

## ERFAHRUNGEN MIT QUALITATIVER DIAGNOSTIK AN EINER MODELLEINRICHTUNG <sup>1)</sup>

von Hans Hermesen

### 1. Pädagogische Diagnostik als Entscheidungshilfe

In unserem gegliederten Schulsystem werden im Rahmen der Bildungsprozesse prinzipiell Entscheidungen darüber gefällt, welchen Individuen welche Lernbedingungen anzubieten sind. Mit diesen Entscheidungen, z. B. Übergangsauslese nach der Primarstufe, Zurückweisung von Schülern für Bildungsgänge, Einweisung in Sonderschulen werden zumeist irreversible Entwicklungen verbunden.

Neben diesem übergeordneten Entscheidungsrahmen gibt es auf den unteren Ebenen des pädagogischen Prozesses ständig Entscheidungen über die Zuordnung von Lernbedingungen zu Schülern, z. B. Entscheidungen des Lehrers über die Didaktik und Methodik einer Unterrichtsstunde, Binnendifferenzierungsansätze, Versetzungsentscheidungen.

Entscheidungen dieser Art beruhen auf Informationen, die zu dem Aufgabenbereich der Pädagogischen Diagnostik gehören. Ihnen ist in der Regel gemeinsam, daß sie eine Selektion vornehmen (vgl. HOPF 1973; 1975; FRENZ, KRÜGER und TRÖGER 1973; SCHNOTZ 1977). Die Fragen, die sich im Anschluß daran stellen sind: Wird durch die Selektion die Persönlichkeit des Lernenden genügend berücksichtigt? Werden seine Entwicklungsbedingungen, seine Entwicklungsmöglichkeiten ja selbst seine Leistungen durch die vorherrschende Diagnostik beachtet? Bedeutet Selektion nicht unwiderrufbar eine Entscheidung gegen den Lernenden und dessen eigenständigen Lebensweg getroffen zu haben?

### 2. Pädagogische Leistungsbeurteilung

Pädagogische Leistungsbeurteilung und Fähigkeitsdiagnostik erfüllen im wesentlichen Aufgaben zu

- Diagnosen von Lernvoraussetzungen

- lernbegleitenden Diagnosen
- Lernerfolgsdiagnosen

(vgl. SCHNOTZ ebd.; KUTSCHER, RAEITHEL und STEVENS 1973). Bezugspunkte dieser Aufgaben sind Curricula von Jahrgangsstufen, Curriculumeinheiten und Unterrichtssequenzen, die unterschiedlich eng oder weit gefaßt werden können. Zu den Lernvoraussetzungen zählen Schulfähigkeitsuntersuchungen, zu den lernbegleitenden Diagnosen können Jahreszeugnisse, Zwischenzeugnisse gezählt werden, aber auch Diagnosebögen und lernzielorientierte Tests. Bei Lernerfolgsdiagnosen werden sowohl Schulleistungstests als auch Zensuren und andere Einschätzungen des Lehrers herangezogen.

### 3. Kritik an der Leistungsbeurteilung in der Schule

Das System der Leistungsbeurteilung in der Schule ist immer wieder unter verschiedensten Gesichtspunkten Gegenstand der Kritik gewesen. Je mehr die in der Schule übliche Praxis der Vergabe von Punkten oder Zensuren durch die Verschärfung des Numerus clausus in Form des globalen Kondensats "Abiturnote" schließlich durch zehntel Punkte über den weiteren Lebensweg von Schülern entschied, desto mehr wuchs mit der Kritik der unmittelbar Betroffenen auch die methodische Kritik am Prognosewert und der demokratischen Legitimierbarkeit derartiger Selektionsverfahren, die der bewußten und unbewußten Willkür kaum kontrollierbaren Spielraum lassen. Zu den weniger bewußt und ohne eindeutigen Maßstab in die Bewertungen der Schüler durch die Lehrer eingehenden Variablen gehören die Lehrer-Schülerbeziehungen, Geschlecht, soziale Schichtzugehörigkeit, Pünktlichkeit und Teilnahme, persönliche Erscheinung, Gehorsam, Erwartungshaltung des Lehrers u.a. (vgl. ROSENTHAL und JACOBSEN 1971; ULLICH und MERTENS 1973; INGENKAMP 1971).

### 4. Alternativen am Oberstufen-Kolleg

#### 4.1 Vorbemerkung

Das Oberstufen-Kolleg ist eine Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen, die in Zusammenarbeit mit Fakultäten und In-

stituten des Gesamthochschulbereichs Bielefeld neue Unterrichts- bzw. Studieninhalte, Lehrverfahren, Lernvorgänge und Organisationsformen erforscht und entwickelt. Es verbindet in einem einheitlichen Ausbildungsgang die studienbezogenen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II mit dem Grundstudium der wissenschaftlichen Hochschule. Dabei will es nachweisen, daß es gelingt, innerhalb eines mindestens 4-jährigen Ausbildungsganges am Oberstufen-Kolleg einen Ausgleich der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen zu schaffen und die Absolventen des Oberstufen-Kollegs hinsichtlich der Studien- und Berufswahl zu rational begründbaren Entscheidungen zu befähigen.

Im Hinblick auf diese Aufgaben und Ziele hat das Oberstufen-Kolleg ein Leistungsbewertungsmodell entwickelt, das sich vom Bewertungssystem der KMK-Oberstufe unterscheidet. Dieses Leistungsbewertungsmodell wird seit 1974 angewendet. Im folgenden sollen zunächst die Begründungen für dieses Modell und dann das Modell selbst noch einmal dargestellt werden.

#### 4.2. Begründungen für das Leistungsbewertungssystem am Oberstufen-Kolleg

##### 4.2.1 Integrierter Studiengang

Das Oberstufen-Kolleg faßt die Ausbildungsinhalte der gymnasialen Oberstufe und des universitären Grundstudiums zu einem einheitlichen wissenschaftspropädeutisch orientierten Studiengang zusammen. Bereits zu Beginn der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg, d.h. von einer Ausbildungsstufe an, die dem 11. Jahrgang der gymnasialen Oberstufe entspricht, werden die Kollegiaten mit Elementen des wissenschaftlichen Grundstudiums konfrontiert. Aus dieser Verschränkung von schulischer und universitärer Ausbildung sowie aus der speziellen Aufgabenstellung des Oberstufen-Kollegs als Curriculum-Werkstatt ergeben sich für die Leistungsbewertung am Oberstufen-Kolleg drei Konsequenzen:

Eine so organisierte Ausbildung verlangt von den Kollegiaten, daß sie sich auf neue und fremde Inhalte und Ausbildungssituationen einlassen und damit ein erhöhtes Risiko des Scheiterns auf sich nehmen. Diese aus dem Modell- und Versuchscharakter der Institution resultierende Anforderung an die Kollegiaten ist nur dann legitim,

- wenn die geforderten Leistungen im Vertrauen auf eine

- Beurteilung erbracht werden können, welche die individuellen Lernvoraussetzungen und Leistungsfähigkeiten berücksichtigt,
- wenn das Bemühen um eine Bewältigung dieser Anforderung durch eine sachorientierte, differenziert-formulierte Beurteilung der Leistungen honoriert wird,
  - wenn das Risiko des Scheitern nicht durch zusätzliche negative sozialpsychologische Auswirkungen einer Zensurenkonkurrenz belastet wird.

Die Hereinnahme universitärer Grundstudieninhalte bereits in die ersten Semester der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg verweist darauf, daß es hier primär um die Aneignung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweise geht. Die Kollegiaten werden aber nur dann ein wissenschaftsorientiertes Problembewußtsein und eine der universitären Ausbildung angemessene Arbeitshaltung entwickeln, wenn es gelingt, eine Leistungsbeurteilung zu praktizieren, die allein das Verhältnis der individuellen Leistung eines Kollegiaten zu den gesetzten Lernzielen beurteilt und nicht lediglich das Verhältnis der Leistungen der Kollegiaten untereinander mißt, d.h. eine Rangfolge entsprechend der Noten- bzw. Punkteskala herstellt.

Nur lernzielorientierte Leistungsanforderungen und objektivierende Beurteilungsverfahren können den wissenschaftlich-rationalen Charakter der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg sicherstellen und den individuellen Ausbildungsfortschritten gerecht werden.

#### 4.2.2 Unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen

Die Auswahl von Kollegiaten am Oberstufen-Kolleg durch einen speziellen Aufnahme-schlüssel zielt auf eine Zusammensetzung ab, die sich von der Schülerpopulation eines normalen Gymnasiums unterscheidet, da es eines der zentralen Ziele des Oberstufen-Kollegs ist, zu erproben, ob jeder durchschnittlich sozialisierte Jugendliche bei entsprechender pädagogischer Förderung zu einem wissenschaftlichen Studium befähigt werden kann. Mit diesem Experiment will das Oberstufen-Kolleg einen systematischen Beitrag zur Herstellung materialer Chancengleichheit leisten.

Ein Computerprogramm steuert die Auswahl der Kollegiaten nach den folgenden Kriterien:

1. 50% weiblich, 50% männlich,
2. soziale Schichtzugehörigkeit entsprechend der Verteilung im Lande Nordrhein-Westfalen,
3. je 1/3 der Kollegiaten mit Vorbildung in Gymnasium, Realschule und Hauptschule,
4. 1/3 mit, 2/3 ohne Berufserfahrung.

Aus der Anwendung des beschriebenen Aufnahmeschlüssels ergeben sich unterschiedliche Lern- und Arbeitsvoraussetzungen der Kollegiaten. Eine ungerechtfertigte Benachteiligung einzelner Kollegiatengruppen kann nur durch gezielte Maßnahmen zum Ausgleich sozialisationsbedingter Defizite verhindert werden. Die angewendeten kompensatorischen Strategien greifen jedoch nur, wenn sie in ein System von Leistungsanforderungen und Leistungsbewertungen eingebunden sind, das die folgenden Bedingungen erfüllt:

- a) Die Leistungsanforderungen müssen an gemeinsamen Lernzielen orientiert und gleichzeitig auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Leistungsfähigkeiten abgestellt sein. Diese Forderungen trägt ein Leistungsnachweissystem Rechnung, das es dem einzelnen Kollegiaten erlaubt, aus einem breiten Spektrum verschiedener Typen von Leistungsnachweisen diejenigen auszuwählen, die dem Ausgleich seiner persönlichen Defizite besonders förderlich sind. Eine identische Aufgabenstellung, wie sie z. B. den Klassenarbeiten der KMK-Oberstufe vorwiegend zugrunde liegt, könnte individuelle Defizite nur aufdecken, nicht aber sie überwinden helfen.
- b) Sowohl die Form der Leistungsanforderungen als auch die der Leistungsbeurteilungen müssen mit dem Ziel der Erziehung zu kollektiver Verantwortung vereinbar sein, da es den Kollegiaten nur durch gegenseitige Unterstützung und Förderung gelingen wird, die individuelle Konkurrenz zu überwinden und Defizite abzubauen statt festzuschreiben. Das vom Oberstufen-Kolleg entwickelte System individueller Leistungsnachweise erlaubt eine solche gegenseitige Förderung der Lernenden untereinander: der Leistungsnachweis eines Kollegiaten/einer Kollegiatengruppe wird in vielen Fällen mit der Zielsetzung angefertigt, anderen Kursteilnehmern Informationen, Lösungs-

vorschläge, Problembewußtsein, Erfahrungen zu vermitteln und so zum eigenen wie zum Nutzen der anderen zu arbeiten. Diese Möglichkeit der unmittelbaren Integration von Leistungsnachweisen in die Kursarbeit soll dazu dienen, die in der herkömmlichen Unterrichtsorganisation oft auffindbare Trennung zwischen Lernen und Leisten, zwischen dem intrinsisch motivierten Wissenserwerb und einer extrinsisch motivierten Reproduktion von Gelernten zu überwinden.

- c) Die Leistungsbewertung muß einen Grad an Aussagekraft und Präzision erreichen, der es den Kollegiaten ermöglicht,
- das Verhältnis ihrer Leistungen zu den gesetzten Lernzielen realistisch einzuschätzen
  - Fehlerquellen ohne Versagensangst und vorurteilsfrei zu erkennen
  - aus der Beurteilung praktische Konsequenzen zur Steigerung der Qualität ihrer Leistungen zu ziehen.

Das Leistungsnachweissystem muß den Kollegiaten die Chance zur Korrektur bzw. Neuanfertigung geben, damit nicht Mißerfolge festgeschrieben werden, sondern eine kontinuierliche Verbesserung der Leistungsqualität und damit eine Steigerung der Leistungs- und Lernmotivation erzielt werden kann.

Aus diesen Gründen wurde am Oberstufen-Kolleg ein "pass-fail" System eingerichtet, dessen Kernanforderung darin besteht eine bestimmte Anzahl von Arbeiten je Kurs zu erbringen. Seit einigen Jahren müssen die Kollegiaten zusätzlich zu diesem kumulativen Verfahren der Leistungsnachweise eine zeitlich gestaffelte Vor- und Abschlußprüfung ablegen, bei der Noten vergeben werden. Es liegt jetzt also ein Mischsystem vor.

#### 4.2.3 Bericht über exemplarische Beispiele qualitativer Diagnostik

Die Aufgabe unserer Leistungsdiagnostik liegt also darin, die individuellen Stärken und Schwächen von Kollegiaten herauszufinden und unsere Bemühungen und das Suchen nach Förderungsmöglichkeiten bzw. adäquaten Unterrichtsmethoden/inhalten zu verstärken. Der Vorteil dieses Vorgehen im pädagogischen Be-

wertungsprozeß liegt darin, grundsätzlich von der Entwicklungsfähigkeit der "kognitiven Leistungsfähigkeit" auszugehen und nichtssagende Etikettierungen zu unterlassen.

Im Gegensatz zu den von der klassischen Testtheorie durchdrungenen kriteriumsbezogenen Tests kommt es bei uns nicht auf eine Plazierung an, sondern darauf, daß ein bestimmtes Lernziel erreicht wird. Das erfordert eine Leistungsmessung, bei der ein Vergleich des Lernstandes eines Kollegiaten mit dem Lernziel erfolgt und nicht mit anderen Kollegiaten. Leider sind die Methoden zur Bestimmung von individuellen Lernvoraussetzungen und zur lernprozeßbegleitender Diagnostik mit dem Ziel unmittelbarer Förderung des Lernens nur in geringem Maße in der Wissenschaft entwickelt worden. Die Aufgaben der Methoden wären es, die spezifischen Ursachen der Leistung von Schülern bzw. die individuellen Fehlerquellen aufzudecken. Das erfordert eben eine qualitativ ausgerichtete Diagnostik.

Was soll diagnostiziert werden?

Im folgenden wird ein Beispiel für einen diagnostischen Weg und Methode beschrieben. Der Prozeß zum Lernergebnis im Unterricht wird kontinuierlich verfolgt und reflektiert. Dabei können sowohl Schwierigkeiten als auch Erfolge deutlich werden. Eingriffe können dann vom Lernenden als auch vom Lehrenden vollzogen werden. Schwerpunktmäßig werden dabei soziale Lernbedingungen und persönliche Arbeitshaltungen während des Kursverlaufs und der Lerntätigkeit erfaßt.

#### 4. 2. 3. 1 Der Kursbogen

In verschiedenen Reflexionsphasen, Diskussionen über Leistungsbewertung auf Curriculum-Entwicklungstagen wurde nach sorgfältiger Abwägung der praktischen Erfahrungen herausgestellt, daß Kollegiaten/innen insbesondere Kursplanung, Kursverlaufsbeobachtung und Kurskritik lernen müssen, damit eine Entwicklung in Richtung auf selbstbestimmter Leistungsbewertung möglich wird.

1976 wurde der Kursbogen eingeführt. In den Auswertungen unseres Leistungsbewertungssystems hatte sich nach 2 Jahren (1974-1976) gezeigt, daß das selbstkritische Einschätzen der Leistungen durch Kollegiaten nicht allgemein erreicht worden war. 65% der Kollegiaten gaben an, daß die Leistungsnachwei-

se ihnen weniger oder kaum geholfen hätten, ihre Fähigkeiten und Defizite zu erkennen (vgl. Bericht "Zwei Jahre pass-fail System der Leistungsbewertung am Oberstufen-Kolleg" 1976). Auch die Kriterien für "pass-fail" waren bei den Leistungsnachweisarten sehr uneinheitlich. Allerdings zeigten sich in den Längsschnittuntersuchungen zur Schulangst ein Abbau von Schulangst, besonders durch die Art der Leistungsbewertung (vgl. Untersuchungsbericht "Schulangst" 1976).

Die Einführung des Kursbogens hatte nun die Aufgabe die persönlichkeits- und sozialpsychologischen Auswirkungen unseres Bewertungsmodells zu untersuchen und aufzuzeigen, wie Chancengleichheit praktiziert wird. Die Ziele wurden folgendermaßen umschrieben:

- selbstkritisches Einschätzen der eigenen Leistung zu fördern, indem die Kollegiaten die Lernziele des Unterrichts verstehen, diese unterstützen und so verändern, daß sie sinnvoll erscheinen; die Leistungsnachweise sollten im inhaltlich ausgewiesenen Zusammenhang zu diesen Lernzielen stehen,
- methodische Arbeitsweisen (Kriterien für Protokolle, Referate) zu formulieren und auf ihre Praktikabilität überprüfen; die Einschätzung der Leistung und des Lernzuwachs verlangten Transparenz der Maßstäbe,
- prozeßorientierter Evaluation ermöglichen und damit das Problem zu lösen, daß Leistungsnachweise keine Verbesserung der Praxis in den Kursen, keine Fähigkeitsentwicklung anzeigten.

Der Kursbogen umfaßt folgende Teile, die jeweils auszufüllen sind und zu mindestens zwei Zeitpunkten im Kurs besprochen werden.

1. Planungsphase
2. Reflexionsphase
  - 2.1 Einschätzung des eigenen Lernprozesses
  - 2.2 Beurteilung der selbsterbrachten Leistungsnachweise
3. Allgemeines zu Leistungsnachweisen
4. Fragebogen zur jeweiligen Unterrichtsart
5. Zusammenfassende Kurskritik

In der Planungsphase soll die Auseinandersetzung Kursleiter/Kollegiaten über den inhaltlichen und methodischen Ablauf des Unterrichts zum Gegenstand gemacht werden. Das Ergebnis soll in Form eines Protokolls, das vom Kollegiaten geschrie-



ben und vom gesamten Kurs verabschiedet wird, sein. Die Planungsphase enthält

- Planungsvorstellungen des Lehrenden,
- Kritik und Änderungswünsche des Kollegiaten,
- die vorläufige inhaltliche und methodische Planung,
- die vorläufige Integration einiger Leistungsnachweise.

In der Reflexionsphase sollen die Kollegiaten ihre Erfahrungen reflektieren, ihre Schwierigkeiten benennen und für sich selbst Möglichkeiten überlegen, wie sie die Probleme bewältigen. Selbsteinschätzungen sollen zu Beginn in der Mitte und zum Schluß vorgenommen werden. Je nach Bedarf (Konfliktsituationen o. ä.) soll auch während des Kursablaufs aufgrund der Einschätzungen der Kollegiaten Unterrichtsentwicklungen diskutiert werden.

Folgende Sensibilisierungsfragen enthält der Kursbogen:

- Klarheit der Zielsetzungen (Erkennen, wohin der Unterricht steuert; Zusammenhang von Lernzielen und Inhalten, von Kurssitzung zu Kleingruppenarbeit und umgekehrt),
- Einbringen eigener Vorschläge (zum Thema, zur Arbeitsmethode, zum Arbeitsziel, zur Strukturierung usw.),
- ausreichender Kenntnisstand (Fehler welcher Vorkenntnisse, praktische Korrelate zur Theorie usw.),
- Zweckmäßigkeit der Unterrichtsmethode (Plenumsdiskussion und Strukturierung des Stoffs, Kleingruppenarbeit und Anleitung),
- Angemessenheit des Materials (Schwierigkeitsgrad des Materials),
- Arbeitsstil der Kursgruppe (kooperativ, konkurrierend),
- Unterrichtsstil des Lehrenden (strukturiert, Dauerredner),
- eigene Persönlichkeit (Motivation, Überlastung, private Probleme, Arbeitstechniken usw.).

Zur Beurteilung der Leistungsnachweise wird Wert gelegt auf Selbstbeurteilungen der

- Schwierigkeit der Leistungsnachweise (Textverständnis, Gliederung für ein Referat, mündliche Darstellung),
- Sinn und Zweck der Leistungsnachweise für den Kollegiaten (Lernfortschritt bezüglich Arbeitstechniken, Kenntnisstand),

- Sinn und Zweck der Leistungsnachweise für die Kursgruppe (Lernfortschritt für die Gruppenentwicklung; Weiterentwicklung der Kursgruppenarbeit).

Einen besonderen Aspekt stellen Fragen zur Bewältigung von Schwierigkeiten und zur Lösung von auftauchenden Problemen (Zusammenarbeit, Textschwierigkeiten, Diskussion von Beziehungen, Unterstützungsaktionen durch Lehrende etc.) dar. Eine Fremdbeurteilung durch den Kursleiter rundet die Reflexionsphase ab.

In der Reflexionsphase soll zum Ausdruck kommen, daß die Kollegiaten lernen, Ansprüche an den Unterricht und an sich selbst zu stellen. Insofern können die Fragen des Kursbogens sowohl zur Sensibilisierung als auch im Sinne der Leistungsnachweise den eigenen Lernprozeß ausweisen.

Die Erfahrungen mit diesem Instrument diagnostisch zu arbeiten sind insoweit positiv, wenn Kursleiter und Kollegation den Kursbogen als integralen Bestandteil der Kurssitzungen begreifen, ihn ausfüllen und auswerten. Dann trägt er dazu bei, Veränderungen im Kurs anzuregen, die die Beziehungen Kollegiat-Lehrender, Kollegiat-Kollegiat und Kollegiat-Lerninhalte berühren und Fähigkeiten entwickelt, die Lernsituation zu beeinflussen und umzugestalten. Die Bedeutung dieser Fähigkeiten (Interessen artikulieren können, sich in Diskussionen auseinandersetzen und kooperativ arbeiten können) liegt darin, daß Kollegiaten und Lehrende lernen die gemeinsame Lern- und Arbeitssituation zu durchschauen und zu kontrollieren, so daß eine Reihe von den pädagogischen Prozeß negativ beeinflussenden Faktoren (Motivations- und Konzentrationsschwierigkeiten, Schweiger-Redner Probleme usw.) in ihren Ursachen erkannt und verändert werden können.

Gegen die Anwendung eines Kursbogens wird von Lehrenden und Kollegiaten eingewendet, daß die Spontaneität im Kurs unter dem "Zwang" leiden könnte, den Kursbogen auszufüllen, besonders wenn dies zur Routine ausartet.

Der gegenwärtige Diskussionsstand am Oberstufen-Kolleg zum Kursbogen legt dar, daß der Kursbogen sich in der Einschätzung von sozialen Prozessen in der Kursgruppe und in der Reflexion individueller Arbeitshaltungen bewährt und als Unterstützung zur Entwicklung von Lernprozessen auf diesen Gebieten dien-

lich ist. Als Instrumentarium zur Diagnostizierung von kognitiven Leistungen reicht er nicht aus.

#### 4.2.3.2 Aufgabenbezogene Selbstbewertung

Dieser zuletzt angesprochene Aspekt stellt zur Zeit einen wesentlichen Forschungsschwerpunkt am Oberstufen-Kolleg dar. In einer Untersuchung aus jüngster Zeit (Winter 1982) hat sich gezeigt, daß das Leistungsbewertungssystem des Oberstufen-Kollegs zwar zu entspannteren Kurssituationen führt aber auch zu einem Mangel an Information über die Leistungen der Kollegiaten, der von ihnen selbst als unbefriedigend erlebt wird.<sup>2)</sup> Oftmals dienen den Kollegiaten indirekte Verhaltensweisen (wie Aufmerksamkeit anderer Kursteilnehmer, Bezug des Lehrenden auf die eigenen Beiträge u. a. m.) als Indikatoren ihrer Leistung. Diese können selbstverständlich weder präzise noch valide sein. Insgesamt wurde ein Mangel an Diskussion über die Leistungsproblematik konstatiert, der unseren eigenen hohen Ansprüchen zuwiderläuft.

In den letzten Jahren gibt es daher vielfältige Bemühungen stärker diagnostisch zu arbeiten und vermehrt Rückmeldungen zu geben. Dabei werden u. a. auch ganz neue Wege beschritten, die stichpunktartig wie folgt beschrieben werden können:

- die Kollegiaten lernen sich selbst zu bewerten,
- die Leistungsbewertung wird auf möglichst kurze Lerneinheiten bezogen,
- Gegenstand der Selbstbewertung sind die Lernhandlungen, die Handlungsverfahren (Wege der Lösung von Aufgaben) und erst in zweiter Linie die Lernergebnisse,
- die gewonnenen Erkenntnisse werden in der Lerngruppe ausgetauscht und mit Fremdbewertungen des Lehrenden und anderer Kollegiaten konfrontiert.

Es wird deutlich, daß dieses diagnostische Vorgehen zu einem inneren Moment der Aneignung des Lerngegenstandes wird. In der Rekapitaluation und Bewertung ihres eigenen Vorgehens gelangen die Lernenden zu vertieften und verallgemeinerten Kenntnissen über die Lösung einer bestimmten Klasse von Anforderungen. Ihre Lernhandlungen werden bewußter und können optimiert werden. Ziel dieses Vorgehens ist es, daß die Lernenden zu einer antizipatorischen Handlungskontrolle (vgl. GORNY,

KNOFF 1979) gelangen. Auch für das soziale Klima - das allerdings bereits für persönlichere Darstellungen etwas offen sein muß - sind günstige Effekte zu erwarten, da die Kollegiaten leichter voneinander lernen können ("Aha, so macht der das!") und nicht mehr verblüfft bzw. gelangweilt von einem guten bzw. schlechten Produkt stehen.

Die ersten systematisch beobachteten Versuche mit Selbstbewertung zeigen u. a., daß die Kollegiaten in der Lage sind, sich selbst zu bewerten und dieses Vorgehen als nützlich erleben. Es zeigt sich aber auch, daß derartige Selbstbeurteilungen gelernt werden müssen und am besten zu einem Unterricht passen, der auf das Erlernen von wissenschaftlichen Handlungsverfahren ausgerichtet ist.

Der von uns in der Selbstbeurteilung beschrittene Weg unterscheidet sich deutlich von den bisherigen Versuchen mit Schüler selbstbeurteilung (vgl. VIEBAHN 1980). Bislang wurden vor allem Selbstbenotungen oder Beurteilungen, die den Verhaltensbereich betreffen, vorgenommen (vgl. SCHULZ v. THUN 1978). Diese Beispiele bleiben folgenlose Demokratieübungen, weil sie kurz vor den Notenkonferenzen stattfinden und sich auf riesige Zeiträume erstrecken, also notwendig sehr handlungsfern sind. Günstigenfalls tragen sie zur Transparenz schulischer Bewertungs- und Entscheidungsprozesse bei (vgl. KNOFF 1976). Wir wenden uns am Oberstufen-Kolleg der qualitativen Analyse und Bewertung des Lernprozesses selbst zu und sind damit in der Diagnostik bereits auf der Ebene, auf der auch behandelt bzw. gehandelt werden kann, nämlich der Ebene der Lernhandlungen und ihrer persönlichen Voraussetzungen.

An einem typischen Beispiel - dem Erstellen und Einbringen von schriftlichen Ausarbeitungen - soll dies verdeutlicht werden. Ein entfalteter Selbstbewertungsprozeß beim Erstellen eines Referats verläuft idealisiert, d. h. individuell sehr verschieden und intensiv so ab.

- a) Zunächst bedeutet die Übernahme eines Themas ein wesentlicher Ausgangspunkt dafür, welche Selbstbewertungskriterien angelegt werden. Die eigenen Interessen, Ansprüche und Standpunkt, aus denen später Bewertungskriterien abgeleitet werden, können mehr oder weniger stark ausgeprägt sein und Anwendung finden. Beispielsweise wird eine lustlos angenommene Arbeit diag-

- nostisch als wenig relevant angesehen, die Anstrengungsbereitschaft ist gering und die subjektive Bedeutung für den eigenen Lernprozeß reduziert. Dagegen kann ein interessantes Thema die Ansprüche und Maßstäbe erhöhen.
- b) Auf der nächsten Ebene - der Einschätzung der Texte - werden Verständnis, Umfang, Schwierigkeitsgrad abgewogen. Da sich in der Bewertung von wissenschaftlicher Literatur Ansprüche und Normen, die über die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg hinausgehen, wiederfinden (z. B. universitärer Wissenschaftsanspruch), ist diese Phase der Selbstbewertung für die weitere Arbeit und für die gefühlsmäßige Einschätzung des Produkts diagnostisch besonders bedeutungsvoll.
  - c) Das Schreiben des Referats erfährt durch das ständige Erleben von Problemen und Rückmeldungen über Erfolg/Mißerfolg eigener Ansprüche und Maßstäbe (z. B. gute oder schlechte Gliederung, verständliche oder unverständliche Ausdrucksweise u. v. m.) bewegende Momente und kann zu Rückschlüssen über eigene (Un)Fähigkeiten führen.
  - d) In der Überarbeitung und Reflexion des Referats werden manchmal antizipierte Kriterien der Lehrenden und Kurs Teilnehmer mit aufgenommen.
  - e) Bei dem Einbringen des Referats in den Kurs werden alle Reaktionen - selbst die subtilsten - als Informationen für die Selbstbewertung aufgenommen. Hier werden oftmals neue Selbstbewertungen angeregt und alte Urteile verändert. Widersprüche sind hier diagnostisch sehr relevant.
  - f) In dem Nachgespräch mit dem Kursleiter (aber auch Nachgespräche mit Kursteilnehmern) wird eine vorläufige abschließende Bewertung vorgenommen. Hier sollten die kognitiven Leistungen besonders angesprochen werden.

Abschließend kann zu unseren gegenwärtigen Erfahrungen über das Erlernen von Selbstbewertung formuliert werden, daß Kollegiaten dabei zusätzlich lernen und darin liegt eine wichtige Funktion der Selbstbewertung sowohl ihre Tätigkeitsplanung und Arbeitsökonomie bewußter anzugehen als auch ihre soziale Position im Kurs besser einzuschätzen und Studienperspektiven zu entwickeln.

## Anmerkungen

- (1) Beitrag auf dem 12. Kongreß für angewandte Psychologie des Berufsverbandes Deutscher Psychologen in Düsseldorf vom 21. - 25. Sept. 1983.
- (2) Zu Problemen und Stärken des "pass-fail"-Systems nimmt VIEBAHN (1977) Stellung. Die angeführten Untersuchungen betreffen allerdings den amerikanischen Schul- und Hochschulbereich.

## Literaturangaben

- ERFAHRUNGSBERICHT über zwei Jahre Leistungsbewertungs-System am Oberstufen-Kolleg Bielefeld (1976).
- FRENZ, H.G., KRÜGER, K., TRÖGER, H.: Die Unangemessenheit der herkömmlichen Testdiagnostik für schulische Entscheidungen; in: SCHIEFELE, H.: Diagnostik in der Schule. München, Oldenbourg, 1973.
- GORNY, E., KNOPF, H.: Psychologische Aspekte des Kontrollverhaltens im Leistungsbereich. Probleme und Ergebnisse der Psychologie. Bd. 68, 1979, S. 59-69.
- HOPF, D. (1970): Forschungsstand, Forschungsschwerpunkte und Institutionalisierung der Pädagogischen Diagnostik; in: H. ROTH, D. FRIEDRICH (Hg.), Bildungsforschung Teil 2, Stuttgart, Klett Verlag, 1970.
- INGENKAMP, K.: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim, Beltz Verlag, 1971.
- KNOF, F.R.: Die Mitwirkung der Schüler bei der Leistungsbeurteilung. Westermanns Pädagogische Beiträge Bd. 28, 1976, S. 437-443.
- KUTSCHER, J., RAEITHEL, A., STEVENS, U.: Entwicklungslinien einer Pädagogischen Diagnostik, in: Projektgruppe (Hg.): Diagnostik in der Schule; München, Oldenbourg, 1973.
- ROSENTHAL, R., JACOBSEN, L.: Pygmalion im Unterricht: Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim, Beltz Verlag, 1971.
- SCHNOTZ, W.: Lernzielorientierte Diagnostik durch Handlungsregulationsanalyse. Möglichkeiten der Untersuchung kognitiver Fähigkeiten als Mittel zur Förderung von Lernprozessen. Unveröffentl. Manuskript 1977.
- SCHULZ v. THUN, F.: Verfahren zur Selbstbeurteilung von Schülern. In: KLAUER, K.J. (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik Bd. 3, Düsseldorf, Schwan Verlag, 1978.
- ULICH, D., MERTENS, W.: Urteile über Schüler: zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik. Weinheim, Beltz Verlag, 1973.
- VIEBAHN, P.: "Bestanden - nicht bestanden" als Bewertungskriterien in Prüfungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 24, 1977, S. 231-240.
- VIEBAHN, P.: Schülerselbstbeurteilung in der Leistungsdiagnostik. Unterrichtswissenschaft 1, 1982, S. 59-72.
- WINTER, F.: War das jetzt was, oder war das nix? Woran sich Kollegiaten orientieren, wenn sie sich leistungsmäßig einschätzen. AMBOS-Diskussionspaare Nr. 11, Bielefeld 1982.
- WINTER, F.: Ein Versuch mit der Selbstbeurteilung von Kollegiaten. Unveröffentlichtes Manuskript am Oberstufen-Kolleg Bielefeld, 1983.