

Geographie und Schule

Fachliche Grundlagen
Unterrichtspraxis Sekundarstufe 1 & 2

203

Heft Nr. 203 / 35. Jahrgang
Juni 2013

53/1/A 25/A - 203

Mündliche Prüfungen



Firma Rieger & Kranzfelder Nachf.OHG
Maximilianstr. 36
86150 Augsburg

Stark-Verlagsgesellschaft mbH&Co.KG, Lilienthalstr. 2, 85399 Hallberg
ZKZ 21265, Entgelt bezahlt, P/VSt, Deutsche Post



Mündliche Leistungen in einem sich verändernden Geographieunterricht

Bestandsaufnahme und Impulse

Martin X. Müller, Barbara Feulner und Ulrike Ohl

Die sicherlich nicht speziell auf den schulischen Bereich gemünzte Redewendung „Reden ist Silber ...“ ist wohl schon so manchem Lehrer über die Lippen gekommen. Philologen zitieren bisweilen gar Boethius' „Si tacuisses, philosophus mansisses“ und bringen dadurch ähnliche Gedanken zum Ausdruck.

Auch wenn es Situationen geben mag, in denen sich der Lehrer einen schweigenden Schüler wünscht, im Allgemeinen animieren und ermutigen Lehrer ihre Schüler jedoch zu reger Beteiligung am Unterricht und somit zur Erbringung mündlicher Leistungen.

Mündliche Leistungen spielen im Unterricht eine wichtige Rolle, was schon am großen zeitlichen Umfang der mündlichen Unterrichtsphasen ersichtlich wird. Auch die Gewichtung der darin erbrachten Leistungen nimmt tendenziell zu.

Wachsende Bedeutung der Mündlichkeit im Geographieunterricht

An den schulischen Unterricht, der zeitgemäß auf die zunehmend komplexen und vieldimensionalen Wechselwirkungen einer globalisierten Welt mit rasant voranschreitenden Informationstechnologien und sich ändernden Berufsbildern und -biographien reagieren soll, werden neue Anforderungen gestellt. Neben einem grundlegenden Faktenwissen treten mehr und mehr das eigenständige Aneignen von Wissen und dessen kreative Verknüpfung in neuen Zusammenhängen in den Vordergrund.

Speziell im Schulfach Geographie ist dabei die Thematisierung komplexer inhaltlicher Bezüge von besonderer Bedeutung. Gerade die geographierelevanten Phänomene des globalen Wandels sind durch zahlreiche nichtlineare Wechselwirkungen und Rückkopplungseffekte geprägt. Nicht nur in den Themenfeldern der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des globalen Lernens, sondern auch bei der Behandlung zahlreicher weiterer Themen des Geographieunterrichts kommen noch weitere didaktische Herausforderungen hinzu: Widersprüchliche



Expertenmeinungen (z. B. hinsichtlich des Klimawandels oder bei Berechnungen von Ökobilanzen), unterschiedliche Akteurssichtweisen (z. B. bei städtischen Planungsvorhaben) sowie unterschiedliche moralische Auffassungen (z. B. hinsichtlich der moralischen Verpflichtung zu nachhaltigem Konsumverhalten) spielen oftmals eine besondere Rolle (vgl. Ohl 2013, Klebel/Ohl 2012). Geographische Prozesse sind hierdurch immer schwieriger einzuschätzen und Handlungsoptionen lassen sich immer weniger so eindeutigen Kategorien wie „richtig“ oder „falsch“ zuordnen. Hingegen gewinnen argumentationsgestützte persönliche Positionierungen stark an Bedeutung.

Argumentativ angelegte Themen und konstruktivistische Methoden, mit denen Argumentationskompetenzen gezielt geschult werden können, rücken damit immer stärker in den Fokus. Ziel von

Kommunikationsprozessen im Unterricht muss es sein, dass Schüler neue Erkenntnisse gewinnen, diese mit ihrem bisherigen Wissen verknüpfen und neue Sichtweisen herausbilden (Budke 2012, S. 5). Durch die Ausrichtung des Unterrichts auf die hierfür notwendigen Kompetenzen soll eine individuelle Konstruktion von Handlungswissen angebahnt werden.

Mit der wachsenden Bedeutung von Kommunikationskompetenzen gewinnen mündliche Schülerleistungen im Unterricht spürbar an Relevanz. So können auch die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im Fach Geographie (DGfG 2012) als Indiz für eine stärkere Betonung der Mündlichkeit gesehen werden. In sechs Kompetenzbereichen werden zunehmend komplexere Schülerleistungen angestrebt, welche häufig diskursiven und evaluierenden Charakter haben und sich somit für eine mündliche

Umsetzung anbieten. In den Kompetenzbereichen *Kommunikation* sowie *Beurteilen* und *Bewerten* kann die Mündlichkeit sogar als bestimmend angesehen werden. Hier werden unter anderem das Präsentieren von geographischen Inhalten in einer angemessenen Fachsprache sowie das begründete Einnehmen von Standpunkten in Diskussionen angeführt. Weiterhin ist das Argumentieren über kontroverse Sachverhalte und die kritische Stellungnahme, auch zu wertbehafteten Sachverhalten, gefordert. Es ist nur naheliegend, diese Leistungen großteils in mündlicher Form zu realisieren.

Aufgrund der wachsenden Bedeutung mündlicher Leistungen im Geographieunterricht stellt sich erneut die Frage nach adäquaten Möglichkeiten der *Beurteilung* mündlicher Schülerleistungen. Diese wiederum sollten einem erweiterten Lernbegriff gerecht werden, welcher in sinnvoller Weise auf die veränderten Rahmenbedingungen reagieren möchte.

Erweiterter Lernbegriff

Ausgehend von neurobiologischen und konstruktivistisch-lernpsychologischen Erkenntnissen hat ein solcher erweiterter Lernbegriff Eingang in Pädagogik, Didaktik und Schule gehalten. Lernen wird hierbei unter anderem als konstruktiver, selbstgesteuerter, aktiver Prozess, welcher auf Motivation, Kommunikation und Beziehung beruht, verstanden (vgl. Reinfried 2007). Die subjektive Konstruktion von Wissen findet zudem in einem jeweils individuellen sozialen, sinnesphysiologischen, kognitiv-neuronalen und affektiven Kontext statt. Eine Ausdehnung des Lernbegriffs (Tab. 1) auf Bereiche jenseits reiner Kognition (welche jedoch in dessen Kern verbleibt!) ist also charakteristisch. Entsprechend rückt Bohl (2006, S. 20) neben fachlich-inhaltlichen Kompetenzen auch sozial-kommunikative, methodisch-strategische sowie Selbst- und Persönlichkeitskompetenzen in den Blick.

Dem erweiterten Lernbegriff soll durch eine Anpassung der schulischen Lernkultur Rechnung getragen werden. Diese umfasst das gesamte komplexe Wirkungsgefüge planmäßigen schulischen Lernens, das heißt Methoden, Inhalte, Leistungsmessung, Aktionsformen, Sozialformen etc. Die Veränderung der Lernkultur wirkt also auf der Gesamtheit der unterrichtlichen Ebenen. Sie mündet letztlich in vielfältige Umstellungs- und Anpassungsprozesse, durch welche die oft beschriebene Verlagerung des Fokus weg vom Dozieren hin zur stringenten Gestaltung von Lernumgebungen und zum engen Begleiten von Lernprozessen geschieht. Mündlichkeit wird in diesem Zusammenhang unter anderem dadurch bestärkt, dass im Sinne der Metakognition eine Reflexion über den Lernprozess selbst zunehmend an Bedeutung gewinnt. Lernstrategien und Lösungswege werden rückwirkend gezielt überdacht, um gewinnbringende Strategien explizit zu machen (Vankan 2007, S. 5).

Diese Aspekte einer veränderten Lernkultur müssen sich in neueren Formen der Leistungsbeurteilung widerspiegeln.

Herausforderungen bei der Beurteilung mündlicher Leistungen

Die Einschätzung mündlicher Leistungen ist seit jeher schwierig, da diese nicht reproduzierbar sind und im Vergleich zu schriftlichen Leistungen seltener anhand eines differenzierten Erwartungshorizonts abgeglichen werden können. In der alltäglichen Praxis gilt oft: „Mündliche Leistungskontrollen beruhen im Wesentlichen auf Schätzurteilen und sind damit meist weniger exakt und valide als schriftliche Noten, die sich aus der Auswahl der Punkte beziehungsweise Fehler ergeben“ (Rinschede 2007, S. 403). Dies kann zu stark subjektiven Beurteilungen mündlicher Leistungen durch die Lehrkraft führen. Aus der unmittelbaren Schüler-Lehrer-Interaktion ergeben sich, bedingt durch Einflussgrößen wie Sympathie oder

Antipathie, sozial-emotionale Aspekte und verschiedene Situationseinflüsse, weitere Problemfelder bei mündlichen Lernkontrollen (Jürgens 2005, S. 84).

Um zu einer möglichst zufriedenstellenden Leistungsbewertung zu kommen, ist eine geeignete Leistungsmessung die Grundlage. Aufgrund der Vielfalt der zu bewertenden mündlichen Schülerleistungen (z. B. Unterrichtsbeiträge, Abfragen, Präsentationen; genauer: s. u.) gilt es, hinsichtlich der (jeweils unterschiedlichen) geltenden Bewertungsmaßstäbe und Messverfahren Transparenz herzustellen. Die zuvor ausgeführte wachsende Bedeutung von Methoden und Themen, welche nicht mehr nur eine richtige Lösung erlauben, sondern stärker Leistungen wie Argumentation, Begründung und Interpretation in den Fokus rücken, erschwert die Beurteilung mündlicher Leistungen in diesem Zusammenhang zusätzlich. Brameier (2000, S. 4) betont: „Je weiter wir uns von der Überprüfung reinen Faktenwissens entfernen, je stärker Verstehen und Interpretieren in den Vordergrund rücken, desto schwieriger wird es, verlässliche Maßstäbe der Lernkontrolle zu formulieren und anzuwenden.“

Die ohnehin anspruchsvolle Erfüllung der testtheoretischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität stellt Lehrkräfte nun vor neue Herausforderungen. Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung und der verschiedenen Funktionen von Schulnoten (insbesondere der der Selektion) ist es umso wichtiger, sich mit geeigneten Kriterien für die Beurteilung unterschiedlicher Arten mündlicher Leistungen auseinander zu setzen (vgl. Wengert 2008, S. 348).

Begriffsklärung: Leistung, Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung

Leistung

Nach Klafki kann *Leistung* verstanden werden als „Vollzug und das Ergebnis einer

inhaltlich-fachlicher Lernbereich	methodisch-strategischer Lernbereich	sozial-kommunikativer Lernbereich	persönlicher Lernbereich
wissen, kennen, beherrschen, anwenden können	aus Materialien Informationen entnehmen, exzerpieren, strukturieren, ordnen	zuhören, argumentieren, fragen, kooperieren	ein realistisches Eigenbild entwickeln und Selbstvertrauen gewinnen
verstehen, übertragen, erschließen, sich selbstständig auseinandersetzen, ordnen, übertragen, transferieren	Lern- und Arbeitsprozesse planen, organisieren, gestalten, Arbeitsdisziplin wahren, Ordnung halten	sich in andere einfühlen, Signale wahrnehmen, integrieren, Konflikte lösen	die Fähigkeit zum Engagement entwickeln, (Selbst-)Kritikfähigkeit aufbauen
vernetzen, urteilen, begründen, reflektieren, problematisieren, erörtern	Entscheidungen treffen	Ergebnisse oder Prozesse präsentieren, Diskussionen und Gespräche leiten	Werthaltungen entwickeln

Tab. 1: Vier Dimensionen eines erweiterten Lern- und Leistungsbegriffes



Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden, auf die Erlangung eines Ziels gerichtet und auf Gütemaßstäbe und Anforderungen bezogen ist“ (Klafki 1996, S. 228). Im Sinne des erweiterten Lernbegriffs beziehen sich mündliche Leistungen im Geographieunterricht neben den inhaltlich-fachlichen auch auf methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Lernbereiche (vgl. Lenz 2006, S. 225, der sich auf Klippert 1994, Paul 1998 und Bohl 2001 bezieht).

Aus pädagogischer Perspektive gehen damit eine Reihe didaktisch-methodischer Implikationen einher. Eine besondere Bedeutung erlangen unter anderem eine „vertrauensvolle Beziehungsstruktur“ (Bohl 2006, S. 27), ohne die Leistung nicht im vollen Maß erbracht werden kann. Dazu zählt weiterhin ein Unterricht, der „vielfältige Leistungen ermöglicht“, und so „unterschiedliche und subjektive Prozesse der Leistungserbringung“ unterstützt (ebda., S. 28). Ein weiteres Merkmal ist eine „regelmäßige Kommunikation und Reflexion“ (ebda.) darüber, was jeweils unter dem Begriff Leistung verstanden wird und demzufolge von den Schülern gefordert wird.

Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung

Die Begriffe *Leistungsbeurteilung* und *Leistungsbewertung* werden hier im Sinne von Lenz (2006) verwendet. Demnach gilt: „Erst wenn Leistungen bewertet beziehungsweise benotet werden, spricht man von Leistungsbeurteilung im engeren Sinne“ (Lenz 2006, S. 224), also von Leistungsbewertung. Die Leistungsbeurteilung im

weiteren Sinne umfasst darüber hinausgehend auch Rückmeldungen an die Schüler unter anderem bezüglich deren Lernverhalten, Interessen oder Sozialverhalten (vgl. hierzu auch Stern 2010, S. 28).

Funktionen der Leistungsbeurteilung

Das Beurteilen von (mündlichen) Leistungen im Unterricht (meist in Form von Noten) erfüllt eine Vielzahl an Funktionen. Lenz (2006, S. 224/226) unterscheidet diese in „pädagogische Funktionen“ und „gesellschaftliche Funktionen“. Zu den wichtigsten „pädagogischen Funktionen“ zählt die Rückmeldung an Schüler und Eltern, die auch prognostische Funktion hinsichtlich weiterer Schulleistungen hat. Auch die Lehrperson kann daraus Rückmeldungen gewinnen, zum Beispiel darüber, ob die Unterrichtsinhalte verstanden wurden, und diese wiederum als Beratungsgrundlage heranziehen. In der Funktion als „Lehr- und Lerndiagnose“ dienen diese Rückmeldungen dem Lehrer als Ausgangspunkt zur weiteren Unterrichtsgestaltung auf Grundlage der Rückmeldung über den Lernprozess (Sacher 2004, S. 29).

Zu den „gesellschaftlichen Funktionen“ zählt die sogenannte „Allokations- und Klassifikationsfunktion“, auch „Selektionsfunktion“ genannt. Sie bildet die Grundlagen für Schullaufbahnentscheidungen (Jürgens 2005, S. 58). Daher gehen mit dieser Funktion teils beabsichtigte, teils unbeabsichtigte Disziplinierungseffekte einher. Weitere Funktionen in diesem Bereich sind die „Kontrolle der Umsetzung von Lehr- und Bildungsplänen“ und die „Sozialisierung durch Leis-

tungsnormen und -erziehung“ (Lenz 2006, S. 224; Sacher 2004). Sacher (2004, S. 26) führt außerdem die „Legitimation bildungspolitischer, administrativer und unterrichtlicher Entscheidungen“ an (vgl. hierzu auch Kirk 2005, S. 23 ff.)

Wie kann das gelingen?

Klassische Formen der mündlichen Leistungsbewertung

Es gibt eine Vielzahl an Prüfungsformen für die Bewertung mündlicher Leistungen. Manche sind weit verbreitet, etabliert und werden seit langem angewandt. Diese klassischen Formen werden zunehmend ergänzt durch neue Formen der Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung, die bereits an die Forderungen eines veränderten Lernbegriffs angepasst sind. Die sich ergebende Vielzahl sollte geeignet sein, durch eine angemessene und abwechslungsreiche Anwendung den Forderungen des veränderten Lernbegriffs zu entsprechen und zudem den vollen Umfang der pädagogischen und gesellschaftlichen Funktionen von Noten möglichst auszuschöpfen.

Als Paradebeispiel für eine klassische Form der Bewertung mündlicher Leistung ist das „Abfragen“ (auch: „Abhören“ oder „Rechenschaftsablage“) zu nennen. Diese Form ist nach wie vor weit verbreitet und findet häufig oder gar ritualisiert zu Beginn der Stunde statt, wobei der Schüler die Inhalte der vorangegangenen Stunde rekapitulieren soll. Tendenziell vor allem im reproduktiven Bereich angesiedelt, werden verbalisierbare kognitive Inhalte nochmals vorgestellt und je nach gewünschter Bearbeitungstiefe mit Transferaufgaben und weitergehenden Problemstellungen ergänzt. Vom zeitlichen Umfang erstreckt sich diese Prüfungsform häufig nicht über fünf Minuten hinaus und dient zugleich als kurze Wiederholung des Stoffs der letzten Stunde. Rinschede (2007, S. 401 f.) zählt die „Abfrage“ zur „Wiederholung zum Unterrichtsbeginn“, welche weiterhin die artverwandten Formen „Protokoll der letzten Stunde“, „einleitendes Wiederholungsgespräch“ und „dialogische Bearbeitung von Kontrollaufgaben“ enthält. Schon die Bezeichnung „Wiederholung“ als Oberbegriff für diese Formen der Leistungsbewertung lässt erkennen, dass hier ein Schwerpunkt auf Reproduktion liegt.

Ebenfalls zu den klassischen und in vielen Schulordnungen explizit erwähnten Formen zählen die „Unterrichtsbei-

träge“, welche eine große Vielzahl unterschiedlicher mündlicher Leistungen abdecken: Neben der Beobachtung und abschließenden Bewertung der Qualität und Quantität mündlicher „Beiträge“ (also Wortmeldungen, die Beantwortung von Fragen oder Diskussionsbeiträge im Plenum etc.) können hier auch mündliche Berichte, Fachgespräche, kurze Präsentationen oder eine Zusammenfassung der Unterrichtsinhalte wie auch die Bearbeitung eines Problems in einer Transferphase Grundlage der Bewertung sein, um nur eine Auswahl zu nennen. Doch nicht nur die Anzahl der unterschiedlichen Formen der Unterrichtsbeiträge ist groß, auch ihr zeitlicher Umfang variiert deutlich. Dabei können gerade die über einen längeren Zeitraum gemachten Beobachtungen der mündlichen Leistungen zu einer Leistungsbewertung führen, welche sich vom singulären Prüfungscharakter vieler anderer Leistungsbewertungen deutlich unterscheidet. Nach Ansicht vieler Praktiker lässt sich dadurch ein höheres Maß an Reliabilität und Validität erreichen.

Die inhaltlich umfangreichste und komplexeste Form von mündlichen Leistungsbewertungen bilden Abiturprüfungen. Oft bestehen sie aus unterschiedlichen Teilbereichen wie Referaten, Wissensfragen und materialgestützten Aufgaben. Aspekte wie Argumentationskompetenz, begründete Darlegung von eigenen Meinungen und differenzierte Abwägungen auf der Basis gelernter Faktenwissens sollen dem Anspruch des höchsten schulischen Bildungsabschlusses gerecht werden.

Forderungen einer veränderten Lernkultur

Der veränderte Lernbegriff hat auch auf der Ebene der methodischen Großformen des Unterrichts deutliche Spuren hinterlassen. In einer zunehmenden Umsetzung von Projektarbeit, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit ist dies gut ersichtlich. Die Formen der Leistungsbeurteilung müssen sich also auch an sich ändernde methodische Großformen des Unterrichts anpassen (Bohl 2006, S. 111 ff.). Bei vielen der bereits ausgeführten klassischen Prüfungsformen stehen kognitive Leistungen des reproduktiven Anforderungsbereichs im Vordergrund. Die veränderte Lernkultur stellt jedoch, dies wurde deutlich, neue Forderungen an die Leistungsbeurteilung. So sollte die Initiative und Eigentätigkeit von Schülern stärker berücksichtigt werden, um dem selbstgesteuerten Charakter des Lernens besser gerecht zu werden. Weiterhin muss eine veränderte mündliche Leistungsbewertung den konstruktiven Umgang mit Fehlern, kreatives Suchen nach (auch alternativen) Lösungswegen sowie das Formulieren kühner Hypothesen (Brameier 2000, S. 6) zulassen. Die Thematisierung komplexer oder kontroverser Inhalte ist hierfür gut geeignet. Eine stärkere Berücksichtigung der bisweilen vernachlässigten sozialen, affektiven und kommunikativen Leistungsdimensionen entspricht dem veränderten, erweiterten Lernbegriff ebenfalls.

Eine weitere aus dem veränderten Lernbegriff abgeleitete Forderung an die mündliche Leistungsbeurteilung ist die Ergänzung der kriterienorientierten Be-

wertungsnorm durch die individuelle Bezugsnorm, die den individuellen Lernfortschritt des einzelnen Schülers betrachtet. Hierdurch soll der Subjektivität des Lernprozess Rechnung getragen werden. Dabei sollte auch eine formative Leistungsbeurteilung zur Anwendung kommen, die nicht nur das Lernergebnis summativ abbildet, sondern den gesamten Lernprozess begleitet und als Ganzes im Blick hat.

Die folgenden Formen der mündlichen Leistungsbeurteilung entsprechen im Besonderen den Herausforderungen einer Anpassung der Kultur der Leistungsmessung. Sie sind dabei nicht als vollständiger Ersatz, sondern vielmehr als Ergänzung der oben als klassisch bezeichneten Formen zu verstehen.

Leistungsbeurteilung in einer veränderten Lernkultur

Modifikation klassischer Prüfungsformen

Auch bei klassischen Formen der Beurteilung mündlicher Leistungen besteht die Möglichkeit, den Anforderungen des veränderten Lernbegriffs gerecht zu werden. Durch die im Folgenden aufgezeigten Modifikationsmöglichkeiten besteht die Chance, eine an die veränderte Lernkultur angemessene Prüfungskultur zu schaffen.

Ein Beispiel sind *Referate und Präsentationen* im weiteren Sinne (z. B. im Rahmen von projektorientiertem Unterricht). Neben der Bewertung mit Hilfe detaillierter Bewertungsformulare/-raster (vielfach in der Literatur behandelt, vgl. z. B. Lenz 2006, S. 239 oder Feifel-Thomas 2000, S. 30ff.) durch den Lehrer, bietet sich auch die Möglichkeit, eine *mündliche Selbstevaluation* nach der Präsentation einzuplanen, in welcher die Schüler die Gelegenheit haben, ihre eigenen Kompetenzen metakognitiv einzuschätzen. Noch weiter vom Konzept der bewertenden Lehrkraft entfernt sich die sogenannte *kooperative Leistungsbewertung*, in welcher sich die Schüler selbst oder gegenseitig (in einem vom Lehrer zu bestimmenden Ausmaße) beurteilen (genauer: s. u.). „Leistungsbeurteilung wird so zu einem Lerninstrument, das zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen, aber auch mit denen der Gruppenmitglieder führt“ (Brüning/ Saum 2009 S. 44).

Als weitere charakteristische Form der mündlichen Leistung stehen *Posterpräsentationen* häufig am Ende einer längeren Arbeitsphase, oft als Gruppenarbeit angelegt. Doch auch bei deren Bewertung sollten Lernerfahrungen und Beobachtungen





während der Erstellung mit einbezogen werden, um keine rein summative Beurteilung zu erhalten. Ein ausführliches Feedback, nicht nur vom Lehrer, sondern auch von Mitschülern, kann den Vortragenden Hinweise zu ihren Arbeitsweisen und Lernstrategien geben.

Schüler selber in den Bewertungsprozess mit einzubinden schafft höhere Transparenz und kann sich motivationssteigernd auswirken. Dabei können Schüler in verschiedenen Phasen des Bewertungsverfahrens beteiligt werden:

- während der Vorbereitungsphase (indem sie selbstständig Bewertungskriterien erstellen),
- in der Durchführung (durch Selbstbewertung und Mitbewertung von Schülerleistungen) und
- als Rückmeldung über das Bewertungsverfahren während der Auswertungsphase (Bohl, o. J., S. 12).

Argumentationskompetenz einfordernde und materialgestützte Rechenschaftsablagen

Wie bereits ausgeführt, besteht bei der weit verbreiteten Form des Abfragens die Tendenz, ein Übermaß an auswendig gelernten Inhalten reproduktiv einzufordern. Durch passend gewählte Maßnahmen lässt sich aber auch diese – wohl klassischste – Form aller mündlichen Leistungserhebungen dem erweiterten Lernbegriff anpassen.

Ein Ansatzpunkt besteht darin, durch ein dezidiertes Einfordern von Transferleistungen und Problemlösungen den Schüler zur aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu bringen. Rei-

nes Fachwissen bleibt nicht allein stehen, sondern muss durch weitergehende Fertigkeiten und Kompetenzen ergänzt werden.

Grundlage für ein zeitgemäßes Abfragen kann auch vielfältiges geographisches Material (Karten, Diagramme, Realien, Zeitungsausschnitte, Karikaturen etc.) sein, welches neben einem Bezug zur außerschulischen Wirklichkeit oder zur Wissenschaft auch für eine weitergehende Diskussion geeignet ist. Die Schüler erhalten dadurch die Gelegenheit, ihre Argumentationskompetenz zur Anwendung zu bringen und durch „lautes Denken“ ihre logischen Schlüsse offenzulegen.

Ein Einbinden kontroverser und komplexer Inhalte in die Leistungsfeststellung kann zudem den kompetenten Umgang mit mehrdimensionalen (auch affektive Reaktionen auslösenden) Problemen stärken. Die individuellen subjektiven Konstruktionen der Lerninhalte der Vorstunde sollen hier Wege zu kreativen und nicht notwendigerweise eindeutigen Antworten aufzeigen. Hierdurch ist auch Platz für unterschiedliche Interessen und Meinungen gesichert.

Zugleich bietet sich auch die Gelegenheit, durch unmittelbares Feedback (durch den Lehrer oder auch die Mitschüler) die Ausführungen und Argumentation zu reflektieren und auf ein metakognitives Level zu heben. So gesehen hat die klassische Ausfrage durch einige Modifikationen das Potenzial, zu einem Lerngespräch oder (entsprechende Vorbereitung aller Seiten vorausgesetzt) zum Expertengespräch zu werden.

Weitere „neuere Ansätze“ bei der Leistungsbeurteilung

Auch *Portfolioprüfungen* können mündliche Leistungen beinhalten, wenn die Schüler beispielsweise ihre im Laufe des Arbeitsprozesses entstandenen Teilergebnisse vorstellen, auswerten und mündlich reflektieren. In den Lernportfolios befinden sich vielfältige Materialien, die die Schüler im Laufe ihres Lern- oder Entstehungsprozesses selbst gesammelt oder erstellt haben (vgl. LS-BW 2009, S. 39f.). Diese Produkte können eine Grundlage für eine umfassende Beurteilung eines Lernweges ermöglichen und zugleich den individuellen Fortschritt (individuelle Bezugsnorm) berücksichtigen. Die den Lernprozess abbildenden Inhalte des Portfolios können zudem zu einer formativen Beurteilung führen, die dem Schüler auch eine Reflexion seines eigenen Lernprozesses möglich macht.

Bei der bereits erwähnten *Schüler selbstbewertung* erhalten die Schüler die Möglichkeit, an ihrem Bewertungsprozess mitzuwirken. Dies kann ihnen helfen, eine realistische Selbsteinschätzung zu erlernen. Die Schülerleistung endet nicht mit dem Erbringen der Leistung selbst, sondern wird in einem weiteren Schritt reflexiv betrachtet. Dadurch steigt die Bereitschaft der Schüler, sich aktiv mit ihrem Lernprozess auseinanderzusetzen. Aus rechtlichen Gründen verbleibt die letzte Verantwortung über die Bewertung der Leistung jedoch bei der Lehrkraft. Bohl (2006, S. 124 ff.) zeigt eine Reihe an Möglichkeiten auf, wie sich die *Schüler selbstbewertung* in der Praxis umsetzen lässt. Als Einstieg in diese Technik eignet sich ein Fragebogen zur Selbstbewertung, mit dessen Hilfe der Arbeitsprozess (z. B. während einer Projektarbeit) fragengeleitet von den Schülern reflektiert wird. Auch Brameier (2000, S. 6) formuliert Kriterien zur besseren Selbsteinschätzung von mündlichen Leistungen. Durch Fragen wie: „Waren meine Beiträge themenbezogen und sprachlich angemessen? Konnte ich auf Fachvokabular zurückgreifen?“ setzt sich der Schüler bewusst mit seinen Fähigkeiten auseinander und erkennt im Idealfall Entwicklungsmöglichkeiten. Werden diese Selbsteinschätzungsfragen mit dem Lehrer in einem Gespräch erörtert, erhöht sich die Transparenz des Zustandekommens von mündlichen Unterrichtsbeiträgen. In weiteren Schritten können Bewertungsbögen, die von der Lehrkraft genutzt werden, durch Spalten für die Selbstbewertung durch die Schüler ergänzt werden. Unabhängig von der

Bewertung durch die Lehrkraft können außerdem eigene Bögen, mit selbst festgelegten Schwerpunkten und Kriterien, erstellt werden.

Eine Fortführung davon ist der progressive Ansatz der Schülermitbewertung, bei dem Schüler nicht sich selbst sondern ihre Mitschüler beurteilen. Klare Kriterien für die Bewertung müssen vereinbart werden und auf sachlich begründete Urteile geachtet werden. Sicherlich ist dieses Konzept nur in Klassen, in denen eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre und ein fairer Umgang herrscht, möglich. Weiterhin ist genau zu überdenken, welche Bereiche generell von Schülern bewertet werden können. So ist es zum Beispiel fraglich, ob eine exakte Einschätzung der fachlichen Richtigkeit von Seiten der Schüler überhaupt zu leisten ist.

Bei regelmäßiger Anwendung der Selbstbewertung und der Schülermitbewertung können diese Formen auch gänzlich in den mündlichen Leistungsbereich verlagert werden, wenn die Bewertungskriterien und Rückmeldeformen bekannt und gut eingeübt sind. Eine Auflistung dieser Kriterien kann in Form einer Liste in der Umschlagseite des Schulheftes oder als Plakat an der Wand unterstützend helfen.

Fazit und Impulse

Feedback

Eine Umsetzung der beschriebenen Änderungen in der Leistungsbeurteilung ist mit großen Anstrengungen verbunden. Es wäre schade, wenn dieser Aufwand letztlich wieder in eine reine Erstellung von Noten münden würde, deren Rückmeldfunktion häufig nicht über den Wortlaut der Noten (sehr gut – ungenügend) und ein soziales Ranking (der Beste – der Schlechteste) hinausreicht.

Angemessener wären differenziertere verbale Ergänzungen zu den Noten, evtl. komplett verbale Beurteilungen, ergänzt um zahlreiche und rechtzeitige Hinweise und Tipps zu Lernstrategien und zum Arbeitsverhalten. Eine derartige Leistungsbeurteilung kann essenzieller Teil einer noch zu stärkenden Feedback-Kultur sein, die nach Hatties äußerst umfangreicher Metastudie zu den mit Abstand wirksamsten schulischen Maßnahmen zählen (Hattie 2009). „Feedback“ im weitesten Sinne (durch den Lehrer, materialgestützt, die Mitschüler, aber auch selbstevaluierend) kommt hier unter 138 untersuchten Effekten von Einflüssen auf die schulische Leistung auf Platz 10 mit ei-



ner Effektstärke von 0,73. Die Effektstärke gibt dabei als statistisches Maß die Größe eines Effekts an, wobei die durchschnittliche Größe aller von Hattie untersuchten Effekte bei 0,40 liegt. Es wäre in diesem Sinne nur sinnvoll, mündliche Leistungsbeurteilungen zugleich als Grundlage für aussagekräftige Feedbacks für erfolgreichen Unterricht zu verstehen und einzusetzen (vgl. Hattie / Timperley 2007).

Formative Beurteilung

Als wirksamste aller von der Lehrkraft gesteuerten Maßnahmen benennt Hattie die konsequente Anwendung formativer

Evaluation, welche eine Effektstärke von 0,90 aufweist. Hier entsprechen Hatties empirische Erkenntnisse den theoretischen Forderungen des erweiterten Lernbegriffs nach einer Berücksichtigung der Prozesshaftigkeit des Lernens in besonderer Weise. Leistungsbeurteilung jeder Art ist eine Form von Evaluation. Formativ ist sie, wenn sie den Prozess und nicht nur das Lernresultat in den Blick nimmt, wodurch sie den Schülern Orientierung im Lernprozess bieten kann und zugleich den Blick (der Lernenden wie der Lehrenden) auf die Prozesshaftigkeit des Lernens als entscheidenden Aspekt richtet.

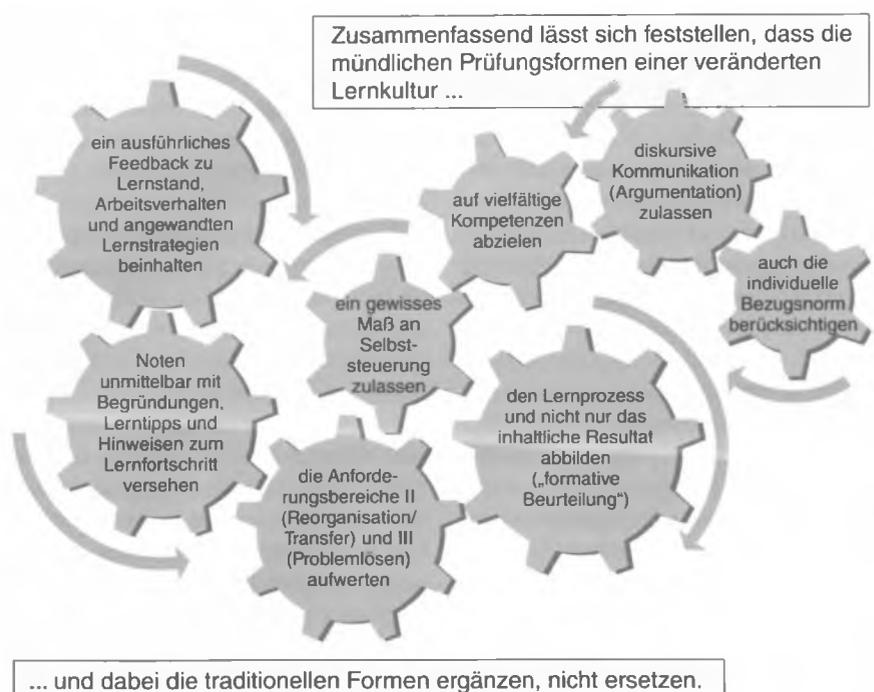


Abb. 1

Hierdurch wird den Schülern auch ein metakognitives Reflektieren ihrer Herangehensweise ans Lernen möglich. Gleichzeitig wird den Lehrern die Wirksamkeit ihres Unterrichts hinsichtlich der Aktivierung (oder auch nicht) von Lernprozessen deutlich sichtbar (vgl. Hattie 2012). (Zu praktischen Umsetzungsmöglichkeiten vgl. z. B. Bauch 2011.)

Die Verknüpfung formativer mündlicher Leistungsbeurteilungen, die den Schülern Orientierung im Lernprozess bieten, mit darauf aufbauendem, aussagekräftigem Feedback kann somit die Leistungsbeurteilung zu einem wichtigen Beitrag eines erfolgreichen Unterrichts machen.

Methodenvielfalt in der Leistungsbeurteilung

Durch eine Kombination unterschiedlichster Prüfungsformen lässt sich am ehesten eine größere Bewertungsvielfalt erreichen, die Bohl eine „Fortsetzung einer konsequenten Realisierung des erweiterten Lernbegriffs“ (Bohl 2006, S. 46) nennt. Ziel sollte dabei kein Wechsel von einem Extrem (eindimensional auf Reproduktion kognitiv-wissensorientierter Leistung im summativen Evaluationsstil getrimmt) ins andere (falsch verstandene Offenheit als methodische Ideologie und ohne Ergänzung durch geschlossene Formen) sein. Vielmehr sind klassische Formen der Leistungsbeurteilung an die Erfordernisse des erweiterten Lernbegriffs anzupassen und um neu hinzutretende Formen zu ergänzen.

Gütemerkmale einer an den erweiterten Lernbegriff angepassten Leistungsbeurteilung (Abb. 1)

Letztlich müssen alle Formen der Beurteilung mündlicher Leistungen für die schulische Praxis geeignet sein und dort angenommen werden. Dieses Heft will in dieser Hinsicht ein kleiner Beitrag zur besseren Würdigung der unmittelbarsten aller Schülerleistungen sein. ■

Literatur

- Bauch, W. (2011): Mit den Augen der Lernenden. In: *Bildung bewegt*, H. 13, S. 4–9.
- Bohl, T. (2001): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim.
- Bohl, Thorsten (2006): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim.
- Bohl, T. (o. J.): *Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses*. Online: www.uni-koeln.de/hff/konstrukt/didaktik/benotung/3976-4000-1-bohl_

leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf (Stand 10.02.2013).

- Brameier, U. (2000): Lernkontrollen. In: *Praxis Geographie*, H. 4, S. 4–6.
- Brüning, L. und T. Saum (2009): *Leistungsbewertung beim Kooperativen Lernen*. In: *Deutschunterricht*, H. 4, S. 43–46.
- Budke, A. (2012): „Ich argumentiere, also verstehe ich.“ – Über die Bedeutung von Kommunikation und Argumentation für den Geographieunterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): *Diercke – Kommunikation und Argumentation*. Braunschweig, S. 5–18.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (2012, Hrsg.): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Bonn.
- Feifel-Thomas, A.-C. (2000): Lernkontrolle und Lernchance. In: *Praxis Geographie*, H. 4, S. 30–33.
- Hattie, J. und H. Timperley (2007): *The Power of Feedback*. In: *Review of Educational Research*, Bd. 77, S. 81–112.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning*. New York.
- Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers*. New York.
- Hoffmann, K. W. (2013): Bewertung von Lehrer- und Schülerleistungen im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): *Geographiedidaktik: Theorie – Themen – Forschung. Reihe „Studienbücher der Geographie“* (im Druck)
- Jürgens, E. (6. Aufl. v. 2005): *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*. Sankt Augustin.
- Kirk, S. (2004): *Beurteilung mündlicher Leistung*. Bad Heilbrunn.
- Klafki, W. (5. Aufl. v. 1996): *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Schule*. In: Klafki, W. (Hrsg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel, S. 209–247.
- Klippert, H. (1994): *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden Württemberg (Hrsg., 2009): *Lernen im Fokus der Kompetenzentwicklung*. Stuttgart. Online: www.ls-bw.de/Handreichungen/pub_online/Lernen%20im%20Fokus%20der%20Kompetenzorientierung.pdf (Stand 10.02.2013).
- Lenz, T. (2006): Leistungen sichern, kontrollieren, beurteilen. In: Haubrich, H. (Hrsg., 2. Aufl. v. 2006): *Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret*. München, S. 223–250.
- Ohl, U. (2013): Komplexität und Kontroversität – Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. In: *Praxis Geographie*, H. 3, S. 4–8.
- Ohl, U. und C. Klebel (2012): *Simulations-spiele in der Bildung für nachhaltige Entwick-*

lung (BNE). In: Pingold, M. und R. Uphues (Hrsg., 2012): *Jenseits des Nürnberger Trichters – Ideen für einen zukunftsorientierten Geographieunterricht*. Tagungsband zum 15. Bayerischen Schulgeographentag. Nürnberg, S. 75–61 und 143–144.

Paul, H. (1998): *Methodenkompetenz als Unterrichtsziel*. In: *Praxis Geographie*, H. 1, S. 4–9.

Reinfried, S. (2007): *Alltagsvorstellungen und Lernen im Fach Geographie – Zur Bedeutung der konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie am Beispiel des Conceptual Change*. In: *Geographie und Schule*, H. 168, S. 19–28.

Rinschede, G. (3. Aufl. v. 2007): *Geographiedidaktik*. Paderborn et al.

Sacher, W. (4. Aufl. v. 2004): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn.

Stern, T. (2010): *Förderliche Leistungsbewertung*. Online: www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/leistungsbewertung_stern.pdf (Stand 12.01.2013).

Wengert, H. G. (2004): *Leistungsbeurteilung in der Schule*. In: Bovet, G. und V. Huwendiek (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis – Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin, S. 294–319.

Vankan, L., G. Rohwer und Schuler (2007): *Diercke Methoden - Denken lernen mit Geographie*. Braunschweig.

Anschrift der Verfasser

Martin X. Müller, Barbara Feulner und Prof. Dr. Ulrike Ohl, Universität Augsburg, Institut für Geographie, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, E-Mail: martin.mueller@geo.uni-augsburg.de, barbara.feulner@geo.uni-augsburg.de, ulrike.ohl@geo.uni-augsburg.de