

	Seite		Seite
<b>Im Blickpunkt: ITB und Lernerfolg</b>			
<i>E. Frey-Flügge, G. Hüfner, F. Huber, W. Huber</i> Schulische Leistungsbeurteilung	2	<i>G. Klobutschar</i> Testberichte zu kaufmännischer Branchensoftware	44
<i>U. Karl</i> Lebenspraxis und Schulerfolg	5	<i>C. Schuster</i> Neue Disketten >Hauptschule<	45
<i>H. Fendt</i> Renaissance der Fachkompetenz	11	<i>W. Conrad</i> Mesoline Finanzbuchhaltung (IRIS)	48
<i>S. Popp</i> Fächerübergreifend prüfen?	13	<b>Beratung</b>	
<i>R. Roseeu</i> Ist Lernen am Bildschirm meßbar?	19	<i>G. Gigl, U. Karl</i> Austausch von Text+Grafik	49
<i>G. Köppl</i> Computereinsatz und Prozeßdiagnostik	23	<i>W. Conrad</i> „48 minus 2 = 46“ oder „Von der MF2- zur neuen DIN-2137-Tastatur“	49
<i>U. Karl</i> Messen, rechnen, urteilen	24	<i>U. Karl</i> Landesfestival Neue Medien	52
<b>DFÜ</b>			
<i>H. Fendt</i> Computer am Kommunikationsnetz	25	<i>R. Brunner</i> Probleme bei Boot-ROMs mit MS-DOS 6.2	54
<i>W. Conrad</i> Channel Videodat, quo vadis?	29	<b>Erprobung und Anwendung</b>	
<i>W. Conrad</i> Ergebnisse zum Einsatz von Videotext an bayerischen Schulen	31	<i>A. Brandl, C. Heidrich</i> Stundenplan	55
<i>W. Conrad</i> Videotext und Multimedia in CNN	32	<i>C. Schuster</i> Die Lateinische Ausgangsschrift	56
<i>W. Schmid</i> BSN goes INTERNET	34	<b>Journal</b>	
<b>Unterricht</b>			
<i>K. Rechenberger</i> Das neue OSZILAB – wie man Schülern die Flötentöne beibringt	36	<i>W. Matzke, U. Karl</i> Wissensbasierte Systeme	57
<i>K. Rudert</i> PLOT für GEM – fünf Anwendungsbeispiele	38	<i>R. Meisch</i> Hypertexte – ein Arbeitskreis stellt sich vor	58
<b>Im Angebot</b>			
<i>B. Brockmann</i> „Programme für den Unterricht, Programmangebot 1994/95“ (in 3. Auflage)	44	<i>J. Maafß</i> Computer und Spiel – Gewalt im Computerspiel	60
		<i>U. Karl</i> EDV – ewig von gestern?	62
		<i>weitere Meldungen: S. 57</i>	
		<b>Hinweise</b>	
		DFÜ-Paket der Zentralstelle	63
		Preise und Informationen	64
		Bestellblatt ISBC	65
		<i>Fotos S. 52, 53 (C. Meile), S. 62 (U. Karl)</i>	
		<i>Zeichn. S. 16, 32, 50, 54, 61, 64 (W. T. Küstenmacher)</i>	

Herausgeber: **Zentralstelle für Computer im Unterricht**  
Redaktionsschluß Juli 1994

Schertlinstr. 9, 86159 Augsburg  
Tel. (08 21) 57 30 11, Fax (08 21) 58 30 89

Redaktion: **Udo Karl; Werner Liessel**  
Layout: **Udo Karl**

Vervielfältigung und freier Verkauf:  
**Bayerischer Schulbuch-Verlag,**  
Hubertusstr. 4, 80639 München

*Alle Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder und sind urheberrechtlich geschützt; alle Rechte vorbehalten.*

Susanne Popp

## Fächerübergreifend prüfen?

**Überlegungen zur Lernfortschrittsfeststellung im Bereich der „fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben“ des Lehrplans für das bayerische Gymnasium (1990)**

Der neue Lehrplan für das bayerische Gymnasium (1990) setzt der gymnasialen Bildungs- und Erziehungsarbeit zwei herausragende Schwerpunkte: Zum einen die verstärkte Wahrnehmung der *erzieherischen Aufgabe* in enger Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, zum anderen die *fächerübergreifende Abstimmung* der Ziele und Inhalte von Unterricht und Schulleben, damit das für die Gegenwart und Zukunft erforderliche Denken in Zusammenhängen eingeübt werden kann. Diesen zweiten, fächerübergreifenden Bildungsanspruch des Gymnasiums vertreten insbesondere die sechzehn im Lehrplan ausgewiesenen „fächerübergrei-

fenden Bildungs- und Erziehungsziele“, die mit wenigen Ausnahmen für alle Fächer verbindlich sind.

Gegenwärtig kann man feststellen, daß von verschiedensten Seiten mehr oder minder präzise Überlegungen angestellt werden, ob und wie man die Lernfortschritte und -ergebnisse auf den Gebieten jener fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele in die gymnasialen Lernfortschrittserhebungen einbeziehen könnte. Solche Erwägungen erscheinen zunächst naheliegend: Einerseits besitzen die entsprechenden Vorgaben im Lehrplan einen vergleichbaren Grad an Verbindlichkeit für die Unterrichtsgestaltung wie die Inhalte der Fachlehrpläne und erfordern damit eine entsprechend zielgerichtete und systematische Umsetzung im jeweiligen Fachunterricht. Daraus wiederum ergibt sich notwendigerweise, daß der Lehrer seine Beurteilungsfunktion wahrnehmen muß: Ohne die adäquate Einschätzung der Lernausgangslage der Schüler

und fortlaufende formative und summative Evaluationen vermag er kaum seinen Unterricht angemessen zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren - auf den Gebieten der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele ebenso wenig wie im eigentlichen Fachunterricht. Für die Schüler wiederum hat eine Beurteilung und Bewertung ihrer Lernergebnisse immer (wenn auch nicht notwendigerweise in allen Aspekten) eine sehr wesentliche pädagogische Bedeutung: Als Antwort auf ihre Anstrengung bzw. ihre Bereitschaft, Anforderungen zu genügen, erwarten sie zu Recht eine Rückmeldung vom Lehrer (wenngleich dies nicht notwendig immer in der Form der üblichen Ziffernbenotung erfolgen muß). Zudem neigen viele Schüler (und vielleicht auch Lehrer und Eltern) dazu, aus dem Vorhandensein und Gewicht der Bewertungen die Bedeutung eines Lerngebiets für die schulischen Bildungsziele abzulesen.

Andererseits aber unterscheiden sich die Leistungen, welche

der Schüler auf einem fächerübergreifenden Gebiet erbringen soll, in ihrer kognitiven, emotiven und motivationalen Struktur zumeist kaum von den Lernleistungen, welche die traditionellen Fächer fordern, und lassen sich unschwer im Rahmen der *didaktischen Grundstruktur* beschreiben, die dem neuen gymnasialen Lehrplan zugrunde gelegt wurde. So kann man sie durchgängig einem oder mehreren der vier „didaktischen Schwerpunkte“ zuordnen, auf die auch die Unterrichtsarbeit der gymnasialen Fächer (auf sämtlichen Jahrgangsstufen) abzustimmen ist:

1. *Wissen* (Aufnahme, Verarbeitung, Anwendung und Festigung von Informationen, die sich auf Fakten und Sachverhalte beziehen)

2. *Können* (Aufbau, Anwendung und Festigung von formalen und materialen Kompetenzen)

3. *Produktiv Denken und Gestalten* (Erfassen, Strukturieren und Bewältigen von offenen und zugleich komplexen Sachverhalten und Situationen sowie Überprüfung der angewandten Strategien im Licht ihrer Ergebnisse)

4. *Wertorientierung* (Sensibilität für wertbezogene Sachverhalte, Sichtweisen, Einstellungen und Verhaltensweisen sowie die Verinnerlichung und Realisierung wertorientierter Positionen).

In den Bereichen des „Wissens“ und „Könnens“ scheint es von der *Struktur der Lerngegenstände* her gesehen kaum grundsätzliche Hindernisse zu geben, die fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele in die schulische Lernfortschrittserhebung und -beurteilung einzubeziehen. Was wiederum Lehr- und Lernziele in den beiden anderen didaktischen Schwerpunktbereichen (Produktiv Denken und Gestalten, Wert-

orientierung) anbelangt, so stellen sich hier dieselben Fragen der angemessenen Lernfortschrittsfeststellung wie im Fachunterricht. Dieser Problemkreis kann allgemein als in vielen Aspekten noch ausbaufähige pädagogische Gestaltungsaufgabe verstanden werden. Dennoch ist mit dieser Feststellung die Frage, ob die ITG und/oder andere fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele als Lehr- bzw. Lernziele in die schulische Lernfortschrittsbeurteilung einzubeziehen seien, noch keineswegs erschöpfend behandelt, und die folgenden Anmerkungen sollen auf einige meiner Meinung nach: notwendige *Fragen* hinweisen.

Zur Vermeidung möglicher Mißverständnisse muß betont werden, daß im Folgenden ausschließlich von den *bestehenden Formen der Lernfortschrittserhebung und -beurteilung* am Gymnasium ausgegangen und der umfassendere Problemkreis der „Fragwürdigkeit der Ziffernoten“ (INGENKAMP) und der schulischen Lernfortschrittsbeurteilung als solcher zurückgestellt wird. Eine zweite Unterscheidung erscheint sinnvoll: Das Unterrichtsprinzip des fächerübergreifenden Lernens weist zumindest zwei Dimensionen auf, die durchaus unterschiedliche Probleme für die Erhebung und Bewertung von Lernfortschritten aufwerfen:

a) die *materiale Dimension*, wie sie beispielsweise in den sechzehn fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen und in den Querverweisen der Fachlehrpläne repräsentiert ist; dabei handelt es sich im wesentlichen um die übergreifende Verknüpfung von verschiedenen *Fachinhalten*;

b) die *formale Dimension*; hierbei handelt es sich um spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die

für das fächerübergreifende Denken und Arbeiten im allgemeinen und unabhängig von einem bestimmten Gegenstand charakteristisch sind, wie z. B. die Bereitschaft, vorhandenes Wissen aus verschiedenen Disziplinen zur analysierenden Betrachtung eines Gegenstandes oder zur Lösung eines Problems heranzuziehen. Auch auf diesem Gebiet werden von pädagogischer Seite Fragen einer angemessenen Lernfortschrittsbewertung erwogen, doch diese tangieren das vorliegende Thema nicht oder nur peripher.

Man darf grundsätzlich davon ausgehen, daß Überlegungen, die ITG und/oder andere fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben in die Lernfortschrittsbewertungen der herkömmlichen Fächer einzubeziehen, von dem Wunsch motiviert sind, der Aufgabe der fächerübergreifenden Bildung, wie sie auch im Lehrplan für das bayerische Gymnasium (1990) ausgewiesen ist, auf möglichst fruchtbare und wirksame Weise Geltung in der Unterrichtswirklichkeit zu verschaffen. Zwar stellt der Gedanke der fächerübergreifenden Unterrichtsorientierung keine gymnasialpädagogische Erfindung des Jahres 1990 dar, und die interdisziplinäre Perspektive gehört bei vielen Gymnasialpädagogen durchaus zum traditionellen professionellen Selbstverständnis, ganz davon abgesehen, daß die kollegiale Zusammenarbeit der Fachlehrer immer in der Lehrrdienstordnung verankert war und ist. Dennoch darf man vermuten, und darauf deutet auch die ausdrückliche und in dieser Form durchaus innovative Verankerung der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben im gymnasialen Lehrplan hin, daß die Umsetzung dieses zu-

gegebenenmaßen alten Grundsatzes der didaktischen „Meisterlehren“ zumindest in der Hinsicht als perfektibel gelten könnte, als der neue Lehrplan die fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgabe gerade nicht nur als ein seit alters bewährtes *didaktisches Prinzip* anempfiehlt, sondern vielmehr zu einem wesentlichen Bestandteil der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele des modernen Gymnasiums erklärt. Hierin liegt der eigentliche Anlaß für die aktuellen Überlegungen zur Förderung der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele im Schulalltag.

Wenn nun im Folgenden drei verschiedene Möglichkeiten skizziert werden, auf welche Weise man die Lernfortschritte der Schüler im Bereich der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben in die gegebene gymnasiale Leistungsbeurteilung einbeziehen könnte, so geschieht dies unter der Perspektive, daß der diesem Ansatz zugrundeliegende Gedanke durchaus plausibel erscheint, eine solche Maßnahme könne den Rang der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben gegenüber dem Fächerkanon aufwerten und würde - nicht zuletzt auch aufgrund der implizierten Kontrollmechanismen - mehr Lehrer als bisher dazu veranlassen, jene Aufgaben in ihrer Unterrichtsarbeit ernster zu nehmen. Dennoch, und dies wird sich im Anschluß an jene Skizze leicht zeigen lassen, stellt gerade das Instrument der Benotung, wenn diese eine direkt oder indirekt berechtigungsrelevante Bedeutung erlangt, ein Hilfsmittel dar, das den Anwender zwangsläufig in vieler Hinsicht bindet; die administrativ-institutionellen Anforderungen an die Transparenz und formale Gültigkeit

der (Fach-)Note könnten damit sogar der pädagogischen Zielerreichung im Wege stehen, so daß neben der potentiellen Lernfortschrittsmessung gewiß auch andere pädagogische Maßnahmen zur Realisierung der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu erwägen sind.

Möchte man also, wie dies mancherorts gedacht wird, die Leistungen, welche die Schüler auf dem Gebiet der ITG oder auf einem der anderen fächerübergreifenden Lernfelder (= fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele) erbringen, in das gegebene System der fachbezogenen Leistungsbeurteilung integrieren, so scheinen mindestens *drei Varianten* möglich.

### *Das integrative Modell (a)*

Hierbei gelten die Lernziele und -inhalte der jeweiligen fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgabe als *Inhaltsaspekte des jeweiligen Faches*, und man verzichtet daher darauf, *gesonderte* Lernfortschrittserhebungen im Bereich der ITG durchzuführen.

Im Fach Deutsch beispielsweise, einem der drei sog. „Leitfächer“ der ITG, kann die Aufsatzart der Erörterung zahlreiche Gegenstände behandeln, die den fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben zuzurechnen sind. Man denke an Themen im Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung, der „Dritten Welt“, der Freizeitgestaltung, der europäischen Einigung und eben auch etwa mit den Auswirkungen und Grenzen des Computereinsatzes in Beruf und Gesellschaft. Der Aufsatz wird aber nach dieser Variante immer als genuine „Deutschleistung“ verrechnet, ganz gleich, welches Themengebiet er zum Gegenstand haben mag, und die Quali-

tät der Sachauseinandersetzung bildet nur ein einzelnes, wenngleich auch wesentliches Teilelement der Aufsatznote. Dasselbe kann auch für Leistungen auf den Gebieten der Rechtschreibung und Grammatik, des Wortschatzes oder des kreativen Schreibens gelten, sogar wenn die Übungen und Prüfungen etwa mit Hilfe eines PC-Lernprogramms durchgeführt werden.

Diese Variante stößt allerdings auf Grenzen, wenn der Lehrplan auf der 2. Ebene Aufgaben der ITG (oder anderer fächerübergreifender Bildungs- und Erziehungsziele) beschreibt, welche im entsprechenden Fachlehrplan *nicht* als Lernziele und -inhalte aufgeführt sind. Beim Fach Deutsch gilt dies beispielsweise für die Einführung der Schüler in die Möglichkeiten der Textverarbeitung im Medium der tätigen Erfahrung. In diesem Fall fungieren nun die genuinen Fachgegenstände als beliebige inhaltliche Füllung für ein Lernziel, das nicht unmittelbar und direkt Bestandteil des Fachlehrplans ist. In diesem Fall erscheint möglicherweise die folgende Variante (b) angemessener.

### *Das additive Modell (b)*

Dieser Variante zufolge erhebt man im Fachunterricht *gesonderte Einzelleistungen* für die ITG, benotet sie und rechnet sie nach einem festgelegten Schlüssel in die Zeugnisnote der jeweiligen Disziplin hinein. Dies könnte *beispielsweise* zu der Festlegung führen, daß fortan in die Jahresfortgangsnoten der ITG-„Leitfächer“ Mathematik, Deutsch sowie Wirtschafts- und Rechtslehre je zwei mündliche Teilnoten einzugehen hätten, die nachweislich im Bereich der ITG erhoben wurden.

Dieses Modell könnte freilich seine Grenzen erreichen, wenn nicht nur ein einziges, sondern

viele oder gar alle überfachlichen Lernfelder von einem Unterrichtsfach wie z. B. Deutsch zu bewerten wären. Dann gilt es zu bedenken, ob der traditionelle Fachunterricht nicht durch die Vielzahl der zusätzlichen Leistungserhebungen schlichtweg überfordert und von seinen eigentlichen Aufgaben in unverantwortlicher Weise abgelenkt wird. Es ist nämlich keineswegs übertrieben zu behaupten, daß bereits jetzt in vielen Fächern ein recht hoher Anteil der verfügbaren Unterrichtszeit für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Leistungserhebungen aufgewendet werden muß.

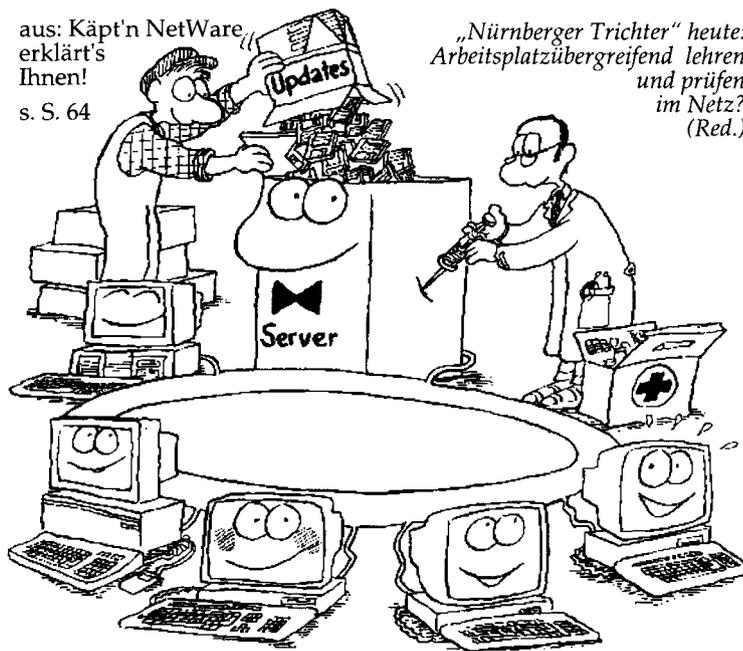
### **Das segregierte Modell (c)**

Bei dieser dritten Variante werden - wie bei der zweiten - spezielle ITG-bezogene Leistungserhebungen im Rahmen der Einzelfächer durchgeführt, diese aber *nicht* in die Fachnote des Zeugnisses hineingerechnet, sondern als *gesonderte Leistung im Zeugnis* ausgewiesen. Man würde also im Jahreszeugnis ein entsprechendes Feld finden, worin ein Gesamturteil über die Leistungen des Schülers etwa im Bereich der ITG abgegeben wird. Ob man die herkömmliche sechsstellige Notenskala verwendet oder eine weniger umfängliche, ob man sich für Noten mit versetzungsrelevanter Bedeutung entscheidet oder für berechtigungsneutrale Worturteile, das muß hier nicht erörtert werden.

Die erste Variante (a) entspricht der bislang geübten Praxis, und es gibt, wie anschließend noch zu

zeigen ist, gute Gründe, dieses Modell zu bevorzugen, d. h. die fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele *auch im Bereich der Lernfortschrittsbeobachtung und -bewertung* als integralen Teil des Unterrichtsfaches bzw. der -fächer zu verstehen. Während es bei der dritten Variante (c) zunächst offenbleibt, ob man das im Zeugnis gesondert ausgewiesene Leistungsergebnis mit berechtigungsrelevantem Gewicht versehen will, erlangen die Noten für Einzelleistungen in fächerübergreifenden Lernfeldern

aus: Kapt'n NetWare erklärt's Ihnen!  
s. S. 64



„Nürnberger Trichter“ heute:  
Arbeitsplatzübergreifend lehren  
und prüfen  
im Netz?  
(Red.)

beim additiven Modell (Variante b) jeweils auf indirektem Wege eine *versetzungsrelevante Bedeutung*, wenn die Zeugnisnote im betreffenden Unterrichtsfach diese Qualität aufweist. Aus diesem Sachverhalt ergeben sich meiner Meinung nach verschiedene Konsequenzen, die auf die Intention, die fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben im Unterricht zu fördern, Einfluß nehmen können.

Fünf Beispiele mögen die Richtung dieser Überlegungen veranschaulichen.

(1) Man könnte etwa fragen, ob dann, wenn die neu zu erhebenden Teilnoten indirekt berechtigungsrelevant sein sollten (Variante b), nicht verbindlich festzulegen wäre, welche fächerübergreifenden Lernfelder zur Gesamtnote eines Unterrichtsfaches beitragen und welche Gewichtungen diesen Teilnoten jeweils zukommen sollen. Ansonsten wären beispielsweise die Gleichbehandlung der Schüler im interklassikalen Vergleich und die Transparenz der Fachnote gefährdet. Derselbe Schüler könnte beispielsweise bei verschiedenen Fachlehrern *nur deshalb* unterschiedliche Deutschnoten testiert bekommen, weil unterschiedlich viele Leistungserhebungen in *einem* bestimmten übergreifenden Lernfeld *und* unterschiedlich viele Leistungserhebungen auf unterschiedlich vielen dieser fächerübergreifenden Lernfeldern vor-

genommen wurden.

(2) Man könnte des weiteren fragen, ob dann, wenn die Teilnoten indirekt berechtigungsrelevant sein sollten (Variante b), nicht verbindliche Regelungen in bezug auf die Anzahl und das Gewicht der Leistungserhebungen und Noten im Bereich fächerübergreifender Bildungs- und Erziehungsziele erforderlich werden, damit diese Lernfelder insgesamt in den Zeugnisnoten nicht in unkontrollierter Weise überbewertet werden. Besser als am Beispiel der ITG, die auf nur drei „Leitfä-

cher“ bezogen ist, kann man dies etwa an der fächerübergreifenden Erziehungs- und Bildungsaufgabe „Umweltschutz“ zeigen, die *allen* gymnasialen Fächern aufgegeben ist. Erhöhen nun all diese Unterrichtsfächer gesonderte Teilnoten auf diesem Gebiet, um sie mit der Fachnote zu verrechnen, so könnte dieser fächerübergreifende Lernbereich auf dem Weg über die verschiedenen Fächer möglicherweise unbeabsichtigt ein höheres Gewicht für die Vorrückungsentscheidung gewinnen als beispielsweise die Abschlußnote eines traditionellen Nebenfachs.

(3) Im Hinblick auf die Lehrplansystematik könnte man fragen, ob dann, wenn die Teilnoten indirekt berechtigungsrelevant sein sollten (Variante b), nicht Konkretisierungen der Lehrplangvorgaben zu den fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben erfolgen müßten, die den Fachlehrplänen entsprechen, weil diese doch offenbar jene Lernbereiche in *notwendig* verbindlicher Weise beschreiben oder definieren, in denen versetzungsrelevante Leistungserhebungen vorgenommen werden sollen bzw. müssen.

(4) Man könnte auch fragen, ob dann, wenn die Teilnoten indirekt berechtigungsrelevant sein sollten (Variante b), nicht einige Gymnasialpädagogen schlichtweg überfordert würden. Um beim Beispiel der ITG zu bleiben: Die Qualifikation der Lehrkräfte stellt im „Leitfach“ Mathematik, das vor allem technische Kenntnisse auf dem Gebiet der ITG vermitteln soll, gewiß kein Problem dar. Unter den Deutschphilologen aber gibt es gewiß eine nicht zu unterschätzende Anzahl von Kollegen, die wohl über die Auswirkungen des Computers in Beruf

und Gesellschaft und die sachlichen und ethischen Grenzen der Anwendung der Informationstechnik gut informiert sind, aber keine persönlichen Erfahrungen mit der Computernutzung und Textverarbeitung gewonnen haben. Und selbst diejenigen, die für ihren Hausgebrauch mit Textverarbeitungsprogrammen arbeiten, fühlen sich bei weitem nicht immer sicher genug, mit Schülern am PC zu arbeiten, die möglicherweise über weitaus größere Erfahrungen und Kenntnisse verfügen als sie selbst. Sie sehen sich spätestens dann überfordert, wenn kundige Schüler während der Unterrichtsstunde am PC Operationen in den Lernprogrammen oder im Betriebssystem vornehmen, welche die Lehrkraft ihrerseits nicht nachzuvollziehen vermag.

Hier schlichtweg auf die bestehende Dienstverpflichtung hinzuweisen, die aus dem Lehrplan resultiert, ist gewiß zu wenig. Berührungsängsten (beispielsweise gegenüber der ITG) sollte man sinnvollerweise mit unterstützender Begleitung bei notwendigen Lernprozessen begegnen.

(5) Man könnte schließlich fragen, ob alle oder nur einzelne der fächerübergreifenden Lernfelder in die Lernfortschrittserhebung und -beurteilung zu integrieren seien. Bei der hohen Zahl der ausgewiesenen fächerübergreifenden gymnasialen Bildungs- und Erziehungsaufgaben ist möglicherweise eine Auswahl angebracht; dann aber erscheint es naheliegend, Kriterien für eine solche Unterscheidung innerhalb des Gesamtkanons zu entwickeln.

Möglicherweise sind die genannten Fragen gegenstandslos; dennoch, so denke ich, ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, daß die Lernfortschrittserhebung und -beurteilung im Be-

reich der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele einen relativ hohen administrativen Regelungsbedarf provozieren kann, wenn man die zweite Variante (b) wählt. (Ähnliches ist auch für das „segregierte Modell“ (Variante c) zu vermuten.) Diese potentielle Ausweitung der administrativen Vorgaben kann aber kaum als zweckdienlich und wünschenswert angesehen werden. Ohne dies im einzelnen begründen zu wollen, - es gibt vielerlei Gründe für diese Auffassung -, sei nur auf die hohe Zahl der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben hingewiesen. Ein Übermaß an Reglementierungen könnte beispielsweise auch bei den Lehrkräften zu Aversionen führen, die sie dann möglicherweise gegen den Gegenstand der Innovation selbst wenden. So würden sie eher demotiviert als angeregt und unterstützt, was kaum im Interesse der Durchsetzung der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele im Unterrichtsalltag liegen kann. Dieser Zusammenhang spricht meiner Meinung nach sehr wesentlich für das integrative Modell der Lernfortschrittsbewertung.

Darüber hinaus erscheint es mir überaus wichtig, *neben* die Überlegungen, wie man die fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben mittels neuer Beurteilungsfunktionen gegenüber den traditionellen Fächern aufwerten könne, immer auch Alternativen zu stellen, die auf eine andere Weise dazu beitragen können, daß die Gymnasialpädagogen die fächerübergreifende Orientierung als persönliche *pädagogische Gestaltungsaufgabe* erfahren.

Will man beispielsweise sicherstellen, daß sich alle Fachlehrer

für die fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele engagieren, so könnten dem entsprechende Projektstage einzelner oder verschiedener Klassen entgegenkommen. Das Schuljahr bietet viel mehr geeignete Termine für solche Vorhaben, als bisher wahrgenommen werden. Dabei könnten die Themen so gewählt werden, daß zwei oder mehrere der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben zusammengeführt werden und die Kollegen bei der Vorbereitung kooperieren. Die Themen sollten langfristig geplant werden, so daß die beteiligten Fachlehrer passende Unterrichtssequenzen in ihrer Jahresplanung vorsehen können. Diese Projektstage sollten als fächerübergreifende „Kristallisationspunkte“ im Schuljahr fungieren und die fächerübergreifenden Erziehungs- und Bildungsaufgaben geplant und gezielt, systematisch und intensiv im Unterricht zur Geltung bringen.

Was das Problem der ITG angeht, so könnten hier gemeinsame Blockveranstaltungen beispielsweise von Mathematik- und Deutschlehrern jene Hindernisse beseitigen, die auf tatsächlicher oder geglaubter technischer Inkompetenz beruhen. Die Aufgabenteilung bzw. Kooperation entlastet Deutschlehrer von Aufgaben, die nicht notwendig zu ihrer Standardqualifikation gehören, und ermöglicht ihnen, die spezifischen Aspekte ihres Faches in Absprache mit dem Mathematikkollegen angemessen in ein übergeordnetes Ganzes zu integrieren. Des weiteren wäre daran zu denken, daß innerhalb der Deutsch-Fachschaft eine Arbeitsteilung bzw. Kooperation erfolgen könnte. Dann unterrichten und begleiten nur jene Deutschlehrer die Schüler während bestimmter Un-

terrichtssequenzen am PC, die sich den technischen Anforderungen der ITG gewachsen fühlen, während der Klassenlehrer in Abstimmung mit seinem Fachkollegen jene Themen und Probleme behandelt, die auf die Arbeit am Gerät bezogen, aber nicht unmittelbar dort zu vollziehen sind.

Möchte man allerdings an einer Lernfortschrittserhebung und -beurteilung im Sinne der Varianten b oder c festhalten, so könnte man ein differenzierendes Modell erwägen. Vielleicht lassen sich Kriterien entwickeln, nur bestimmte der fächerübergreifenden Anliegen in die Lernfortschrittsbeurteilung einzubeziehen oder jeweils wenige dieser Anliegen schwerpunktmäßig auf verschiedene Jahrgangsstufen zu konzentrieren, je nachdem wo sich besonders günstige methodisch-didaktische „Knoten“- bzw. Anknüpfungspunkte finden lassen.

### **Abschließend seien drei Aspekte noch einmal betont.**

1. Die Probleme einer Einbeziehung der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben in das gegebene gymnasiale Beurteilungswesen (*materiale* Dimension des Prinzips des fächerübergreifenden Unterrichts) sind *nicht* identisch mit den Gestaltungsfragen, die sich ergeben, wenn man über die Schülerbeurteilung im Bereich der *formalen* Dimension des fächerübergreifenden Unterrichts nachdenkt. Sollten sich die oben aufgewiesenen Schwierigkeiten tatsächlich als partiell zutreffend erweisen, ist damit kein Anhaltspunkt gegeben, der gegen das zweitgenannte Anliegen zu verwenden wäre.

2. Die hohen Anforderungen an die Dignität und Transparenz der Note als Instrument der Leistungsbeurteilung, wie sie in der

gegenwärtigen Schule gegeben sind, lassen das intergrative Modell der Lernfortschrittserhebung und -beurteilung als das angemessenste erscheinen. Zudem entspricht es mit seiner integrierenden Struktur wohl am besten den Intentionen des Lehrplans.

3. Für die Realisierung des fächerübergreifenden Lernens auf der inhaltlichen bzw. materialen Ebene erscheint eine Unterstützung der Lehrkräfte bei der Gestaltung des adäquaten Unterrichts ebenso wichtig wie die Regelung der Lernfortschrittserhebung und -dokumentation. Die meisten Lehrer lehren Fächer statt Kinder und Jugendliche, polemisierte bereits 1916 der vielleicht einflußreichste der amerikanischen Reformpädagogen, John DEWEY. Alle Bemühungen müssen letztlich darauf konzentriert sein, das wesentliche Anliegen des fächerübergreifenden Bildungsziels zu fördern, und dies heißt, die Fachlehrer sollten die Ordnung der (gymnasialen) Disziplinen (wieder) verstärkt als Ergebnis von Systematisierungen verstehen lernen, die genetisch gesehen am *Ende* von Lern- und Forschungsprozessen stehen und *im Unterrichtsverfahren* in den genuinen Lernprozeß des Schülers „zurückübersetzt“ werden müssen, *weil* eben die interessanten Fragen, die motivierenden Denkanstöße und erhellenden Einblicke in verborgene Zusammenhänge grundsätzlich nicht um die Systematik der „Fächer“ und die Grenzen der Disziplinen besorgt sind.

Dr. Susanne Popp

Staatsinstitut für  
Schulpädagogik und Bildungsforschung  
Abt. Allgemeine Wissenschaften, München