



LUZI

Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse

Abschlussbericht der wissenschaftlichen
Begleitforschung

Prof. Wilfried Bos

Prof. Silvia-Iris Beutel

Dr. Nils Berkemeyer

Sarah Schenk

September 2010

Inhaltsverzeichnis

1 Projektbeschreibung	7
1.1 Methodisches Vorgehen	7
1.2 Projektfahrplan	8
2 Leistungsbeurteilung – Theorie und Empirie	9
2.1 Funktionen der Leistungsbeurteilung	10
2.2 Befunde zur Leistungsbeurteilung	13
2.3 Rechtliche Rahmenbedingungen	14
3 Teilnehmende Schulen	17
3.1 Paul-Schneider-Schule	17
3.2 Wartburg-Grundschule	18
3.3 Peter-Petersen-Schule	19
3.4 Arnold-von-Wied-Schule	20
4 Beschreibung und Untersuchung der Zeugnisse	23
4.1 Lernentwicklungsbericht	26
4.2 Zur Aussagekraft der verschiedenen Zeugnisformen	30
4.3 Alternative Zeugnisformen im Spiegel des Urteils von Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern	33
5 Leistungsfeststellungsverfahren der teilnehmenden Schulen	35
5.1 Wochenarbeitsplan	35
5.2 Lerntagebuch	36
5.3 Lernlandkarten	36
5.4 Kindersprechtage	37
5.5 Elterngespräche	38
5.6 Werkstatt	38
5.7 Sammelmappen	39

6 Diskussion der Ergebnisse	43
6.1 Pfeil- und Rasterzeugnis	43
6.2 Berichtszeugnis/Lernentwicklungsbericht	43
6.3 Zusammenfassung	44
6.4 Empfehlungen	46
7 Literatur	47

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	Soziologische und pädagogische Bedeutung der Leistungsbewertung (Tillmann und Vollstädt, 1999)	10
Tabelle 2:	Ergänzung zu Tabelle 1 (Sacher, 2004)	11/12
Tabelle 3:	Gesichtspunkte für Verbalzeugnisse (Sacher, 2004)	25
Tabelle 4:	Beispiele von Formulierungen im Lernentwicklungsbericht	31
Tabelle 5:	Unterteilung der Leistungsfeststellungsverfahren	39
Tabelle 6:	Merkmale der Schulen	40
Abbildung 1:	Formaler Aufbau eines Lernentwicklungsberichts	24
Abbildung 2:	Beispiel Pfeilzeugnis	26
Abbildung 3:	Formale Struktur eines Rasterzeugnisses	28
Abbildung 4:	Formale Struktur eines Rasterzeugnisses – Beispiel am Fach Englisch	29
Abbildung 5:	Ergebnisse der untersuchten Zeugnisse	32
Abbildung 6:	Zusammenhang Leistungsfeststellungsverfahren und Zeugnis	41

1 Projektbeschreibung

Das Projekt „Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse“ beschäftigt sich mit vier Varianten der alternativen Leistungsbeurteilung. Hierbei handelt es sich um zwei Noten ergänzende und zwei rein verbale Zeugnisvarianten in der Jahrgangsstufe 3, die die vorgeschriebenen Ziffernzeugnisse mit ergänzenden Beschreibungen zur Lernentwicklung und zum Leistungsstand ersetzen sollen (AO-GS, § 6 (3), Stand 01.07.2010). Am Modellversuch nehmen vier Grundschulen aus Münster, Bonn und Köln teil. Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW dokumentiert und analysiert ein Forscherteam der TU Dortmund unter Federführung des Instituts für Schulentwicklungsforschung die Rahmenbedingungen für alternative Beurteilungsformen sowie die in den Zeugnissen gewählten Darstellungsformen. Die Laufzeit des Projekts betrug ein Jahr (September 2009 – Ende August 2010).

Ziel der wissenschaftlichen Begleitforschung ist es, die unterschiedlichen Beurteilungspraxen der vier teilnehmenden Schulen in einem Gesamtbild zu dokumentieren. Es soll ein Eindruck von der jeweiligen Schulkultur gewonnen und Kooperationsformen, die für die Erstellung der neuen Beurteilungsformen relevant sind, dokumentiert werden. Der folgende Bericht will auch aufzeigen, unter welchen Rahmenbedingungen es den teilnehmenden Schulen gelingt, Ziffernzeugnisse durch alternative Leistungsbeurteilungen zu ersetzen. Die Rahmenbedingungen werden im vorliegenden Bericht beschrieben, die Zeugnisse diskutiert und die Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung in ersten Ansätzen erörtert.

Unter Berücksichtigung der schulstatistischen Kennzahlen und der Selbstdarstellung der einzelnen Schulen wurden vier Kurzprofile der Schulen erstellt. Zudem werden die Instrumente, die zum begleitenden Lernen dazugehören, aufgezählt und diskutiert.

Im Einzelnen gibt der hier vorliegende Bericht auf folgende Fragen, die dem Modellversuch zu Grunde lagen, Antworten:

1. Entspricht die Leistungsbeurteilung den rechtlichen Rahmenvorgaben insofern, dass die Berichte eindeutig einem erreichten Leistungsstand zugeordnet werden können?
2. Berücksichtigt die Beurteilungspraxis die gültigen Lehrpläne und Bildungsstandards?
3. Welche Auswirkungen haben die unterschiedlichen Formen der abweichenden Beurteilungspraxis auf die Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung an den einzelnen Schulen?
4. Welche Voraussetzungen lassen sich für die Einführung alternativer Beurteilungsformen erkennen?

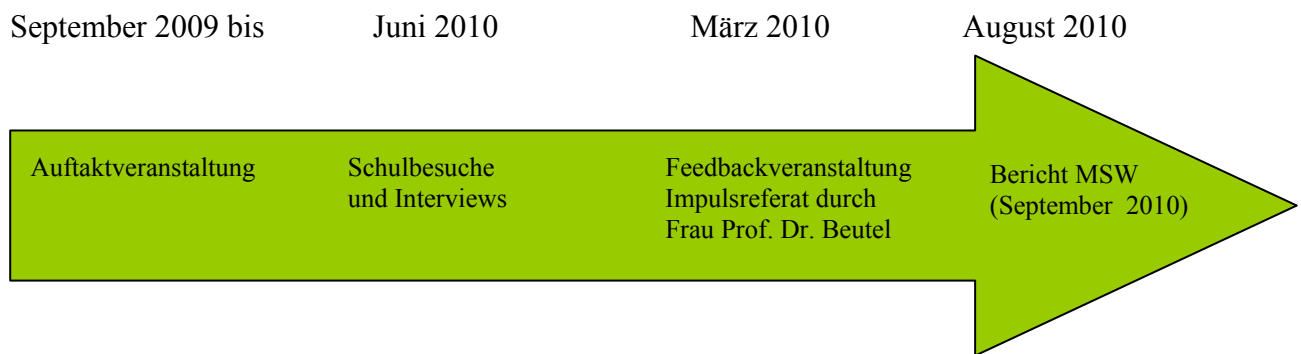
1.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung erfolgte die Erstellung von vier kurzen Schulprofilen (Dangl, Feldl und Hammerer, 2009). Die Daten wurden im Rahmen von insgesamt fünf Schulbesuchen erhoben. Die Paul-Schneider-Schule wurde zweimal besucht, alle anderen Schulen einmal. Dabei führte das Projektteam Interviews mit der Schulleitung, den Lehrkräften aus dem Kollegium, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern, um die je-

weilige Schulkultur und insbesondere die Verfahrensweisen im Zuge der Leistungsbeurteilung in Ansätzen skizzieren zu können. Von Seiten der Schulen wurde dem Projektteam Förderpläne, Zeugnisse und Schulprogramme zur Verfügung gestellt. Nach der Sichtung der Materialien wertete das Projektteam diese im Hinblick auf die Fragestellungen aus. Im Bericht wird insbesondere auf die Dokumentenanalyse der Beurteilungskonzepte sowie die Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen zurückgegriffen. Die Auswertung dieser Daten folgt den üblichen Standards sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Flick, von Kardorff und Steinke, 2000), wobei insbesondere inhaltsanalytische Verfahren Verwendung finden (vgl. Bos und Tarnai, 1989; Mayring und Brunner, 2006).

Die erstellten Schulprofile stützen sich auf Interviews, Beobachtungen und der Dokumentenanalyse.

1.2 Übersicht: Projektfahrplan



Das Projekt „Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse“ startete mit einer Auftaktveranstaltung Anfang September 2009. Alle Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer waren zu dieser Veranstaltung eingeladen. Bei dieser Veranstaltung wurde auf den Hintergrund des Modellversuches eingegangen, die teilnehmenden Schulen und der Evaluationsgegenstand vorgestellt. Außerdem wurde ein Ausblick für das Projektjahr gegeben. Schulbesuche und Interviews sollten bis Juni 2010 durchgeführt werden, die von den Schulen bereitgestellten Unterlagen wurden über das gesamte Projektjahr im Institut für Schulentwicklungsforschung gesichtet und ausgewertet. Die Feedbackveranstaltung am 02.03.2010 wurde durch ein Impulsreferat von Frau Prof. Dr. Beutel mit dem Titel „*Schülerinnen und Schüler beteiligen! Didaktische Überlegungen zur Leistungsbeurteilung*“ eingeleitet. Die einzelnen Schulen hatten auf der Veranstaltung die Möglichkeit ihre Konzepte vorzustellen.

2 Leistungsbeurteilung – Theorie und Empirie

Die Diskussion um valide, aussagekräftige und pädagogisch vertretbare Formen der Beurteilung, insbesondere in Form von Zeugnissen, hat innerhalb der Grundschulpädagogik eine lange Tradition (vgl. Winter, 2004; Bartnitzky, 1996; Bambach, 1994; Benner und Ramseger, 1985; Ziegenspeck, 1973). Die Argumente *Pro und Contra Ziffernzeugnisse* sind dabei hinlänglich gewendet, geprüft und müssen darum nicht mehr in Form der bekannten Debatte diskutiert werden.

Insbesondere durch die empirische Bildungsforschung und der hier durchgeführten *large scale* Untersuchungen konnten neuere Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. Kap. 2.2).

Insgesamt haben sich allerdings in den letzten Jahren grundlegende Veränderungen im Schulsystem ergeben, die die Frage nach Formen und Möglichkeiten geeigneter Leistungsbeurteilung wieder zunehmend relevant werden lassen. Insbesondere die Einführung von Bildungsstandards und die vermehrte Forderung nach einer verbesserten Diagnostik in Verbindung mit dem Generalauftrag zur Schulentwicklung geben der Debatte neuen Schwung. Allerdings wurde die Beurteilungspraxis von Lehrkräften unter den Bedingungen *Bildungsstandards, Diagnostik und Aufgaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung* bisher zu wenig in den Blick genommen (vgl. Tarnai, 2001; Ulbricht, 1993).

Mit der Verschiedenheit der Kinder und ihren Biographien mit individuell, sozial und biographisch verschiedenen Lernverhältnissen muss heute von den Lehrerinnen und Lehrern umgegangen werden. Unter den Aspekten der Differenzierung, Integration, Umgang mit verschiedenen Lernentwicklungsstufen und der Individualität der Kinder gerät eine Praxis der Leistungsbeurteilung in den Blick, die das Lernen begleitet und in Zeugnissen aussagekräftig festhält (Beutel, 2010).

Neben dem Recht auf schulische Bildung und Erziehung wurde im Schulgesetz § 1 Abs. 1 das Recht auf individuelle Förderung hinzugefügt (vgl. Kap. 2.3).

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung, macht zu dem Punkt „*Individuelle Förderung*“ folgende Ausführungen:

„Die Individuelle Förderung rückt als Leitidee des Schulgesetzes in das Zentrum schulischer Arbeit. Mit dem Ziel, ein Schulwesen zu schaffen, in dem jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von seiner Herkunft Chancen und Begabungen optimal nutzen und entfalten kann. Individuelle Förderung wendet sich an alle Schülerinnen und Schüler. Die Potenziale aller Schülerinnen und Schüler sollen so ausgeschöpft werden, dass der individuelle Lern- und Bildungserfolg für alle Lernenden gesichert ist.“¹

1 http://www.chancen-nrw.de/test/cms/front_content.php

Detailliert heißt es auf der Homepage weiter:

„Individuelle Förderung ist wesentlich durch vier Handlungsfelder gekennzeichnet:

- *das Bemühen, die jeweilige Lernausgangslage, den Lernstand und Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln und dazu die geeigneten Instrumente und Verfahren anzuwenden;*
- *die konzeptionell geleitete Unterstützung, Förderung und Begleitung der jeweiligen Lernprozesse;*
- *eigene Förderangebote auch aus der Perspektive des nachfolgenden Systems zu betrachten, um die Anschlussfähigkeit des Wissens sicher zu stellen und Übergänge gezielt vorzubereiten;*
- *die Dokumentation und Auswertung der Fördermaßnahmen, die schulinterne Überprüfung ihrer Wirksamkeit und die Weiterentwicklung der Förderkonzepte.“*

Es bedarf also einer Diagnose, einem individuellen Unterstützungssystem und einer Evaluation und gegebenenfalls einer Überarbeitung der vorangegangenen Schritte.

2.1 Funktionen von Leistungsbeurteilung

Nach Tillmann und Vollstädt (1999) besteht die Möglichkeit den Begriff der Funktion der Leistungsbewertung zweizuteilen. Zum einen hat er eine pädagogische und zum anderen eine soziologische Bedeutung. In der folgenden Tabelle sollen diese beiden Bedeutungen dargestellt werden:

Soziologische Bedeutung	Pädagogische Bedeutung
Qualifizierung	Rückmeldungen für Schülerinnen und Schüler über den Verlauf und Verbesserungsmöglichkeiten des Lernprozesses
Auslese/Selektion	Eigenkontrolle der Schülerinnen und Schüler
Integration/Sozialisation	Die Motivations- und Anreizfunktion Die Disziplinierungsfunktion Sozialisationsfunktion

Tabelle 1: Tillmann und Vollstädt (1999)

Wie in der Tabelle deutlich wird, haben Lehrerinnen und Lehrer ein Rollenspektrum zu erfüllen, welches ambivalent ist. Der gesellschaftliche Auftrag Ausleseentscheidungen zu treffen, steht zu dem pädagogischen Auftrag in einem Spannungsverhältnis (Valtin, 2002).

Momentan wird der Schulanfang als wichtige Übergangsphase erkannt, in der Kinder von der ausschließlichen Familienerziehung einerseits oder dem parallel dazu liegenden Besuch einer Kindertageseinrichtung andererseits, besonders gefordert sind und deshalb auch besonders gefördert werden müssen (Hanke, 2008).

Die PISA-Studie zeigte, dass in Deutschland Kinder der Oberschicht eine 4,28-mal so hohe Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen als Arbeiterkinder. Wenn man nur Kinder gleicher kognitiver Grundfähigkeiten und gleicher Lesekompetenz berücksichtigt, bleibt diese Chance immer noch 2,96-mal so hoch (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 357).

Noten sind die Maßzahl für Leistungen und übernehmen die Rolle des Mittels für Rückmeldungen und Kommunikation (Winter, 2004). Sacher (2004) spricht hier von der Funktion „*Information und Rückmeldung*“. Rückmeldung über den Leistungsstand bekommen hierbei die Schüler, Eltern, sonstige Erziehungsberechtigte, potenzielle Arbeitgeber, betriebliche Ausbilder und Lehrer aufnehmender Klassen und Schularten über den erreichten Lernstand und die gemachten Lernfortschritte (Sacher, 2004). Neben der „*Selektion*“ und „*Information und Rückmeldung*“ benennt Sacher (2004) weitere Funktionen der Noten, die im Folgenden tabellarisch aufgelistet und kurz erläutert werden und eine Ergänzung zu Tabelle 1 darstellen:

Funktion	Erläuterung
Selektion und Stigmatisierung	<p>Noten erlauben sehr unsichere Rückschlüsse auf Schülerleistungen.</p> <p>Selektion ist schichtspezifisch verzerrt.</p> <p>Leistungsprognosen sind insbesondere bei jüngeren Kindern problematisch, da das Leistungsbild noch unklar und in beständiger Entwicklung und Veränderung begriffen ist.</p> <p>Selektion beginnt im deutschen Bildungssystem viel zu früh.</p> <p>Selektionsentscheidungen sind meist viel zu endgültig.</p> <p>Neben Zuweisung von Berechtigung ist auch die Stigmatisierung der „Abgewiesenen“ ein Problem.</p>
Information und Rückmeldung	<p>Rückmeldungen über Misserfolge müssen psychologisch einfühlsamer gestaltet werden (sind sie unsensibel → Aufgabe und Resignation; Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsmotivation und Persönlichkeitsentwicklung).</p> <p>Rückgemeldete Erfolge sind meist wirklich Anreiz zu weiteren Lernanstrengungen.</p>
Sozialisation	<p>Die nachwachsende Generation wird in die Leistungsorientierung unserer Gesellschaft eingeübt. Zu Grunde liegt dem oft ein verengtes und überspitztes Leistungsverständnis.</p> <p>Auch heute noch ist der Schulerfolg zum Teil von angepasstem Verhalten abhängig.</p>

Legitimation	<p>Leistungserhebungen und -beurteilungen dienen auch der Legitimation bildungs-politischer, administrativer und unter-richtlicher Entscheidungen.</p>
Kontrolle	<p>Kontrolle der Lehrer und der Lehrpläne sowie ganzer Schulen, Schularten und Schul-systeme (am besten keine auffälligen Noten geben, weder zu gut noch zu schlecht, sonst: Untersuchungen der Lehrkräfte).</p>
Prognose	<p>Die meisten „Abnehmer“ von Zeugnissen und Noten, auch die betroffenen Schüler selbst, interpretieren diese prognotisch, d. h. sie leiten Erwartungen hinsichtlich des weite-ren Lernfortschritts und der künftigen Lei-stung daraus ab.</p> <p>Noten dienen auch als gesellschaftliche und wirtschaftliche Planungsdaten.</p>
Disziplinierung	<p>Pure Unterdrückung bei der Disziplinie-rungsfunktion, dort wo Noten als Mittel ein-gesetzt werden, um Klassen oder einzelne Schüler in Verhaltensbereichen gefügig zu machen.</p>
Lehr- und Lerndiagnose	<p>Diagnose vor und nach der Unterrichtsein-heit, aber auch unterrichts-begleitende Diag-nose, ist bedeutsam.</p> <p>Diagnose kann nicht von Prognose getrennt werden; nach Diagnose: unterrichtliche Maßnahme (also mit prognostischer Annahme).</p> <p>Wichtig: Diagnose Lehrerfolg (Qualität der Lehrleistung der Lehrkraft) → Lehrkraft ist der Versuchung ausgesetzt sich zumindest unbewusst ihrem Lehrerfolg zu entziehen und die Fehlleistungen in der Prüfung allein dem Schüler anzulasten.</p>
Lern- und Leistungserziehung	<p>Festlegung des Lernziels sollte nicht nur nach dem Lustprinzip und nach Wunsch-vorstellungen erfolgen (auf die Lehrkraft bezogen).</p> <p>Maßnahmen der Selbstmotivierung und Selbstdisziplinierung müssen ergriffen werden (auf die Lehrkraft bezogen).</p>

Tabelle 2: Sacher (2004)

2.2 Befunde zur Leistungsbeurteilung

Es konnte im Rahmen der IGLU-Studie gezeigt werden, dass die durch die Klassenlehrerin ausgesprochene Übergangsempfehlung nicht hinreichend mit dem gemessenen Kompetenzniveau korreliert (vgl. Bos et al., 2007).

Noten enthalten keine Hinweise für Bewertungskriterien und Qualitätsgesichtspunkte. Diese sind Voraussetzung dafür, dass Schüler ihre Arbeit verbessern oder sogar bereits während des Prozesses der Entstehung überwachen können (Winter, 2004).

Die Erfahrungen in Schulen, die ohne Noten arbeiten, zeigen zweierlei. Erstens belegen sie, dass auch ohne Noten motiviert gearbeitet werden kann. Andererseits wird die Erfahrung gemacht, dass sie sich um andere Formen äußerer Anerkennung von Leistung bemühen müssen (vgl. Winter 1991, S. 133ff.).

Anstatt zu korrigieren und zu benoten, so Lange (2002), ist das „Lektorieren“ notwendig.

Auch Winkler und Geißler (1984) fordern, dass Rückmeldungen inhaltlich differenziert und sensibel bezüglich ihrer Wirkungen gegeben werden:

„Man muss von einer partiellen Unverträglichkeit der Notengebung einerseits und einer detaillierten, sachlichen Kommunikation über Leistungen andererseits ausgehen.“ (Winter, 2004, S. 45)

„Es scheint daher geboten, nach anderen Formen und Gelegenheiten der Rückmeldung Ausschau zu halten, wenn man tatsächlich mit Schülern in eine inhaltliche Kommunikation über Leistungen eintreten will.“ (Winter, 2004).

Winter fordert daher eine Feedback-Kultur im Unterricht, die inhaltliche Rückmeldungen in vielfältigen Formen gewährleistet (Winter, 2003b). Auch neuere Forschungen (Maier, 2001; Valtin, 2002; Jachmann, 2003; Beutel, 2005) zeigen, dass sich Eltern nicht mehr ausschließlich mit Notenzeugnissen begnügen. Sie schätzen verbale Erläuterungen zu fachlichen Leistungen und zum Arbeits- und Sozialverhalten als wichtigen Bestandteil des Leistungsfeedbacks.

Aber nicht nur dem Leistungsfeedback, sondern auch den Interessen und dem Arbeitsverlauf, willentliche und kognitive Prozesse wird große Bedeutung beigemessen (vgl. Schiefele, 1993; Krapp, 1992; Rheinberg, 1996).

Dort wo Schüler eigenständig und voneinander lernen (vgl. Beck u. a. 1991, 1994; Palinscar und Brown, 1984) und wo das Lernen des Lernens ein sichtbares Ziel ist, wird aber die Zuwendung zum Prozess und seine Bewertung eine Notwendigkeit. Es werden dann auch spezifisch nützliche Verfahren gebraucht, die den Prozess des „Leistens“ beschreiben, reflektieren, verstehen und bewerten helfen. Es werden Verfahren der begleitenden Wahrnehmung und Bewertung von Leistungen benötigt (vgl. Winter 1991, S. 50-54), die das Verstehen der Lernprozesse fördern (vgl. Simons, 1992).

Zurücktreten, so fordert Winter (2004), soll das einseitige Interesse an den Resultaten und Folgen des Leistungshandelns (Noten) zu Gunsten eines gesteigerten Interesses an Handlungsmitteln (vgl. Winter, 2004, S.14.). Dieser Vorgang, so Winter (2004) ist ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einer größeren Lernbewusstheit (vgl. Reusser 1995, S. 166) und Lernautonomie (vgl. Little 1991).

Studien zeigen hinsichtlich der Motivationsförderung durch Leistungsbewertung Zusammenhänge zwischen der Anwendung/Verwendung der Verbalbeurteilung und positiven Bewer-

tungen der Motivation und Schulfreude. Maier (2001) stellt positive Auswirkungen auf das Schulklima fest. Auch bei einer Studie von Haenisch (1996a, 1996b) wurden ähnliche Ergebnisse berichtet.

In einem kontrollierten Vergleich im Rahmen einer Studie von Grolnick und Ryan (1987) ergab sich ein positiver Effekt auf die Leistung, wenn auf Noten verzichtet wurde und eine entwicklungsorientierte Beurteilung erfolgte (vgl. Grittner, 2009).

„Kinder wünschen sich der Befragung zufolge kein reines Notenzeugnis, sondern für Klasse 1 und 2 eine verbale Beurteilung und von Klasse 3 an ein Zeugnis mit Noten und einer ausformulierten Beurteilung.“ (Valtin, 2002)

2.3 Rechtliche Rahmenbedingungen

Im folgenden Abschnitt sollen abschließend relevante juristische, im Schulgesetz festgeschriebene, Aspekte der Leistungsbeurteilung zur Darstellung kommen.

Allgemein

Neben dem Recht auf schulische Bildung und Erziehung wurde im Schulgesetz § 1 Abs. 1 das Recht auf individuelle Förderung hinzugefügt. So heißt es hier: *„Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.“*

Nach § 2 Abs. 5 des Schulgesetzes NRW (Stand 01.07.2010) liegt der *„Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule“* unter anderem darin, dass Schülerinnen und Schüler lernen:

- „1. selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln,*
- 2. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen,*
- 3. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten,*
- 4. in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen zu entwickeln,*
- 5. die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten,*
- 6. die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten,*
- 7. Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben,*
- 8. mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen.“*

Im Hinblick der Analyse ist außerdem § 2 Abs. 9 zu nennen:

„Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen werden besonders gefördert, um ihnen durch individuelle Hilfen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen.“

Zu klären ist, ob die Schulen gemäß § 3 (Schulische Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Qualitätsentwicklung und -sicherung) den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften erfüllen. In diesem Fall wird der Fokus auf der Leistungsbeurteilung und ihrer Rückmeldung liegen.

Grundsätze und Grundlagen der Leistungsbewertung

„Die Leistungsbewertung soll über den Stand des Lernprozesses der Schülerin oder des Schülers Aufschluss geben.“ (§ 48, Abs. 1, Schulgesetz NRW, Stand. 01.07.2010) Des Weiteren soll sie „Grundlage für weitere Förderung der Schülerin oder des Schülers sein. Die Leistungen werden durch Noten bewertet. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen können auch vorsehen, dass schriftliche Aussagen an die Stelle von Noten treten oder diese ergänzen.“

„Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler im Beurteilungsbereich ‚Schriftlichen Arbeiten‘ und im Beurteilungsbereich ‚Sonstige Leistungen im Unterricht‘ erbrachten Leistungen. Beide Beurteilungsbereiche sowie die Ergebnisse zentraler Lernstandserhebungen werden bei der Leistungsbewertung angemessen berücksichtigt“ (§ 48, Abs. 2, Schulgesetz NRW, Stand. 01.07.2010).

Nach § 5 Abs. 1 der AO-GS (Stand 01.07.2010) sind zur „Feststellung des individuellen Lernfortschritts [...] nach Maßgabe der Lehrpläne kurze schriftliche Übungen zulässig. Schriftliche Arbeiten werden in den Klassen 3 und 4 in den Fächern Mathematik und Deutsch, ab dem Schuljahr 2010/2011 in der Klasse 3 und ab dem Schuljahr 2011/2012 in der Klasse 4 auch im Fach Englisch geschrieben.“ Weiter heißt es im Absatz 2 des gleichen Paragraphen: „In der Schuleingangsphase werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne Noten bewertet, in den Klassen 3 und 4 mit Noten. Im Übrigen soll die Lehrerin oder der Lehrer eine Schülerin oder einen Schüler vor der Versetzung in die Klasse an die Leistungsbewertung mit Noten heranzuführen.“

„Den Noten gemäß § 49 Abs. 2 Nr. 2 SchulG werden folgende Notenstufen zu Grunde gelegt, die in die Zeugnisse aufgenommen werden“ (AO-GS, Stand 01.07.2010, § 6 Abs. 4):

- 1. die Note „sehr gut“ soll erteilt werden, wenn das Verhalten in dem zu bewertenden Bereich den Anforderungen in besonderen Maße entspricht,*
- 2. die Note „gut“ soll erteilt werden, wenn das Verhalten in dem zu bewertenden Bereich den Anforderungen in vollem Maße entspricht,*
- 3. die Note „befriedigend“ soll erteilt werden, wenn das Verhalten in dem zu bewertenden Bereich den Anforderungen im Allgemeinen entspricht und*
- 4. die Note „unbefriedigend“ soll erteilt werden, wenn das Verhalten in dem zu bewertenden Bereich den Anforderungen noch nicht entspricht.*

[...] Die Noten für die Bereiche Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit/Sorgfalt und Sozialverhalten können nach Entscheidung der Versetzungskonferenz im Rahmen der von der Schulkonferenz aufgestellten Grundsätze (§ 49 Abs. 2 Nr. 2 SchulG) durch eine Beschreibung ergänzt werden.“

„Das Versetzungszeugnis in die Klasse 4“, so heißt es im AO-GS (Stand 01.07.2010, § 6 (4)), „enthält darüber hinaus eine Beschreibung der Lernentwicklung und des Leistungsstandes in den Fächern.“

„Werden Noten erteilt, sollen sie durch förderliche, ermutigende und beratende Hinweise zum sinnvollen Weiterlernen ergänzt werden.“ (13-11; VV zu § 5.2; 5.2 zu Abs. 2; 5.21)

Zeugnisse „über die erbrachten Leistungen oder eine Bescheinigung über die Schullaufbahn“ erhalten die Schülerinnen und Schüler nach § 49 Abs. 1 „am Ende des Schuljahres und in der Regel des Schulhalbjahres oder des entsprechenden Ausbildungsabschnittes.“ (Schulgesetz Stand 01.07.2010)

Nach § 6 Abs. 5 (AO-GS, Stand 01.07.2010) enthalten alle Zeugnisse außerdem die Angaben gemäß § 49 Abs. 2 Nr. 1 und 3 (Schulgesetz, Stand 01.07.2010):

- „ 1. die entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten
2. [...]
3. nach Entscheidung der Zeugnis- oder Versetzungskonferenz weitere Bemerkungen über besondere Leistungen und besonderen persönlichen Einsatz im außerunterrichtlichen Bereich [...].“

Elternarbeit und vorbeugende Maßnahmen

Auch § 2 Abs. 8 (wurde hinsichtlich der Einbeziehung der Eltern geändert. So heißt es neu: „[...] Drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern begegnet die Schule unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen.“ Hier stellt sich in der Analyse die Frage, wie der Begriff „frühzeitig“ von den einzelnen Schulen verstanden wird und wie die entsprechenden Maßnahmen im Einzelnen aussehen und welchen Erfolg sie versprechen. Im Gegenzug sollen in Absatz 11 „besonders begabte Schülerinnen und Schüler [...] durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert werden.“

Die Notengebung wird also durch die zum Teil einander widersprechenden Funktionen, die ihr zugeschrieben werden, durch die mit ihr intendierten wie nicht intendierten Konsequenzen und den gesetzlichen Regelungen bestimmt.

3 Teilnehmende Schulen

Im Folgenden werden die vier Schulen vorgestellt, wobei wir uns auf Dokumente und Interviews aus den Schulbesuchen stützen. Zunächst sollen allgemeine Daten der Schulen dargestellt werden, soweit sie bekannt sind. Des Weiteren werden die pädagogischen Schwerpunkte der Schulen aufgezählt so wie ihre Maßnahmen zur Sicherung der Kooperations- und Kommunikationskultur.

3.1 Paul-Schneider-Schule

Die Grundschule in evangelischer Trägerschaft liegt im Stadtteil Neuwied in Münster. Die Paul-Schneider-Schule besuchen derzeit (Stand: März 2010) 198 Schüler, die in neun Klassen aufgeteilt sind. Das erste Schuljahr ist dreizügig. Die Kinder kommen aus einem sozial gemischten Einzugsgebiet. Der Schulbezirk ist groß, sodass die Schülerinnen und Schüler zum Teil weite Fahrwege auf sich nehmen, um die Schule zu besuchen. Das Kollegium wird von 25 ehrenamtlichen Lern- und Lesepatzen unterstützt.

Die Klassenstufen werden in der Schuleingangsphase, und wenn es räumlich möglich ist, auch im dritten und vierten Schuljahr, auf einen Flur gelegt. So können Freiarbeitsstrukturen entstehen, die über den Klassenverband hinausgehen. Auch das Unterrichten bei offenen Türen fördert nach Angaben der interviewten Kolleginnen und Kollegen das Arbeitsklima.

Zum Ende der ersten großen Pause und zum Ende der kleinen Pause klingelt die Schulglocke (Handglocke) ansonsten gibt es keine Schulklingel. Dies wird von den Lehrkräften als sehr angenehm empfunden, da Unterrichtsprozesse in Ruhe und ohne abrupte Unterbrechung beendet werden können.

In der Schule gibt es ein gemeinsames Frühstück vor dem Unterricht (FRÜZ e.V.) und in den Klassen innerhalb der ersten beiden Stunden.

Allgemeines

Die ehemalige „selbstständige Schule“ verfügt über eine feste Teamstruktur. Einmal pro Woche findet eine Teamstunde statt, die nach Aussagen der Interviewten im Schulalltag „gut verankert“ ist. Die Themen dieser Teamstunde wechseln von Woche zu Woche. Es werden Themen wie „individuelle Förderung“ behandelt, aktuelle Themen, die durch den Jahresplan entstehen oder auch Probleme oder Absprachen mit Kindern. Daraus entwickeln sich wiederum Handlungsbedarfe. Einen Punkt, den die Paul-Schneider-Schule aus diesen Gesprächen aufgreift, ist derzeit das Konflikttraining, „weil [sie] merken, dass das immer wieder ein Thema bei [ihnen] ist. Wie gehen Kinder mit Konflikten um und das möchten [sie] gerne installieren und dann auch so, dass es nachhaltig ist. Das ergibt sich dann aus den Teamsitzungen“. Ein weiteres Teamarbeitsthema ist momentan die Einführung einer neuen Lernzeitstruktur. Die Lernzeit soll als Ablösung für die alten Hausaufgaben im Rahmen der Offenen Ganztagschule entstehen. In diesen Teamsitzungen werden auch Absprachen mit den pädagogischen Fachkräften aus der Nachmittagsbetreuung getroffen. Bis diese Verbindung geschaffen werden konnte, musste das Kollegium der Paul-Schneider-Schule „lange üben“. Zunächst waren die Teams nach Klassenstufen getrennt und haben sehr eigenständig gearbeitet. Der

nächste Schritt, im Gesamtteam zu arbeiten, führte auch nicht zur vollen Zufriedenheit. In Zukunft sollen Teamsitzungen so organisiert werden, dass sie je nach Thema getrennt oder zusammen stattfinden. Als Beispiel nennt die Schulleiterin, „dass, die vier mit der eins zusammenarbeitet kurz vorm neuen Schuljahr, weil ja dann die Klassenlehrer üblicherweise aus dem vierten in die erste Klasse wechseln und dann sich zusammensetzen mit dem noch Erstklasslehrer, um sich auszutauschen. [...] Es kann aber auch sein, dass die Eingangsschulphase zusammensitzt, also Eingangsstufe 1/2 so ist es üblich und je nach Thema wir uns eben mal trennen für eine Zeit und wieder zusammenkommen“.²

3.2 Wartburg-Grundschule

Die Wartburg-Grundschule ist Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises 2008.

Die städtische evangelische Grundschule liegt im Stadtteil Gievenbeck in Münster. Zurzeit besuchen 434 Schülerinnen und Schüler die Grundschule, die aus vier Kinderhäusern besteht. Drei Kinderhäuser sind als gebundene Ganztagschule (mit je vier Klassen), ein Kinderhaus ist als Halbtagschule organisiert. Insgesamt gibt es 16 Klassen mit je 26 bis 30 Kindern darin. Neben den Lehrerinnen und Lehrern stehen der Schule außerdem Erzieherinnen und Erzieher, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen so wie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Verfügung.

Besondere Erwähnung sollte die Architektur der Schule finden: sie besteht aus vier Häusern mit jeweils vier Klassen. Der Zweck dieser Art von Architektur ist es – so die Schulleitung –, dass die Schule für die Kinder überschaubar bleibt und Geborgenheit vermittelt. Klassentüren und Klassenraumwände laden für jeden Interessierten durch Scheiben zum Hineinschauen ein und werden so öffentlicher Raum“ (vgl. Gravelaar und Pake, 2010).

Die Wartburg-Grundschule verfolgt folgende pädagogische Schwerpunkte, die stetig weiterentwickelt werden:

- Selbstständigkeit erlernen: eigene Ziele setzen und erreichen lernen;
- Durchhaltevermögen und Anstrengungsbereitschaft entwickeln;
- Selbstbestimmt die Arbeit aufnehmen, konzentriert und selbstmotiviert arbeiten können;
- Sozialkompetenz erwerben: mit Konflikten umgehen lernen, Grenzen setzen und akzeptieren können, sich sinnvoll einmischen können, wenn andere in Not geraten, sich gegenseitig verantwortungsbewusst unterstützen können, Standpunkte beziehen lernen;
- Partizipation: demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten kennen und darin handeln lernen, sich für die Bedürfnisse anderer und der eigenen einsetzen können, Frustrationstoleranz erwerben;
- Methodenwissen aneignen für lebenslanges Lernen: eigene Lernstrategien entwickeln;
- Kritikfähigkeit/Selbstreflexion: Der eigenen Arbeit bewusst und kritisch begegnen können, sich selbst einschätzen lernen (Stärken und Schwächen);
- Teamfähigkeit erwerben: in der Arbeit mit anderen, in der Übernahme der Verantwortung für die Gemeinschaftsaufgaben.

(vgl. Gravelaar und Pake, 2010)

2 Zitate für besseren Lesefluss modifiziert

Aus diesen pädagogischen Schwerpunkten ergeben sich Strukturen innerhalb derer – nach Meinung der Schulleitung –, die Ziele unter anderem erreicht werden können. Dazu gehört das jahrgangsübergreifende Unterrichten. Hier lernen die Kinder sich gegenseitig zu helfen und voneinander zu lernen. Außerdem fördert es die Toleranz gegenüber Jüngeren und Älteren zu üben. Durch Gremien wie Klassenräte und Schülerparlamente, die regelmäßig tagen, soll den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben werden, demokratisches Handeln einzuüben. Durch offenen und gebundenen Unterricht erwerben die Kinder Methodenvielfalt und können eigene Lernstrategien entwickeln. Die regelmäßigen Reflexionsphasen sollen helfen, den Schülerinnen und Schülern den Erwerb einer konstruktiven Kritikfähigkeit sich selbst und anderen gegenüber zu erwerben. Dies geschieht zum Beispiel im Klassenrat und in den Reflexionsphasen zu Lernphasen und zur persönlichen Leistung.

3.3 Peter-Petersen-Schule (Rosenmaarschule)³

Die Peter-Petersen-Schule liegt in Köln-Höhenhaus. Sie ist seit 1953 Jenaplan-Schule. An der Schule sind ca. 90 Menschen beschäftigt. Neben Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern, Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern auch Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten. Die Schule besuchen aktuell 418 Kinder, die auf 16 Klassen aufgeteilt sind. Eine Klasse besteht aus ca. 26 bis 27 Kindern. Die Peter-Petersen-Schule ist in Gebäudeabschnitte unterteilt, um die räumliche und organisatorische Nähe von je zwei Stammgruppen, die ein Team bilden, zu gewährleisten.

Das wichtigste Merkmal der Peter-Petersen-Schule (PPS) ist die Kooperations- und Kommunikationskultur. Dadurch, dass das Messinstrument des „Beobachtens“, wie alle Instrumente der Leistungsmessung, subjektiv ist (Martin und Wawrinowksi, 1991), dieses Instrument aber für die PPS zur Dokumentation der Entwicklung der Lernprozesse Alltagsgeschäft ist, hat die Schule es sich zur Aufgabe gemacht die „Beobachtung“ zu professionalisieren. Sie hat wichtige Kommunikations- und Kooperationsstrukturen geschaffen und routiniert. Zur Sicherstellung der Kooperation hat die Schule folgende feste Sitzungen und Termine:

1 x wöchentlich:

- Schulleitungsteam und OGS-Leitung
- Mitarbeiterrat
- Klassenteams
- Schülerrunde
- Lehrer- und Erzieherteams
- Teamkoordinatoren
- Erzieher

3 Namensänderung nach Ablauf des Projektjahres. Im Bericht taucht noch der Name auf, der während der Projektlaufzeit Gültigkeit hatte.

3 Teilnehmende Schulen

1 x monatlich:

- Fachteams
- Mitarbeiterkonferenz
- Jahrgangskonferenz

Die Selbst- und Fremdbewertung und seine eigenen Stärken und Schwächen kennenzulernen, steht bei der Peter-Petersen-Schule im Vordergrund. Pädagogische Schwerpunkte der Schule nach eigener Aussage sind:

- Zusammen leben und arbeiten,
- Toleranz zeigen,
- Leistung zeigen
- Selbstständiges Handeln,
- Kreativität entwickeln und umweltbewusst handeln,
- Körperwahrnehmung,
- Medienkompetenz entwickeln,
- Weltorientierung und Kulturtechniken erwerben,
- Sicherheit gewinnen und Verantwortung übernehmen.

In den letzten fünf Jahren hat die Schule an folgenden Projekten zur Entwicklung der Schule teilgenommen: Kompetenzzentrum, Korrespondenzschule in der Bildungsregion Mülheim, „Blick über den Zaun“ – Arbeitsverbund (bundesweit) reformpädagogischer Schulen zur Schulentwicklung.

3.4 Arnold-von-Wied-Schule

Die Arnold-von-Wied-Schule ist seit 2008 (für drei Jahre) Träger des Gütesiegels für Individuelle Förderung.

Zurzeit besuchen 245 Schülerinnen und Schüler die Grundschule. Insgesamt gibt es 10 Klassen mit jeweils 22 bis 29 Kindern.

Immer schon war es dem Kollegium ein besonderes Anliegen, die Kinder so gut es ging zu fördern, ihre individuellen Stärken zu entwickeln und damit auch zu fordern.

„Mit der Einführung des Rechtschreibprogramms von N. Sommer Stumpfenhorst machten wir uns bereits 2003/04 auf den Weg individuelle Förderung und Forderung weiterzuentwickeln und für das gesamte Kollegium verbindlich im Schulprogramm zu verankern“ – so heißt es auf der Homepage.⁴

4 Quelle: <http://www.grundschule-arnold-von-wied.de>

Zur Sicherstellung der Kooperation hat das Kollegium der Arnold-von-Wied-Schule zwei mal in der Woche pädagogische Werkstätten. Außerdem Konferenzen und Schule-OGS-Team-Konferenzen (ohne Zeitangabe).

Nach Auskunft der Schulleitung sind die pädagogischen Schwerpunkte der Schule folgende:

- Kooperative Lehr- und Lernformen in den schulinternen Arbeitsplänen,
- Selbstgesteuertes Lernen in allen Fächern,
- Curriculum Lernkompetenz (Methoden-, Team-, Kommunikationstraining) in allen Jahrgangsstufen,
- Selbst- und Fremdeinschätzung als Instrumentarium im Unterricht,
- Regelmäßige Kindersprechtage in allen Jahrgangsstufen,
- Erhöhte Anzahl von Elternsprechtagen während des Schuljahres,
- Beratungskonzept von OGS und Schule,
- Kriteriengestützte Zeugnisse in allen Jahrgangsstufen,
- Alternative Leistungsbewertung.

In den letzten fünf Jahren hat die Schule an folgenden Projekten zur Entwicklung der Schule teilgenommen: „Modellversuch: Selbstständige Schule“ und „Zweijährige FB Lernen lernen“.

4 Beschreibung und Untersuchung der Zeugnisse

Die vier untersuchten Modellschulen weisen drei voneinander abweichende Beurteilungsformen auf, die nachfolgend kurz erläutert werden. In den nachfolgenden Beschreibungen wird, entsprechend der Forschungsfragen, auf die Zeugnisse der Jahrgangsstufe 3 (Schuljahr 2007/2008 und 2008/2009) eingegangen.

4.1 Lernentwicklungsbericht

Sowohl die Wartburg-Grundschule als auch die Peter-Petersen-Schule vergeben Lernentwicklungsberichte. Das Ziel der Lernentwicklungsberichte ist es, die Entwicklung im Arbeits- und Sozialverhalten und in den Lernbereichen/Fächern des Schülers oder der Schülerin über den Zeitraum eines Halbjahres hinweg zu beschreiben. Ein Lernentwicklungsbericht gibt Auskunft über das Leistungsprofil. Das heißt, er informiert über die besonderen Stärken und Schwächen eines Schülers oder einer Schülerin in den verschiedenen Bereichen des betreffenden Faches und bezieht das Sozial- und Arbeitsverhalten mit ein. Entsprechend wird in der einschlägigen Literatur davon ausgegangen, dass dies dazu führt, dass die Gesamtpersönlichkeit der Schülerin und des Schülers, eher als bei einem reinen Ziffernzeugnis gewürdigt wird (Sacher, 2004). Der Lernprozess wird dokumentiert, Lernfort- oder -rückschritte aufgezeichnet und weiterführende Hinweise und Ratschläge für den künftigen Lernprozess aufgeführt (Sacher, 2004). Die Lernentwicklungsberichte wenden sich den Schülerinnen und Schülern zu und beschreiben deren Lernprozess in ganzheitlicher Perspektive (Beutel, 2010). Des Weiteren sind Lernentwicklungsberichte schlechter zu vergleichen als Ziffernzeugnissen, dies hat zur Folge, dass das Konkurrenzverhalten in der Klasse reduziert und Kooperation gefördert wird (Sacher, 2004).

Wie Abbildung 1 veranschaulicht sind, die von den beiden Schulen verfassten Lernentwicklungsberichte im Aufbau identisch.

Im oberen Bereich des Zeugnisses stehen die allgemeinen Daten. Hier steht der Name des zu beschreibenden Kindes, das Geburtsdatum, das Schuljahr und die Klasse mit der dazugehörigen Stammgruppe (Peter-Petersen-Schule). Bei der Wartburg-Grundschule sind außerdem noch die entschuldigenden und unentschuldigenden Fehlstunden aufgeführt. Die Zeugnisse werden von dem jeweiligen Klassenteam und der Schulleiterin oder dem Schulleiter unterschrieben.

Name, Geburtsdatum, Schuljahr, Klasse, entschuldigte Fehlstunden, unentschuldigte Fehlstunden
Hinweise zum Arbeits- und Sozialverhalten
Hinweise zu den Lernbereichen/Fächern
Bemerkungen

Abbildung 1: Formaler Aufbau eines Lernentwicklungsberichts

Im Durchschnitt sind in beiden Schulen die Lernentwicklungsberichte zwei Seiten lang. In den Zeugnissen wird in der dritten Person über das Kind berichtet („*C. kam interessiert und wissbegierig zur Schule*“). Für die Darstellung der Entwicklung wird die Vergangenheitsform genutzt. Inhaltlich werden zunächst Arbeits- und Sozialverhalten beschrieben. Die Hinweise zu den Lernbereichen/Fächern machen den größten Anteil des Zeugnisses aus. Am Ende des Zeugnisses wird unter der Kategorie „Bemerkungen“ die erfolgreiche Teilnahme zum Beispiel an AGs erwähnt.

Es werden immer wieder Beispiele aus dem Unterrichtsalltag aufgeführt („*Beim Römerprojekt entwickelte sie eine Spielszene aus dem Leben von Kindern in der Römerzeit mit und setzte dabei die erarbeiteten Kenntnisse z.B. über römische Zahlen oder einige lateinische Wörter ein.*“), die spezielle Leistungen noch einmal untermalen und in Erinnerung rufen, dadurch sind die Lernentwicklungsberichte für Eltern und Schülerinnen und Schüler meist sehr verständlich und konkret. Außerdem haben diese Beispiele „situative Erzähl- und Reflexionsanregungen“ zur Folge (Kunze und Solzbacher, 2008).

Neben der fachlichen Beurteilung wird das Sozialverhalten und das Lern- und Arbeitsverhalten beschreibend bewertet. Hier stellt sich die Frage, nach welchen Kategorien diese unterschieden werden können.

Bartnitzky und Christiani (1994, S. 54f) unterscheiden fünf Kategorien, die über die fachlichen Leistungen und Ergebnisse hinausgehen:

1. Kooperationsfähigkeit
2. Selbstständigkeit
3. Leistungsbereitschaft
4. Umgang mit Konflikten und Kritik
5. Verlässlichkeit und Produktivität.

Diese fünf Kategorien sind nochmals fein unterteilt und sind nicht überschneidungsfrei. Daher ist hier die Unterteilung von Sacher (2004) aufgeführt, die die wichtigsten Aspekte für die Beurteilung des Sozial- und dem Lern- und Arbeitsverhalten unterscheidet. Das Sozialverhalten wird hier in der Gruppe und in der Institution und Organisation „Schule“ verstanden.

Sozialverhalten	Lern- und Arbeitsverhalten
– Gesprächsverhalten	– Regelmäßigkeit, Pünktlichkeit
– Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen	– Ordnung
– Kontaktfähigkeit	– Sorgfalt
– Kooperationsverhalten	– Fleiß
– Integrationsfähigkeit	– Arbeitstempo
– Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstständigkeit (eigene Meinung)	– Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft
– Konfliktverhalten, Toleranz	– Interesse, Neugier
– Kritikfähigkeit	– Aufmerksamkeit, Mitarbeit, Konzentration, Ausdauer, Arbeitseifer
– Verlässlichkeit	– Verkraften von Anforderung
– Verantwortungsbewusstsein	– Selbstvertrauen, Selbstständigkeit
– Regelbefolgung, Pflichtbewusstsein	– Auffassungsgabe und Aufgabenverständnis
– Disziplin	– Systematisches Lernen, Einsatz von Arbeits- und Lerntechniken und Lernstrategien
	– Kreativität

Tabelle 3: Gesichtspunkte für Verbalzeugnisse (Sacher, 2004)

4.2 Pfeilzeugnis und Rasterzeugnis

Die Grundidee von Pfeil- und Rasterzeugnis ist sehr ähnlich. Beide differenzieren die Fächer aus, indem sie am Lehrplan orientiert Kompetenzbereiche für die Fächer ausweisen. So wird eine spezifische Beschreibung von Lernfortschritten in Bezug auf einzelne Subdomänen möglich.

Das Pfeilzeugnis wird von der Paul-Schneider-Schule verwendet. Die Fächer sind hierbei unterteilt in die verschiedenen Kompetenzerwartungen des einzelnen Faches bezogen auf das vorangegangene Halbjahr. Für jede Kompetenzerwartung drückt ein Pfeil die Leistung aus. Das Pfeilzeugnis zeichnet aus, dass die Lern- und Leistungsrückmeldung durch Pfeile visualisiert wird. Durch den dazugehörigen Kommentar zur Leistungsentwicklung in jedem einzelnen Fach ist das Zeugnis individueller als ein reines Notenzeugnis.

Hinter der Pfeillänge steht eine Ziffernote. Hier wird nach Punkten bewertet, so wie dies aus der Oberstufe bekannt ist. Für die Schülerinnen und Schüler ist diese aber nicht augenscheinlich und wird nur auf ausdrücklichen Wunsch den Eltern mitgeteilt, sodass zunächst nur die Länge des Pfeils Ausdruck der Leistung ist.



												
												
> 3	4-	4	4+	3-	3	3+	2-	2	2+	1-	1	1+
Pkt.	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Abbildung 2: Beispiel Pfeilzeugnis

Für die Schülerinnen und Schüler so wie für die Eltern ist nur der grüne Pfeil zu sehen. Die Abstufungen in Punkten bzw. Ziffernnoten, wie sie in der Abbildung 2 zu sehen sind nur für die Lehrkraft beim Erstellen des Zeugnisses sichtbar. Für jede Länge steht eine Ziffernote bzw. eine Punktzahl.

Der Bereich vor der 4- ist mit einem dickeren schwarzen Balken gekennzeichnet. Geht der Pfeil bis zu diesem Strich (hier im Beispiel der rote Pfeil) ist die Leistung nicht ausreichend. Alles darüber hinaus (wie im Beispiel der grüne Pfeil) kann einer Note bzw. Notenabstufung zugeordnet werden.

Im Falle der Arnold-von-Wied-Schule liegt ein sogenanntes Rasterzeugnis vor. Die von uns untersuchte Variante ist Ergebnis eines längeren Entwicklungsprozesses an den Eltern, Schülern und Lehrkräfte mitgewirkt haben.

Das Rasterzeugnis ist ebenfalls unterteilt in die verschiedenen Fächer und den Kompetenzerwartungen des jeweiligen Schuljahres. Rasterzeugnisse sind Beurteilungen, bei welchen in der Art von Multiple Choice Alternativen ausgewählt und angekreuzt werden (Sacher, 2004). In dem vorliegenden Zeugnis sind dies beim Arbeits- und Sozialverhalten folgende vier Alternativen:

1. „Erfüllt die Erwartungen im besonderen Maße“
2. „Erfüllt die Erwartungen“,
3. „Erfüllt die Erwartungen mit Einschränkungen“ und
4. „Erfüllt die Erwartungen nicht“.

In dem Bereich der Fächer sind es:

1. „gesichert“,
2. „weitgehend gesichert“,
3. „teilweise gesichert“ und
4. „Übungsbedarf“.

Das Zeugnis ist in einer Heftform gestaltet und insofern formal umfangreicher als ein reines Ziffernzeugnis. Durch die Heftform und die strukturierten Tabellen für jedes Fach ist das Zeugnis übersichtlich.

Das Deckblatt beinhaltet neben Namen, Geburtsdatum, Klasse und dem Schuljahr auch ver-säumte und unentschuldigte Stunden. Das Zeugnis ist im Format DIN A3 und sieben Seiten lang. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die formale Struktur des Zeugnisses.

Arbeits- und Sozialverhalten

	Erfüllt die Erwartungen im besonderen Maße	Erfüllt die Erwartungen	Erfüllt die Erwartungen mit Einschränkungen	Erfüllt die Erwartungen nicht
Leistungsbereitschaft				
... arbeitet zielgerichtet und selbstständig		X		
... konzentriert sich über einen angemessenen Zeitraum		X		
... zeigt Anstrengungsbereitschaft		X		
Zuverlässigkeit/Sorgfalt				
... beherrscht handwerkliche Grundtechniken	X			
... hält Ordnung und organisiert	X			
... hält Absprachen zuverlässig ein	X			
Sozialverhalten				
... kann sich effektiv in PA und GA einbringen			X	
... verhält sich regelbewusst			X	

Leistungsbereitschaft: *Note*
 Zuverlässigkeit/Sorgfalt: *Note*
 Sozialverhalten: *Note*

Abbildung 3: Formale Struktur eines Rasterzeugnisses

Die erste Seite des Zeugnisses trägt den Titel „Arbeits- und Sozialverhalten“. Darunter sind die „Leistungsbereitschaft“, die „Zuverlässigkeit/Sorgfalt“ und das „Sozialverhalten“ in der ersten Spalte aufgelistet. Alle drei Oberpunkte sind noch mal in drei Unterpunkte unterteilt. Diese Unterpunkte beschreiben genau, was gelernt werden sollte und leisten somit, dass das Zeugnis transparent wird. In den nächsten vier Spalten werden vier verschiedene „Leistungslevel“ unterschieden: „Erfüllt die Erwartungen im besonderen Maße“, „Erfüllt die Erwartungen“, „Erfüllt die Erwartungen mit Einschränkungen“ und „Erfüllt die Erwartungen nicht“.

Hier werden die drei Unterpunkte der jeweiligen Oberkategorien durch ankreuzen des entsprechenden „Leistungslevel“ bewertet. Zusammenfassend steht unter der Tabelle für jeden Oberpunkt eine Note. Die Notenstaffelung geht hier von „sehr gut“, „gut“, „befriedigend“ zu „unbefriedigend“. Eine Legende am linken unteren Rand beschreibt in welchem Maße die Anforderungen für die Notenstaffelung gelten:

- „sehr gut“ Das Verhalten entspricht den Anforderungen in besonderem Maße.
- „gut“ Das Verhalten entspricht den Anforderungen im vollem Maße.
- „befriedigend“ Das Verhalten entspricht den Anforderungen mit Einschränkungen.
- „unbefriedigend“ Das Verhalten entspricht nicht den Anforderungen.

Die darauf folgenden Seiten sind in gleicher Weise aufgebaut. Hier werden die Fächer „Deutsch“, „Mathematik“, „Kunst“, „Sachunterricht“, „Sport“, „Englisch“, „Musik“ und „Religion“ in gleicher Form, wie es auch bei dem Arbeits- und Sozialverhalten geschieht tabellarisch aufgeführt und Kompetenzerwartungen offen gelegt. Hier werden die Leistungen wie folgt bewertet: „gesichert“, „weitgehend gesichert“, „teilweise gesichert“ und „Übungsbedarf“.

Der Unterschied zu der Tabelle zum Arbeits- und Sozialverhalten besteht darin, dass hier in der letzten Zeile Platz für Bemerkungen ist, falls „erweiterte Fähigkeiten“ erworben wurden. Im Folgenden ein Beispiel aus dem Fach Englisch:

	Gesichert	Weitgehend gesichert	Teilweise gesichert	Übungsbedarf
Sprechen/ Verfügbarkeit sprachlicher Mittel				
Vertraute Redemittel anwenden	X		X	
Sich auf einfache Art zu vertrauten Themen äußern		X		
Lern- und Arbeitstechniken zum Sprachenlernen nutzen		X		
Hörverstehen				
Gehörtes ganzheitlich erfassen und verstehen	X			
Leseverstehen				
Einfache Sätze und kurze Texte verstehen, vorlesen, szenisch gestalten		X		

Erweiterte Fähigkeiten:

Englisch: *Note*

Abbildung 4: Formale Struktur eines Rasterzeugnisses
– Beispiel am Fach Englisch

Auf der letzten Seite des Zeugnisses kann die Lehrkraft unter dem Punkt „Bemerkungen“ zum Beispiel die erfolgreiche Teilnahme an AGs oder Trainingsprogrammen schriftlich bestätigen.

4.2 Zur Aussagekraft der verschiedenen Zeugnisformen

Wie im Kapitel 4.1 bereits ausgeführt, enthalten alle drei Zeugnisarten die nach § 6 Abs. 5 (AO-GS, Stand 01.07.2010) außerdem die Angaben über:

1. *den entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten,*
2. *[...]*
3. *weitere Bemerkungen über besondere Leistungen und besonderen persönlichen Einsatz im außerunterrichtlichen Bereich.*

Das Pfeil- und das Rasterzeugnis unterliegt einem Punktesystem, sodass den Bewertungen eine Note zugeordnet werden kann. Auf dem Rasterzeugnis der Arnold-von-Wied-Schule ist diese auf dem Zeugnis aufgeführt. Bei dem Pfeilzeugnis der Paul-Schneider-Schule kann diese auf Wunsch der Eltern erfragt werden. Kreuze oder Pfeillängen bieten eine andere Darstellungsform der Ziffernote an. In allen drei Zeugnisvarianten wird über das Leistungsprofil einer Schülerin oder eines Schülers informiert. Die Stärken und Schwächen in den einzelnen Bereichen eines Faches werden deutlich. Im Gegensatz zu Ziffernnoten, die in der gängigen Praxis nur summativ Aufschluss über die Gesamtleistung in einem Fach Auskunft geben (Sacher, 2004), bieten die untersuchten Zeugnisse die Möglichkeit, einen Lernprozess darzustellen. Die Schülerinnen und Schüler werden in jedem Teilgebiet bewertet, sodass nachzuvollziehen ist, woraus sich – beim Rasterzeugnis zum Beispiel – die Note zusammensetzt. Das Notenbild wird durch Einblicke in die curricularen Anforderungen und das Lernverhalten erweitert. Ein weiterer positiver Aspekt für Eltern, Lehrkräfte und Schüler bietet die Transparenz über den Lerninhalt. Alle vier Schulen müssen sich intensiv mit den gültigen Lehrplänen und Bildungsstandards auseinandersetzen, da sie Inhalt des Zeugnisses sind. Das Kollegium tauscht sich darüber aus, welche Bildungsstandards in welcher Klasse erreicht werden sollen. Dieser Aspekt führt dazu, dass die Kommunikation in Bezug auf das Verfahren der Leistungsbeurteilung sowie die zu erreichenden Kompetenzen im Kollegium verstärkt wird und alle Kollegen, nachdem sie sich auf für sie wichtige Aspekte geeinigt haben, die gleichen Ziele verfolgen. Bezogen auf die Kompetenzbereiche in Jahrgang 3 erfüllen die drei Zeugnisvarianten die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung geforderten Kriterien und Anforderungen.⁵

5 <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs>

Pfeil- und Rasterzeugnis	Lernentwicklungsbericht
„Texten wichtige Informationen entnehmen“	„Beim Lesen entnimmt xy einfachen Texten Informationen [...]“
„Texte nach erarbeiteten Kriterien aufschreiben“	„Er schrieb gern lange und fantasievolle Geschichten, wobei er zunehmend sprachliche Mittel bezüglich Wortwahl und Satzbau nutzte.“
„Rechtschreibstrategien anwenden“	„Gelernte Rechtschreibregeln kann er schon recht sicher anwenden und berücksichtigt sie vorwiegend auch beim freien Schreiben“
„eine flüssige, verbundene Schrift entwickeln“	„[...] und er hat eine klar gegliederte, deutliche Schrift entwickelt.“

Tabelle 4: Beispiele von Formulierungen im Lernentwicklungsbericht

Diese sind für das Ende Schuleingangsphase und für das Ende der Klasse 4 für die einzelnen Fächer festgelegt. Bei dem Pfeil- und bei dem Rasterzeugnis, sind die Kompetenzerwartungen klar formuliert und stimmen mit denen vom Ministerium geforderten Kompetenzerwartungen überein. Auch die Berichtszeugnisse zeigen die geforderten Kompetenzbereiche auf. Die Formulierungen sehen in den Lernentwicklungsberichten wie folgt aus:

Dies sind nur ein paar Beispiele, wie die Kompetenzbereiche im Lernentwicklungsbericht formuliert werden. Bei der Untersuchung der Lernentwicklungsberichte im Fach Deutsch wurde deutlich, dass auch hier Hinweise zu fördernden Maßnahmen gegeben werden. Die folgende Tabelle ist die Zusammenfassung der untersuchten Zeugnisse.

Im Beispiel „WDNKSX“ sieht man die Unterteilung der verschiedenen Bereiche des Faches Deutsch (A, B, C, D). Die x.y Zahlen bedeuten, dass das x. allgemein für einen erwarteten Kompetenzbereich steht. Die Ziffer, die nach dem x steht (y) stellt die Anzahl der Teilbereiche des Kompetenzbereiches dar. Im ersten Beispiel ist dies auch beispielhaft aufgeschlüsselt. Die „I“ unter den „x.y“ Zahlen geben die Anzahl der weiterführenden Hinweise wieder. Das Verhältnis (+/-) die Aussagen in den Berichtzeugnis, die „lobend“ und „kritisierend“ sind. Unter der Spalte „Kombination“ sieht man die formulierten Rückschlüsse („kann ich Kategorie B nicht so gut, wirkt sich dies auf C aus“). Dies soll am Beispiel „WDNKSX“ verdeutlicht werden: Im Bereich „Sprechen und Zuhören“ werden in diesem Fall keine erforderlichen Kompetenzbereiche benannt, daher ist die Zeile hier leer. In der Kategorie B („Schreiben“) werden im Zeugnis insgesamt vier Kompetenzbereiche benannt (x = 4) und drei Teilbereiche (y = 3). Ein Kompetenzbereich ist: „Texte nach Kriterien aufschreiben“, die dazu formulierte Teilbereiche wären „Schreibkriterien“, „Abschreiben“ und „Eintragungen im Lesetagebuch“. Ein weiterer Kompetenzbereich, der im Zeugnis auftaucht ist, ist die „Schreibfreude“. Da diese eher subjektiv betrachtet wird aber im Zeugnis trotzdem erwähnt wird, steht dieser Kompetenzbereich in Klammern. Die letzten beiden Kompetenzbereiche, die im Zeugnis beschrieben werden sind: „Rechtschreibstrategien anwenden“ und „eine flüssige, verbundene Schrift entwickeln“. Teilbereiche werden in diesem Fall nicht mehr unterschieden. Außerdem werden keine weiterführenden Tipps gegeben. Die Anzahl der im Zeugnis weiterführenden Ratschläge stehen unter x.y als I (III-drei weiterführende Vorschläge). Hierbei wird nur in den Kategorien (A, B, C, D) unterschieden. An welcher Stelle der beschriebenen Kompetenzbereiche der weiterführende Hinweis auftaucht wird nicht deutlich.

4 Beschreibung und Untersuchung der Zeugnisse

Zeugnis (Code)	Sprechen und Zuhören	Schreiben	Lesen – mit Texten und Medien umgehen	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	Kombination	Verhältnis (+/-)
	A	B	C	D		
WDNKS		4.3 1. Texte nach Kriterien aufschreiben 1.1 Schreibkriterien 1.2 Abschreiben 1.3. Eintragungen Lesetagebuch 2. (Schreibfreude) 3. Rechtschreib-Strategien anwenden 4. Eine flüssige, verbundene Schrift entwickeln	3.1 I 1. Methoden der Texterschließung anwenden 1.1 Nachschlagen 2. (Lesetempo) 3. Texte wichtige Informationen entnehmen 3.1 zentrale Aussagen erfassen	2.3 I 1. Die verbindlichen Fachbegriffe anwenden 1.1 Satzarten 1.2 Wortarten 2. Mit Sprache experimentieren 2.1 Zeitnormen	B/D	13/12
WOL		1.1 I	2.0			2/2
WHLHVA	1.3 1. sich ins Gespräch einbringen 1.1 mündlich Erzählen 1.2 Argumentieren 1.3 Ausdrucksfähigkeit	3.6 II		1.4		8/4
PEKR12	2.2	3.2 I	4.3	3.3		14/9
PRSS01		2.2	2.0	1.0 I	B/D	14/6
PMGS01	1.0 I	3.3 I	4.2	2.0		12/5
PAWD04	1.1	3.2	3.0	1.2	B/D D/B	10/2
WANKSW		4.2	3.0	2.1		10/8

Abbildung 5: Ergebnisse der untersuchten Zeugnisse

Bei der Betrachtung der Stichproben wird deutlich, dass das Verhältnis der erwähnten Kompetenzbereiche in den Kategorien A, B, C und D ausgewogen ist. Die weiterführenden Ratschläge sind auch in fast jedem Zeugnis vorhanden. Bei den Zeugnissen wo dies nicht der Fall ist, sieht man bereits an dem Verhältnis der negativen und positiven Bewertungen (+/-), dass dies gute Schüler sind und weiterführenden Vorschläge zur Weiterarbeit nicht unbedingt nötig schienen.

4.3 Alternative Zeugnisformen im Spiegel des Urteils von Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schüler

In der Laufzeit des Projektes wurden Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler zu den jeweiligen Zeugnissen befragt.

Deutlich wird, dass die interviewten Eltern der Arnold-von-Wied-Schule das Konzept ohne Noten besser finden als ein reines Notenzeugnis, da die Leistungsbewertung im Bewusstsein der Kinder in den Hintergrund rückt.

„[...] Das Konzept ist einfach, sodass Noten und die Leistungsbewertung sehr weit in den Hintergrund gerutscht sind, das find ich ganz toll. Ich habe es in der Schule ganz anders erlebt, man war eben durch eine klare Note sehr früh abgestempelt.“

Daraus entstanden bei der interviewten Mutter Ängste vor Prüfungen, die sie bei ihrem Kind nicht feststellt. Dies erklärt sie sich durch das Leistungsbeurteilungskonzept der Arnold-von-Wied-Schule. Zum anderen wissen – nach Meinung der Eltern –, die Kinder wo sie stehen. Sie wissen, ob sie tendenziell besser oder schlechter sind, sind aber nicht fokussiert auf eine Note. Die Kinder – so die Aussage der interviewten Eltern–, versuchen jeden Tag ihr Bestes zu geben und lernen nicht nur auf eine bestimmte Klassenarbeit hin. Oft merken die Kinder nicht einmal,

„dass ein Diagnosediktat oder eine Mathearbeit geschrieben wird, die bewertet wird, da die Bewertung nebenbei passiert.“

Dies sei auch eine gute Vorbereitung für die weiterführende Schule, da Angst vor Noten und Prüfungen gemildert werden, so eine Mutter. Die

„intensive Beurteilung durch das Rasterzeugnis“ hilft den Eltern dabei zu wissen „wo sie was tun können“.

Die Eltern fühlen sich viel mehr in den Lernprozess ihres Kindes eingebunden, da ihnen deutlich gemacht wird, in welchem Bereich – zum Beispiel des Faches Deutsch – ihr Kind Probleme hat.

„Die Note 3 ist zwar einfacher aber sobald man sich mit dem Zeugnis vertraut macht, ist es detaillierter und viel informativer als ein reines Ziffernzeugnis.“

Die Lernbegleitung wird nach Aussagen der Eltern für sie einfacher. Sie wissen, ob sie dem Kind im Bereich Rechtschreibung oder Lesen helfen können. Eine Note – so eine Mutter –, *„gibt wenig Anreiz sich verbessern zu wollen, sie erschreckt eher“.* Die Beurteilung mit verschiedenen Kompetenzerwartungen zeigt Verbesserungsmöglichkeiten für die Kinder auf und die Eltern können den weiteren Lernprozess unterstützend mit begleiten. Ein allgemeiner Tenor war außerdem, dass *„Kommunikation das A und O“* sei. Die Besprechung der Lerninhalte am Elternpflegschaftsabend vor dem nächsten Halbjahr empfanden die Eltern als sehr wich-

4 Beschreibung und Untersuchung der Zeugnisse

tig. Die Lerninhalte für das nächste Halbjahr werden im vor hinein offen gelegt und erklärt. Eltern können Nachfragen stellen und somit wird auch so etwas wie eine Verbindlichkeit bezüglich der Lerninhalte getroffen, der sich die Lehrkräfte im nach hinein nur schwer entziehen können. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass „*das ganze Lehrerkollegium dahinter steht*“.

Der Eindruck der Lehrer bestätigt die Individualität der Zeugnisse.

„Ja, sie sind schon individuell, sodass man das auf gar keinen Fall irgendwie austauschen könnte“.

Durch die Texte unter dem Raster kann das Zeugnis dem Kind zugeordnet werden, da

„noch einmal besondere Leistungen erwähnt werden, der Einsatz von den Kindern oder auch noch mal Sachen bestätigt werden, die schon in den anderen Fächern vorkamen“.

Anders ist es beim Notenzeugnis, da ist es nicht erkennbar, zu welcher Schülerin oder zu welchem Schüler das Zeugnis gehört. Die Lehrkräfte bewerten ebenfalls positiv, dass die Eltern besser über die Lehrpläne informiert sind „*und jetzt haben sie es viel klarer und wissen, daran ist gearbeitet worden [...]*.“ Auch Kinder, die sich in ihrer Grundschulzeit im Mittelfeld bewegen werden durch die Kommentare gewürdigt. Die Schülerinnen und Schüler empfinden das Notenzeugnis am Ende der 4.1 als „*total öde*“, so eine Schulleiterin. Es gab auch auf Seiten der Kinder Proteste gegen das Notenzeugnis in der 4.1. „*Die interessiert das letzte Zeugnis gar nicht so richtig*“. Die Noten scheinen keinen Anreiz zu geben. Die Kinder können mit Ziffern, die ihre Leistung beurteilen, sollen nichts anfangen. Nach Meinung der Lehrer hat sich auch die Leistungsdiskussion durch die alternative Leistungsbeurteilung verändert.

„Also die Leistungsdiskussion ist nicht mehr so wichtig, das stimmt so nicht ganz. Die ist schon wichtig, die ist nur anders geworden. Also Leistungsdiskussion hinsichtlich des Erreichens einer Notenstufe. Das ist nicht mehr im Vordergrund.“

Auch bei den Lehrkräften wird die Transparenz der Zeugnisse als positiv empfunden. Bezogen auf ein reines Notenzeugnis sagte eine Lehrkraft:

„So und dann fehlt natürlich den Eltern auch die Transparenz, die ist einfach nicht gegeben für die Eltern. Wo, an welcher Stelle, hakt es denn vielleicht bei dem Kind, ne, und sie gehen vielleicht davon aus, dass bestimmte Inhalte- Eltern sind ja auch zum Teil gut über den Lehrplan informiert und was dran ist in der zweiten Klasse, was ist dran in der dritten Klasse- davon ausgehen, dass die Sachen behandelt wurden. Und jetzt haben sie es viel klarer[...].“

Durch die alternativen Leistungsbeurteilungen rücken die in Tabellen 1 und 2 genannten pädagogischen Bedeutungen der Leistungsbewertung in den Vordergrund. Die Rückmeldungen für Schülerinnen und Schüler über den Verlauf und Verbesserungsmöglichkeiten des Lernprozesses wird auch auf dem Zeugnis deutlich. Insgesamt geschieht die Leistungsbeurteilung nicht punktuell durch Leistungstests, die nachher verrechnet werden, sondern die Leistungsbeurteilung ist deutlich komplexer: Leistungsfeststellungsverfahren, wie sie im nächsten Kapitel beschrieben werden, sind Teil der Leistungsbeurteilung in allen vier teilnehmenden Schulen. Auch die Motivations- und Anreizfunktion wird von den Eltern geschätzt und die Angst vor Prüfungen gemindert. Schulnoten stehen auch im Zusammenhang mit Prüfungsangst. Schüler mit schlechten Noten, so belegen viele Studien, zeigen eine höhere Ängstlichkeit (s. Schwarzer, 1980). Es ist also anzunehmen, dass zwischen beiden eine Wechselwirkung besteht (Pekrun, 1991).

5 Leistungsfeststellungsverfahren der teilnehmenden Schulen

Die Leistungsbewertung erfolgt in den teilnehmenden Schulen stetig durch die Unterrichtsformen und -methoden der Leistungsdokumentation und Leistungsmessung im Unterrichtsalltag. Die Leistungsdokumentation findet auf vielfältige Weise statt (schriftlich, mündlich und praktisch). So können die verschiedenen Kompetenzen der Kinder sichtbar gemacht werden. Dies ermöglicht den individuellen Verhaltens- und Lernstand der Kinder zu diagnostizieren und als Fundament der weiteren Förderung zu nutzen. Es werden spezifisch nützliche Verfahren gebraucht, die den Prozess des Leistens beschreiben, reflektieren, verstehen und bewerten helfen. Benötigt werden Verfahren der begleitenden Wahrnehmung und Bewertung von Leistungen (vgl. Winter 1991, S. 50-54), die das Verstehen der Lernprozesse fördern (vgl. Simons 1992). Diese Verfahren beeinflussen massiv die Gestaltung des Unterrichts, sodass aus der Beurteilung einer Leistung ein Impuls zur Weiterentwicklung des Unterrichts wird. Dies wird nachfolgend an spezifischen Maßnahmen verdeutlicht.

5.1 Wochenarbeitsplan

Alle untersuchten Schulen haben einen Wochenarbeitsplan genutzt. Aus Sicht der Schulen sind damit folgende Vorteile verbunden:

Ein Wochenplan ist eine Methode zur Öffnung des Unterrichts. Die Bearbeitung des Wochenplans kann in unterschiedlichen Sozialformen (Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Partnerarbeit) geschehen. Der Lehrer übernimmt hierbei eine Art Moderatorenrolle. Die Selbstkontrolle des Schülers steht bei dieser Methode im Vordergrund. Ziel dieser Methode ist es, die Selbstständigkeit des Kindes zu fördern und soziale Kompetenzen auszubilden.

Der Wochenarbeitsplan ist in allen Schulen ein implementiertes Instrument, das auch zur Leistungsfeststellung genutzt wird. Jedes Kind hat seinen persönlichen Wochenarbeitsplan. Die Aufgaben entsprechen dem Leistungsvermögen jedes einzelnen Kindes. Diese Aufgaben sollen das Kind „herausfordern“ und „fördern“ ohne das Kind zu „unter- oder überfordern“. Die Schülerin und der Schüler selbst legt fest, welche Aufgaben er wann bearbeitet. Das langfristige Ziel der am Modellversuch teilnehmenden Grundschulen ist, dass die Kinder sich ihre Wochenarbeitspläne selbst schreiben können und somit ihr Lernen selbstständig organisieren lernen. Um zu diesem Ziel zu gelangen, ist eine Zieltransparenz erforderlich. Diese wird mit Hilfe von Lernlandkarten (5.4) aufgezeigt. Des Weiteren ist eine Methodenkompetenz notwendig, damit die Kinder lernen, wie sie sich gewünschte Fähigkeiten aneignen können.

Die Lehrkräfte unterstützen jedes Kind individuell entsprechend seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ziel ist für alle Kinder, ihre Selbstständigkeit immer weiter zu entwickeln. Schlüsselqualifikationen wie Eigeninitiative und Selbstständigkeit (Witzel, 2005) können dadurch gefördert werden.

5.2 Lerntagebuch

Viele der untersuchten Schulen haben ein Lerntagebuch genutzt. Vor allem die Schulleiterinnen der Wartburg-Grundschule sehen damit folgende Vorteile verbunden:

Das Lerntagebuch dient der Kommunikation zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und der Schülerin oder dem Schüler. Diese Methode ermöglicht der Schülerin und dem Schüler die eigene Lernpraxis zu dokumentieren, zu erkunden, zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

Im Lerntagebuch geben sich Kinder und Lehrerinnen/Lehrer gegenseitig Rückmeldung. Sie schreiben sich zum Beispiel Briefe, notieren ihre Wünsche, stellen sich Rätsel, kleben Fotos und wichtige eigene Produkte ein. Dieses Lerntagebuch dient der Reflexion um sein Lernen selbst weiter entwickeln zu können. Fragen wie „Worauf bist du besonders stolz? Begründe.“ Oder „Brauchst du Unterstützung?“ helfen den Kinder dabei die Schlüsselqualifikation „Entwicklung von Auffassung und Lernfähigkeit“ (Witzel, 2005) auszubilden. Das Lerntagebuch dient dazu, Ziele zu setzen, zu dokumentieren, zu argumentieren und zu reflektieren.

5.3 Lernlandkarten

Die Lernlandkarten (LLK) ist ein spezifisches Instrumentarium der Wartburg-Grundschule. Die Lernlandkarte bietet eine strukturelle visuelle Darstellung der anstehenden und bereits erbrachten Lernprozesse. Es soll den Lernenden bei der Auswertung und Planung eigener Lernbemühungen unterstützen und betont den förderlichen Aspekt der Leistungseinschätzung (nicht selektiv). Außerdem fokussieren sie Kernfragen zur individuellen Diagnostik: Welcher nächste Schritt verspricht Erfolge?

Erstellung einer Lernlandkarte am Beispiel der Wartburg-Grundschule

Bei der LLK liegen den Kindern die Lernziele in Form von „Schnibbellisten“ vor. Die Kinder beschäftigen sich mit den Zielen, indem sie:

1. die Ziele lesen,
2. sich über die Inhalte mit anderen Kindern austauschen,
3. sich mit der Frage beschäftigen, ob sie das Ziel schon erreicht haben,
4. sich mit der Frage, wie dieses Ziel erreicht werden könnte auseinandersetzen (welche Methode? Welches Material?),
5. sich Lernpaten suchen,
6. Gespräche mit den Lehrenden führen,
7. Lernziele, die sie meinen erreicht zu haben, auf ihrer LLK anordnen und aufkleben,
8. sich von der Lehrkraft zu diesem Ziel überprüfen lassen,
9. überprüfte erreichte Ziele kennzeichnen auf ihrer LLK,
10. mit anderen über ihre LLK ins Gespräche kommen,

11. ihren Lernfortschritt betrachten können,
12. ihre Karte individuell gestalten.

Die Schülerinnen und Schüler können sich selbst einschätzen bezüglich der bereits erreichten und noch zu erreichenden Ziele. Sie sind für ihr eigenes Lernen verantwortlich und die Lernlandkarten bieten die Transparenz für den Prozess des eigenen Lernens. Außerdem verschaffen die Lernlandkarten Gesprächsanlässe mit anderen Kindern und den Lernbegleitern und sind die Grundlage für Kindersprechtage.

5.4 Kindersprechtag

Bei fast allen Schulen findet ein sogenannter „Kindersprechtag“ statt. Bei einigen ist dieser schon lange etabliert, bei anderen ist die Planung erst in den Anfängen. Aus Sicht der Arnold-von-Wied-Schule, die schon viele Erfahrungen mit dem Kindersprechtag sammeln konnte, bietet dieser folgende Vorteile:

Die Kindersprechtage dienen den Kindern dazu, ihre Leistungen mit der Lehrerin oder dem Lehrer zu besprechen. In diesem Gespräch besteht die Möglichkeit, über Schwächen und Stärken des Kindes in Ruhe und mit dem Kind zu reden. Die Kinder können sofort auf Kritik reagieren und lernen sich selbst einzuschätzen und gegebenenfalls eine Korrektur ihrer selbst vorzunehmen. Die Kinder schätzen sich selbst ein (Einschätzung des eigenen Standes), begründen die Einschätzung (Begründung der Einschätzung), erarbeiten zusammen mit der Lehrkraft das nächste Ziel und machen sich Gedanken über den Weg dorthin (vgl. Kretschmann und Rose, 2000). Das Verhalten während eines Gesprächs, ob mit Schülerinnen und Schülern oder Eltern, ist wichtig. So gibt es nach Sacher (2004) „fördernde“ und „hemmend, eskalierende“ Verhaltensweisen während eines Gesprächs. Fördernd sind zum Beispiel: aktives Zuhören, Blickkontakt, zugewendete Sitzhaltung, Rückfragen, Freundlichkeit, das Anbieten von Erklärungen, das Aufzeigen von Entwicklungsmöglichkeiten, Interesse und Engagement zeigen, eigene Fehler eingestehen können, unterschiedliche Standpunkte aufzeigen und einen gemeinsamen Nenner suchen. „Hemmend, eskalierend“ sind folgende Verhaltensweisen: lange Monologe, Unruhe, Aktivismus, hinter dem Pult verschanzen, absolute Urteile, kühle und geschliffene Sprache, Verteidigung und Rechtfertigung, Schwächen beweisen, den eigenen Standpunkt verteidigen, Pseudo-Objektivität, Vorwürfe, Gegenangriffe und widersprechen.

Kindersprechtag am Beispiel der Arnold-von-Wied-Schule

An der Arnold-von-Wied-Schule wird im Vorfeld ein Einschätzungsbogen sowohl von den Kindern als auch der Lehrkraft ausgefüllt. Dieser Einschätzungsbogen (siehe Anhang) dient als Grundlage für das Gespräch. Neben Abweichungen, die sich im Vergleich ergeben, werden unter anderem auch Probleme aus dem Sozialleben in der Schule besprochen. Besprochene Vorhaben werden aufgeschrieben („*Ich nehme mir vor keine Schimpfwörter mehr auf dem Schulhof zu gebrauchen und die Stopp-Regel immer zu beachten*“). Es ist also eine Art Zielvereinbarungsgespräch. Die Formulierungen werden immer mit dem Kind zusammen verfasst. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu ermutigt, ihre Stärken zu zeigen. Nach Meinung der Eltern rücken Noten und Bewertungen durch den Kindersprechtag in den Hintergrund, somit wird die Angst vor Prüfungen gemildert. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte sind aus Sicht der Eltern „klar und intensiv“. Bei der Beobachtung des Kindersprechtages sind

nur fördernde Verhaltensweisen von Seiten der Lehrer beobachtet worden. Durch den Blickkontakt, der zugewendeten Körperhaltung (die Lehrkraft saß in diesem Gesprächen neben dem Kind, nicht hinter dem Pult) und der Rückfragen an das Kind durch die Lehrkraft wurde ein aktives Zuhören seitens der Lehrkraft deutlich. Die Freundlichkeit wurde durch eine ruhige Gesprächsführung unterstützt, sodass aufgezeigte Entwicklungsmöglichkeiten von Seiten des Kindes aufgenommen wurden und ein gemeinsamer Nenner in Bezug auf die Weiterarbeit gefunden werden konnte. Die Schülerin bzw. der Schüler konnte Kritik äußern und beide Seiten haben Fehler eingestanden, ohne dabei der anderen Partei Vorwürfe zu machen.

5.5 Elterngespräche

Hierzu gehört bei der Wartburg-Grundschule ein erstes Informationsgespräch. In diesem berichten die Eltern ganz allgemein von ihrem Kind. Diese Elterngespräche werden protokolliert und von allen unterzeichnet. Die Elterngespräche werden anhand eines pädagogischen Tagebuches geführt, welches folgende Punkte beinhaltet:

- Lern- und Arbeitsverhalten/Motivation
- Sozialverhalten/ Interaktion/Emotionalität
- Selbstkonzept
- Deutsch/Lesen/Schreiben, Ausdruck, Rechtschreiben
- Mathematik
- Projekte, Musik, Sport, Kunst

Innerhalb des Kollegiums findet einmal pro Woche eine Beratungsstunde statt. Das Ziel der Beratungsstunde ist es, die Beratungskompetenz zu steigern und einen Ideenpool für Situationen zu entwickeln, die das Schulleben mit sich bringt.

Informationsabende zu den Zeugnissen werden an allen Schulen organisiert. Die Eltern haben hier die Möglichkeit sich über die alternativen Leistungsbeurteilungen zu informieren und nachzufragen.

5.6 Werkstatt

Auch die sogenannte „Werkstatt“ fördert die Eigeninitiative und Selbstständigkeit. Die „Werkstatt“ bietet zum Thema gleichzeitig mehrere Angebote. Diese unterscheiden sich im Hinblick:

1. ihrer Schwierigkeit,
2. des Zugang zum Thema,
3. ihrer Sozialform,
4. der Vollständigkeit der vorbereiteten Umgebung.

Auf einem Laufzettel können die besuchten Stationen gekennzeichnet werden. Experten sind für bestimmte Stationen verantwortlich und in welcher Reihenfolge die Angebote angesteuert werden, ist in der Regel freigestellt.

Im „Projekt“ wird zu einem Thema zum Teil gemeinsam aber auch individuell geforscht. Hier wird die Teamfähigkeit der Kinder gefördert, nach Witzel (2005) auch eine Schlüsselqualifikation. Das Thema wird fachübergreifend ganzheitlich bearbeitet. Die Arbeit beginnt zunächst mit einer Ideensammlung, wodurch nach und nach weitere Teilaspekte und Interessen aus der Arbeit der Klasse entwickelt werden. Die Ergebnispräsentation wird durch Plakate, Vorträge, Forscherhefte und Quizfragen dokumentiert. Hier wird neben den genannten Schlüsselqualifikationen auch die der Fantasie angeregt (Witzel, 2005).

Diese Leistungspräsentation bietet auch neue Möglichkeiten den Leistungen zu begegnen, mit ihnen umzugehen und sie zu bewerten (s. Kap. 2.3 und 4.6, Winter, 2004). Leistungen können auf diesem Wege einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht und mehrseitig beurteilt werden. Damit ist eine neue Kategorie von Anforderung für die Schüler verbunden.

Sie müssen zusätzliche Präsentationsleistungen erbringen (vgl. Obst, 2003). Gleichzeitig ergeben sich neue Möglichkeiten der sozialen Anerkennung und Würdigung der Leistungen durch die Wahrnehmung anderer (Winter, 2004, S. 20).

Die „Offenen Aufgaben“ oder auch „reichhaltigen Aufgaben“ bieten die Möglichkeit, an ein und denselben Aufgabenstellung auf unterschiedlichen Niveaus mit unterschiedlichem Tiefgang zu bearbeiten. Alle Kinder arbeiten an den gleichen Aufgaben, es gibt keine Differenzierung durch unterschiedliche Angebote. Beispielaufgaben hierzu sind zum Beispiel: „Finde Plusaufgaben mit dem Ergebnis 100. Wie viele gibt es?“ oder „Male/Schreibe eine Geschichte in dein Fantasiebuch!“. Hier können die Kinder die Schlüsselqualifikation der Ausdauer (Witzel, 2005) trainieren. Auch der Ehrgeiz wird geweckt, mehr Aufgaben zu finden als die anderen.

5.7 Sammelmappen

In Sammelmappen werden Arbeitsergebnisse der Kinder aus verschiedenen Unterrichtsbereichen gesammelt. Dies hilft eine Übersicht der Leistungsentwicklung zu bekommen.

Die oben aufgeführten Leistungsfeststellungsverfahren können wie folgt unterschieden werden:

	Leistungsmessung	Leistungsbewertung
Wochenarbeitspläne	Tests/Lernzielkontrollen	Grundlage: Kompetenz-Lehrplan- Schulprogramm
Sammelmappen		Kollegiale Bewertung im Team
Lerntagebuch		Schülersprechtagsbögen
Werkstatt		
Lernlandkarten		

Tabelle 5: Unterteilung der Leistungsfeststellungsverfahren

5 Leistungsfeststellungsverfahren der teilnehmenden Schulen

Besondere Merkmale der Schulen findet man in den Bereichen „Kooperations- und Kommunikationskultur“, „Qualitätssicherung“, „Öffnung der Schule“, „Schaffung einer Vertrauensbasis zwischen Lehrkräften und Schülern“, „Heterogenität“, „Elternarbeit“, „außerunterrichtliche Veranstaltungen“, „Selbstständigkeitsentwicklung“, „Selbst- und Fremdbewertung“ und „Förderpläne“ (hier können manche Verfahren doppelt genannt werden). Hier sollen alle Merkmale, die in den Schulen verwendet wurden, tabellarisch aufgeführt und geordnet werden:

Kooperations- und Kommunikationskultur	Fachteams Klassenteams Elternsprechtage Kindersprechtage Elternabende
Qualitätssicherung	Lernentwicklungsberichte werden kontrolliert Lernstand der Kinder im Intranet und für jeden Lehrer zugänglich
Öffnung der Schule	Hospitationsmöglichkeiten
Schaffung einer Vertrauensbasis zwischen Lehrkräften und Schülern	Kindersprechtage Gleichbleibende Klassenteams
Heterogenität	bewusste Schaffung heterogener Klassen
Elternarbeit	Elternsprechtage Sprechzeiten Elternabende
außerunterrichtliche Veranstaltungen	Eltern-Kind-Feste Aktionstage Martinsumzug, Weihnachtsbasar Sommer-/Herbstfest Ausflüge Karnevalssitzungen Besuch von außerschulischen Lernorten
Selbstständigkeitsentwicklung	Wochenarbeitsplan Lernlandkarten
Selbst- und Fremdbewertung	Selbsteinschätzungsbögen
Förderpläne	

Tabelle 6: Merkmale der Schulen

Die nachfolgende Grafik verdeutlicht wie die Leistungsfeststellungsverfahren mit dem Zeugnis zusammenhängen:

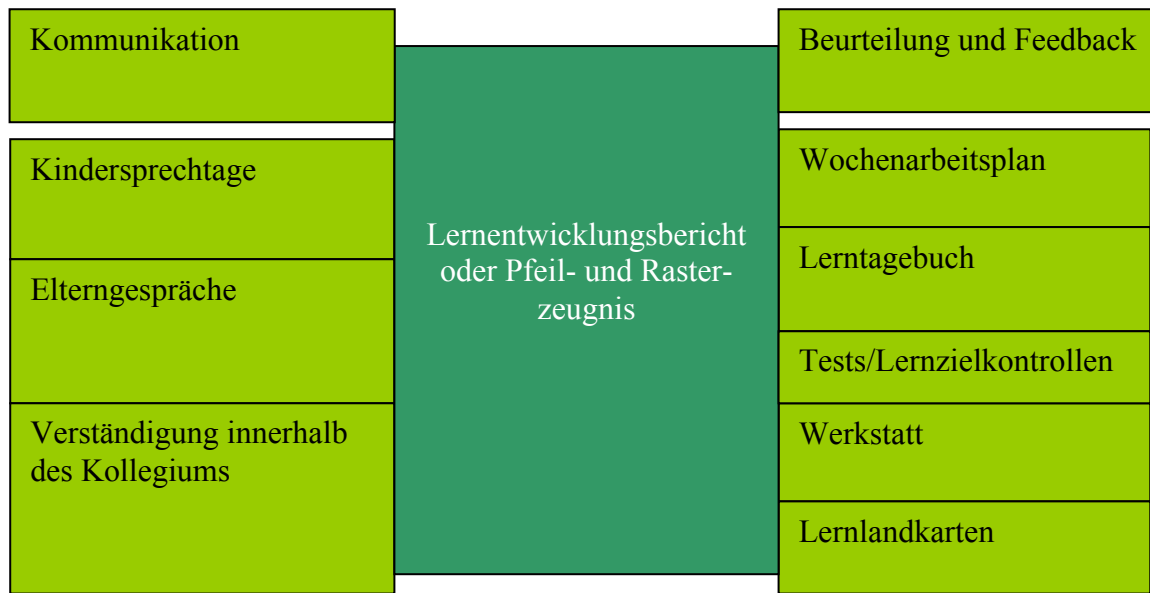


Abb. 6: Zusammenhang Leistungsfeststellungsverfahren und Zeugnis

Die Abbildung 6 zeigt noch mal alle Leistungsfeststellungsverfahren geordnet in die Kategorien „Kommunikation“ und „Beurteilung und Feedback“. Beide „Säulen“ nehmen Einfluss auf das Zeugnis. Hier wird deutlich, dass sich die Leistungsbewertung nicht mehr einseitig auf die Produkte der Lernarbeit bezieht, sondern auch den Prozess des Lernens zum Gegenstand hat (vgl. Winter, 2004). Dies bedeutet, dass nicht nur das Ergebnis des Tests/der Lernzielkontrollen und auch nicht nur der vollständig geschaffte Wochenarbeitsplan bewertet werden, sondern dass der Weg dorthin begleitet wird. Durch Lerntagebücher oder Gespräche wird den Lehrerinnen und Lehrern deutlich, wieso ein Wochenarbeitsplan zum Beispiel nicht geschafft wurde. Die Lernlandkarten machen der Lehrkraft – aber vor allem dem Kind – auch noch einmal bewusst, wo es steht. Winter (2004) spricht hier von einer direkt-dokumentierenden Leistungsbeurteilung. Insgesamt wird so deutlich, dass an allen vier Schulen des Modellversuchs, ein umfängliches System der Leistungsfeststellung entstanden ist, das den jeweiligen Unterricht tief durchdringt und somit auch pädagogisch wirksam wird.

6 Diskussion der Ergebnisse

6.1 Pfeil- und Rasterzeugnis

Bei dem Pfeil- und auch bei dem Rasterzeugnis ist es wichtig, dass ergänzende Kommentare geschrieben werden. Keines der Zeugnisse kann für sich allein stehen. Möchte man die individuelle Entwicklung eines Kindes festhalten und ausdrücken, so reicht nicht der Ist-Stand am Ende des Schuljahres, der durch Noten, Pfeile und Kreuze ausgedrückt wird. Es muss immer auch ein Kommentar vorhanden sein, um die Entwicklung nachvollziehen zu können. Visuell schafft dies das Pfeilzeugnis. Die unterschiedlichen Pfeillängen drücken eine Entwicklung in eine Richtung aus und geben den Eltern und vor allem den Schülerinnen und Schülern das Gefühl, dass die Leistung weiter ausgebaut werden kann. Die Note als starres Konstrukt wurde hier abgelöst von einem beweglichen Pfeil. Bei dem Rasterzeugnis ist es ähnlich wie bei dem Pfeilzeugnis. Die erforderlichen Kompetenzerwartungen sind pro Halbjahr auch hier deutlich ausgezeichnet, sodass die Elternteile und Schülerinnen und Schüler einen Überblick haben, in welchem Teilgebiet des Faches die Stärken und Schwächen des Kindes liegen und in welchen Bereichen Förderbedarf besteht. Im Gegensatz zu Notenzeugnissen in der herkömmlichen Art ist, dies sehr positiv zu bewerten, da aus den reinen Notenzeugnissen nur hervorgeht, welche Leistung das Kind insgesamt, subjektiv gesehen, im Klassenvergleich erbracht hat. Die Lehrkräfte sind gezwungen, sich mit den Erwartungen der einzelnen Schuljahre auseinanderzusetzen, Schwerpunkte in gewisse Bereiche zu legen und sich bei Rückfragen zu einzelnen Teilzielen rechtfertigen zu können. Dies hat wiederum Auswirkung auf die Unterrichtsentwicklung.

Die dazugehörigen Kommentare geben einen Ausblick für die Zukunft. Vorschläge für ein weiteres gemeinsames, produktives Lernen und Zusammenleben in der Schule sind Inhalt der Kommentare.

6.2 Berichtszeugnis/Lernentwicklungsbericht

Das Berichtszeugnis bzw. der Lernentwicklungsbericht beschreibt wörtlich, im Fließtext, die Entwicklung jedes einzelnen Kindes. Die stichprobenartige Untersuchung hat ergeben, dass auch hier Kompetenzerwartungen deutlich benannt werden. In den Texten tauchen häufig Beispiele aus dem Unterrichtsgeschehen auf, die dem Kind das Gefühl vermitteln, dass seine Leistung wahrgenommen wurde. Neben Lob werden aber auch deutlich Schwächen benannt und Lösungsvorschläge für die Zukunft gemacht. Die uns vorliegenden Lernentwicklungsberichte haben Leistungen der Kinder nicht beschönigt, sondern einen Überblick über die Leistung des Kindes im vorangegangenen Schuljahr dokumentiert.

Im Allgemeinen ist bei den Lernentwicklungsberichten darauf zu achten, dass kein Baukastenprinzip entsteht, also tatsächlich individuelle Berichte entstehen, die auf die spezifischen Förderbedarfe der Kinder eingehen. Formelhafte und stereotype Wendungen aus Wortlisten und Computerprogrammen sind zu vermeiden, da sie die Individualität der Zeugnisse zu Nichte machen (vgl. Sacher, 2004). Hier sollte also, wie es in den teilnehmenden Schulen der

Fall war, von anderen Lehrerinnen und Lehrern gegengelesen werden, Leistungen diskutiert und gegebenenfalls Formulierungen geändert werden.

6.3 Zusammenfassung

Die hier vorgelegte Studie der Begleitforschung zum Modellversuch „Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse“ (LUZI) dokumentiert die von der Begleitforschung gesammelten und analysierten Beobachtungen, Interviews und Dokumente. Dabei standen vier Leitfragen im Fokus der Begleitforschung:

1. Entspricht die Leistungsbeurteilung den rechtlichen Rahmenvorgaben insofern, dass die Berichte eindeutig einem erreichten Leistungsstand zugeordnet werden können?
2. Berücksichtigt die Beurteilungspraxis die gültigen Lehrpläne und Bildungsstandards?
3. Welche Auswirkungen haben die unterschiedlichen Formen der abweichenden Beurteilungspraxis auf die Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung an den einzelnen Schulen?
4. Welche Voraussetzungen lassen sich für die Einführung alternativer Beurteilungsformen erkennen?

Zu 1.

Keine der untersuchten Beurteilungspraxen widerspricht aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung den Inhalten der rechtlichen Anforderungen, die durch die Gesetzgebung des Landes NRW in den entsprechenden Gesetzestexten formuliert werden. Durch die nachweisliche Bezugnahme auf erreichte Kompetenzen geben alle Zeugnisse hinreichend Auskunft. Im Sinne der rechtlichen Vorgaben wird dies in den beiden Versionen „Rasterzeugnis“ und „Pfeilzeugnis“ in besonderer Weise erfüllt. Sie sind eindeutig, vergleichbar und sind insofern Ziffernzeugnissen überlegen, da sie unmittelbar auf Kompetenzen und Standards Bezug nehmen.

Zu 2.

Wie bereits aus den Ausführungen zu 1. deutlich geworden ist, haben alle untersuchten Zeugnisse der vier Modellschulen einen deutlichen Bezug zu Lehrplänen und Standards. Damit weisen sie ein Merkmal auf, das Ziffernzeugnisse in der bisherigen Form gar nicht erfüllen können. In diesem Punkt sind alle hier untersuchten Zeugnisse den herkömmlichen Ziffernzeugnissen überlegen. Ziffernzeugnisse können dies nur ausgleichen, wenn ihre Kommentierung kompetenzorientiert erfolgt. Untersuchungen zur Kommentierung von Ziffernzeugnissen in Bezug auf die neuen Lehrpläne stehen allerdings noch aus.

Zu 3.

Wenngleich hier kaum über echte Wirkungen und Effekte gesprochen werden kann – das Forschungsdesign lässt solche Aussagen im strengen Sinn nicht zu – so kann zumindest deskriptiv ein enger Zusammenhang zwischen Leistungsbeurteilung einerseits und Schul- und Unterrichtsentwicklung andererseits festgestellt werden. In allen Schulen ist die Diskussion um eine veränderte Leistungsbeurteilung und genauso die Diskussion um eine Weiterentwicklung der sich verändernden Beurteilungspraxis zu einem zentralen Bestandteil der professionellen Schulkultur geworden. In allen Schulen konnten aus dieser pädagogisch-didaktischen Diskus-

sion Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung gewonnen werden. Für den Beobachter stellten sich Aspekte der Unterrichtsentwicklung und solche der Leistungsbeurteilung als unumgänglich ineinander verwoben dar. Somit konnte für alle Schulen konstatiert werden, dass Leistungsbeurteilung und Unterrichtsqualität nicht zwei voneinander getrennte Diskurse und Praxen sind, sondern vielmehr auf das Engste miteinander verschränkt sind. Darum kann die These formuliert werden, dass die Arbeit an der Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung zu einem echten Motor pädagogisch-didaktischer Schul- und Unterrichtsentwicklung werden kann.

Zu 4.

Auch hier können vor dem Hintergrund des Forschungsdesigns keine „wenn-dann-Aussagen“ getroffen werden, aber es lassen sich doch aus den Beobachtungen Hinweise finden, die im Sinne der Fragestellung ausgedeutet werden können.

Diskursive Schulkultur

An allen Schulen haben wir während unserer Besuche aus den Beobachtungen, Interviews und auch den Dokumenten eine diskursive Schulkultur entnehmen können. Dies bedeutet, dass zum einen nicht nur Schulleitung und Lehrkräfte an Entscheidungsprozessen, sondern auch Schülerinnen und Schüler sowie Eltern beteiligt werden. Zum anderen wurde nicht von einem linearen Prozess der Implementation berichtet, sondern von einem sukzessiv verlaufenden Prozess, der sich durch unterschiedliche Tempi und Reflexionsschleifen auszeichnet. Eine solche Schulkultur ist nicht selbstverständlich. Sie basiert auf selbstbewussten Akteuren und auf einem tiefen wechselseitigen Vertrauen der Akteure. Es spricht viel dafür, dass eine Veränderung der Leistungsbeurteilung nicht als „Projekt“ der Schulleitung realisiert werden kann, sondern nur als gemeinsame Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft.

Kooperationsstrukturen

Diskursivität in Schule kann nicht entstehen, wenn das Prinzip „Ich und meine Klasse“ Gültigkeit besitzt. Diskursivität benötigt geteilte Räume, in denen Gedanken ausgetauscht werden und über Werte und Normen verhandelt werden kann. Solche Räume benötigen in Organisationen auch (nicht nur) geregelte Kooperationsstrukturen. Jahrgangsteams, Fachteams oder aber auch Entwicklungsgruppen sind hierfür Beispiele.

Schulleitung

Die Schulleitung ist unbedingt erforderlich für einen Prozess, der so weitreichend ist wie die Umstellung der Leistungsbeurteilung. Allerdings, so unser Eindruck, wird nur eine Schulleitung erfolgreich sein, die gleichermaßen Organisation aufbaut und Profession pflegt. Dieses Spannungsverhältnis zu managen, ist wiederum nur diskursiv möglich.

Rationalität durch Evaluation

An den Schulen konnten vielfältige Formen und Varianten von Evaluation beobachtet werden. Beachtlich dabei ist, dass diese immer in einem sehr funktionalen Zusammenhang zu aktuellen Sachaspekten standen und so tatsächlich die geführten Diskurse evidenzbasiert „professionalisieren“ konnten.

Kompetenzorientierung

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung, vielleicht nicht überraschend, aber doch höchst bemerkenswert, ist die Tatsache, dass in allen Schulen eine Hinwendung zu kompetenzorientiertem Arbeiten stattgefunden hat. Unser Eindruck ist, dass dies für die Veränderung der Leistungsbeurteilung sehr bedeutsam ist. In den Rasterzeugnissen zeigt sich dies bereits an den gewählten Kategorien zu den einzelnen Domänen deutlich.

6.4 Empfehlungen

Es wird empfohlen, die als insgesamt erfolgreich beurteilte Praxis einer alternativen Leistungsbeurteilung an allen Schulen fortzusetzen, um so auch die an den Schulen stattfindende Weiterentwicklung der Verfahren nicht zu beeinträchtigen. Die wissenschaftliche Begleitforschung ist überzeugt, dass alle vier Schulen eine *best practice* und mitunter sicherlich auch bereits eine *next practice* praktizieren.

Es ist aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung wünschenswert und im Sinne einer Weiterentwicklung der Leistungsbewertungskultur an Schulen in NRW angezeigt, die Praxis der vier Schulen einer größeren Anzahl von Schulen zugänglich zu machen. Es lassen sich hierfür unterschiedliche Formate vorstellen:

- Entwicklungskonferenzen mit interessierten Schulen,
- Punktuelle Fortbildungen durch die vier Schulen,
- Durchführung eines erweiterten Modellversuchs mit der Möglichkeit einer systematischen Dokumentation zwecks Transfervorbereitung und -durchführung.

Die Veränderung der Leistungsbewertung sollte ausschließlich in enger Abstimmung mit der zuständigen Schulaufsicht erfolgen. Diese sollte prüfen (z. B. unter Zuhilfenahme der Ergebnisse der Qualitätsanalyse), ob interessierte Schulen die in der Zusammenfassung unter Punkt 4 diskutierten Merkmale aufweisen. Insgesamt sollten Schulen Erfahrungen mit Innovationsprozessen mitbringen.

Insbesondere die Erkenntnis, dass Leistungsbeurteilung kein einmaliger Akt, sondern Ergebnis einer Vielzahl von Einzelurteilen ist, die im Zuge eines umfassenden Systems zur Unterstützung der Leistungsbeurteilung entsteht, ist für Prozesse der Unterrichtsentwicklung hoch relevant. Es konnte gezeigt werden, dass eine veränderte Leistungsbeurteilung mit einer Veränderung und Weiterentwicklung des Unterrichts einhergeht. Dieses Potenzial sollte genutzt werden, um ausgewählte Aspekte einer veränderten Leistungsbeurteilung auch für die Entwicklung des Unterrichts in der Sekundarstufe I zu nutzen. Zu denken wäre hier insbesondere auch an die gerade entstehenden Gemeinschaftsschulen, aber auch all jene Schulen, die sich auf einen gebundenen Ganztag einstellen. Auch hier wäre eine Begleitforschung unbedingt nötig, um Potenziale einer veränderten Leistungsbeurteilung, insbesondere auch hinsichtlich einer verstärkten Kompetenzorientierung, abschätzen zu können und für einen Transfer zu dokumentieren.

7 Literatur

- Bambach, H. (1994). Ermutigungen. Nicht Zensuren. Ein Plädoyer in Beispielen. Lengwil: Libelle.
- Bartnitzky, H. (1996). Ohne Noten oder mit Noten? Aktuelle Trends in den Bundesländern. In: H. Bambach (Hrsg.). *Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren. Friedrich Jahresheft* (S. 130-135). Seelze. Friedrich Verlag.
- Bartnitzky, H. und Christiani, R. (1994). Zeugnisschreiben in der Grundschule. Erw. Neuauflage. Heinsberg: Verlag Elke Dieck.
- Beck, E., Guldemann, T. und Zutavern M. (1994). Eigenständiges Lernen verstehen und fördern. In: K. Reusser und M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.). *Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe* (S. 207-225). Bern: Huber
- Beck, E., Guldemann, T. und Zutavern, M. (1991). Eigenständig lernenden Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(5), S. 735-767.
- Benner, D. und Ramseger, J. (1985). Zwischen Ziffernzensur und pädagogischen Entwicklungsbericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(2), S. 151-174.
- Beutel, S.-I. (2010). Über die Zensur hinaus: Zeugnisse aus Eltern- und Kindersicht. In: D. Fischer (Hrsg.). *Lernen beobachten – Leistung beurteilen im Religionsunterricht der Grundschule* (S. 39-47). Seelze: Friedrich Verlag.
- Beutel, S.-I. (2005). Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim, München: Juventa.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. und Valtin, R. (2007) (Hrsg.). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, W. und Tarnai, Ch. (Hrsg.) (1989). Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster: Waxmann.
- Dangl, O., Feldl, R. und Hammerer, F. (2009). Schulporträtforschung als Anstoß zur Schulentwicklung am Beispiel einer katholischen Privatschule. In: M. Jäggle, Th. Krobath und R. Schelander (Hrsg.). *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (S. 320). Wien: LIT Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Flick, U., von Kardorff, E. und Steinke, I. (2000). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gravelaar, G. und Pake, B. (2010). Unsere Schule: vier kleine Schulen. *Schulverwaltung*, 21(3), S. 68-70.
- Grittner, F. (2009). Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Grolnick, W. S. und Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), p. 143-154.
- Haenisch, H. (1996a). Schulversuch „Zeugnisse ohne Noten in den Klassen 3 und 4“: Auswertung der Erfahrungsberichte aus dem Schulversuch beteiligten Grundschulen. *Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung Schul- und Unterrichtsforschung, Heft 41*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Haenisch, H. (1996b). Beurteilungen ohne Noten auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften zur Akzeptanz und zu den Wirkungen. *Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung Schul- und Unterrichtsforschung, Heft 42*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hanke, P. (2008). Der Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule im Fokus der Forschung. In: J. Ramseger und M. Wagener. (Hrsg.) (2008). *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung Band 12* (S. 271-274). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jachmann, M. (2003). Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Opladen: Leske+Budrich.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(5), S. 747-770.
- Kretschmann, R. und Rose, M. A. (2000). Was tun bei Motivationsproblemen? Horneburg: Persen.
- Kunze, I. und Solzbacher, C. (Hrsg.) (2008). Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lange, G. (1999). Die Laufrichtung ändern. Überlegungen zu veränderten Bewertungsverfahren im Literatur- und Schreibunterricht. In: *Praxis Deutsch* 26(155), S. 58-62.
- Little, D. (1991). Learner autonomy: definitions, issues and problems. Dublin: Authentik.
- Maier, M. (2001). Das Verbalzeugnis in der Grundschule. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Martin, E. und Wawrinowski, U. (1991). Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim: Juventa.
- Mayring, Ph. und Brunner, E. (2006). Qualitative Textanalyse – Qualitative Inhaltsanalyse. In: V. Flaker und T. Schmid (Hrsg.). *Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft* (S. 453-462). Wien: Böhlau.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2008). BASS (2008/2009). Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. *Jahresbeilage zum Amtsblatt NRW, 23. Ausgabe, Stichtag 01.07.2008*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2007). Ausbildungsordnung Grundschule (AO-GS) Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule. Onlinedokument. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_GS.pdf [12.10.2010].
- Obst, G. (2003). Leistungen wahrnehmen einmal anders: „Die Facharbeitsmesse“. *Lernende Schule* 21(6), S. 28-29.

- Palinscar, A. S. und Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching and comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1(2), p. 117-175.
- Pekrun, R. (1991). Prüfungsangst und Schulleistung: Eine Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, S. 99-109.
- Reusser, K. (1995). Lehr- und Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: R. Dubs und R. Dörig (Hrsg.). *Dialog Wissenschaft und Praxis* (S. 164-190). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik IWP.
- Rheinberg, F. (1996). Von der Lernmotivation zur Lernleistung: Was liegt dazwischen? In: J. Möller und O. Köller (Hrsg.). *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 23-50). Weinheim: Beltz.
- Sacher, W. (2004). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schiefele, U. (1993). Brauchen wir eine neue Motivationspädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), S. 177-186.
- Schwarzer, R. (1980). Schulangst und Lernerfolg – Eine empirische Untersuchung der Diagnose von Leistungsangst und ihrer Bedeutung in der Schule (2. Aufl.). Düsseldorf: Schwann.
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbstständig zu lernen. In: H. Mandl und H. F. Friedrich (Hrsg.). *Lern- und Denkstrategien* (S. 251-264). Göttingen: Hogrefe.
- Tarnai, Ch. (2001). Verbale Schulleistungsbeurteilung. In: D. H. Rost (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 756-760). Weinheim: Beltz PVU.
- Tillmann, K-J. und Vollstädt, W. (1999). Funktionen der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. In: S.-I. Beutel und W. Vollstädt (Hrsg.). *Leistung ermitteln und bewerten* (S.29-39). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Ulbricht, H. (1993). Wortgutachten auf dem Prüfstand. München und Berlin: Waxmann.
- Valtin, R. (2002). Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Winkler, A. und Geißler, S. (1984). Rückmeldung im Unterricht. Auswirkungen negativer und positiver Rückmeldungen und ihre Funktion im Lernprozess. *Pädagogische Welt* 38(7), S. 419-422.
- Winter, F. (2004). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Winter, F. (2003b). Auf dem Weg zu einer Feedback-Kultur im Klassenzimmer. *Lernende Schule* 6(21), S. 11-13.
- Winter, F. (1991). Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens. Frankfurt a. M.: Lang.
- Witzel, H. G. (2005). Schülerfirma. *Sonderpädagogik in Bayern* 48(2), S. 27-32.
- Ziegenspeck, J. (1973). *Zensur und Zeugnis in der Schule*. Hannover: Schroedel.

