

## **Baustein 3: Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Lernsituationen**

### **1. Befähigung zur Selbsteinschätzung im Lernprozess – ein notwendiger Beitrag zur individuellen Förderung**

Die zunehmend selbstständige Reflexion der Lernprozesse und ihrer Ergebnisse ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Lernkompetenzentwicklung und muss insofern systematisch entwickelt werden. Unter Selbsteinschätzung soll hier allerdings nicht nur ein Ziel-Resultat-Vergleich verstanden werden, sondern sie schließt auch die Befähigung zur selbstständigen Beobachtung und Bewertung der eigenen Lerntätigkeit ein. Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Lernprozesse bzw. Lernergebnisse und damit auch die ihrer Mitschüler sachgerecht einzuschätzen. Ihnen wird dabei bewusst, wie sie lernen und wie Anstrengungen zu Ergebnissen führen. Sie können auf diese Weise ihr Lernen selbst kontrollieren und beeinflussen.

Aus dieser Sicht gehört die Selbsteinschätzung zu den metakognitiven Strategien, die für selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen erforderlich ist, damit die Lernenden in der Lage sind, ihre Lernprozesse selbstständig zu planen, durchzuführen, zu beobachten und zu bewerten (vgl. Baustein selbstgesteuertes Lernen).

Die zielgerichtete Förderung der Lernkompetenz von Schülerinnen und Schülern schließt somit die Befähigung zur Selbsteinschätzung als unverzichtbare Voraussetzung ein, insbesondere im Hinblick auf die Selbststeuerung ihres eigenen Lernens. Denn erfolgreiche Strategien des selbstgesteuerten Lernens können nur verinnerlicht werden, wenn der Schüler nach einer Arbeitsphase sein Vorgehen in den wesentlichen Schritten rekapituliert, überprüft und bewertet, d. h. Fehler erkennt und sein zukünftiges Verhalten gedanklich zu optimieren versucht. Selbsteinschätzung kann damit zu einem festen Bestandteil eines auf individualisiertes Lernen ausgerichteten Unterrichts werden und eine Feedback-Kultur fördern, die Schülerinnen und Schüler aktiv einbezieht. Lehrkräfte, die ihre Aufgabe in erster Linie in der Gestaltung vielfältiger Lehr-Lern-Arrangements zur Motivation und Einleitung von Lernprozessen, zur selbstgesteuerten Problemlösung und zum Aufbau aktiver Wissensstrukturen sehen, müssen solche reflexiven Kompetenzen in ihrem Unterricht fördern.

Im Folgenden werden Voraussetzungen für Schülerselbsteinschätzung (1.1), Funktionen selbsteinschätzender Elemente im Unterricht (1.2) sowie Möglichkeiten der praktischen Realisierung (1.3) zusammengefasst.

#### **1.1 Voraussetzungen für die Befähigung der Schüler zur Selbsteinschätzung**

Selbsteinschätzende Methoden und Instrumente können nur dann ihre Wirkung entfalten, wenn die Einschätzungen im Unterricht auch angesprochen werden – und zwar möglichst unmittelbar nach dem Einsatz. Die Thematisierung kann in Einzelgesprächen (zwischen Lehrer, Schüler und ggf. Eltern), in Partnergesprächen (Lern-

partnerschaft) oder in Form von Gruppengesprächen erfolgen. Um eigene Gefühle und Gedanken analysieren und beschreiben zu können, bedarf es eines sozialen Klimas in der Lerngruppe, in dem Vertrauen und Respekt herrschen. Momente des Scheiterns im Arbeitsprozess, Fehler, Probleme usw. bieten Entwicklungschancen, wenn es gelingt diese Momente auch öffentlich (in der Klasse) zur Diskussion zu stellen und im Blick auf die Zukunft konstruktiv zu deuten (vgl. Bohl 2004, S. 126).

Demzufolge ist es notwendig, dass Schüler lernen, diese Momente nicht zu verheimlichen, sondern sie zu erkennen, zu beschreiben und als zentrale Stationen des Lernprozesses zu verstehen und dadurch lernen, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Lehrerinnen und Lehrer sollten versuchen, zwischen Beobachtung und Beurteilung zu unterscheiden und die jeweiligen Kriterien, Erwartungen und Ziele transparent zu machen (vgl. Stadler-Altmann 2006, S. 9) und altersadäquat zu formulieren.

## 1.2 Funktionen der Selbsteinschätzung im Lernprozess

In schulischen Prozessen der Leistungsbeobachtung, -reflexion und -bewertung spielt die Fremdbeobachtung oder Fremdeinschätzung eine große Rolle. Nicht selten wird auch diagnostisches Handeln auf die Außenperspektive beschränkt (vgl. Willenbring 2005, S. 22). Dabei ist schon seit langem unbestritten, dass durch Fremdeinschätzung der Stand und die Probleme der Kompetenzentwicklung, Ursachen für Schwierigkeiten und Verzögerungen, ungenutzte Ressourcen und der Verlauf der individuellen Lerntätigkeit nur unvollständig und mitunter subjektiv verzerrt erfasst werden können und die Spiegelung mit der Selbsteinschätzung unverzichtbar ist. Treffsichere Diagnosen brauchen die Kombination von Fremd- und Selbsteinschätzung.

Während mit normbezogenen Verfahren, wie z. B. Klassenarbeiten, gruppenbezogenen lernzielorientierten Tests oder Vergleichsarbeiten, der Lernstand eingeschätzt wird, bieten selbsteinschätzende Instrumente (siehe Abb. 1, S. 4) viele praktische Möglichkeiten, um zu sorgfältig erhobenen diagnostischen Informationen zu gelangen.

Instrumente der Selbsteinschätzung sind zunächst **für Lehrpersonen** insbesondere im Zusammenhang mit Prozessen der Leistungsbewertung relevant. Sie stellen einen wichtigen Teil der diagnostischen Informationsgewinnung dar (**Selbsteinschätzung als Ergänzung von Fremdeinschätzung**):

- Wenn Lernen als ein Prozess individueller Konstruktion auf der Grundlage von Angeboten aus der Lernumgebung verstanden wird, muss der Lehrer Details über individuelle Verarbeitungsprozesse zur Kenntnis nehmen, um weitere Lernmöglichkeiten bereitstellen zu können. Die Selbsteinschätzung einer Schülerin oder eines Schülers – die „Innenperspektive“ des Lernenden also – stellt demzufolge eine elementare Ergänzung zur „Außenperspektive“ dar.
- Beide Perspektiven beeinflussen sich immer wieder, es bestehen Prozesse struktureller Kopplung (vgl. Willenbring 2005, S. 23). So können wiederholte negative Fremdzuschreibungen das Selbstbild entscheidend prägen (Etikettie-

rungsprozesse, Labeling). Lehrende sollten sich mögliche Folgen unbedachter Urteile über Schüler bewusst machen. Deshalb sollen die Lehrenden vor allem auch die entwicklungsfördernden Ansätze im Lernprozess wahrnehmen. Selbsteinschätzung kann diese ressourcenorientierte Perspektive stärken.

Instrumente der Selbsteinschätzung sind **für Schülerinnen und Schüler** relevant, da durch Reflexionsprozesse Kenntnisse über die Qualität, den Prozess und das Ergebnis der eigenen Arbeit gewonnen werden können. Diese können zu einer Verbesserung der Arbeitsweise beitragen (**Selbsteinschätzung als Entwicklungspotenzial**):

- Schüler sind die Experten ihres eigenen Lernprozesses und jedes Kind folgt seiner eigenen, möglicherweise einzigartigen Lernstrategie (vgl. Xylander/Heusler 2007, S. 19). Selbsteinschätzung kann dann zu einer bewussteren Wahrnehmung des eigenen Verhaltens führen (vgl. Willenbring 2005, S. 22). Durch eine Beobachtungsschulung und Wahrnehmungssensibilisierung kann eine an Stärken orientierte Sichtweise trainiert und positive Rückkopplungsprozesse in Richtung einer Verbesserung der Lernentwicklung des Schülers in Gang gesetzt und gefördert werden (vgl. ebd.).
- Zudem hat die Wahrnehmung eines Lernfortschritts in der Regel eine motivierende Wirkung, macht die eigene Verantwortung bewusst und setzt Energie für die nächsten Aufgaben frei.

### **1.3 Möglichkeiten der praktischen Realisierung von Schülerelbsteinschätzung (Instrumente)**

Selbsteinschätzung kann über mündliche oder schriftliche Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben in allen Phasen unterrichtlicher und erweiterter Lernangebote erfolgen. Dabei können entweder fachliche oder überfachliche bzw. auch soziale Kompetenzen im Zentrum stehen.

Im Unterricht haben sich Ansätze bewährt, Selbsteinschätzungsprozesse zunächst explizit an einem Unterrichtsgegenstand zu praktizieren und sie dann in unterschiedlichen fachlichen Kontexten einzusetzen.

Die Instrumente, die zur Schülerelbsteinschätzung herangezogen werden können, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Komplexität, einerseits in Bezug auf die Anforderungen an Schüler, Auskunft über eigene Lernprozesse formulieren zu können, und andererseits in Bezug auf die Anforderung an die Unterrichtsgestaltung.

So können Einschätzungsbögen ohne großen Aufwand in jedem Unterricht eingesetzt werden. Sie haben allerdings auch nur punktuelle Aussagekraft. Der Einsatz von Kompetenzrastern, Lernjournalen/Lerntagebüchern und Portfolios erfordert dagegen einen an individuellem Lernen ausgerichteten Unterricht und stellt auch vergleichsweise hohe Anforderungen an die Selbsteinschätzungs- und Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Die Einführung selbsteinschätzender Instrumente kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden, je nach Komplexität der Anforderungen. Vorstellbar ist auch eine stufenweise Einführung (vgl. Abb. 1)

Abb. 1: Instrumente der Schülerelbsteinschätzung – verschiedene Ebenen

<p>Ebene A</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Überfachliche Selbsteinschätzungsbögen (M46-M55)</li> <li>Fachspezifische Selbsteinschätzungsbögen (M56-M59)</li> <li>Einschätzungsbögen zu Gruppenarbeiten (M60-M67)</li> <li>Schüler-Interview</li> <li>Peer-Feedback</li> </ul>
<p>Ebene B</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kompetenzraster (M68-M74)</li> <li>Lernjournal/Lerntagebuch (M75-M78)</li> <li>Profilpass</li> </ul>
<p>Ebene C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entwicklungsportfolio (M79, M80)</li> </ul>

## Ebene A

Selbsteinschätzung im Unterricht kann mit einfachen Mitteln angestoßen werden. Dazu eignen sich **Beobachtungs- und Einschätzungsbögen** für verschiedene Unterrichtssituationen.

Mit offenen Fragen können zum einen Reflexionen über eigene Stärken ([M46](#), [M47](#), [M48](#)) und Basiskompetenzen ([M49](#), [M50](#), [M51](#), [M52](#)) angeregt und zum anderen Aspekte des Arbeitsverhaltens erfragt werden ([M53](#), [M54](#), [M55](#)). Die Fragebögen für Schüler können hinsichtlich Komplexität und Antwortoptionen differenziert sein.

Solche Selbsteinschätzungsbögen lassen sich auch konkret auf einzelne Fächer beziehen ([Mathematikunterricht M56](#), [Fremdsprachenunterricht M57](#), [Englisch M58](#), [Deutsch M59](#)).

Prozesse der Selbsteinschätzung können auch bei oder nach **Gruppenarbeitsphasen** zum Einsatz kommen. Reflexionen über den Arbeitsprozess können helfen, die Bedingungen zu verändern und zu verbessern. Ein gemeinsames Entwickeln und Erproben von Bewertungskriterien kann vor dem Einsatz dieser Fragebögen hilfreich sein. Schüler können in Gruppen ihren Arbeitsprozess reflektieren, diskutieren, beschreiben und bewerten ([M60](#), [M61](#), [M62](#)). Darüber hinaus kann es sinnvoll sein Gruppen-Präsentationen von Schülern gegenseitig bewertet zu lassen ([M63](#)).

Gruppenarbeitsphasen können auch individuell von den Schülern ausgewertet werden, so kann jeder Schüler einzeln den Arbeitsprozess seiner Gruppe reflektieren und beschreiben ([M64](#), [M65](#), [M66](#)) sowie Auskünfte über die Zusammensetzung und Effektivität dieser konkreten Arbeitsgruppe geben ([M67](#)).

Während selbsteinschätzende Fragebögen in der Unterrichtspraxis häufig zum Einsatz kommen, werden **Interviews mit Schülern** vermutlich eher selten durchgeführt, was sich auf den vergleichsweise hohen Auswertungsaufwand zurückführen lässt. Im Interview berichten die Befragten auf eine kurze Beschreibung schulischer Anforderungen, was sie in einer spezifischen Situation denken und wie sie handeln. Es soll also versucht werden, das lernstrategische Verhalten zu thematisieren (vgl. Spörer/Brunstein 2006, S. 151).

Das **Peer-Feedback** eignet sich ebenfalls als eine Einstiegsmöglichkeit in das Thema Selbsteinschätzung. Bei einer „Lernpartnerschaft“ (vgl. z. B. Ahlring 2004, S. 28) stellen sich zwei Schüler gegenseitig ihren Lernprozess vor. Dies kann den Effekt haben, dass Schülerinnen und Schüler untereinander abgleichen, welche Anforderungen erwartet und wie diese erfüllt werden können. Möglicherweise kann eine Außenperspektive, die durch einen Mitschüler artikuliert wird, anders auf- und ggf. angenommen werden als die Perspektive der Lehrenden.

So stellen sich die Schüler in der Diesterweg-Grundschule Prenzlau in festen Dreiergruppen ihre Arbeitsplanung mit dem Lernplaner vor. Die Planung wird dadurch erheblich verbessert.

Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Praxis der so genannten "Erweiterten Lehr- und Lernformen" (ELF) im Mathematikunterricht (Sekundarstufe I) im deutschsprachigen Teil der Schweiz haben ergeben, dass Schülerinnen und Schüler, die innerhalb dieses Unterrichts Lernpartnerschaften bilden, über ein höheres Wohlbefinden berichten (vgl. Pauli/Reusser/Waldis/Grob 2003, S. 318). Trotz der positiven Unterrichtswahrnehmung wurden keine Zusammenhänge zwischen ELF-Unterricht und Fachleistungen, Fachinteresse und Selbstvertrauen gefunden (vgl. ebd.).<sup>1</sup>

### Kommentar zum Einsatz

Die Einschätzung sowohl der eigenen Leistung als auch der Leistung in einem Gruppenprozess mithilfe diverser Frage-, Evaluations- und Einschätzungsbögen kann den Sinn haben,

- Lernstand, Lernprozesse und –ergebnisse aus der Sicht der Schüler als Ergänzung zur Fremdeinschätzung zu erfassen (und in die Bewertung einfließen zu lassen)
- die Wahrnehmungsfähigkeit für das eigene Lernen zu verbessern
- eigene Stärken und Schwächen zu erkennen
- Voraussetzungen für den Erwerb von Lernstrategien zu schaffen.

---

<sup>1</sup> Teilnehmer der Studie waren 79 Schulklassen mit insgesamt 1417 Schülern und 71 Lehrer. Untersucht wurden unter Nutzung unterschiedlicher Datenquellen (Videoaufnahmen, Lehrer- und Schülerfragebogen, Leistungstests) (1) die Verbreitung dieser mit dem Konzept des "Offenen Unterrichts" vergleichbaren Unterrichtsform, (2) Merkmale der methodischen Gestaltung und der Qualität des ELF-Unterrichts sowie (3) mögliche Zusammenhänge zu den Fachleistungen und motivationalen Schülermerkmalen.

## Ebene B

Die Einführung von Kompetenzrastern, Lernjournalen oder Lerntagebüchern, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Lernwege und Lernerfahrungen darstellen, stellt eine komplexere Stufe dar, erfordert also möglichst Vorerfahrungen mit selbstreflektierenden Methoden (s. o.) und Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung durch eine stärkere Individualisierung. Zeitpunkte und Formen selbstkontrollierender Leistungsüberprüfung können in Absprache mit der Lehrkraft oder je nach Grad der Eigenverantwortung von den Lernenden selbst vorgeschlagen werden (vgl. Jürgens 2005, S. 11).

**Kompetenzraster** haben mehrere Funktionen (vgl. ausführlich im Baustein Differenzierung). In Verbindung mit Aufgaben können sie den Unterricht steuern; sie machen die Anforderungen an die Kompetenzentwicklung in einem inhaltlichen Teilgebiet, einem Jahrgang oder einer Schulstufe (nicht nur) für Schüler transparent. Sie sind verwendbar für die Konkretisierung übergreifender/fachunabhängiger und fachspezifischer Kompetenzen. Sie erleichtern es dem Lehrer, vom Ergebnis her den Unterricht zu planen. Deshalb eignen sie sich als Instrument zur Selbsteinschätzung und zur Festlegung von Zielen. Die Einsatzmöglichkeiten sind variabel. Zum Beispiel kann vor Beginn eines Lernangebotes das Raster als selbsteinschätzendes Instrument eingesetzt werden, auf dem Schüler ihren Lernstand markieren. Die Lehrkräfte können markieren, welche Stufe erreicht werden muss. Auf dieser Basis können die Schüler ihre Aufgaben auswählen. Die Überprüfung des Lernstandes durch einen Test zum Abschluss der größeren Lerneinheit kann durch eine neuerliche Selbsteinschätzung vorbereitet werden, nach der die Schüler ihre Übungsaufgaben auswählen. Lehrerinnen und Lehrern wird es durch solche Selbsteinschätzungen erleichtert, auf die individuellen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler Bezug zu nehmen.

Beispielsweise arbeitet die Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg (Klassenstufen 5-10) mit Kompetenzrastern: Für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch<sup>2</sup> erhält der Schüler beim Eintritt in die Schule ein fachbezogenes Kompetenzraster für die Klassen 5-10.<sup>3</sup> Dadurch besteht die Möglichkeit, dass sich Schüler gleich zu Beginn an dieses Instrument gewöhnen. In Deutsch und Mathematik erfolgt die Dokumentation des Lernstandes in Form eines 6-stufigen Modells (M69, M70), im Fach Englisch ist sie an das europäische Fremdsprachenportfolio angelehnt. Zusätzlich bekommen die Schülerinnen und Schüler ein Raster zum Thema Arbeitstechniken/Methodenlernen (vgl. Hagener 07, S. 15). Jeder Schüler besitzt darüber hinaus ein „blaues Buch“, in welchem die Wochenpläne, die Wochenplanarbeit, der Stundenplan und die Kompetenzraster zusammengeheftet sind, so dass die Bestätigung von Teilkompetenzen

<sup>2</sup> diese werden im Lernbüro trainiert; daneben gibt es Projektunterricht (Thematisierung fächerübergreifender Zusammenhänge; jeweils hat ein Fach die leitende Rolle) und Werkstätten (praxisorientiertes Lernen, auch mit Sozialpädagogen und Honorarkräften). Neben Sprachübungen in Englisch werden von Zeit zu Zeit Themenkreise angeboten; ein bestimmtes Thema wird angerissen und fachlich diskutiert (vgl. Hagener 07, S. 12f.).

<sup>3</sup> Zu Beginn des Jahrgangs 5 werden Einstufungstests durchgeführt, die Antwort auf die Frage geben sollen, was der Schüler bereits kann. Die Ergebnisse werden in Kompetenzraster eingetragen.

möglich ist (vgl. ebd., S. 16). Aus Sicht der Akteure an der Max-Brauer-Schule seien die Schüler durch die Arbeit mit den Kompetenzrastern und Checklisten stärker in der Lage, ihren Lernprozess zu steuern und ihren Lernstand selbst zu beschreiben (Hagener 07, S. 17).

([Kompetenzraster Arbeits- und Sozialkompetenz M68](#), [Deutsch M69](#), [Mathematik M70](#), [M71](#), [Arbeitslehre M72](#), [Sport M73](#), [Gesellschaftskunde M74](#)).

### Kommentar zum Einsatz

Kompetenzraster können die Transparenz von Anforderungen fördern, damit eine Hilfe zur Selbsteinschätzung darstellen und zur Steuerung individualisierender Unterrichtsphasen beitragen. Das Ausmaß der Anforderungen an die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und die Unterrichtsgestaltung hängt vom Einsatz ab und kann deshalb vom Lehrer gesteuert werden. Insofern kann man sie auch der Ebene C zuordnen. Die Gefahr einer einseitigen Unterrichtsgestaltung besteht dann, wenn durch die Kombination von Kompetenzraster und Aufgabenpaketen die Schüler immer nur in Einzelarbeit Aufgaben abarbeiten.

**Lernjournal** und **Lerntagebuch** dienen der Förderung von Selbstregulationskompetenzen (vgl. Perels/Schmitz/Bruder 2003, S. 23 und Uerdingen 2002, S. 43). Ausschnitte oder auch vollständige Instrumente zur Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung können hier ohne weiteres einfließen.

Ein solches Journal oder Tagebuch zu führen setzt sowohl eine gewisse Bereitschaft zur Reflexion voraus, als auch die Bereitschaft, umfangreiche schriftliche Aufzeichnungen anzufertigen und mit dem Lehrer ggf. darüber zu sprechen. Mit Lernjournal und Lerntagebuch wird eine Art „Lerngeschichte“ (vgl. Wildt 2005, S. 54) konstruiert und Informationen über

- die Wirkung eigener Anstrengungen,
- das Beherrschen effizienter Arbeitstechniken bzw. (metakognitiver) Lernstrategien und
- situations- und aufgabengerechte Anwendung von Regeln, Fakten, prozeduralem Wissen etc. dokumentiert (vgl. Jürgens 2005, S. 10).

Eine Niederschrift der Gedanken kann im Lernprozess sinnvoll sein und mehr oder weniger strukturiert erfolgen. Lernjournal und Lerntagebuch stellen eine „externe Strukturierungshilfe für das eigene Lernen dar und sind eine Erhebungsmethode und metakognitive Lernhilfe, ..., weil sie zur Reflexion, Optimierung und Korrektur des eigenen Lernens anregen“ (vgl. Spörer/Brunstein 2006, S. 155). Ruf und Gallin sprechen vom „dialogischen Lernen“ (vgl. Ruf/Gallin 1998 und Ruf 2006) und schlagen das Arbeiten mit Journalen und „Reisetagebüchern“ vor (vgl. Gallin/Ruf 1994). Je nach Altersstufe der Schüler empfiehlt es sich, gewisse Strukturierungshilfen vorzugeben. Diese sollten jedoch nicht als Vorgriff des Findens eigener oder klasseninterner verabredeter Ordnungsaspekte verstanden werden (Jürgens 2005, S. 10). ([M75](#), [M76](#), [M77](#))

Im Rahmen des Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ als Teil des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ wurde eine „Profilpass für junge Menschen“ entwickelt, welcher zur Reflexion über eigenen Stärken und Ziele dienen sowie zum Sammeln entsprechender Nachweise anregen kann (vgl. [www.profilpass.de](http://www.profilpass.de)). Der Profilpass erzielt dann seine Wirkung auf für fachspezifische Lernprozesse, wenn er mehrmals während der Schullaufbahn eingesetzt wird und in der individuellen Schülerberatung (vgl. Baustein Lernprozessdiagnostik) herangezogen wird.

### Kommentar zum Einsatz

Viele Diagnoseverfahren liefern entweder wenige aber präzise oder breite, aber ungenaue Informationen. Mit Lernjournal und Lerntagebuch kann eine bessere Ausbalancierung gelingen (vgl. Jürgens 2005, S. 11), was in der Regel zu günstigen Motivations- und Leistungseffekten führt. Selbst kleinste, in Form von Zensuren nicht abbildbare Lern- und Leistungsfortschritte werden dokumentiert und positiv bewertet. Empirische Befunde zum schulischen Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern belegen den Einfluss der individuellen Bezugsnorm, die sowohl auf die Fähigkeits- bzw. Leistungs- als auch auf das generelle Selbstkonzept positiv einwirkt (vgl. Oerter/Montada 1995, S. 386 f.). Diese Effekte zu nutzen, ohne gleichzeitig die Jahrgangsziele (sachliche Bezugsnorm) zu vernachlässigen, ist Aufgabe und Ziel pädagogisch sinnvoller Leistungsbeurteilung und dient einer rücksichtsvollen Leistungserziehung (vgl. Jürgens 2005, S. 12).

Der Aufwand für die Schriftform des Lernjournals oder Lerntagebuchs wird allerdings auch von Schülern als hoch eingeschätzt (vgl. Wildt 2005, S. 55). Auf Dauer muss mit nachlassendem Interesse bzw. „Effekten der Sättigung“ (Spörer/Brunstein 2006, S. 155) auf Seiten der Schüler gerechnet werden.

Schwierigkeiten entstehen, wenn die Nutzung als Kommunikationsmittel für den Lehrer die selbstreflexive Funktion überlagert, die das wichtigste Motiv eines Lerntagebuchs sein sollte (vgl. Wildt 2005, S. 55). Tagebücher werden nach klassischem Verständnis für sich selbst geschrieben und sind in der Regel nicht für Mitmenschen formuliert. Die kommunikative Funktion verträgt sich also nicht unbedingt mit der selbstevaluativen Funktion. Demzufolge sollte eine klare Trennung zwischen Lernberatung und Leistungsbeurteilung vorgenommen und die Lern- und Leistungsdokumentation zunächst von Beurteilungen und Interpretationen freigehalten werden. Es ist also wichtig, vorher klare Vereinbarungen zu treffen: Beim Lerntagebuch geht es nicht um das Erbringen einer ggf. zu bewertenden Leistung, sondern um Selbstreflexion und Lernberatung. Es ist also zu fragen, ob es nicht den Schülern selbst überlassen werden sollte, ob und wann sie ihr Lerntagebuch dem Pädagogen zum Lesen geben. Vorstellbar wäre beispielsweise, dass Schüler in Gruppen Zusammenfassungen bestimmter Informationen aus den Lerntagebüchern anfertigen, die sie für die Lehrperson als wichtig einschätzen und die somit in anonymisierter Form zurückgespiegelt werden können (vgl. Wildt 2005, S. 55). Zentral ist die Einbeziehung der gewonnenen Erkenntnisse in die Planung, Organisation und Realisierung weiteren Ler-



nens (vgl. Jürgens 2005, S. 10). So berichten Lehrer, die seit Längerem mit Lerntagebüchern arbeiten, dass sie ohne diese den Unterricht gar nicht planen könnten.

## Ebene C

Das **Portfoliokonzept** beschreibt ein Verfahren, nach dem Schüler Sammlungen von repräsentativen Arbeiten und Leistungsdokumenten anlegen (vgl. Jürgens 2005, S. 12, vgl. auch Grace/Shores 2005 und Brunner/Häcker/Winter 2006). Ziel ist es, die Schüler zu beteiligen, sowohl bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte und Aufstellung der Bewertungskriterien, als auch bei der Beurteilung der Ergebnisse (vgl. Paulson/Paulson/Meyer 1991, S. 60).

Zu einer grundlegenden Veränderung des Unterrichts hin zum individualisierten Lernen führt die Einführung von **Entwicklungsportfolios** (vgl. Jürgens 2005, S. 12). Schüler wählen die Lernergebnisse aus, die am besten ihre Lernentwicklung dokumentieren. Dabei reflektieren sie ihren Lernprozess.

- Um eine Lernentwicklung zu verfolgen, sollte ein Portfolio eine Übersicht über die fachlichen und überfachlichen Themen und Lernziele enthalten (vgl. Jürgens 2005, S. 12).
- Die Qualitätskriterien können gemeinsam mit den Schülern vor Beginn des jeweiligen Lernprozesses erarbeitet und in Anlehnung an fachspezifische Kompetenzraster entwickelt werden.
- Orientiert an den Zielen und Standards des Unterrichts wählen die Schüler die Arbeiten aus, die ihren Lernfortschritt zeigen. Im Auswahlprozess rekonstruieren und reflektieren sie ihre Lernentwicklung.
- Ein Portfolio umfasst neben klaren Lernzielen, Arbeitsblättern, Lernkontrollergebnissen, Versuchsprotokollen, Referaten, Fehleranalysen auch Dokumentationen der Fremd- (durch Lehrkraft und andere Schüler) und Selbstbeurteilung. (vgl. Jürgens 2005, S. 12).
- Innerhalb der Unterrichtseinheiten sollten Möglichkeiten für regelmäßiges Peer-Feedback (s. o.) gegeben werden.
- Portfoliopäsentationen können durch Selbstbewertungsprozesse des Portfolios ergänzt werden ([M79](#), [M80](#)).

## Kommentar zum Einsatz

Mit dem Portfoliokonzept wird versucht, eine Brücke zwischen schüleraktiven Unterrichtsformen, Förderdiagnostik und pädagogischer Leistungsbeurteilung zu schlagen (vgl. Jürgens 2005, S. 12). Das Ziel besteht darin, nicht nur Lernprodukte sondern auch Lernprozesse bewerten zu können (vgl. ebd.). Typische „Fehler“ bei der Arbeit mit Portfolios bestehen darin, die Reflexion der Dokumente zu vernachlässigen oder sie so zu erledigen, dass die Schüler ihre Entwicklung und Leistung anhand von Selbsteinschätzungsbögen reflektieren und bewerten, ohne dabei Bezug auf konkrete Arbeitsprodukte zu nehmen. Wenn die Reflexion nicht an Arbeitsprodukte gebunden ist, birgt das die Gefahr der Oberflächlichkeit.

Schwierigkeiten können auch dadurch entstehen, dass die Portfolios im Unterricht nur eine untergeordnete Rolle spielen, hauptsächlich in Hausarbeit geführt und nicht

hinreichend wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 35). Wenn gleichzeitig die herkömmliche Leistungsbeurteilung dominant bleibt (Klausuren, Tests etc., Abfragen von Wissen), werden Portfolios zu einem Instrument der Fremdkontrolle oder fremdbestimmten Selbstkontrolle, die bis in die private Arbeit hineinreicht, aber keine Handlungsräume für selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen öffnet (vgl. ebd., S. 36).