

Perrenoud, Philippe

Formative Schülerbeurteilung: Welcher Platz in der Didaktik?

Beiträge zur Lehrerbildung 9 (1991) 3, S. 309-329



Quellenangabe/ Reference:

Perrenoud, Philippe: Formative Schülerbeurteilung: Welcher Platz in der Didaktik? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 9 (1991) 3, S. 309-329 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132212 - DOI: 10.25656/01:13221

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132212>

<https://doi.org/10.25656/01:13221>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Formative Schülerbeurteilung: Welcher Platz in der Didaktik?*

Philippe Perrenoud

Die formative Beurteilung stellt einen Gesprächsstoff dar, der in den letzten Jahren vor allem im französischen Sprachraum zu sehr pointierten Fragestellungen geführt hat. Somit wird es wichtig, dass Praktiker und Forscher die Problematik von Zeit zu Zeit aus der Gesamtperspektive angehen und sich folgende Fragen stellen: Worüber weiss man heute Bescheid und wo bestehen noch Unsicherheiten? Wo liegen die Sackgassen und wo die erfolgversprechenden Entwicklungsansätze? Wo liegt für die formative Beurteilung der Mittelweg zwischen nicht-sagender Abstraktion und bornierter Anwendungsorientierung, zwischen Eigenständigkeit und völliger Einbindung in die Didaktik? Bis heute haben sich die Didaktiker und Methodologen diesen Fragen gegenüber eher gleichgültig verhalten und machen sich die Sache leicht, indem sie sowohl die formative als auch die zertifikative Beurteilung kurzum aus ihrern Ueberlegungen und Konzepten ausklammern. Sowohl in der Schulorganisation und der Lehrer(innen)bildung als auch bei der Konzeption neuer Fachdidaktiken und Lehrmittel fristet das Thema Beurteilung oft ein Schattendasein. Ausgehend von diesen Feststellungen zeigt dieser Artikel eine Reihe Bedingungen auf, unter welchen die formative Beurteilung dazu beiträgt, vom starren didaktischen Arrangement zur pragmatischen Lernprozesssteuerung zu gelangen. Handlungs- und interaktionsorientiertes Lernen, förderorientierte Beurteilung und Anleitung der Schüler und Schülerinnen zur Selbststeuerung ihrer Denk- und Lernprozesse, Verknüpfung von Intuition und Instrumentalisierung, ökonomische, differenzierte und praktikable Anwendung der Beurteilung sind einige der neuen Schlüsselbegriffe, die hier vor dem Hintergrund der gängigen Schul- und Forschungspraxis analysiert werden.

I. Der Zweck heiligt die Mittel!

Beurteilungen sind immer dann formativ, wenn sie das Lernen und die Entwicklung unterstützen. Mit anderen Worten: wenn sie dazu beitragen, das Lernen und die Entwicklung in Hinsicht auf ein umfassendes Erziehungsziel zu steuern. Natürlich ist es dabei wichtig zu wissen, wie formative Beurteilung dem Schüler beim Lernen hilft und durch welche Mittel sie auf die Lernprozesse zurückwirkt. Aber solange wir uns noch auf der Ebene der Definitionen befinden, sind die Verfahren weniger wichtig als die Wirkungen. Aufgrund der erwarteten Wirkungen auf die Lernprozesse gilt es dann, die nötigen Steuerungsmassnahmen zu finden, bzw. noch zuvor, zu den

* Dieser Artikel ist in der Zeitschrift "Mesure et évaluation en éducation", Vol. 13, n° 4, 1991 unter dem Titel "Pour une approche de l'évaluation formative" erschienen und wurde von Urs Vögeli-Mantovani und Monica Gather Thurler übersetzt.

notwendigen Beobachtungen und Vorstellungen zu gelangen, welche diesen Massnahmen vorausgehen.

Formative Beurteilung wurde lange Zeit so verstanden, dass ein kriteriumsorientierter Leistungstest eine Lernphase abschliesst und für jene Schüler, welche die angestrebten Lernziele noch nicht erreichen konnten, entsprechende Fördermassnahmen eingesetzt werden. Seit gut 10 Jahren versuchen Forscher aus dem französischen Sprachraum, dieses Modell weiterzuentwickeln, indem sie zwar das grundsätzliche Konzept beibehalten, aber die bisherigen Beurteilungsverfahren aufgrund der gängigen Lerntheorien und entsprechenden didaktischen Ansätzen in Frage stellen. Hierbei ist man sich darüber einig, dass die Entwicklung in folgenden drei Bereichen ansetzen muss: Beobachtung, Fördermassnahmen, Lernprozesssteuerung.

Beobachtung weit gefasst

Besser wäre es, von formativer Schülerbeobachtung als von Schülerbeurteilung zu sprechen. Denn Schülerbeurteilung wird üblicherweise mit Messungen, Ranglisten, Zeugnissen und mit der Idee verbunden, dass Informationen normierbar und vermittelbar sind, dass Erlerntes und Nicht-Erlerntes in Ziffern ausgedrückt werden kann.

Beobachtung ist **Konstruktion einer realistischen Vorstellung von Lernen**, seiner Bedingungen, seiner Formen, seiner Prozesse und Ergebnisse. Beobachtung ist **formativ, wenn ein Lernprozess unterstützt und optimiert wird**, ohne Sorge um Ranglisten, Zeugnisse und Selektion.

Formative Schülerbeobachtung kann aufgrund von Beobachtungsbogen oder rein intuitiv, ernsthaft oder oberflächlich, absichtlich oder zufällig, quantitativ oder qualitativ, lang- oder kurzfristig, bedeutend oder banal, systematisch oder über den Daumen gepeilt, auf einzelne Merkmale beschränkt, umfassend oder kontinuierlich gehandhabt werden. Grundsätzlich gilt, dass keine einzige Information übergangen wird, dass keine Form der Datenbeschaffung und -interpretation ausgeschlossen wird. Zweifellos kann hier entgegnet werden, dass eine mittelmässige Beobachtung kaum wirksame Fördermassnahmen hervorbringen. Man hüte sich allerdings davor, die Qualität einer Beobachtung daran zu messen, ob sie methodologisch definierten Standards gerecht wird. Messungen, welche diesen Anspruch erfüllen, hätten gültig, verlässlich, präzise und verzerrungsfrei zu sein. Formative Beurteilung bzw. Beobachtung darf sich nicht diesen Ansprüchen unterordnen, nur um respektiert zu werden, denn die zugrundeliegende Logik ist anders: wichtig sind hier einzig und allein die Wirkungen.

Was die beobachtbaren Merkmale betrifft, so sind diese ebenso unterschiedlich und komplex wie die Lern- und Entwicklungsprozesse selbst und deren **Bedingungen** (Cardinet, 1983, 1986 b). Nichts spricht dagegen, Lernprodukte zu beurteilen, Lernergebnisse zu bilanzieren. Um pädagogisch handlungsfähig zu werden, braucht man eine ungefähre Vorstellung der verfügbaren Kenntnisse und Fähigkeiten. Aber man kann sich auch für das Lern-, Arbeits- und Sozialver-

halten und die Einstellungen des betroffenen Schülers interessieren, mit anderen Worten für alle kognitiven, affektiven, sozialen und materiellen Aspekte der Lernsituation. Will man zum Beispiel gewisse Leseschwierigkeiten nach der Art von Bettelheim und Zelan (1983) psychanalytisch interpretieren, dann wird man sich keinesfalls die Beobachtung der erbrachten Leistungen beschränken.

Bei der Beobachtung sind die Verfahren weniger wichtig als das **theoretische Denkmodell**, aufgrund dessen die Interpretation der beobachteten Merkmale erfolgt. Aber auch hier gilt es, rigide Normen zu vermeiden. Zwar stützen sich bestimmte formative Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren auf ernsthafte und explizite Lern- und Entwicklungstheorien. Aber auch subjektive Lerntheorien, globale Denkansätze und persönlich gefärbte Vorstellungen von ablaufenden Prozessen und Wirkungszusammenhängen können sich als ebenso wirksam erweisen. Beim gegenwärtigen Stand der Humanwissenschaften kann man nicht davon ausgehen, dass man über theoretisch fundierte und anerkannte Modelle für alle vom Lehrplan vorgegebenen Lerninhalte verfügt. Selbst wenn solche Modelle existierten, wäre es kaum wahrscheinlich, dass alle Lehrerinnen und Lehrer sie verstehen, akzeptieren und auch in ihr pädagogisches und didaktisches Denken und Handeln integrieren.

Fördermassnahmen weitgefasset

Es besteht ebenfalls kein Grund dafür, formative Schülerbeobachtung auf bestimmte Fördermassnahmen zu reduzieren. Entwicklung und Lernen hängen von einer Vielzahl von Faktoren ab, die oft miteinander verflochten sind. Jede Beurteilung, die zur Optimalisierung eines oder mehrerer Faktoren beiträgt, kann als formativ bezeichnet werden. Der Begriff "Förderung" darf hierbei nicht auf die Bereiche Aufgabenstellung, didaktisches Vorgehen und entsprechende Hilfsmittel, dem Schüler zugestandene Lerndauer oder Angebote von Nachhilfeunterricht eingeschränkt werden. Alles, was das Lernklima, die Arbeitsbedingungen, die Ausrichtung des Lernverhaltens, das Selbstkonzept beeinflusst, ist ebenso wichtig, wie die materiellen oder kognitiven Aspekte der didaktischen Situation.

Unzählige Mittel helfen einem Schüler beim Weiterkommen: Einfachere, längere oder andere Erklärungen; eine andersartige Aufgabenstellung, die entweder motivierender wirkt oder seinen Fähigkeiten besser entspricht; seine Angst abbauen, indem man sein Vertrauen stärkt; ihm andere Handlungs- oder Lerngründe aufzeigen; sein soziales Beziehungsnetz verändern; eine blockierende Situation entspannen; die didaktische Beziehung oder den Lernvertrag, den Lernrhythmus, Belohnungen und Bestrafungen, das Ausmass an Autonomie und Verantwortung neu definieren. Die Erweiterung der Fördermassnahmen erfolgt auf mehreren, sich ergänzenden Ebenen zugleich:

- Statt Symptome zu bekämpfen, werden die tieferen Ursachen der Schwierigkeiten angepackt;
- Statt oberflächlicher Anpassungen der Lerninhalte, werden grundlegende Denkstrukturen oder wichtige Lernkonzepte aufgebaut;

- Statt Fehler bloss zu korrigieren, werden diese analysiert, um die Vorstellungen des Schülers verstehen zu lernen und damit Eingang in sein Denksystem zu finden;
- Statt sich auf kognitive Lernprodukte zu konzentrieren, werden die zugrundeliegenden affektiven Beziehungsmomente berücksichtigt;
- Statt das Individuum ins Zentrum zu stellen, werden die Rahmenbedingungen im schulischen und ausserschulischen Bereich überprüft.

Der Stützunterricht nimmt einen ähnlichen Verlauf. Natürlich müssen die Mittel (Zeit, Aufwand, Verfügbarkeit), Zielsetzungen und Arbeitsmethoden entsprechend angepasst werden. Der schulische Förderauftrag wird aber dann problematisch, wenn er in den Bereich der Sozialarbeit, der Familientherapie oder der klinischen Intervention hineinreicht. Diese Ausweitung der Fördermassnahmen, die zwar theoretisch fundiert sind, da sie der Komplexität im Alltagsleben entsprechen und vom systemischen Ansatz ausgehen, begegnet in der Praxis zahlreichen Schwierigkeiten: Rolle und Ausbildung der Lehrpersonen, Aufgabenteilung unter Lehrkräften, mit Fachleuten wie Psychologen, Sozialarbeiterinnen.

Lernprozesssteuerung weit gefasst

Historisch gesehen, hat sich die Idee der formativen Beurteilung erst **im nachherein** herausentwickelt. Es ist zwar möglich, Fördermassnahmen ausserhalb der heilpädagogischen Begriffswelt anzusiedeln, sie als selbstverständliche Lernprozesssteuerungen aufzufassen, die Misserfolg vermeiden helfen und für alle Schüler einzuleiten sind, die nicht spontan lernen. Trotzdem können Lernprozesssteuerungen nur rückwirkend eingeleitet werden, im Anschluss an beobachtete Lernerfolge bzw. Misserfolge. Bereits 1978 hat Linda Allal in bezug auf die formative Beurteilung (1979, 5ème réédition 1989) und später auch zum Thema 'zielerreichendes Lernen' (1988a), drei Arten von Lernprozesssteuerungen unterschieden:

- **"Retroaktive" (rückwirkende) Lernprozesssteuerungen**, die aufgrund einer punktuellen Beurteilung, nach einer mehr oder weniger langen Lernsequenz erfolgen;
- **"Interaktive" Lernprozesssteuerungen**, die während des Lernprozesses erfolgen;
- **"Proaktive" Lernprozesssteuerungen**, die erfolgen, wenn sich der Schüler in einer neuen Lernsituation befindet bzw. mit einem neuen Lerninhalt konfrontiert wird.

Diese drei Steuerungsformen können miteinander kombiniert werden und sollten keinesfalls mit einem starren Verfahren verbunden werden. So kann z.B. "retroaktive" Lernprozesssteuerung in Form einer Fördermassnahme eingesetzt werden, stellt aber nicht die einzige Möglichkeit dar. Ebenso müssen auch Fördermassnahmen im weiten Sinne gehandhabt werden. Es geht nicht unbedingt darum, die **gleichen** Begriffe und Kompetenzen nochmals durchzunehmen, wenn auch mit neuen Erklärungen, mehr Zeit und verschiedenen Materialien. Fördermassnahmen im weiten Sinne können dazu

führen, dass man sehr weit ausholt, bzw. vorläufig darauf verzichtet, auf die problematischen Lerninhalte zurückzukommen. Sie können auch dazu führen, dass man andere Dimensionen des Lernumfeldes bzw. die Schullaufbahn verändert. **Hinterher intervenieren heisst nicht unbedingt, unverzüglich den gleichen Lernweg unter besseren Bedingungen nachzuvollziehen.**

Die "proaktive" Lernprozesssteuerung berührt die Grenzen der formativen Beurteilung. Linda Allal definiert sie übrigens eher als eine Art Steuerungsmassnahme und weniger als eine Form von Beurteilung. Vor jeder Unterrichtssequenz scheint es sinnvoll zu sein, sich zu fragen, was die Schüler schon wissen, wie sie eingestellt sind, wo ihre Begabungen liegen, welchen Schwierigkeiten sie begegnen könnten. Es handelt sich hier keinesfalls darum, dass dieses Problem im herkömmlichen Selektionsdenken mit verschiedenen Leistungsabstufungen und entsprechend unterschiedlichen pädagogischem Ansatz gelöst wird. Vielmehr geht es hier um die korrekte **antizipierte Anpassung der Aufgabenstellung und der Lernsituationen** an die verschiedenen Schüler.

Die "interaktive" Lernprozesssteuerung kann mit der Klassenführung und Binnendifferenzierung gleichgestellt werden. Zwar führt die Aufteilung des Unterrichts in kleinste Arbeitssequenzen dazu, dass die gesamte interaktive Lernprozesssteuerung als ein Aufeinanderfolgen von "proaktiven" und "retroaktiven" Lernprozesssteuerungen wahrgenommen wird. Aber das Interesse dieser Steuerungsform liegt gerade darin, dass sie die formative Beurteilung auf einen kontinuierlichen Kommunikationsprozess zwischen Lehrern und Schülern (vgl. Cardinet, 1988) ausrichtet. **In diesem Sinne wäre es angezeigt, "proaktive" und "retroaktive" Lernprozesssteuerungen als unvollständige Formen der "interaktiven" Lernprozesssteuerung aufzufassen.** Sie sind eine Art von Konzession an die Arbeitsbedingungen im Rahmen des Klassenverbandes, wo im allgemeinen intensive Interaktionen mit allen Schülern zugleich unmöglich sind. Ohne alles auf die "interaktive" Lernprozesssteuerung zu setzen, muss ihr m.E. eine Vorzugsstellung eingeräumt werden: sie ist die einzig mögliche Massnahme, um schulischen Misserfolg einzuschränken.

Die Grenzen der Ausdehnung

Die Ausdehnung der Beobachtung, der Fördermassnahmen und der Zeitpunkte und Verfahren der Lernprozesssteuerung führt nicht nur zu einer Neuorientierung der Beurteilung, sondern zu einer wirksameren Didaktik überhaupt. So erfreulich sie auch sein mag, so wirft diese Entwicklung jedoch wichtige konzeptuelle Probleme auf: Es handelt sich einerseits um das Verständnis des Begriffs "Lernprozesssteuerung" und andererseits um die Definition der formativen Beurteilung als eigenständiges Unterrichtselement, das von den anderen Facetten pädagogischen Handelns unterschieden werden kann. Dieser Widerspruch wird noch sichtbarer aufgrund der neusten Forschungsergebnisse im Bereich der Didaktik, der Meta-Kognition und der Selbstbeurteilung usw.

Vielleicht ist es hier an der Zeit, die Problematik der Lernprozesssteuerung zu präzisieren. Ich schlage sogar vor, die formative Beurteilung als **eine** unter vielen Formen der Lernprozesssteuerung aufzufassen, die dann eingesetzt wird, wenn die anderen ausgeschöpft sind. Es geht mir nicht darum, die Lehrerrolle, seinen Beobachtungsauftrag und seine Interventionsfähigkeit geringzuschätzen, sondern vielmehr darum, diese wichtige Massnahme vor der Überbeanspruchung zu bewahren!

II. Didaktik und Lernprozesssteuerung

Definitionsgemäss ist jede **Rückmeldung** formativ, wo sie auch herkommt und aus welcher Absicht sie erfolgt, solange sie zur Lernprozesssteuerung beiträgt, ausgehend vom folgenden pragmatischen Ansatz: Wenn es um Verbesserung der Unterrichtseffizienz geht, dann müssen **alle** Mittel erlaubt sein, die zur Steuerung der Entwicklung und des Lernens beitragen. Beurteilung in diesem Sinne ist lediglich eine Facette des gesamten Unterrichtsgeschehens. Allerdings stellt sich hier die Frage, ob dies Grund genug ist, dass der Begriff "formative Beurteilung" nach und nach ausgeweitet wird, um den gesamten Steuerungsprozess besser in den Griff zu bekommen?

Eine mögliche Antwort auf diese Frage ist in der Tendenz der **neueren Forschungen im Bereich der formativen Beurteilung** enthalten: tatsächlich führen diese zu immer breiter angelegten Modellen für die Interaktionen und Steuerungen im Unterricht. Wenn auch in diesem Bereich noch kein einheitlicher, theoretisch abgestützter Ansatz vorliegt, so kreisen alle Entwicklungen um eine grundsätzliche Fragestellung: **Welche didaktischen Arrangements bieten die beste Garantie für eine kontinuierliche Steuerung der Lernprozesse?**

Formative Beurteilung und Didaktik bilden eine Einheit

Als Beitrag zur Erhöhung der Unterrichtseffizienz kann die formative Beurteilung nicht ausserhalb der Didaktik angesiedelt werden. Dies leuchtet zwar ein, doch führt die Tendenz zur Spezialisierung im Bereich der Forschung und Bildung dazu, dass Beurteilung und Fachdidaktiken sich zu zwei getrennten Arbeitsbereichen entwickelt haben.

Während der letzten Jahrzehnte hat es nicht an Lehrplan- und Didaktikreformen gefehlt. Trotz ihres Bruchs mit den traditionellen Didaktiken (und folglich mit ihren summativen Beurteilungen sowie ihren bekannten schriftlichen und mündlichen Prüfungen) waren die neuen Ansätze der Didaktik in bezug auf die Beurteilung nicht sehr einflussreich. Vielleicht weil die Beurteilung im Denken der Reformen weiterhin als institutioneller und traditioneller Zwang empfunden wurde, den es möglichst schnell "abzuschaffen" galt. Oder weil resigniert darauf verzichtet wurde, in diesem Bereich Neuerungen einzuführen, in der Annahme, dass die traditionellen Beurteilungsverfahren ohnehin jeglichen Reformanspruch zunichte machen und von den Lehrern weiterhin bevorzugt würden.

Dieses Denken scheint mir insofern gerechtfertigt, als es sich um die zertifikative oder summative Beurteilung handelt und vor allem dort, wo die Noten und die traditionellen Schulzeugnisse betroffen sind. Selbst hier wäre es kurzichtig, bei Reformen der Mathematik- und Sprachdidaktik diese Beurteilungsformen zu übergehen. Noch weniger sollte die formative Beurteilung ausgeklammert werden. Allerdings gehen hier die Meinungen noch stark auseinander. Lehrpersonen, die ihre Unterrichtsqualität erhöhen wollen, geraten deshalb rasch in ein Dilemma: Entweder sie wählen ein verlockendes didaktisches Modell (Projektunterricht, Lernvertrag, usw.), das keine brauchbaren Vorschläge zur Beurteilung bringt, oder sie gehen in Richtung eines fachübergreifenden formativen Beurteilungsansatzes, der auf der zielerreichenden Didaktik oder anderen Lerntheorien aufbaut und sich unabhängig von der entsprechenden Fachdidaktik entwickelt hat. Im Primarschulbereich ist eines der besten Beispiele eines solchen Widerspruchs zu finden: ich denke hier an die Konfrontation zwischen den neuen Unterrichtsmethoden der "école active" ohne jeglichen Einbezug entsprechender Beurteilungsverfahren und formativen Beurteilungsmodellen, die sich eng an die frühen Arbeiten von Bloom anlehnen. Erstere vertreten offene Kommunikationssituationen, Orientierungen nach Themenkreisen, offene Problemstellungen, umweltbezogenes Lernen, anspruchsvolle Schulhausprojekte. Im Gegensatz dazu fordern die formativen Beurteilungsmodelle nach klar formulierten Lernzielen, formativen Lernkontrollen und Einsatz von Fördermassnahmen.

Dieser Umstand führte Linda Allal (1988 a) dazu, den bloomschen Begriff des "**zielerreichenden Lernens**" (franz.: *pédagogie de maîtrise*) weiterzuentwickeln. Es ging ihr eher darum, die Lernprozesssteuerung an die neue Didaktik, ihre Lernziele und Lerntheorien anzupassen, als diese Didaktik wieder auf die klassische Unterrichts-, Test- und Korrekturpraxis einzuschränken.

Sollte man nicht noch weiter gehen?

1987 behauptete Daniel Bain anlässlich eines Treffens der französischsprachigen Beurteilungsfachleute in Dijon: "**Die formative Beurteilung ist auf dem Holzweg!**" (Bain, 1988 a). Seiner Meinung wäre es falsch, die formative Beurteilung als autonomes Forschungsfeld abzugrenzen. Er plädierte für einen "Zugang über die Didaktik", m. a. W. für einen formativen Beurteilungsansatz ausgehend vom Lerninhalt und von spezifischen Wissensstrukturen wie auch von den entsprechenden Lernvorgängen. Am Beispiel der Didaktik der schriftlichen Ausdruckslehre zeigte er, dass eine formative Beurteilung in diesem Bereich eine entsprechende Theorieentwicklung erfordert und ein kohärentes didaktisches Vorgehen mit präzisen Hypothesen über die Art des Aufbaus von Kompetenzen und über die möglichen Fehler und Fehlverhalten der Schüler im Lernprozess vorweisen sollte.

Diese Stellungnahme führte ein Jahr später in Fribourg zu einer freundschaftlichen Auseinandersetzung zwischen Daniel Bain (1988 b) und Linda Allal (1988 b). Ohne von vorneherein den didaktisch orientierten Ansatz von Bain abzulehnen, bestand Allal jedoch auf der **Bedeutung eines fachübergreifenden**

Ansatzes für die formative Beurteilung, ausgehend von einem generellen lerntheoretischen Ansatz.

Es geht hier im Grunde um zwei unterschiedliche Sachverhalte. Beim einen handelt es sich um die relative Eigenart der Lernprozesse in den verschiedenen Wissensbereichen: man lernt nicht Fremdsprachen, wie man Mathematik lernt. Lernprozesssteuerungen im weiten Sinne und insbesondere, was die formative Beurteilung betrifft, sind vorwiegend heuristischer Natur und können deshalb nur in einem ersten Schritt als allgemeingültig definiert werden. In einem zweiten Schritt müssen diese dann sehr spezifisch ausformuliert werden. In diesem Zusammenhang wäre es meiner Meinung nach sowohl möglich als auch notwendig, sowohl vom lern- und wissenschaftstheoretischen als auch vom fachdidaktischen Ansatz zu profitieren, unabhängig davon, ob diese unbedingt mit dem inhaltlichen und zeitlichen Vorgehen bestehender Lehrpläne übereinstimmen.

Der zweite Sachverhalt scheint mir komplexerer Art zu sein. Es handelt sich hier um die **Beziehung zwischen formativer Beurteilung und Didaktik**. Sobald formative Beurteilung aufgrund ihres Beitrags zur Lernprozesssteuerung definiert wird, kann folgende Frage nicht übergangen werden: was unterscheidet letztlich die formative Beurteilung von der Didaktik? Diese Frage wird umso aktueller, als die Didaktik im weiten Sinne als ein lernprozesssteuerndes Arrangement im Hinblick auf die Erreichung anerkannter Lernziele wahrgenommen wird.

Vom didaktischen Arrangement zum lernprozesssteuernden Handeln

Didaktik als lernprozesssteuerndes Arrangement wahrzunehmen heisst, dazu bereit sein, die klassische, wenn auch nicht immer explizite Unterscheidung zwischen Lehr- und Übungssequenzen im Unterricht, mit zwei aufeinanderfolgenden Momenten des didaktischen Handelns abzuschaffen:

- ausgehend von einer grundsätzlich optimistischen Wahrnehmung des üblichen Unterrichtsverlaufs, führt der Lehrer die ganze Klasse in die Aufgabenstellung ein;
- in einem zweiten Schritt versucht er dann (soweit er über die entsprechenden Mittel verfügt), diese erste globale Anleitung zu korrigieren und auszudifferenzieren, indem er sich an einzelne Schüler oder Gruppen von Schülern wendet.

Diese Zweiphasigkeit ist zweifellos im naturwissenschaftlichen Verständnis von Handlung möglich, wo solide und formalisierte Bezugsgrößen vorliegen. Wenn es z.B. darum geht, Raketen abzuschossen, kann man ihre Umlaufbahn **berechnen**. Die Berechnung beruht auf einer antizipierten Umlaufbahnsteuerung, unter Miteinbezug eventueller kleinerer Störungen aufgrund von Umwelteinflüssen. Die Didaktik hat versucht, sich diesem Modell anzunähern. Aber hat sie auch die Mittel dazu? Ist es wirklich sinnvoll, soviel Energie in die Entwicklung von Lehrplänen, Lektionen und gründlich durchstrukturierten Unterrichtssequenzen zu investieren, allein in der Hoffnung,

dass dann Lernen "automatisch richtig abläuft"? In der Fachliteratur zur Unterrichtsmethodik findet man in Hülle und Fülle **exemplarische didaktische Hilfen**, von denen vermutet wird, dass sie bedeutende Lernerfolge hervorzubringen vermögen. Lernmisserfolge und Schwächen eines derart gewählten Weges beruhen wenigstens für einen Teil der Schüler auf Elementen ihrer sozialen Umwelt, die mit der Didaktik nichts zu tun haben. Der didaktische Ansatz geht noch zu oft von der fiktiven Annahme aus, dass Schüler das Vorgeschlagene lernen wollen, die notwendigen Voraussetzungen besitzen und sich der Genialität der angewandten Methode nicht entziehen können...

Die heute vorwiegend praktizierten Lehrmethoden garantieren den Lernerfolg nur für einen kleinen Teil der Schüler und Schülerinnen: es handelt sich um die besten, von denen übrigens anzunehmen ist, dass sie trotz der Schule und mit jeder Methode erfolgreich lernen können. Für die anderen sind die Erfolgchancen sehr unterschiedlich: die einen lernen gerade soviel, dass sie knapp aber ehrenvoll versetzt werden; andere wiederum lernen nichts oder fast nichts und erleben sehr schnell, was Misserfolg bedeutet. Unabhängig von der sehr grossen Verschiedenartigkeit der schulischen Schicksale drängt sich ein weiteres Phänomen auf: die **Machtlosigkeit der Didaktik**, wenn es darum geht, der Mehrheit der Schüler innerhalb der vorgegebenen Zeitlimiten zu einem Lernerfolg zu verhelfen, der den ehrgeizigen Leitideen der Schule entspricht.

Diese Machtlosigkeit lässt sich auf verschiedene Weise analysieren, sei es über den Lehrplan, die Lehrmittel, die Methoden, die audio-visuellen Lernhilfen, die didaktische Beziehung usw. Ohne diese Faktoren unbedingt ausschliessen zu wollen, scheint mir, dass sie das wichtigste ausklammern: **Erfolgreiches Lernen beruht hauptsächlich auf einer kontinuierlichen Lernprozesssteuerung und Fehlerkorrektion und weniger auf genialen Methoden**. Ein gutes Beispiel liefert uns hier das Lesenlernen: Es gibt eine Unmenge von Lehr- und Lernmethoden. Statt diese ständig gegeneinander auszuspielen, wäre es von Vorteil, die Merkmale wirksamen Lesenlernens zu untersuchen. Ein gemeinsamer Nenner wäre zweifellos die intensive Steuerung während des gesamten Lernprozesses.

Auf dieser Basis möchte ich die **kontinuierliche Lernprozesssteuerung als optimalen didaktischen Ansatz** vertreten. Zwar sind beim Schachspiel die ersten Züge wichtig, doch sind sie nur selten allein für den Ausgang der Partie bestimmend. Ein guter Schachspieler legt sich eine gute Ausgangsstrategie zurecht, passt diese dann aber permanent dem Spielverhalten seines Gegners an bzw. gibt sie völlig auf, wenn dies von Vorteil ist. Ein Tiefeninterview in einem Forschungsprojekt schränkt sich auch nicht auf die drei hauptsächlichsten Forschungsfragen ein. Sein nachträglicher Wert wird von der Fähigkeit des Interviewers abhängen, mit Unvorhergesehenem umzugehen, je nach Situation zu improvisieren und zu entscheiden. Ebenso weiss der Therapeut, dass er seine Behandlungsstrategie ständig an den Entwicklungsprozess seines Klienten anpassen muss. Die Didaktik, so wie sie hier verwendet wird, müsste in die gleiche Richtung gehen: antizipieren, voraussehen, was möglich ist, aber trotzdem bewusst bleiben, dass Fehlverhalten und Fehleinschätzungen die Regel sind und dass ständig Anpassungen vorgenommen werden müssen. In dieser

Logik ist die Lernprozesssteuerung nicht an bestimmte Momente gebunden, sondern stellt eine permanente Aufgabe dar.

Wie muss formative Beurteilung in diesem Zusammenhang verstanden werden? Sie ist eine der möglichen Formen der Lernprozesssteuerung unter anderen. Bevor man sie einsetzt und falls man Steuerungen während des Lernprozesses vorziehen will, müssen Erziehungsstrategien besser auf das didaktische Arrangement abgestimmt werden; darüber hinaus gilt es insbesondere zwei andere Strategien einzubauen, aufgrund derer der Lehrer verzichten kann, ständig persönlich zu intervenieren: Ich denke hier an die Lernprozesssteuerung aufgrund von handlungs- und interaktionsorientiertem Lernen und an die Selbststeuerung, die im metakognitiven Ansatz enthalten ist.

Handlungs- und interaktionsorientiertes Lernen

Jacques Weiss (1979, réédition 1989) hat das Konzept der formativen Interaktion entwickelt, und dieses nicht nur auf die klassischen didaktischen Interaktionen eingeschränkt, sondern vielmehr auf alle Kommunikationsstörungen ausgeweitet, die zwischen den betroffenen Partnern auftreten.

Nicht jedes Lernen erfordert eine unmittelbare Rückmeldung, manchmal genügen die Lernprozesssteuerungselemente, die in der Interaktionssituation selbst enthalten sind und den Lernenden dazu zwingen, spontan seine Handlungs- und Vorstellungsmuster anzupassen, seine Fehler und Zweifel zu beheben, den Standpunkt seiner Partner zu berücksichtigen. Mit anderen Worten, das Lernen erfolgt hier nach Versuch und Irrtum, dank wahrgenommener kognitiver Widersprüche, aufgrund von intellektueller Zusammenarbeit oder anderen Steuerungsmechanismen. Nicht jedes Lernen erfordert unmittelbare Rückmeldung, manchmal genügen die Elemente der Lernprozesssteuerung, die in der Lernsituation selbst enthalten sind und den Lernenden dazu zwingen, spontan seine Handlungs- und Vorstellungsmuster anzupassen, seine Fehler und Zweifel zu beheben, den Standpunkt seiner Partner zu berücksichtigen. Mit anderen Worten, das Lernen erfolgt hier nach Versuch und Irrtum, dank wahrgenommener kognitiver Widersprüche, aufgrund von intellektueller Zusammenarbeit oder anderen Steuerungsmechanismen.

Die Idee, dass Lernen und Entwicklung in Interaktion mit der Wirklichkeit ablaufen, ist nicht neu. Die gesamte genetische Psychologie nach Piaget ist untrennbar konstruktivistisch und interaktionistisch (Perret-Clermont, 1979; Mugny, 1985). Ebenso stellen alle neueren pädagogischen Theorien die aktive und realitätsbezogene Lernzielerreichung in den Mittelpunkt, ebenso wie die Arbeiten von Anne-Nelly Perret-Clermont und Marie Schubauer-Leoni über die sozio-kognitiven Konflikte und die didaktischen Interaktionen vertiefen diese Problematik noch weiter (Perret-Clermont et Mugny, 1985; Perret-Clermont et

Nicolet, 1988; Schubauer-Leoni et Perret-Clermont, 1985) und bestätigen die CRESAS-Aussage (1987): "On n'apprend pas tout seul!"*)

Die einen stellen eher die soziale Dimension der Interaktion in den Mittelpunkt, sei diese konfliktuell oder kooperativ. Andere stellen den Begriff Interaktion eher in den allgemeineren Zusammenhang der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, die in der Einzelarbeit ebenso erfolgt wie in jeder Form von Zusammenarbeit. Die Aktivität ist schlicht und einfach ein Faktor der Steuerung der Entwicklung und des Lernens, weil der Lernende gezwungen wird, seine Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster anzupassen, zu verfeinern, neu zu organisieren und zu bereichern. Die soziale Interaktion zwingt den Lernenden ständig zu Entscheidungen, Stellungnahmen, Handlungen, zur Partizipation, Antizipation, zur Entwicklung neuer Strategien, zur Verteidigung seiner persönlichen Interessen.

Der traditionelle (Frontal-)Unterricht ist eine vieler möglicher Formen der sozialen Interaktion. Man kann an seiner Wirksamkeit insbesondere dann zweifeln, wenn man an die geringe aktive Beteiligung gerade der lernschwächeren Schüler und Schülerinnen denkt. Handlungsorientierte Ansätze in der Didaktik suchen folglich vermehrt nach Interaktionsstrukturen mit weniger Abhängigkeit von einer einzigen Lehrperson (Gruppenarbeit), weniger Fixierung auf das Klassenzimmer (Befragungen, Theateraufführungen). Solche Ansätze sind aufgrund ihrer Projektorientierung, ihrer klaren Ausformulierung der Spielregeln und ihres Problembezugs viel sinnhaltiger und motivierender als die konventionellen, schulischen Übungsformen. Es kann in diesem Rahmen nicht darum gehen, die handlungs- und interaktionsorientierte Didaktik detailliert darzustellen. Vielmehr soll signalisiert werden, dass es sich um eine Problematik mit pragmatischer Perspektive handelt, sobald man sich mehr um die Lernsteuerung als um Beurteilungsfragen kümmert.

Die metakognitive Selbststeuerung

Der andere erfolgsversprechende Weg ist verwandt mit der förderorientierten Schülerbeurteilung (évaluation formative), wie sie J.J. Bonniol und G. Nunziati vertreten. Es handelt sich nicht darum, die Rückmeldungen dritter zu vermehren, sondern Schüler und Schülerinnen sollen zur Selbststeuerung ihrer Denk- und Lernprozesse angeleitet werden. Dieser Ansatz basiert auf der grundsätzlichen menschlichen Fähigkeit, dass selbst schon Kleinkinder in der Lage sind, sich ihre Denkvorgänge zumindest teilweise zu vergegenwärtigen. Dieser Ansatz stellt eine Synthese verschiedener Forschungsrichtungen dar, ohne dass damit die meist sehr unterschiedlichen Ausgangshypothesen verwischt und weitere Konfrontationen vermieden werden:

- Die Arbeiten Forschergruppe aus Aix en Provence zur förderorientierten Schülerbeurteilung (Bonniol & Genthon, 1989; Nunziati, 1988, 1990);
- Die Arbeiten zur Selbstbeurteilung, unter dem Gesichtspunkt der Wahrnehmung seiner Kompetenzen und seines Lernstils von Seiten des Lernenden,

*) CRESAS: Centre de Recherches de l'éducation spécialisée et d'adaptation scolaire (Anm. der Uebersetzer).

statt als erzwungene oder spontane Teilnahme an der Fremdbeurteilung der Lehrperson (Allal, 1988; Salamin, 1986);

- Die Arbeiten seitens des INRP*) zur Didaktik von Texten (Garcia-Debanç, 1989; Mas, 1989; Turco, 1989) oder der Genfer Kommission zur Textdidaktik um Bain, Bronckart und Schneuwly (Commission pédagogique du texte, 1985; 1988);
- Die Verwendung der Arbeiten über die Metakognition (vgl. z.B. Laveault und das Symposium von Brüssel 1988: "l'auto-évaluation: approche métacognitive").

Dieser Ansatz schliesst die explizite Beurteilung durch eine Lehrperson nicht aus, insbesondere als konkretes Beispiel eines Modelles, das eine Objektivierung der Lernprozesse und der erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse sowie eine Eindeutigkeit der Lernziele und Erwartungen anstrebt. Andererseits entfernt man sich hier sehr weit vom Ansatz der kriteriumsorientierten Tests, die von entsprechenden Fördermassnahmen gefolgt werden. Die förderorientierte Beurteilung hat schliesslich nur eine beschränkte Verwandtschaft mit der formativen Beurteilung. Sie stellt die Selbststeuerung und die Erreichung entsprechender Kompetenzen in den Vordergrund.

II Formative Beurteilung: Aus Fehlern lernen

Die beiden soeben schematisch beschriebenen Ansätze erscheinen sehr erfolgsversprechend. Sie bestätigen, was im Rahmen der "Groupe français d'Education nouvelle" als "auto-socio-construction des savoirs" bezeichnet wird. Dieser Begriff enthält gleichzeitig Selbst-Organisation des Lerngegenstands und die soziale Interaktion als wichtigste Ausgangsbedingungen für den Aufbau von Kenntnissen und Fähigkeiten. Die grundlegende Absicht ist im Grossen und Ganzen gesehen die gleiche: Es geht um den Kampf gegen Schulversagen durch eine effizientere Didaktik, die sich auf häufigen und zweckdienlichen Rückmeldungen sowie auf der Selbststeuerung des Lernenden abstützt.

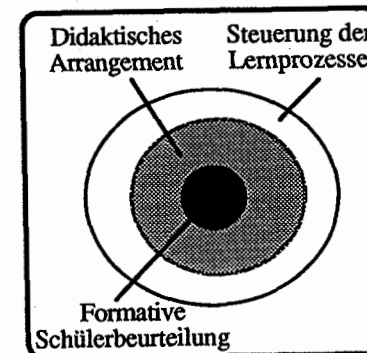
Welches ist der Weg, den die Vertreter der formativen Beurteilung gehen sollen? Sollen sie als Vorreiter einer Didaktik, die Eigenaktivität und Interaktion ins Zentrum stellt, die Evolution der Schule vorantreiben oder sollen sie die Reflexion verstärken? Dass dank der Probleme um die formative Beurteilung die Debatte um pädagogische Grundprinzipien in Gang gehalten wird, scheint mir ein wichtiger Punkt. Andererseits lässt sich aber die Tendenz nicht rechtfertigen, dass der Begriff und die Praxis der formativen Beurteilung zu einem unbegrenzten Tummelplatz werden. Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass es in Zukunft hilfreicher sei, ihr eine präzise, auf das pädagogische Handeln der Lehrpersonen bezogene Bedeutung zu wahren. Dies führt durchaus nicht dazu, die Beurteilung von den anderen pädagogischen Anliegen zu isolieren, ausser, man will ein Forschungsfeld durch einen einigen Schlüsselbegriff definieren.

*) INRP: Institut National de Recherches Pédagogiques, Paris (Anm. der Uebersetzer).

Drei Bereiche der Forschung

Es lassen sich folgende drei Forschungsbereiche skizzieren:

1. Im äusseren Bereich soll, unter anderem ausgehend von Beurteilungsfragen, eine **allgemeine Theorie der metakognitiven und interaktiven Steuerung des Lernens und der allgemeinen und schulischen Entwicklung** erstellt werden. In diesem Bereich wird keine Unterscheidung der gesamten Rückmeldungen zum Lernprozess in solche, die sich aus der formativen Beurteilung und solche, die sich aus anderen Ansprüchen ergeben, angestrebt.



2. Im Mittelbereich geht es um den Aufbau einer **Theorie des Lehrens** im Sinne eines didaktischen Dispositivs zur Gestaltung und Steuerung von didaktischen Situationen zwecks Stimulierung und Regulierung bestimmter Lernprozesse;
3. Im inneren Bereich geht es um die formative Beurteilung, also direkt um das Massnahmenkonzept der Lehrpersonen. Im Zentrum stehen hier die **spezifische Art und Weise der Informationsbeschaffung und des konkreten pädagogischen Handelns**, die jedoch ihrerseits durchaus als Gegenstand der Reflexion, der Ausbildung und spezifischer Instrumentierung bestimmt werden können.

Dieser Ansatz, die formative Beurteilung als Lernprozesssteuerungsmassnahme zu verstehen, ist keineswegs eine Abwertung, im Gegenteil:

- theoretisch betrachtet, wird sie auf andere Bereiche ausgeweitet und in andere Regulierungsformen eingegliedert;
- praktisch betrachtet, sollte sie die letztmögliche Massnahme sein, nachdem die anderen Steuerungsmöglichkeiten (didaktisches Dispositiv, Selbststeuerung, Interaktion) ausgeschöpft wurden.

Hara-kiri?

Handelt es sich hier um eine Form von Hara-kiri für Beurteilungsspezialisten? Keineswegs! Seit mehr als zehn Jahren wird (vor allem im französischen Sprachraum; *Anmerkung der Uebersetzer*) versucht, in einem zunehmend engeren Begriffsvokabular die Einheit des didaktischen Dreiecks Lehrer, Schüler und didaktischem Arrangement wiederzufinden. Warum sollte man daraus nicht die unübersehbaren epistemologischen Schlüsse ziehen?

In den deskriptiven oder präskriptiven Humanwissenschaften haben wir es mit komplexen Ganzheiten zu tun, die nur mittels permanenter Analyse und begrifflicher Konstruktion anzugehen sind. Das Auftreten des Begriffs der formativen Beurteilung kennzeichnet in diesem Prozess eine wichtige Etappe und stellt eine Möglichkeit dar, Beurteilung und Didaktik einander wieder näherzubringen. Vielleicht wäre es an der Zeit, die Abgrenzungen und folglich auch das entsprechende Begriffsvokabular **explizit neu** zu formulieren. Sollte die formative Beurteilung künftig als ein Ansatz unter anderen zur Steuerung des Lernens verstanden werden, so wäre es sicher von Nutzen, wenn der gesamte Bereich in seiner ganzen Bandbreite neu definiert und benannt würde, statt umgekehrt weiterhin der Teil für das Ganze auszugeben.

Heisst das jedoch, dass die Forschung zur formativen Beurteilung ausschliesslich den Didaktikern oder den Lerntheoretikern anvertraut werden soll? Bei der heutigen Arbeits- und Bereichsteilung wäre dies aus mindestens vier Gründen nicht ratsam:

1. Es bestehen **gemeinsame Verfahren, übergreifende Prinzipien und Verhaltensmuster** der formativen Beurteilung; es wäre absurd, in jedem Bereich das Rad neu zu erfinden.
2. Es gilt insbesondere auf der Elementar- und Primarstufe, die **interdisziplinären oder transdisziplinären Lernziele** zu berücksichtigen, und die Entwicklungsziele, die eine Steuerung verlangen, ohne dass diese ohne weiteres innerhalb der Fachdidaktiken angelegt werden können.
3. Ein Teil der Lernbedingungen und -situationen entscheiden sich auf der Ebene der **Schul- und Klassenführung**, d.h. hängen mit der Lernkultur und dem Lernklima des jeweiligen Schulhauses zusammen, mit seinen Räumlichkeiten und Einrichtungen, seiner Zeitstruktur, den internen didaktischen Abmachungen, den Verhaltensregeln, der herrschenden Auffassung über effiziente Arbeitsformen und elementares Wissen.
4. Schliesslich haben die **Didaktiker** bis heute eine tiefe Gleichgültigkeit gegenüber der Beurteilung an den Tag gelegt. Daniel Bain stellt in seinem Arbeitsbereich immer wieder fest, dass eine gewisse Zahl namhafter Didaktiker und Methodologen sich die Sache eher leicht machen, indem sie ganz einfach sowohl die formative als auch die zertifikative Beurteilung aus ihren Überlegungen und Konzepten ausklammern. In der Lehrer(innen)bildung, wie bei der Konzeption neuer Fachdidaktiken und Lehrmittel fristen die formative und auch die summative Beurteilung oft ein Schattendasein. Die Schulorganisation und die Lehrerbildung scheinen dieser Tradition geradezu verpflichtet zu sein.

Die Integration der formativen Beurteilung erscheint jedoch zunehmend als unumgehbare Notwendigkeit. Bleibt also die Frage, wann und unter welchen Bedingungen sie einzubeziehen ist. Solange er noch keine Selbverständlichkeit darstellt, wird dieser Integrationsprozess dort begünstigt, wo eine vielseitige, möglichst institutionalisierte Diskussion zur formativen Beurteilung in Gang gebracht wird.

IV. Steuerung des Lernprozesses oder des Lernverhaltens?

Der Anspruch auf Pragmatik bedeutet nicht unbedingt, dass man der Theorie den Rücken kehren muss, bzw. wie manche Lehrer meinen, komplizierte Begriffe und unsichere Hypothesen über Lernvorgänge als unnützlich zu verwerfen. Die Idee der Lernprozesssteuerung ist dort am meisten bedroht, wo eine **Vermischung von Lernprozess und Lernsituation** stattfindet. Rein intellektuell vermag jedermann die notwendige Trennung vorzunehmen zwischen zeitpunktmässig mehr oder weniger sichtbarem Lernverhalten und den zugrundeliegenden Begriffsbildungen, Schemas und Fähigkeiten, die im günstigsten Falle durch die vorgegebene Lernsituation entwickelt bzw. verstärkt werden. Allerdings wird diese Trennung im täglichen Unterrichtsgeschehen stark verwischt: der Lehrer bezieht seine Rückmeldungen und Massnahmen meist ausschliesslich auf die jeweilige Lernsituation und auf den kollektiven Klassenbetrieb. Natürlich ist Lernen nur dort möglich, wo Schülern die Gelegenheit geboten wird, aktiv zu lernen. Aber nicht jedes Lernarrangement fördert automatisch das Lernen. Die Gefahr der Vermischung zwischen Lernprozesssteuerung und der Steuerung der Lernsituation ist dort am stärksten, wo diese direkt und interaktiv erfolgt. Denn sie findet in diesem Fall innerhalb der Lernsituation statt und zwingt den Lehrer dazu, ständig zwei verschiedene Ebenen miteinzubeziehen:

- Auf der einen Ebene geht es darum, die verschiedenen Unterrichtsinhalte zu vermitteln und abzuschliessen, den Zeitplan einzuhalten, ein anregendes Lernklima für die gesamte Klasse aufrechtzuerhalten, das Lernvorgehen kontinuierlich zu gestalten, den Sinn der Sache transparent zu machen;
- Auf der anderen Ebene geht es darum, die vorgesehenen Lernprozesse zu ermöglichen, d.h. möglichst prägnante Wahrnehmungs- und Denkkonflikte zu schaffen, damit sich die Begriffsbildung und die Fähigkeiten im vorgesehenen Bereich entwickeln und verstärken können.

Diese beiden Ebenen sind nicht ohne weiteres miteinander vereinbar. Nicht jedes Lernumfeld, mag es didaktisch noch so fein geplant sein, trägt unbedingt zur Lernprozesssteuerung bei. Umgekehrt können bestimmte Lernprozesssteuerungen didaktisch noch so fein geplante Lernarrangements durcheinanderbringen bzw. völlig misslingen lassen.

Die Sache wäre selbst bei klarer Unterscheidbarkeit der beiden Ebenen schwierig. **Ablaufende Lernprozesse sind nicht beobachtbar.** Man muss sich hier auf beobachtbare Merkmale verlassen, z.B. die Art und Weise, wie Schüler mit gestellten Aufgaben umgehen, ihre Teilnahme an kollektiven Lernaktivitäten. Der Lehrer muss folglich im Gefecht des Handlungsablaufs ständig zweifache Interpretationen vornehmen: einerseits, um animierende Lernarrangements zu schaffen, andererseits, um individuelle Lernprozesse zu begünstigen.

Eine ganze Reihe von didaktischen Neuorientierungen tragen zu dieser Vermischung bei. Sie legen mit Recht den Akzent auf Kommunikationsfähigkeit, Projektunterricht, Handlungsansatz, kreatives Lernen usw. Die auf diesen Ansprü-

chen beruhenden globalen Lernarrangements haben einen doppelten Vorteil: sie sprechen den Grossteil der Schüler direkt an und wirken stark motivierend, vorausgesetzt, sie werden vom Lehrer mit entsprechendem Know-how eingesetzt. Andererseits sind diese Ansätze äusserst anspruchsvoll: vorwegnehmen, vergleichen, entscheiden, reflektieren, mitteilen, aushandeln können usw. sind Kompetenzen, die auf übertragbares Lernen ausgerichtet und folglich auf den höchsten Stufen der Lerntaxonomien einzustufen sind. Der Anspruch auf Effizienz solcher Ansätze wird erst dann erfüllt, wenn Lehrer viel Energie in die Unterrichtsvorbereitung, die Gruppenanimation, die Bestimmung und Einleitung geeigneter Massnahmen und Aufgaben investieren. Die Vorbereitung von Theateraufführungen, Ausstellungen oder auch von Umfragen usw. sind anspruchsvolle Unternehmungen, die soziale, psychologische, pädagogische und manchmal auch körperliche Risiken miteinschliessen (bei ausserschulischen Aktivitäten oder bei Arbeiten mit bestimmten Materialien und Werkzeugen). So passiert es oft, dass Lehrer ihre gesamte Energie auf das gute Funktionieren der Gruppe und die Ausführung der Aufgaben konzentrieren müssen.

Wenn es sich auch hier durchaus um Steuerungsvorgänge handelt, so beziehen sich diese eher auf den Handlungsablauf als auf den Kompetenzerwerb. Es wäre folglich hier falsch, von formativer Beurteilung, bzw. auch von impliziten und informellen Lernkontrollen zu sprechen. Der Lehrer verhält sich wie andere Lehrer auch, er konzentriert sich eher auf die gestellte Aufgabe als auf den zugrundeliegenden Lernprozess. Darüberhinaus hat er oft das Gefühl, die gesamte Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen auf seinen Schultern zu tragen und ist folglich viel implizierter und verantwortungsbewusster als seine Schüler.... Natürlich ist ein erfahrener Lehrer durchaus fähig, neben seiner Aufgabe als Regisseur einer Theaterinszenierung, als Chefredakteur einer Klassenzeitung oder als Manager einer Umfrage, alle Arten von Schülerverhalten und -kompetenzen zu beobachten, und späterhin die notwendigen Massnahmen einzuführen. Jede interaktionelle Lernsituation ist ja, potentiell gesehen, ein privilegiertes Beobachtungsfeld. Im unmittelbaren Unterrichtsablauf investieren jedoch die meisten Lehrer ihre gesamte Energie darauf, Lernhindernisse zu beheben, bzw. den Schülern bei deren Ueberwindung zu helfen. Meist fehlt ihnen dann die notwendige Disponibilität bzw. Kraft, um auch noch über die erfolgten Lernfortschritte bzw. zugrundeliegenden Lernprozesse nachzudenken. Zwar zielt ihr Handeln auf das Lernen hin, jedoch darf es nicht mit "formativer, bildender Beurteilung" verwechselt werden.

Wie man es auch nimmt: trotz der bekannten Schwierigkeiten kann man weder auf diese vielversprechenden, aber anspruchsvollen neuen Ansätze verzichten, noch sich einer ebenso anspruchsvollen, differenzierten Schülerbeurteilung entziehen. Folglich bleibt ein grundlegender Widerspruch bestehen: die handlungsorientierte Pädagogik verpflichtet den Lehrer zu Haltungen und Einstellungen, die ihm kaum Zeit und Musse für eine aufmerksame Beobachtung des Schülerverhaltens lassen. Aber im Rahmen der Schulklasse müssen diesbezüglich Entscheidungen getroffen werden. Unter Berücksichtigung dieser Tatsachen schlägt Cardinet (1986 b) vor, sich im Bereich der interaktiven Lernprozesssteuerung eher auf die Beobachtung der Lernbedingungen als auf die Lernprodukte zu konzentrieren, die erst später nachweisbar werden können. Aber auch hier ist es

nicht leicht, die Lernbedingungen vom globalen, gut funktionierenden Klassenverhalten oder selbst von der didaktischen Lernsequenz zu unterscheiden.

Natürlich kann die didaktische Steuerung der Lernsequenzen im besten Falle eine Steuerung der Lernprozesse nach sich ziehen. Indem der Lehrer Lerngruppen und Aufgabenstellungen sinnvoll miteinander kombiniert, schafft er im Prinzip die notwendigen Bedingungen für Interaktionen mit seinen Schülern und unter ihnen. Allerdings bleibt noch dahingestellt, welche dieser Interaktionen tatsächlich lernfördernd sind, erworbene Wissens- und Handlungsschemata zu modifizieren, differenzieren und koordinieren vermögen und welche ganz einfach zum guten Funktionieren des Lernklimas beitragen. Hier liegen die gegenwärtigen Kernfragen der handlungsorientierten Pädagogik, der Gruppenarbeit, der kooperativen Lernmethoden, des Wahrnehmungskonflikts. Wie können **lernfördernde Interaktionen** von routinebedingten Interaktionen unterschieden werden? Wie können lernfördernde Interaktionen gefördert und routinebedingte Interaktionen im Rahmen des strikt Notwendigen begrenzt werden? Wäre es in dieser Hinsicht nicht sinnvoller, eine **Methodologie der Lernprozesssteuerung** zu entwickeln, anstelle sich auf eine Methodologie der formativen Beurteilung *stricto sensu* zu beschränken? Unabhängig von dieser Fragestellung bleiben die grundsätzlichen Probleme bestehen: es handelt sich darum, innerhalb der fließenden und komplexen Realität die zugleich zutreffenden und veränderbaren Variablen zu identifizieren...

Unter bestimmten Bedingungen können aber handlungsorientierte Lernmethoden auch einen Mechanismus der Selbststeuerung auslösen bzw. verstärken. Denn die sozial statt schulisch normorientierte Erwartungshaltung führt die Schüler einerseits zu vermehrter Verantwortungsübernahme und dazu, ihre Verpflichtungen einzuhalten. Andererseits zwingt die kollektive Vorbereitung einer Umfrage, einer Erzählung oder einer Theatervorstellung dazu, die Aufgabenstellungen besser zu formulieren, die Arbeit aufzuteilen und zu organisieren, einen Zeitplan aufzustellen und einzuhalten, den Arbeitsprozess zu beurteilen. Auf paradoxe Weise führt die Ausweitung der formativen Aspekte verschiedener Lernprozesssteuerungsmodalitäten dazu, dass das pädagogische Handlungsspektrum zugleich effizienter und breiter wird, da die Anzahl der Elemente, die innerhalb des Unterrichtsgeschehens berücksichtigt werden müssen, sprunghaft ansteigt. Damit wird noch offensichtlicher, dass Lernprozesssteuerung nicht von der gesamten Klassenführung getrennt werden kann.

V Eine ökonomische und praktikable Beurteilung

Soviel als nötig beurteilen

Es leuchtet ein, dass sich die prognostische Beurteilung für Kriterien interessiert, die in Beziehung zu künftigen Anforderungen stehen. Die zertifikative Beurteilung konzentriert sich am Ende eines Schuljahres oder eines Studienganges auf alle Kriterien, die mit den Anforderungen für ein Zertifikat in Beziehung stehen.

Die normative Beurteilung strebt ein hierarchisches Klasselement der Lernenden an und verlangt, dass sich alle unter gleichen Bedingungen der gleichen Prüfungen unterziehen.

Ganz anders verfährt die formative Beurteilung. Sie bricht mit dem Anspruch auf Egalität für alle. Es gibt keinen Grund mehr, allen Lernenden die gleiche "Dosis" von Beurteilung und Interpretation des Lernprozesses zukommen zu lassen, wie beim klassischen bloomschen "zielerreichenden Lernen". Ein Vergleich mit der medizinischen Diagnostik verdeutlicht dies: Nicht alle Patienten werden den gleichen Tests und Analysen unterzogen. Der einzelne soll seine persönliche Diagnose erhalten, die z.T. erst dann befriedigen kann, wenn Feststellungen auch noch von Spezialisten überprüft werden. Genauso verlangt die formative Beurteilung eine auf die Bedürfnisse abgestimmten, differenzierten Aufwand auf mehreren Ebenen:

- **Vermutete Bedrohlichkeit einer Situation.** Es gibt z.B. Lernende, die mit fast allen Lernsituationen fertig werden und Lücken wie Fehler zu überwinden wissen. Für sie ist formative Beurteilung eigentlich ein Luxus, weil ihre Situation sehr offensichtlich ist.
- **Verhältnismässigkeit zwischen Ursachendiagnose und Komplexität der Situation.** Es gibt Fälle, wo die verfügbaren Anhaltspunkte und Interpretationsmodelle eine rasche Folgerung erlauben, weil die beobachteten Phänomene in die erhärteten Erklärungsmuster passen. Es gibt aber auch Fälle, bei denen die Ungewissheit und das Unverständnis über eine Lernblockade vorherrscht.

Eine praktikable formative Beurteilung hat keinen anderen Zweck, als den Lehrpersonen die **notwendigen** Informationen verschaffen, um den Lernprozess der Lernenden wirkungsvoll zu beeinflussen. Dazu gehören Routinen, Fehlbeurteilungen und Ungewissheiten für die Lehrkräfte wie bei jedem Lernprozess. Dieser Ansatz verlangt manchmal, dass mehr Aspekte beurteilt werden, als schliesslich zur Klärung einer Lernschwierigkeit erforderlich sind.

Ist deshalb zu befürchten, dass mit dem formativen Ansatz zuviel beurteilt wird, dass sogar das Gegenteil der Förderung, z.B. die Stigmatisierung, oben aufschwingt? Dazu sind drei Aspekte zu berücksichtigen:

1. Beurteilungen, formative wie andere, absorbieren Zeit und Energie des Lernprozesses. Mit einer Methode allein, z.B. mit kriteriumsorientierten Tests, kann in der Regel nur ein Zweck sachgerecht erfüllt werden.
2. Beurteilungen nehmen Zeit und Kraft der Lehrperson in Anspruch. Keine Verschwendung liegt jedenfalls vor, wenn z.B. 3 von 20 Lernenden genauer und vertiefter beurteilt werden, als wenn eine oberflächliche Beurteilung der ganzen Klasse vorgenommen wird.
3. Schliesslich enthält jede Beurteilung, auch die formative, einen Aspekt sozialer Kontrolle und Zwang, der nicht zwecklos institutionalisiert werden darf.

Seit 1977 unterstreicht Jean Cardinet (1977, 1979, 1981, 1982) die Notwendigkeit einer Unterscheidung der Funktionen von Beurteilungen und die Abstimmung der Instrumente und Verfahren auf die angestrebten Ziele der Beurteilung.

gen. Diese Einsicht konnte sich aber nur ungenügend durchsetzen, weil ihr die obenerwähnte theoretische Schwäche oder die Hoffnung, mit einzelnen Mitteln verschiedenen Zwecken genügen zu können, zuwiderliefen. Ein weiterer Grund für die mangelnde Durchsetzungskraft des von Cardinet formulierten Anspruchs liegt in der nach wie vor hohen Bedeutung von Noten und Notenzeugnissen, die auch Lehrpersonen dazu verleitet, die formative Beurteilung mit anderen Zwecken zu verbinden.

Intuition und Instrumentalisierung verknüpfen

Linda Allal (1983) hat den Weg der formativen Beurteilung klar festgelegt: Es ist der **undogmatische Mittelweg** zwischen Intuition und Instrumentalisierung. Denn:

- Vielfach genügt die Intuition, weil die Steuerung des Lernprozesses sich ohne instrumentelle Hilfe aus offensichtlichen Fakten oder aus der Erfahrung von Lehrpersonen über die hinderlichen Denk- und Handlungsmuster von Lernenden ableiten lässt.
- Für gewisse Schülerinnen und Schüler genügt aber die Intuition nicht und es sind Tests, Beobachtungsraster u.a.m. beizuziehen.

Pragmatisches Handeln ist eklektisches Handeln. Damit geht die **Rehabilitierung der Subjektivität** einher (Weiss 1986), wenn diese verteidigungswürdig und wirksam ist. Es ist aber ebenso klar für die Instrumentalisierung zu plädieren, wenn diese aufgrund der Komplexität oder der Mehrdeutigkeit der realen Situation bessere Erkenntnis verspricht. Den Ausschlag für oder gegen intuitive oder instrumentelle Verfahren können die Kosten der instrumentellen Verfahren sein. Sie rechtfertigen sich, wenn garantiert werden kann, dass sie feinere und verlässlichere Erkenntnisse hervorbringen.

VI Der Pragmatismus ist eine Doktrin ...

Der hier vertretene Pragmatismus bedeutet keineswegs die Abkehr von der Theorie. Wirksamkeit in der Steuerung von Lernprozessen erreicht man nicht allein mit theoretisch fundierten Verfahren. Wenn aber der Pragmatismus die präskriptiven Modelle ablehnt, beansprucht er für sich ein permanentes Erkennen der aktuellen Bedingungen von Lernen wie auch das Wissen um die Grenzen des pädagogischen Handelns. Dies ist aber wiederum eine Form von Theorie über das Lernen und seine Verläufe. Die Bevorzugung der Lernsteuerung als Zweck der Beurteilung bedeutet den Verzicht auf Handlungen, Mittel und Ideen, die nicht primär das Lernen fördern. Methodisch angeleiteter und kontinuierlich betriebener Pragmatismus verlangt einiges an durchdachter und gefestigter Erfahrung. Deshalb ist es unabdingbar, dass Pragmatismus zum akzeptierten, gemeinsamen Ziel der Lehrkräfte wird. Bei der formativen Beurteilung handelt nicht

pragmatisch, wer sich als Pragmatiker/in erklärt. Pragmatik ist mehr als eine höhere Form der didaktischen Rationalität.

Bibliographie

- ALLAL, L. (1983). Evaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 6, n° 5, pp. 37-57. - ALLAL, L. (1984). Vers une implication de l'élève dans le processus d'évaluation formative, *Educateur*, n° 3, pp. 22-26. - ALLAL, L. (1988 a). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in HUBERMAN, M. (éd.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 86-126. - ALLAL, L. (1988 b). Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative, in GATHER THURLER, M. & PERRENOUD, Ph. (éd.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 39-56. - ALLAL, L. (1989). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application, in ALLAL, L., CARDINET J. & PERRENOUD, Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 153-183 (1ère éd. 1979). - BAIN, D. (1988 a). L'évaluation formative fait fausse route, in INRAP, *Évaluer l'évaluation*, Dijon, INRAP, pp. 167-172. - BAIN, D. (1988 b). Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique, in GATHER THURLER, M. & PERRENOUD, Ph. (éd.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 21-37. - BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. (1983). *La lecture et l'enfant*, Paris, Laffont, 1983. - BONNIOL, J.J. & GENTHON, M. (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation, *Repères*, n° 79, pp. 107-114. - CARDINET, J. (1983). *Évaluer les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que leurs résultats*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. - CARDINET, J. (1986 b). *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck. - CARDINET, J. (1988). La maîtrise, communication réussie, in HUBERMAN, M. (éd.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 155-195. - Commission pédagogie du texte, (1985). *Contributions à la pédagogie du texte*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahier n° 40. - Commission pédagogie du texte (1988). *Contributions à la pédagogie du texte II*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahier n° 52. - CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, Ed. ESF. - GARCIA-DEBANC, Cl. (1989). Quand lire, ce n'est pas nécessairement faire, *Repères*, n° 79, pp. 63-75. - MAS, M. (1989). Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère, *Repères*, n° 79, pp. 7-21. - NUNZIATI, G. (1988). Les objectifs d'une formation à l'évaluation formatrice, in GATHER THURLER, M. & PERRENOUD, Ph. (éd.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 91-96. - NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, *Cahiers pédagogiques*, n° 280, pp. 47-64. - PAPERT, S. (1981). *Jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage*, Paris, Flammarion. - PERRENOUD, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz. - PERRENOUD, Ph. (1988 a). Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire, in PERRENOUD, Ph. & MONTANDON, Cl. (éd.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 175-195. - PERRENOUD, Ph. (1988 c). La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste?, in HUBERMAN, M. (éd.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 198-233. - PERRENOUD, Ph. (1990). *Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté

de psychologie et des sciences de l'éducation. - PERRET-CLERMONT, A.N. & MUGNY, G. (1985). Effets sociologiques et processus didactiques, in MUGNY, G. (éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Lang, pp. 251-261. - PERRET-CLERMONT, A.N. & NICOLET, M. (éd.) (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset, DelVal. - SALAMIN, J.P. (1986). *Ecole primaire suisse. 22 thèses pour le développement de l'école primaire*, Berne, CDIP-SIPRI, Etudes et rapports n° 1. - SCHUBAUER-LEONI, M.L. & PERRET-CLERMONT, A.N. (1985). Interactions sociales dans l'apprentissage de connaissances mathématiques chez l'enfant, in MUGNY, G. (éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Lang. - SCHUBAUER-LEONI, M.L. (1988). *Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (thèse). - TURCO, G. (1989). Pour transformer les pratiques évaluatives des maîtres, *Repères*, n° 79, pp. 91-105. - WEISS, J. (1986). La subjectivité blanchie?, in DE KETELE, J.M. (éd.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 91-105. - WEISS, J. (1989). L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français: une conception de la formation à dépasser, in ALLAL, L., CARDINET J. & PERRENOUD, Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 231-240 (1ère éd. 1979).

Autor:

Dr. Philippe Perrenoud, Soziologe und Anthropologie, geb. 1944, stellvertretender Leiter des Soziologischen Forschungsdienstes des Kantons Genf und Lehrbeauftragter an der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Genf. Hauptsächliche Forschungsbereiche: Ungleichheit im Schulbereich, schulischer Misserfolg, Schülerbeurteilung, Lehrpläne und Lehrpraxis.

Adresse: Service de la recherche sociologique, 8, Rue du 31 Décembre, 1207 Genève, Tel. 022/787 65 50.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 9
HEFT 3
OKTOBER 1991

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen
Fragen der Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Herausgeber

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 98 39 88

Redaktion

Dr. Peter Füglistler, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
PD Dr. Kurt Reusser, Schlössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare, 032 81 40 89

Typoskript und Layout

Christine Pauli, Heidi Lehmann

Inserate und Stellenanzeigen:

Dr. Peter Füglistler (verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen)

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen

An Dr. Peter Füglistler senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--
Institutionen: sFr. 50.--

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79,
3052 Zollikofen.
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden
(solange Vorrat)

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern, 031 25 87 67

SCHWERPUNKT: EVALUATION VON LEHREN UND LERNEN		
Editorial	<i>Peter Füglistler, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i>	307
Formative Schülerbeurteilung	<i>Philippe Perrenoud</i> Formative Schülerbeurteilung: Welcher Platz in der Didaktik?	309
Schülerbeurteilung in der Westschweiz	<i>Monica Gather Thurler</i> Schülerbeurteilung in der Westschweiz: Ist-Zustand und Entwicklungstendenzen	330
Evaluation von Unterricht	<i>Hans Röthlisberger</i> Evaluation von Unterricht - Zum Beispiel in der bernischen Sekundarlehrausbildung	334
Verbandsteil SPV	Einladung zur Jahresversammlung SPV/VSG, 8./9. November 1991 in Baden	353
	Programm der Jahresversammlung	354
	Vom "Schweizerischen Pädagogischen Verband" zur "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung"	355
	Lehrerfortbildung von morgen: LEFOMO	359
Emeritierung Hans Grisseman	<i>Hans-Jürg Keller</i> Zur Emeritierung von Hans Grisseman	361
Veranstaltungs- berichte	<i>Hans-Paul Candrian</i> Vision einer zukünftigen Schule. Seminar LCH/SVHS, 8.-12.7.91 in Lugano	364
	<i>Rita Stebler</i> Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction, 24.-28.8.91 in Turku, Finland	368
	<i>Hans Amrhein</i> Jahrestagung der Absolventen der Berner Seminarlehrer(innen)ausbildung (LSEB), 6./7.9.1991 in Biel	371