

Laura Reiter (2021)

Alternative Formen von Leistungsermittlung und -bewertung –
eine vergleichende Studie zwischen einer
Waldorf- und Montessori-Schule

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: laura-reiter97@web.de).

Zusammenfassung

Alternativen Formen der Leistungsermittlung und -bewertung im schulischen Kontext kommt seit vielen Jahren eine größere Bedeutung zu. Bei der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus darauf, durch Aufarbeitung der einschlägigen Literatur zunächst ein grundlegendes Verständnis von Leistungsbewertung an Schulen allgemein sowie den ausgewählten Reformschulen, der Montessori- und Waldorfschule, zu schaffen. Zudem soll sich die Arbeit der Frage widmen, welche Funktionen Leistungsbewertung durch Zensuren erfüllen soll und inwieweit sie ihren Anforderungen gerecht wird. Darüber hinaus wird durch das Führen von Expert*inneninterviews die praktische Umsetzung an einer Montessori-Schule in Landau und an einer Waldorfschule in Heidenheim exemplarisch verglichen.

Hierbei wird zunächst auf die Terminologie grundlegender Begriffe (Kapitel 2.1), auf die Bedingungsfaktoren handlungsorientierten Lernens (Kapitel 2.2) und auf die Funktionen schulischer Leistungsbewertung (Kapitel 2.3) eingegangen, um darauffolgend die Problematik der herkömmlichen Leistungsbewertung aufzeigen zu können (Kapitel 2.4). Darauf aufbauend werden in Kapitel 2.5 ausgewählte Formen schulischer Leistungsermittlung verdeutlicht, um anschließend ausgewählte Formen der Leistungsbewertung zu erläutern. Abschließend wird in Kapitel 2.7 auf die Grundsätze der Montessori- und der Waldorfpädagogik eingegangen, um einen theoretischen Rahmen für die anschließende forschungsmethodische Auseinandersetzung mit dieser Thematik zu schaffen.

Die Diskussion um eine Verbesserung oder gar Abschaffung der Notengebung wird bislang im Wesentlichen auf einer Ebene geführt, die Betroffene nicht genügend miteinbezieht. Auf theoretischer Ebene sind beispielsweise die Funktionen von schulischer Leistungsbewertung einzeln behandelt worden. Welche Bedeutung die Beteiligten in der Schule der Leistungsbeurteilung zuschreiben, ist hingegen bisher weniger erforscht. Dadurch wird sich diese Ausarbeitung nicht nur mit einem theoretischen Teil befassen, sondern auch die Meinungen und Erfahrungen unterschiedlich ausgebildeter Lehrkräfte miteinbeziehen. Für die Beantwortung der Forschungsfragen wird im dritten Kapitel zunächst die gewählte methodische Vorgehensweise vorgestellt, um eine ausführliche und vollständige Beantwortung der Forschungsfragen, die über die bereits bestehende Literatur hinausgeht, anzustreben. Hierfür wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt, welche der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden können. Diese Interviews wurden transkribiert und anschließend unter Berücksichtigung der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Es folgen die Ergebnisdarstellung, die Interpretation und Diskussion der in den Interviews gewonnenen Erkenntnisse sowie der Beantwortung der anfangs formulierten Forschungsfragen. Daran schließt das vierte und letzte Kapitel mit einem zusammenfassenden Fazit in Form eines Ausblickes.

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.
INHALTSVERZEICHNIS.....	III
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	V
TABELLENVERZEICHNIS	VI
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	VII
1 EINLEITUNG.....	1
1.1 PROBLEMSTELLUNG UND RELEVANZ DER ARBEIT	1
1.2 ZIELSETZUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN DER ARBEIT.....	2
1.3 AUFBAU DER ARBEIT	3
2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER LEISTUNGSERMITTLUNG UND -BEWERTUNG IN DER SCHULE.....	5
2.1 GRUNDLEGENDE BEGRIFFE	5
2.2 BEDINGUNGSFAKTOREN HANDLUNGSORIENTIERTEN LERNENS	10
2.2.1 Lernzielorientierung.....	10
2.2.2 Merkmale professionellen Unterrichtshandelns im Umgang mit Leistungen	11
2.3 FUNKTIONEN SCHULISCHER LEISTUNGSBEWERTUNG	13
2.4 DIE PROBLEMATIK DER HERKÖMMLICHEN LEISTUNGSBEWERTUNG	17
2.4.1 (Reform-)Pädagogisch motivierte Kritik	17
2.4.2 Empirisch-erziehungswissenschaftlich motivierte Kritik.....	19
2.5 SCHULISCHE LEISTUNGSERMITTLUNG	22
2.5.1 Erweiterter Lernbegriff	23
2.5.2 Alternative Formen	25
2.5.2.1 Das Portfoliokonzept	26
2.5.2.2 Das Lerntagebuch	28
2.5.2.3 Der Beobachtungs- und Einschätzungsbogen	30
2.6 SCHULISCHE LEISTUNGSBEWERTUNG	32
2.6.1 Zeugnis.....	32

2.6.2 Alternative Formen	33
2.6.1.1 Lernentwicklungsbericht.....	34
2.6.1.2 Schüler*innen-Eltern-Lehrer*innen-Gespräch (SELG).....	35
2.7 REFORMSCHULEN	37
2.7.1 Montessori-Schule.....	38
2.7.2 Waldorfschule.....	40
2.8 ZWISCHENFAZIT	42
3 METHODIK	44
3.1 METHODISCHES VORGEHEN	44
3.1.1 Forschungszugang	44
3.1.2 Forschungsmethode.....	46
3.1.2.1 Expert*inneninterview.....	46
3.1.2.2 Leitfadengestütztes Interview	46
3.1.2.3 Aufbau des Leitfadens.....	47
3.1.3 Beschreibung der Expert*innen.....	48
3.1.4 Interviewdurchführung.....	49
3.1.5 Datenaufbereitung und Auswertung	49
3.1.5.1 Transkription.....	50
3.1.5.2 Qualitative Inhaltsanalyse.....	51
3.2 ERGEBNISDARSTELLUNG	51
3.3 INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	70
4 FAZIT UND AUSBLICK.....	74
LITERATURVERZEICHNIS.....	75
ANLAGENVERZEICHNIS	80
ERKLÄRUNG ZUR VERÖFFENTLICHUNG.....	85

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Dimensionen des Lerntagebuchs (eigene Darstellung in Anlehnung an Baumann et al. 1994, S. 42; Winter, 1999, S. 43 f.)</i>	1
Abbildung 2: <i>Gesprächsfeld des SELGs (Ministerium für Bildung, Wirtschaft, Weiterbildung und Kultur, Leitfaden)</i>	35

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erweiterter Lernbegriff nach Klippert (1994, S. 30)	24 f.
Tabelle 2: Beschreibung der Portfolioformen (eigene Darstellung in Anlehnung an Bartnitzky et al, 2009, S. 256 f.; Lissmann, 2010, S. 139; Jäger, 2004, S. 292).....	27
Tabelle 3: Transkriptionsregeln (nach Dresing & Pehl, 2015, S. 21 ff.)	50

Abkürzungsverzeichnis

KMK	K ultus m inister k onferenz <i>(bzw. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)</i>
OECD	O rganisation for E conomic C o-operation and D evelopment <i>(Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)</i>
PISA	P rogramme for I nternational S tudent A ssessment <i>(Programm zur internationalen Schüler*inbewertung)</i>
SELG	S chüler*innen- E ltern- L ehrer*innen- G espräch
TIMSS	T hird I nternational M athematics and S cience S tudy <i>(Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie)</i>

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Relevanz der Arbeit

„Zensur und Zeugnis haben ursächlich keinen Eigenwert, vielmehr sind sie Mittel zum Zweck kontinuierlich begleitender Beschreibung und individuell beschreibender Begleitung... Doch im zunehmend verrechtlichten, bürokratisierten, hierarchisierten und entpädagogisierten ‚System Schule‘ bilden sie mehr und mehr den entscheidenden Zeiger zwischen Gut und Böse, Oben und Unten, Eingang und Ausgang, Ein- und Ausstieg, Sitzenbleiben und Versetzung, Freude und Verzweiflung, Lob und Tadel, Belohnung und Strafe, Segregation, Integration und Isolierung, Stolz und Scham, letztlich und häufig auch zwischen einem lebenslang wirksamen ... internalisierten Grundempfinden des persönlichen und sozialen Eigenwerts oder des ausgegrenzten und stigmatisierten Selbstverständnisses.“ (Ziegenspeck, 1999, S. 119)

Schulleistungen werden gemessen, seitdem es Schulen¹ gibt. Schon Jörg W. Ziegenspeck stellte anschaulich dar, dass die Leistungsbewertung eine lange Tradition hat, die jedoch von vielen (Reform-)Pädagog*innen in Frage gestellt wird. Als Instrument hierfür kristallisierte sich in Deutschland die Zensurengebung heraus. Diese steht dabei auf der einen Seite im Mittelpunkt der Kritik; auf der anderen Seite werden alternative Formen erprobt und evaluiert. Viele Studien verweisen auf eine Diskrepanz zwischen dem wissenschaftlichen Diskurs und der alltäglichen Praxis. Die erziehungswissenschaftliche Literatur beschäftigt sich seit vielen Jahren mit notenkritischen Studien und alternativen Konzepten, während der schulische Alltag weitestgehend von der Zensurengebung beherrscht wird.

Bereits aus dem 16. Jahrhundert sind Ziffernskalen mit verbalen Verankerungen bekannt (Tent, 2001, S. 805). Auch Deutschland hielt sich bis 1968 an einer Beurteilung durch Ziffern fest, die sich an einem sozialen Maßstab orientierte, bis mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 03.10.1968 festgelegt wurde, dass die schulischen Leistungen nur noch an Anforderungen gemessen werden dürfen. Die Ziffernskala, bestehend aus sechs Stufen, wurde dafür mit verbalen Kommentaren ergänzt, die von allen Bundesländern übernommen wurde und bis heute gültig ist (Tent, 2001, S. 806). Im Gegensatz dazu gelten für die Klassen 1 und 2 seit den 70er

¹ Wird in dieser Arbeit von Schulen gesprochen, ist damit das allgemeinbildende Schulwesen gemeint.

Jahren Lern- und Entwicklungsstandberichte. Argumente für eine verbale Beurteilung greifen pädagogisch orientierte Kritiker*innen von Noten auf, die bereits recht früh von bedeutenden Pädagog*innen formuliert wurden. Beispielsweise Johann Heinrich Pestalozzi oder Johann Friedrich Herbart waren der Meinung, dass die Leistungen eines Kindes nur an der eigenen Entwicklung gemessen werden dürfen, sodass eine Leistungsbewertung vorgenommen wird, die sich am Individuum selbst orientiert (Benner, 1986, S. 208). Aber auch Pädagoginnen wie Ellen Key und Maria Montessori lenkten den Blick auf die individuellen Persönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen (Key, 1902, S. 278). So versteht sich die reformpädagogische Bewegung als eine „Pädagogik vom Kinde aus“, die sich auf die kindliche Individualität in der Schule fokussiert (Reble, 1971, S. 284).

Anknüpfend an das eingangs genannte Zitat wurde vor allem zu Beginn des 20. Jahrhunderts Kritik an der Ziffernzensur bezüglich von Reformschulen geäußert, sodass Alternativen zur Zensurengebung erprobt wurden, indem die Lehrkräfte verbale Zeugnisse ausstellten (Lübke, 1996, S. 48 f.). Doch auch gegenwärtige Vertreter*innen eines reformpädagogischen Ansatzes, wie der Erziehungswissenschaftler Jörg W. Ziegenspeck oder Hartmut von Hentig, befürworten Beurteilungssysteme, die Ziffernnoten so lange wie möglich vermeiden (von Hentig, 1990, S. 53). Diese Thematik wurde auch im Laufe des 21. Jahrhunderts immer wieder aufgegriffen, präzisiert und auf die aktuelle Situation bezogen, damit Alternativen erprobt werden können, die in dieser Arbeit unter anderem dargelegt werden.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen der Arbeit

Die aktuelle Forschungslage lässt demnach darauf schließen, dass die Thematik der Leistungsermittlung und -bewertung zunehmend wichtiger erscheint, da sich dazu vor allem Reformpädagog*innen immer mehr kritisch äußern. Deswegen liegt der Fokus dieser Arbeit darauf, durch Aufarbeitung der einschlägigen Literatur zunächst ein grundlegendes Verständnis von Leistungsbewertung an Schulen allgemein sowie den ausgewählten Reformschulen, der Montessori- und Waldorfschule, zu schaffen. Zudem soll sich die Arbeit der Frage widmen, welche Funktionen Leistungsbewertung durch Zensuren erfüllen soll und inwieweit sie ihren Anforderungen gerecht wird. Darüber hinaus wird durch das Führen von Expert*inneninterviews die prakti-

sche Umsetzung an einer Montessori- und an einer Waldorfschule exemplarisch verglichen.

Die Diskussion um eine Verbesserung oder gar Abschaffung der Notengebung wird bislang im Wesentlichen auf einer Ebene geführt, die Betroffene nicht genügend miteinbezieht. Auf theoretischer Ebene sind beispielsweise die Funktionen von schulischer Leistungsbewertung einzeln behandelt worden. Welche Bedeutung die Beteiligten in der Schule der Leistungsbewertung zuschreiben, ist hingegen bisher weniger erforscht. Dadurch wird sich diese Ausarbeitung nicht nur mit einem theoretischen Teil befassen, sondern auch die Meinungen und Erfahrungen unterschiedlich ausgebildeter Lehrkräfte miteinbeziehen. Da zu dieser Thematik konkrete Vergleiche zwischen den Reformschulen bislang in der Literatur nur selten angestellt und deren Unterschiede nur bedingt untersucht wurden, ergeben sich für die vorliegende Ausarbeitung folgende Forschungsfragen:

- ***Welche Funktion übernimmt Leistungsbewertung innerhalb der Institution Schule?***
- ***Welche Möglichkeiten gibt es bei der Leistungsermittlung und -bewertung an Schulen und welche Chancen und Grenzen zeigen diese auf?***
- ***Welche Unterschiede gibt es in der Umsetzung der Leistungsermittlung und -bewertung hinsichtlich verschiedener Reformschulen sowie unterschiedlich ausgebildeter Lehrkräfte?***

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit unterteilt sich in vier aufeinander aufbauende Kapitel. Während im ersten Kapitel die eingangs aufgestellten Forschungsfragen erläutert werden, befasst sich das zweite Kapitel mit den bereits bestehenden theoretischen Erkenntnissen der Thematik *Leistungsermittlung und -bewertung in der Schule*. Hierbei wird zunächst auf die Terminologie grundlegender Begriffe (Kapitel 2.1), auf die Bedingungsfaktoren handlungsorientierten Lernens (Kapitel 2.2) und auf die Funktionen schulischer Leistungsbewertung (Kapitel 2.3) eingegangen, um darauffolgend die Problematik der herkömmlichen Leistungsbewertung aufzeigen zu können (Kapitel 2.4). Darauf aufbauend werden in Kapitel 2.5 ausgewählte Formen schulischer Leistungsermittlung verdeutlicht, um anschließend ausgewählte Formen der Leistungsbewertung zu erläutern. Abschließend wird in Kapitel 2.7 auf die Grundsätze der

Montessori- und der Waldorfpädagogik eingegangen, um einen theoretischen Rahmen für die anschließende forschungsmethodische Auseinandersetzung mit dieser Thematik zu schaffen. Hierbei werden ausschließlich die Konzepte der Reformschulen erläutert, da sich der methodische Teil mit der Umsetzung der Thematik an diesen Schulen befasst.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wird im dritten Kapitel zunächst die gewählte methodische Vorgehensweise vorgestellt, um eine ausführliche und vollständige Beantwortung der Forschungsfragen, die über die bereits bestehende Literatur hinausgeht, anzustreben. Hierfür wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt, welche der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden können. Diese Interviews wurden transkribiert und anschließend unter Berücksichtigung der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Es folgen die Ergebnisdarstellung, die Interpretation und Diskussion der in den Interviews gewonnenen Erkenntnisse sowie der Beantwortung der anfangs formulierten Forschungsfragen. Daran schließt das vierte und letzte Kapitel mit einem zusammenfassenden Fazit in Form eines Ausblickes.

2 Theoretische Grundlagen der Leistungsermittlung und -bewertung in der Schule

2.1 Grundlegende Begriffe

Leistungsermittlung und -bewertung in der Schule bestehen aus einem komplexen Gefüge von unterschiedlichen Verhaltensmustern und Handlungsformen. Hierfür ist es zunächst von großer Bedeutung, die verwendeten Begrifflichkeiten zu präzisieren, um festlegen zu können, in welchem Sinn sie in dieser Ausarbeitung verwendet werden. Der fortwährende Kommunikations- und Interaktionsprozess zwischen Lehrkräften und Schüler*innen soll im Folgenden explizit unterteilt werden, auch wenn dieser in der Praxis oft nicht trennscharf zu gliedern ist. Aufgrund von Methodik- und Analysezwecken ist es jedoch essentiell, die einzelnen Schritte dieses Prozesses zu betrachten und die damit verbundene Terminologie zu klären.

Leistung

Im allgemeinen Sprachgebrauch hat der Begriff *Leistung* eine vielfältige semantische Bedeutung (Ziegenspeck, 1999, S. 29 ff.). Die Frage ist somit, welcher Leistungsbegriff dem schulischen Lernen zugrunde gelegt werden soll. Dies ist auch eine der zentralen Fragen, mit welcher sich die Schulpädagogik schon lange beschäftigt. Die Habilitationsschrift Carl-Ludwig Furcks *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule* (1964) lieferte einen frühen Beitrag zu dieser Diskussion: Im schulischen Zusammenhang lässt sich Leistung in vierfacher Weise verstehen: „als schulische Forderung an den Schüler, Leistung als Tätigkeit des Schülers, Leistung als Ergebnis der Tätigkeit des Einzelnen [...] und Leistung als besonderer Beitrag der Schule für Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Wissenschaft“ (Furcks, 1964, S. 118). In Bezug zum Verständnis von Schüler*innenleistungen ist zu beachten, dass deren Leistungen und Leistungsvermögen umwelt- und anlagebedingt sind. Dies bedeutet, dass sie zum einen von den individuellen kognitiven und körperlichen Möglichkeiten und zum anderen von der Förderung des sozialen Umfelds abhängig sind (Jürgens, 1999, S. 21 f.). Des Weiteren sind die Leistungen von Kindern und Jugendlichen in besonderem Maße produkt- und prozessorientiert. Dazu kommt, dass deren Leistungen einerseits gemeinsames soziales Lernen beinhalten und andererseits individuell erzielt werden können. Werden diese Dimensionen miteinbezogen und die Ermutigung der Lernfreude und die Anstrengungsbereitschaft berücksichtigt, kann ein sol-

cher Leistungsbegriff laut Klafki als *pädagogisch* gesehen werden (Klafki, 1974, S. 75 ff.).

Diese Aspekte werden nochmals in Kapitel 2.2.2 „Merkmale zum professionellen Unterrichtshandelns im Umgang mit Leistungen“ aufgegriffen und differenzierter dargestellt.

In der Diskussion stehen die kontrovers betrachteten Vergleichsstudien PISA und TIMSS, bei denen fachliche Kenntnisse der Schüler*innen mithilfe von Tests geprüft werden (Weinert, 2001, S. 270 f.). Da solche Tests der Evaluation von Schulsystemen und nicht primär der individuellen Leistungsbewertung dienen, soll diese Diskussion nicht weiterverfolgt werden.

Leistungsermittlung

Um Leistungen in der Schule überhaupt erkennen zu können, müssen im Unterricht abgesehen von den Prozessen des Lehrens und Lernens auch Momente gestaltet werden, in denen die Leistungen der Schüler*innen erbracht und daraufhin bewertet werden können. Das komplexe Phänomen Leistung offenbart die Schwierigkeit, mit welchen Mitteln die unterschiedlichen Aspekte von Leistung zu erfassen sind. Hierbei stehen beispielsweise die mündliche Mitarbeit im Unterricht, die qualitativ und quantitativ bewertet werden kann, den schriftlichen Überprüfungen anhand von Aufgaben und Tests gegenüber (Lütgert, 1999, S. 41). Darüber hinaus tritt bei der Leistungsermittlung eine weitere Schwierigkeit auf, da sich Schüler*innen oft nicht bewusst sind, ob eine **Lernsituation** oder **Leistungsüberprüfung** vorliegt (Lütgert, 1999, S. 42 f.). Dieses Problem veranschaulicht zudem den fließenden Übergang von der Bewertung des Lernprozesses und der des Lernergebnisses (Schrader & Helmke, 2001, S. 54).

Oftmals wird bei diesem Prozess das Synonym *Leistungsmessung* verwendet. Da dieser Begriff jedoch eher für methodisch anspruchsvolle Verfahren genutzt wird, wird dieser im Kontext der alltäglichen Schulpraxis nur beschränkt verwendet. Die wenigsten Instrumente schulischer Leistungserfassungen erfüllen die Gütekriterien einer Messung: Objektivität, Reliabilität und Validität. Dadurch wird lediglich bei der Verwendung von standardisierten Schulleistungstests begründet von Leistungsmessung gesprochen (Heller, 1974, S. 80; Ingenkamp, 1989, S. 32). In Kapitel 2.3.2 wer-

den die genannten Gütekriterien im Hinblick auf die empirisch begründete Kritik der herkömmlichen Leistungsbewertung näher erläutert.

Leistungsbewertung und deren Bezugsnormen

Leistungsbewertung lässt sich von Leistungsermittlung eindeutig unterscheiden. Eine vorliegende Leistung – beispielsweise als Klassenarbeit oder als Werkstück – enthält keine Wertung. Die Schwierigkeit liegt jedoch darin, die Beobachtung und Bewertung zu trennen, da diese in der schulischen Praxis oft zusammenfallen, wenn eine Lehrkraft zum Beispiel einen mündlichen Beitrag wahrnimmt (= Leistungsbeobachtung) und diesen als *richtig* oder *falsch* oder mit einer Zensur bewertet (= Leistungsbewertung). Hierbei unterliegt ein Teil der Bewertung der subjektiven Beschreibung, wobei es allerdings umstritten ist, ob eine „[...] objektive nichtwertende Beschreibung [...] überhaupt möglich ist“ (Jachmann, 2003, S. 17 f.). Daraus erschließt sich eine schultypische Problematik, die versucht, den Balanceakt zwischen einer neutralen Ermittlung von Leistung einerseits und einer Bewertung durch verschiedene Kriterien andererseits zu kompensieren (Jachmann, 2003, S. 18).

Die Richtung der Leistungsbewertung wird durch den Maßstab, den die Lehrkraft an die Einzelleistung legt, bestimmt. Demnach ist sie immer von einer Bezugsnorm abhängig. Für die Bewertung von Schulleistungen können drei verschiedene Bezugsnormen herangezogen werden: die soziale (gruppenorientierte), die sachliche (auch curriculare oder lernzielorientierte) und die individuelle Bezugsnorm (Jürgens, 1999, S. 30), welche im Anschluss näher beleuchtet werden.

Die soziale Bezugsnorm

Werden die individuellen Leistungen einer Schulklasse miteinander verglichen, wird von der sozialen Bezugsnorm gesprochen. Durch diesen Vergleich entsteht eine Rangreihe, die einen Durchschnittswert bildet. Dieser ist somit ausschlaggebend für den Wert der einzelnen Leistung. Mit dem Beschluss der KMK vom 03.10.1968 wurde die bis dahin gültige Definition der Zensurenstufen, welche sich an den durchschnittlichen Leistungen orientierte, zu einer Formulierung, die sich auf die Anforderungen bezieht, verändert. Dies führte zu einem Wechsel von einer sozialen hin zu einer kriteriumsorientierten Bezugsnorm (Sacher, 2001, S. 47 f.). Die soziale Bezugsnorm wird jedoch oft kritisiert, da sie wie auch jede andere, sogenannte *blinde*

Flecken aufweist. Zum einen kann hierbei ohne weitere Hilfsmittel nur innerhalb einer gegebenen Schulklasse verglichen werden, was bedeutet, dass nur ein klasseninterner Maßstab berücksichtigt wird. Bei der Verwendung eines klasseninternen Bezugssystems erkennt die Lehrkraft die Unterschiede zu anderen Schulen nicht (Weinert, 2001, S. 64). Zum anderen wird durch die soziale Bezugsnorm der individuelle Lernzuwachs und dessen Schwankungen nicht berücksichtigt, was sich ungünstig auf die Lern- und Leistungsmotivation auswirken kann (Weinert, 2001, S. 64 f.).

Die individuelle Bezugsnorm

Bei der individuellen Bezugsnorm sind die vorangegangenen Leistungen des Kindes das entscheidende Vergleichskriterium der Bewertung. Dadurch geht der individuelle Lernzuwachs direkt in die Bewertung ein. So können die Schüler*innen den Zusammenhang zwischen eigenen Lernbemühungen und Lernerfolg wahrnehmen. Doch auch hierbei entstehen blinde Flecken. Die Leistungsunterschiede zwischen den Schüler*innen werden ausgeblendet, was einerseits den Vorteil hat, dass durchschnittliche Schüler*innen nicht durch Leistungsstärkere entmutigt werden. Andererseits resultiert daraus auch der Nachteil, dass außergewöhnliche und starke Kompetenzen nicht erkennbar sind, da die Kinder die ausgesprochen wichtige Vergleichsquelle zu sich selbst verlieren (Rheinberg, 1998, S. 40 f.). Dies bestätigen auch Forschungen aus der Sozialpsychologie, die besagen, dass Menschen soziale Vergleiche suchen, um das Bedürfnis nach sicherer Selbsteinschätzung zu befriedigen (Rheinberg, 1998, S. 41). Zudem ist die individuelle Bezugsnorm als alleinige Beurteilungsperspektive durch Zensuren nicht ausreichend. Dadurch würde beispielsweise die Leistung einer*s Schülers*in als positiv bewertet werden, wenn sie sich stetig verbessert. Eine Leistung, die als ausgezeichnet erscheint, aber hinter früheren Leistungen zurückbliebe, jedoch nicht. Demgemäß ist diese Norm bestens geeignet, wenn detaillierte, veränderungssensible Rückmeldungen *innerhalb* eines Ausbildungsabschnittes gegeben werden sollen. Bei Rückmeldungen *außerhalb* eines Ausbildungsabschnittes können individuelle Bezugsnormen keine nennenswerte Rolle spielen (Rheinberg, 1988, S. 43).

Die sachliche Bezugsnorm

Diese Bezugsnorm kommt zum Tragen, wenn sich an den geforderten Lernzielen orientiert wird. Dafür wird eine Kriteriumsliste benötigt, die die Ansprüche an die Leistungen der Schüler*innen beschreibt. Die Bewertung ergibt sich demnach aus einem

Vergleich der Einzelleistungen mit diesen Ansprüchen. Hierbei ist zu beachten, dass die Anforderungen vor einer Leistungsermittlung zu formulieren sind, da sonst schnell zu der sozialen Bezugsnorm gewechselt wird (Sacher, 2001, S. 80). Diese Form wird überall dort verwendet, wo bestimmte Mindestkompetenzen erreicht werden müssen und messbar sind. Im schulischen Bereich ist dies im Lehrplan verankert, wodurch sie oft auch als curriculare oder lernzielorientierte Norm bekannt ist (Klauer, 1987, S. 181 f.). Zudem erfordert die Verwendung dieses Maßstabes eine Orientierung an einem möglichst detaillierten, lernzielorientierten Curriculum. Dabei ist zu beachten, dass die daraus resultierenden Noten nur miteinander vergleichbar sind, wenn die gleichen Lernzielkataloge verwendet werden (Rheinberg, 1988, S. 43).

Auch in den sachlichen Bezugsnormen treten blinde Flecken auf, da sie nur über die jeweils umschriebenen Kenntnisse und Fertigkeiten informieren. Dabei bleibt ausgeschlossen, ob diese auf besondere Fähigkeiten verweisen. Der Vergleich mit anderen, der beurteilen könnte, ob das jeweilige Kriterium erreichbar ist oder ob auf besondere Fähigkeiten oder Lerneinsätze eines Kindes rückgeschlossen werden kann, ist an dieser Stelle nicht möglich. Dies gilt auch für die*den Schüler*in selbst, der bei alleiniger Verwendung sachlicher Bezugsnormen keinerlei Hinweise hat, in welchem Bereich er besondere Fähigkeiten aufweist. Werden sachliche Bezugsnormen als Mindeststandards (bestanden oder nicht bestanden) formuliert, werden zudem Lernfortschritte nicht beachtet, da der Person vorenthalten bleibt, inwiefern sie sich gesteigert hat. Es ist zu erwarten, dass das Ausschließen des Lernfortschrittes motivational hemmend wirkt (Rheinberg, 1988, S. 43 f.).

In der schulischen Praxis gibt es jedoch kaum eine Bewertung, die sich an einer alleinigen Bezugsnorm orientiert. Terhart u.a. (1999) haben bei Lehrenden Argumentationsmuster festgestellt, in denen sich beispielsweise soziale und curriculare Bezugsnormen mischen. Bei unklaren Fällen kann zusätzlich auch der individuelle Maßstab in Betracht gezogen werden, sodass Anstrengungen oder Bemühungen ersichtlich werden. So kann „[...] in der Praxis einer situationsbezogenen und reflektierten Leistungsbewertung [...] dementsprechend der Einbezug aller drei Bezugsnormen in einem ‚normenintegrierendem Anforderungsmodell‘ erwartet werden“ (Sacher, 2001, S. 50 f.).

Leistungsbeurteilung

Wie bereits thematisiert, ist die Unterscheidung der Begriffe *Leistungsbewertung* und *Leistungsbeurteilung* in der schulischen Praxis oft nicht trennscharf. Der Begriff *Bewertung* enthält ein subjektives Element, da der Wert einer Leistung unterschiedlich geschätzt werden kann. Im Gegensatz dazu ist der Begriff *Urteil* bzw. *Beurteilung* dem juristischen Sprachgebrauch zuzuordnen. Dieser besagt, dass aus einem Urteil Konsequenzen zu ziehen sind und dieses nicht wieder zurückgezogen werden kann. In Bezug zur Schule ist Leistungsbeurteilung evident, wenn Zeugnisse biografische Konsequenzen bei Abschlüssen und somit gegebenenfalls Einfluss auf den Wechsel auf andere Schulformen haben (Kutscher, 1977, S. 18 f.).

In der vorliegenden Ausarbeitung wird lediglich der Begriff *Leistungsbewertung* verwendet, auch wenn die Begriffe weitgehend synonym gebraucht werden.

2.2 Bedingungsfaktoren handlungsorientierten Lernens

Der Prozess der Leistungsbewertung basiert auf einem wichtigen Aspekt: den Lernzielen. Den Zusammenhang verdeutlicht der Spannungsbogen, der sich von den Lernzielen über den lernzielorientierten Unterricht zu Lernziel- und Leistungskontrollen streckt. Das Lernziel steht am Ende eines Lernprozesses als dessen nachprüfbar vorhandenes und erwünschtes Ergebnis (Terhart, 2005, S. 111 f.).

2.2.1 Lernzielorientierung

Die bis heute einflussreichste Definition des Begriffs Lernziel stammt von Robert F. Mager: „eine zweckmäßige Zielbeschreibung [...], mit der es gelingt, die Unterrichtsabsichten dem Leser mitzuteilen. Eine gute Zielbeschreibung schließt darüber hinaus eine möglichst große Anzahl möglicher Mißdeutungen aus“ (1972, S. 19). Die Lehrkräfte haben ihre Lernziele also so abzufassen, dass sie über angestrebte Leistungsformen der Schüler*innen Auskunft geben. Dadurch werden brauchbare Hinweise gewonnen, in welcher Form, mit welchen Hilfsmitteln und unter welchen Umständen die Schüler*innen nachweisen sollen, dass sie gelernt haben (Plößl, 1974, 64).

Ein erster wichtiger Schritt ist die Operationalisierung der Lernziele, also deren Beschreibung in Verhaltenskategorien bzw. in Aufgabenformen. Dieser geschieht aus dem curricularen Gesamtrahmen heraus und berücksichtigt sowohl den Kontext der fachlich-inhaltlichen und fachlich-prozessualen Ziele als auch die übergreifenden Er-

ziehungs- und Bildungsziele. Im zweiten Schritt hat die Lehrkraft geeignete Lernerfahrungen und die nötigen Hilfsmittel bereitzustellen. Dabei trägt die Lehrkraft häufig die Hauptverantwortung bei der Realisierung des Unterrichts, wobei gelegentliche Lehrprogramme und Einheiten sogenannten medienbestimmten Unterrichts hilfreich hinzutreten können. Die Bestrebung nach einer Ausweitung objektiver Lehrverfahren wird künftig immer mehr an Bedeutung gewinnen. Der dritte Schritt ist die Lern- bzw. Leistungskontrolle. Diese kann nur dann als Bedingungsfaktor gelten, wenn sie den Schüler*innen und der Lehrkraft zur Rückmeldung des Erfolges dient und neues Lernen in Gang gesetzt wird. Durch den erreichten (Miss-)Erfolg werden die Lernziele erneut überprüft. Diese Lernziele sind auf das Engste mit Testaufgaben verflochten (Plößl, 1974, S. 65).

Nur durch eine Leistungsermittlung und -bewertung erfährt die*der Schüler*in, ob ihre*seine Leistung eventuell noch zu verbessern ist. Doch auch für die Lehrkraft ist dieser Prozess von enormer Bedeutung, da diese durch ihn erfährt, ob ihre unterrichtlichen Bemühungen und ihre den Lernprozess steuernden Maßnahmen den gewünschten Erfolg gezeigt haben. Dadurch erhält die Lehrkraft Klarheit über die Effektivität ihres Unterrichts. Die Lernzielorientierung wird zu Orientierung am Erfolg (Plößl, 1974, S. 66 f.).

2.2.2 Merkmale professionellen Unterrichtshandelns im Umgang mit Leistungen

Werden Aussagen verschiedener Autoren (insbesondere E. Jürgens, W. Klafki, T. Bohl, W. Grunder und W. Vollstädt) herangezogen, so gehören insbesondere die folgenden Merkmale zum professionellen Unterrichtshandeln im Umgang mit Leistungen:

Leistung gründet auf einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur

Um gute Leistungen zu erbringen, ist es von enormer Bedeutung, dass sich auf ein soziales intaktes Beziehungsgefüge inner- und außerhalb der Schule gestützt werden kann. Die sozialen Beziehungen sollen von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sein, um Selbstvertrauen, ein positives Selbstwertgefühl und Kritikfähigkeit aufbauen zu können. Zudem sind ein solidarisches Handeln und Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln und im Umgang miteinander zu praktizieren (Grunder & Bohl, 2008, S. 27 f.).

Leistung ist subjektbezogen und individuell

Jeder Leistungsanspruch bezieht sich aus dem Blickwinkel des Einzelnen auf die jeweils unterschiedlich ausgeprägten eigenen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten. Die individuelle Leistung beruht demnach auf anlage- und umweltbedingten Faktoren (Jürgens, 1997, S. 24 f.). Die beiden inneren Faktoren von Leistung, die Leistungsfähigkeit und die Leistungsbereitschaft als Leistungskondition und Leistungswille, sind besonders bedeutsam (Grunder & Bohl, 2007, S. 28).

Leistung ist nicht vordergründig konkurrenzorientiert

Individuelle Leistung ist, mit der Orientierung auf allgemeine und fachbezogene Kompetenzentwicklung und in Bezug zu den Bildungszielen, nicht vordergründig oder als konkurrenzorientiert zu sehen. Im Miteinander von Schüler*innen ist sie vielmehr mit dem Gedanken der solidarischen und sozialen Leistung in der modernen Gesellschaft verbunden (Grunder & Bohl, 2007, S. 29).

Leistung ist produkt- und prozessorientiert

Das breite Verständnis von Lernen ermöglicht es, den Leistungsprozess stärker zu gewichten. Dabei werden das methodisch-strategische, sozial-kommunikative und selbsterfahrende, selbstbeurteilende Lernen als Determinanten der Leistungsfähigkeit berücksichtigt, um die Leistungsermittlung und -bewertung nicht nur als „Endprozess“, sondern auch als Hilfe im Lernprozess einzusetzen (Klafki, 1993, S. 76). Aus der Sicht von Kompetenzentwicklung ist Leistung somit nicht nur kognitiv, verbal, rezeptiv und reproduktiv zu sehen. Darüber hinaus gehören zu einem vielfältigen Leistungsverständnis kreative, produktive, soziale und praktische Anforderungen, die vor allem aus Sicht der Persönlichkeitsentwicklung eine Rolle spielen (Grunder & Bohl, 2007, S. 29 f.). Auf den erweiterten Lernbegriff wird nochmals in Kapitel 2.4.1 näher eingegangen.

Leistung ist auf systematische Unterstützung angewiesen

Nur auf der Grundlage flexibler und vielfältiger Lernarrangements wird eine Leistung, die auf den erweiterten Lernbegriff basiert, möglich (Jürgens, 1992, S. 26, S. 30 ff.). Schüler*innen entfalten ihre Fähigkeiten nur dann, wenn sie in vielfältiger Hinsicht begleitet, unterstützt und beraten werden. Das schließt zum einen Fördermaßnahmen und Kooperation mit außerschulischen Fachkräften und zum anderen professionelle Hilfe für die Lehrenden, schulorganisatorische und materielle Bedingungen ein (Grunder & Bohl, 2007, S. 30).

Leistung ist nicht wertfrei beschreibbar

„Es gibt keine Leistung per se; die Entscheidung, ob ein Verhalten – Prozess oder Ergebnis als Leistung bezeichnet wird, bedarf der Definition“ (Jürgens, 1992, S. 21). So führt die Gewichtung von einzelnen Kompetenzbereichen ebenso wie die unterschiedlichen Inhaltsbereiche in den Fächern und der Umgang mit Leistung zu sehr konkreten Erscheinungsformen, was jeweils Leistung ist. Jede Definition von Leistung stellt so eine subjektive Gewichtung bestimmter Leistungsmerkmale dar. Dadurch ist sie weder wertfrei noch objektivierbar (Sacher, 1994, S. 62).

Leistung bedarf der Kommunikation und Reflexion

Um gemeinsame Qualitätsansprüche zu finden und Vereinbarungen zu treffen, helfen vor allem ein kollegialer Austausch und Verständigungen, wie beispielsweise im Rahmen der Fachkonferenzarbeit. Dadurch dass das Leistungsverständnis dynamisch ist, können sich auch die Leistungserwartungen rasch ändern. Demzufolge ist innerhalb des Faches, einer Stufe und einer Einzelschule eine gute Verständigung und Kooperation notwendig (Grunder & Bohl, 2007, S. 31).

Leistung unterliegt einer Fremd- und Selbstbeurteilung

Leistungsermittlung und -bewertung erscheint bisher als alleinige Angelegenheit von Lehrkräften. Erhalten jedoch auch Schüler*innen zunehmend die Gelegenheit, ihre Leistungen zu reflektieren, kann eine Sensibilität für eigene Stärken und Schwächen entwickelt werden. Eine Selbstbeurteilung unterstützt zudem die Ausbildung eines realistischen Selbstbildes, sodass das eigene Lernverhalten erschlossen, kontrollierbar, selbstständig und selbstbewusst ausgeführt werden kann (Grunder & Bohl, 2007, S. 31 f.).

2.3 Funktionen schulischer Leistungsbewertung

Innerhalb der Gesellschaft hat die Schule als Institution bestimmte Funktionen zu erfüllen. Nach Fend hat die Schule zum einen die Aufgabe, „Schülerinnen und Schüler zu qualifizieren, indem sie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, zum anderen hat sie die Aufgabe, die Heranwachsenden in die Gesellschaft zu integrieren, ihnen also gesellschaftliche Regeln Normen und Werte nahe zu bringen“ (1981, S. 46). Zudem hat die Schule die Aufgabe, zu selektieren bzw. klassifizieren, sodass erkennbar wird, wem welche berufliche Position, Funktion und Aufgabe übertragen werden kann (Fend, 1981, S. 48).

Folglich stellt sich die Frage, welche Anteile die Leistungsbewertung an der Erfüllung schulischer Funktionen hat und welche Funktion sie ihrerseits innerhalb der Institution Schule übernimmt. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass der Begriff *Funktion* im erweiterten Sinne benutzt wird, also auch Ziele, Absichten und Erwartungen damit gemeint sind. Zudem bringt eine Systematisierung der Funktionen von Leistungsbewertung eine Reihe von Schwierigkeiten mit sich, die im Folgenden erläutert werden (Tillmann & Vollstädt, 1999, S.13).

Ein wichtiger Aspekt der Systematisierung der Funktionen von Leistungsbewertung ist, dass nicht alle Formen der Leistungsbewertung in gleicher Weise zu betrachten sind. Beispielsweise wird mit Lernentwicklungsberichten eine andere pädagogische Absicht als mit einem Ziffernzeugnis verbunden. Dadurch beschränken sich viele Autor*innen bei der Funktionsbestimmung auf Zensuren bzw. Ziffernzeugnisse (Tillmann & Vollstädt, 1999, S. 14 f.). Des Weiteren ist zu bedenken, dass die genannten Funktionen durchaus im Widerspruch zueinanderstehen können. Werden zum Beispiel Noten vergeben, die als Motivation den tatsächlichen Leistungsstand beschönigen, steht dies in offenem Widerspruch zu der Funktion der Rückmeldung, die objektiv über den gegenwärtigen Leistungsstand informiert. Eine dritte Schwierigkeit besteht darin, dass sich die Funktionen im Laufe der Schulzeit auf andere Schwerpunkte fokussieren. Bietet der Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schulform einen Höhepunkt der Auslese, bleiben die ersten Jahre der Grundschule weitgehend selektionsfrei (Tillmann & Vollstädt, 1999, S. 17). Zuletzt spielt auch in diesem Zusammenhang die Hierarchie der Fächer eine große Rolle. Die sogenannten Gestaltungsfächer, wie Kunst, Sport und Musik, haben meist eine untergeordnete Stellung und sind bei einer unbefriedigenden Leistung nicht versetzungsrelevant. Unter diesem Gesichtspunkt ist es daher problematisch, die Funktionen für alle Fächer gemeinsam zu diskutieren (Lütgert & Tillmann & Kassing-Koch, 1999, S. 53). Grundsätzlich unterscheiden sich die Funktionen der Leistungsbewertung dadurch, ob sie innerhalb (pädagogische Funktion) oder außerhalb der Schule (gesellschaftliche Funktion) anzusiedeln sind (Vollstädt & Tillmann, 1999, S. 13).

Selektions- und Allokationsfunktion

Die Selektions- und Allokationsfunktion gehört eindeutig zu den gesellschaftlichen Funktionen der Leistungsbewertung, da durch die Zensierung und die Vergabe von

(Abschluss-)Zeugnissen ein Teil der Schüler*innenpopulation ausgewählt wird, denen alle weiteren Bildungswege offenstehen. Den Übrigen bleibt bei ihrer weiteren Ausbildungslaufbahn eine eingeschränkte Wahl, sodass es zu einer Konkurrenzsituation kommt. Dadurch steht dieser Prozess der schulischen Leistungsbewertung untrennbar im Zusammenhang mit der Funktion der Auslese, da diese mit der gesellschaftlichen Zuordnung zu beruflichen Positionen und damit zu Lebenschancen verbunden ist (Fend, 1981, S. 81). Dies scheint aus Sicht einer industriell und modern entwickelten Gesellschaft selbstverständlich, da dies auf der Idee basiert, die erstrebenswerten Positionen möglichst gerecht zu vergeben. Das bedeutet in bürgerlichen Gesellschaften, dass diese nach den Kriterien individueller Leistungen zugewiesen werden (Ingenkamp, 1985, S.19).

Oft werden auch statt der Bezeichnung Selektion die Termini Zuordnungs-, Allokations- oder Berechtigungsfunktion verwendet, mit denen der gleiche Mechanismus beschrieben, aber ein wenig kritischer Akzent gesetzt wird (Sacher, 2001, S. 11 f.).

Rechtliche Funktion

Leistungsbewertungen von Lehrkräften in Zeugnissen können mit Rechtsmitteln angefochten werden. Damit bekommen sie ein schätzendes Gewicht, da sie auch als Legitimation für staatliche Eingriffe benutzt werden. Hier gilt die Zensurengebung der einzelnen Lehrkraft bzw. die Versetzungsentscheidung durch die Klassenkonferenz als Kriterium. Somit bestärkt sich die Bedeutung der Zensurengebung, da sie auch den Charakter von Verwaltungsakten besitzt, die eine verbindliche Rechtswirkung bekommen. Dadurch spiegelt die gegenwärtige Rechtsprechung einerseits den „großen pädagogischen Ermessenspielraum“ einer Lehrkraft wider; andererseits macht sie jedoch auch auf die Gefahr der Willkür aufmerksam (Krapp, 1989, S. 551). Zudem diskutiert Krapp darüber, ob es überhaupt wünschenswert ist, dass Leistungsbewertungen einer richterlichen Kontrolle unterliegen, da damit die Gefahr einer Verengung des Leistungsbegriffs auf Kontrollierbares und Messbares verbunden sei (Krapp, 1989, S. 561). Jedoch haben nicht alle schulischen Bewertungen eine verwaltungsrechtliche Bedeutung. Wird der Begriff Funktion im weiteren Sinne verwendet, können Leistungsbewertungen auch pädagogische Prozesse unterstützen (Krapp, 1989, S. 561 f.).

Orientierungs- und Rückmeldefunktion

Wird die Leistungsbewertung unter pädagogischem Blickwinkel betrachtet, hat für die*den entsprechende*n Beurteilte*n jede Bewertung eine Rückmeldungs- oder Orientierungsfunktion. Dieser Aspekt zielt auf eine Selbstüberprüfung des Kindes ab und kann zudem als individuelle Lernberatung oder auch als Schulsystemberatung verstanden werden. Eine solche Rückmeldung kann auf verschiedene Weisen stattfinden: durch Noten oder verbal, schriftlich oder mündlich, konstruktiv fördernd oder stigmatisierend (Schröder, 1974, S. 19 f.). Die Orientierung bei Zensuren ist lediglich eindimensional, da diese ausschlaggebend dafür sind, ob und inwieweit ein bestimmtes Lernziel erreicht wurde. Werden Noten jedoch miteinander verglichen, bieten diese eine weitergehende Orientierung. Durch unterschiedliche Noten wird offensichtlich, welche Leistungen von der*dem Beurteiler*in als höherwertig eingestuft werden. Mehrdimensionale Orientierungsmöglichkeiten sowie differenziertere Rückmeldungen über Stärken, Schwächen und Hilfestellungen für weiteres Lernen lassen sich über verbale Beurteilungen erreichen (Schröder, 1974, S. 19). Bezüglich dieser Funktion ist es äußerst wichtig, sich klarzumachen, welche*r Adressat*in erreicht werden soll. So geben Zeugnisse nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für deren Eltern oder potentielle Arbeitgeber*innen Rückmeldungen über Leistungen (Schröder, 1974, S. 20).

Motivations- und Disziplinierungsfunktion

Unter dem Aspekt der Motivation können Leistungsbewertungen aus zwei Perspektiven betrachtet werden, einerseits als Lob und Bestärkung, andererseits als Tadel und Bestrafung. Für eine langfristige Motivierung scheint eine positive Verstärkung als günstiger zu erscheinen, jedoch gibt es auch Studien, die Tadel als leistungsförderlich ansehen. Die Emotionslagen *Hoffnung auf Erfolg* und *Furcht vor Misserfolg* können motivationstheoretisch unterschieden werden. Hierbei ist zu bedenken, dass einzelne Noten individuell unterschiedlich aufgenommen und empfunden werden. Dabei wird die individuelle Bezugsnorm besonders stark hervorgehoben (Rheinberg, 1980, S. 95). Zusätzlich besteht hier die Gefahr, dass schlechte Zensuren als Disziplinierungsinstrument benutzt werden können, wenn beispielsweise Lehrkräfte diese als Vergeltung für Störungen oder Fehlverhalten verwenden. So können Leistungsbewertungen als Machtmittel missbraucht werden. Die Motivations- und Disziplinie-

rungsfunktion kann auch als Vorbereitung in das gesellschaftliche Leistungsprinzip verstanden werden (Rheinberg, 1980, S. 96 f.).

Sozialisationsfunktion

Wird die Gesellschaft als Leistungsgesellschaft betrachtet, kann die Leistungsbewertung durch Noten auch sozialisationstheoretisch interpretiert werden. Den Heranwachsenden werden die Prinzipien der Leistungsgesellschaft durch die Bewertung mit Noten internalisiert. Die Schüler*innen werden dadurch nicht nur „sortiert“ (Allokationsfunktion), sondern sie werden zugleich an das Prinzip der Zuordnung gewöhnt (Sacher, 2011, S. 10 f.).

2.4 Die Problematik der herkömmlichen Leistungsbewertung

Die Kritik am traditionellen Bewertungssystem – im Besonderen an Zensuren – hat inzwischen eine lange Tradition. Allerdings scheint diese kaum praktische Konsequenzen zu haben, da der Alltag der meisten Schulen weitgehend ungebrochen von der Bewertung durch Zensuren bestimmt wird. Lediglich die Abschaffung der Zensurenzeugnisse in den ersten zwei Jahren der Grundschule haben als schulpolitische Entscheidung in den 70er Jahren einen Trend gegen Noten bestätigt. Doch ein solcher Verzicht auf Noten hat sich lediglich in wenigen Reformschulen durchgesetzt (Flitner, 1966, S. 511). Die Argumente dieser langen Tradition lassen sich in zwei grundsätzliche Kritikrichtungen einordnen – die reformpädagogisch orientierte und die empirisch-erziehungswissenschaftlich begründete Kritik. Im Folgenden werden beide Argumentationslinien differenziert dargestellt.

2.4.1 (Reform-)Pädagogisch motivierte Kritik

Die Argumente der pädagogisch orientierten Kritiker*innen der Notengebung wurden schon recht früh von bedeutenden Pädagog*innen formuliert. Diese lassen sich gegen eine Ziffernzensierung und für eine verbale Beurteilung verwenden. Wie auch schon in der Einleitung in Kapitel 1.1 erwähnt, werden neben Johann Heinrich Pestalozzi auch Johann Friedrich Herbart als ihre frühesten Kronzeugen genannt. Beide Pädagogen bevorzugten eine Leistungsbewertung, die sich am Individuum orientiert, da so die Leistungen eines Kindes nur an seiner eigenen Entwicklung gemessen werden können. Lehrkräfte können jedoch mit Noten nur sehr begrenzt die individuelle Bezugsnorm (siehe Kapitel 2.1.3) berücksichtigen, auf die hingegen in einem indi-

viduellen Bericht eingegangen werden kann (Reble, 1971, S. 283 f.) Darauf baut auch die reformpädagogische Bewegung, die unter dem Namen „Pädagogik vom Kinde aus“ bekannt ist, auf, die vor allem die zu geringe Berücksichtigung der Individualität der Kinder in der Schule kritisiert (Reble, 1971, S. 284). Ellen Key lenkte mit ihrem Hauptwerk „Das Jahrhundert des Kindes“, welches in Deutschland im Jahre 1902 veröffentlicht wurde, den Blick auf die individuellen Persönlichkeiten der Kinder (S. 278). Auch Maria Montessori kritisierte mit ihrem Werk „Kinder sind anders“ aus dem Jahre 1952 ein Schulsystem, welches auf gleichschrittigem Lernen beruht (S. 10).

In der pädagogisch motivierten Kritik findet aktuell vor allem das Argument von Martin Wagenschein Beachtung, der Ziffernnoten als „schädliche Stimulantien“ bezeichnet (1954, S. 412). Durch eine zu frühe Fixierung auf Noten kann die Motivation um das Lernen des Inhaltes wegen verdrängt werden. Infolgedessen wird der Blick auf die individuellen Lernfortschritte, aber auch auf weitere Lerninhalte versperrt (Jürgens, 1999, S. 28 f.). So kann davon ausgegangen werden, dass vielen Schüler*innen die Inhalte des Unterrichtes relativ gleichgültig sind und sie lediglich lernen, damit sie eine gute Note erhalten. Aus psychologischer Perspektive wird dieses Erlernen von Unterrichtsinhalten als extrinsisch motiviert gesehen. Wünschenswert ist aus lerntheoretischer Sicht eine intrinsische Motivation, die als eine innere, aus sich selbst entstehende Motivation betrachtet wird (Jürgens, 1999, S. 29).

Als weiteres Argument ist der Mangel der Transparenz über die Entstehung der vergebenen Note zu nennen. Beispielsweise können sich hinter der Durchschnittsnote *Drei* verschiedene Bedeutungen verbergen. Wagenschein erläutert hierbei einen „hochbegabten Nichtstuer oder einen fleißigen Durchschnittskopf“ (1954, S. 413). Dies wird auch in der aktuellen Diskussion aufgegriffen. Die mangelnde Aussagekraft der Ziffern verkürzt die Fähigkeit und Kompetenzen auf eine eindimensionale Skala. Zudem enthält diese weder Informationen über die Stärken und Schwächen der Kinder, noch kann sie Diagnosen über Ursachen von Mängeln stellen, die hilfreich für weitere Entwicklungen sind (Jürgens, 1999, S. 31).

Auch gegenwärtige Pädagog*innen dieses reformpädagogischen Ansatzes vertreten die Meinung, dass Schulen nicht zwingend auf Noten angewiesen sind. Von Hentig entwarf für die Bielefelder Laborschule und das Oberstufen-Kolleg ein Bewertungssystem, welches Noten weitestgehend vermeidet. Die Praxis dieser Arbeit und deren

Erfolge sind in zahlreichen Publikationen dargestellt worden (von Hentig, 1990, S. 63).

Die Bewertungspraxis anderer Reformschulen ist ebenfalls so angelegt, dass auf Noten möglichst lange verzichtet wird (Zudeick, 1982, S. 23). Insgesamt zielt die Konsequenz dieser Kritik auf die Abschaffung der Noten und befürwortet verbale Beurteilungen in Form von Lernentwicklungsberichten oder Berichtszeugnissen.

2.4.2 Empirisch-erziehungswissenschaftlich motivierte Kritik

Die andere Kritikrichtung entspringt einer empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft. Der grundlegende Mangel der Zensurengebung ist aus dieser Sichtweise die Nichterfüllung der Gütemaßstäbe, die allgemein an eine Messung anzulegen sind. Die grundlegenden Kriterien für eine Messung sind Objektivität, Reliabilität und Validität (Ingenkamp, 1985, S. 41 f.). Auf die weiteren Kriterien Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit wird nicht eingegangen (Ingenkamp, 1985, S. 43).

In diesem Abschnitt wird deshalb von Leistungsmessung und nicht von Leistungsermittlung gesprochen, da die Gütekriterien einer Messung im Vordergrund stehen. Wie in Kapitel 2.1.3 erwähnt, wird lediglich bei der Verwendung von standardisierten Schulleistungstests begründet von Leistungsmessung gesprochen (Heller, 1974, S. 80; Ingenkamp, 1989, S. 32).

Die Objektivität eines Messinstrumentes misst die Unabhängigkeit der*des Untersucherin*s. Im schulischen Kontext bedeutet das, dass (meist) eine Note abhängig von demjenigen ist, die die Leistung bewerten und von der Situation, in der die Leistung ermittelt wurde. Sie ist daher nicht allein von der Leistung abhängig. Dieser Sachverhalt steht im Widerspruch zu der Forderung der Schule, die Bildungschancen gerecht zu verteilen, da die erworbenen Noten stark davon abhängig sind, ob die zensierende Lehrkraft einen strengen oder milden Maßstab anlegt oder ob die Klasse besonders leistungsstark ist oder nicht (Ingenkamp, 1985, S. 36 f.).

Die Reliabilität oder Zuverlässigkeit ist ein Maß der Genauigkeit und Sicherheit wissenschaftlicher Messungen. Die Zuverlässigkeit hängt zum einen davon ab, wie stabil das zu messende Merkmal ist, zum anderen ist sie von der Qualität der Messoperationen abhängig. Bezogen auf die schulische Praxis heißt dies, dass beispielsweise höhere Aufgabenzahlen im Allgemeinen eine bessere Reliabilität gewährleisten

(Ingenkamp, 1985, S. 39). Bei einer solchen theoretischen Annäherung wird davon ausgegangen, dass es ein „richtiges“ Messergebnis gibt und die Messung lediglich in einem gewissen Rahmen ungenau ist. Forschungen zeigten nun, dass die Notengebung in hohem Maß unzuverlässig ist. Nach Ingenkamp können durch die Ungenauigkeit der Messergebnisse, wie beispielsweise durch unterschiedliche Aufgaben oder Aufgabentypen, Schwankungen von mindestens einer Notenstufe auftreten (1985, S. 40).

Die Validität oder Gültigkeit eines Messverfahrens misst per Definition die Gültigkeit einer Messung und soll im Allgemeinen sichern, dass eine Messung wirklich zielgerichtet das zu untersuchende Merkmal erfasst. Im Kontext Schule spielen verschiedene Aspekte von Gültigkeit eine wichtige Rolle. Eine inhalts- oder curriculare Gültigkeit von Klassenarbeiten oder Tests besteht dann, wenn Aufgaben nur die Fähigkeiten abverlangen, die Teil des vergangenen Unterrichts waren. Als Beispiel für mangelnde Gültigkeit werden häufig Textaufgaben in Mathematikarbeiten herangezogen. Hierbei kann eine schlechte Leistung das Ergebnis eines unzureichenden Leseverständnisses sein, das nicht auf mangelnde mathematische Fähigkeiten zurückzuführen ist. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Validität liegt in der Übereinstimmung, in der andere Messverfahren zu vergleichbaren Ergebnissen kommen. Verschiedene Tests können so untereinander kreuzvalidiert werden. Unter diesen zwei Gesichtspunkten kann die Validität von Zensuren demnach überprüft werden, indem sie mit Testergebnissen verglichen werden. Darüber hinaus spielt die Prognosevalidität eine wichtige Rolle. Die Messergebnisse sollen voraussagen, wie gut ein*e Schüler*in kommende Aufgaben ähnlicher Form lösen kann. Im schulischen Kontext bedeutet das, dass Grundschulnoten Aussagen darüber machen sollen, inwieweit die*der Schüler*in weitergehenden Ansprüchen in der neuen Schulform gerecht wird oder dass Abiturzeugnisse die Studierfähigkeit prognostizieren sollen (Ingenkamp, 1985, S. 41). Der Mangel an Prognosevalidität von schulischer Leistungsbewertung wurde anhand von Studien belegt. Ingenkamp referiert einige Untersuchungen, die belegen, dass einige Grundschulempfehlungen erhebliche Mängel aufweisen. Beispielsweise beenden zwischen 20 und 40 % der Schüler*innen das Gymnasium, deren Grundschulempfehlung negativ war (Ingenkamp, 1974, S. 231). Zudem ist auch das Ergebnis bedenkenswert, dass die „vorgenommenen Gruppentests in den meisten Fällen eine deutlich bessere Prognose ermöglichten“ (Ingenkamp, 1974, S. 232).

Alle drei Gütekriterien bauen aufeinander auf. Die Objektivität ist eine wichtige Voraussetzung für die Reliabilität. Beim Fehlen dieser beiden Grundvoraussetzungen kann auch die Validität nicht gegeben sein. Ein Messinstrument, in diesem Falle die Leistungsbewertung durch Noten, welches abhängig von der Lehrkraft unterschiedliche Werte für die Messung des gleichen Sachverhaltens angibt und zudem zu verschiedenen Zeitpunkten verschiedene Messwerte liefert, misst nicht das, was es zu messen vorgibt und ist demnach nicht valide. Somit können bei den schulischen Bewertungen die Leistungen der Schüler*innen nicht gemessen, sondern bestenfalls grob geschätzt werden. Demzufolge können sie die Funktionen der gerechten Zuordnung nur unzureichend erfüllen und sind als Selektionskriterium ungerecht, da sie bestenfalls die Rangfolge innerhalb der Klasse repräsentieren und kaum den fachlichen Leistungsstand wiedergeben (Sacher, 1996, S. 43).

Darüber hinaus können aus diesen messtheoretischen Mängeln weitere Probleme resultieren. Da sich diese Ausarbeitung auf die Alternativen der Zensurengebung, die im nächsten Kapitel erläutert werden, konzentriert, werden die Mängel an dieser Stelle nur angedeutet, um einen Überblick über die damit verbundenen Schwierigkeiten zu geben. Studien belegen, dass Mädchen im Durchschnitt positiver als Jungen benotet werden, obwohl (Fach-)Leistungsunterschiede in standardisierten Tests nicht nachgewiesen wurden (Lehmann & Peek, 1997, S. 89). Des Weiteren werden Kinder aus der Unterschicht trotz gleicher Leistung bei der Benotung benachteiligt (Lehmann & Peek, 1997, S. 89 f.). Diese Mängel wurden in verschiedenen Untersuchungen immer wieder bestätigt, sodass Vertreter*innen einer pädagogischen Diagnostik für standardisierte Verfahren plädieren, die den oben genannten Kriterien gerecht werden. Demnach ergeben sich aus diesen Kritiken andere Konsequenzen als bei der pädagogisch motivierten Kritik. Es wird eine Verbesserung der Leistungsbewertung gefordert, indem die Messinstrumente, wie Klassenarbeiten, Tests, usw. den Ansprüchen an eine Messung möglichst nahekommen (Ingenkamp & Jäger, 1991, S. 11.). Die Vertreter*innen dieser Kritikrichtung geben keineswegs den Anspruch auf, dass die Kinder dabei nicht individuell gefördert werden können. Sie verweisen dabei auf das niederländische Schulsystem, welches „wie eine moderne demokratische Gesellschaft für ihr Bildungssystem hochentwickelte diagnostische Instrumente und Vorgehensweisen entwickeln kann, ohne auf ‚höhere‘ Lehrziele zu verzichten oder individuelle Freiheiten einzuschränken“ (Ingenkamp & Jäger, 1991, S. 12). Da-

bei plädieren die Vertreter*innen einer solchen Position für eine wissenschaftliche Grundlegung der schulischen Leistungsbewertung, sodass sich diese an Verfahren der Pädagogischen Diagnostik orientiert (Ingenkamp & Jäger, 1991, S. 13 f.).

2.5 Schulische Leistungsermittlung

Eine angemessene Leistungsbewertung, welche sich nicht auf die Vergabe von Noten für produktbezogene unterrichtsfachliche Leistungen reduziert, erfordert alternative Formen der Leistungsermittlung, -beschreibung und aber auch -bewertung. Diese sollen sich sowohl auf Prozesse als auch Produkte beziehen, die Selbstrückmeldung (durch die Schüler*innen) wie auch Fremdrückmeldung (durch die Lehrkraft) vorsehen und die einen „diagnostischen Charakter zur Steuerung des eigenen Lernprozesses oder zur Optimierung didaktischer Arrangements besitzen“ (Fischer, 2012, S. 17). Neben den herkömmlichen Formen der Leistungserbringung wie Tests, Klausuren und mündliche Prüfungen werden in Schulen zunehmend alternative Formen der Leistungserbringung, -feststellung und -bewertung erprobt. Dadurch kommt es zu deutlichen Spannungsbeziehungen und Widersprüchen zwischen einer veränderten, erweiterten Lernkultur einerseits und der tradierten Leistungsbewertung andererseits (Winter, 2004, S. 4 f.). Bei der Leistungsbewertung in den vergangenen 30 Jahren hat sich nichts Grundlegendes verändert, vor allem im Unterschied zu den Reformen in der Lehr-Lern-Kultur. Dies betrifft vor allem die zentrale Position der Klassenarbeiten bei der Leistungserbringung. Die mit Abstand wichtigsten Situationen der schulischen Leistungsermittlung sind nach wie vor klausurartige Prüfungen, in denen es meistens darum geht, die Schüler*innen mit einer Ziffernote zu bewerten. Diese Prüfungen lassen sich meist durch folgende Merkmale kennzeichnen: fremdgestellte, wissensakzentuierte Fragen, gleiche Aufgaben für alle, kurze Bearbeitungszeit, keine oder wenige Hilfsmittel, individuelles Arbeiten und geringer Grad an Selbstforderung². Dieses Paradigma der Leistungsermittlung hat Rückwirkungen auf die Lernkultur, da die Leistungsbewertung von Lernbereichen eines erweiterten Lernbegriffes lange ein vernachlässigtes Forschungsfeld der Schulpädagogik war (Winter, 2004, S. 5 f.).

² Da sich diese Ausarbeitung auf alternative Formen konzentriert, wird nicht näher auf Klausuren und Tests eingegangen.

Doch die traditionelle Leistungserbringung und -bewertung kann Leistungen eines erweiterten Lernbegriffes nicht mehr ausreichend erfassen. Diese Diskrepanz als ein zentrales Feld präziserte Schratz wie folgt:

„Am deutlichsten wird das Spannungsfeld zwischen Bewahrung und Veränderung am Beispiel des – gemessen an der Gesamtentwicklung des Unterrichtswesens – retardierten Moments der Leistungsbeurteilung. Während es in der curriculardidaktischen Entwicklung der letzten Jahre zu einer gewissen Öffnung des Unterrichts und zu einer stärkeren SchülerInnenorientierung gekommen ist, weisen die Verfahren zur Leistungserhebung noch durchweg geschlossene Formen auf.“ (Schratz, 1995, S. 281)

Daraus lässt sich schließen, dass die Begründung neuer Leistungsermittlungs- und -bewertungsformen bei einem veränderten Verständnis schulischen Lernens ansetzt: dem erweiterten Lernbegriff und einem auf selbstständigem Lernen beruhenden Unterrichtsverständnisses. Auch Bohl ist der Meinung, dass das schulische Lernen nicht nur auf das fachlich-inhaltliche Wissen an Bedeutung gewinnt: „Neue Formen der Leistungsbewertung beziehen sich auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Bereich hinausgehen und auch methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Leistungen berücksichtigen“ (2005, S. 9). Um also alternative Formen erläutern zu können, muss zunächst auf den erweiterten Lernbegriff eingegangen werden, da er in der Diskussion um die Unterrichtsentwicklung eine zentrale Rolle spielt.

2.5.1 Erweiterter Lernbegriff

Der erweiterte Lernbegriff wird spätestens seit Klippert ihn 1994 eingeführt hat thematisiert. Derzeit ist er Ausgangspunkt für bundesweite Fortbildungsaktivitäten und Kern einer Schulentwicklung, die sich als Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung definiert (Klippert, 1994, S. 30).

Fachlicher-inhaltlicher Lernbereich	Methodisch-strategischer Lernbereich	Sozial-kommunikativer Lernbereich	Persönlicher Lernbereich
- wissen (Fakten, Begriffe, Definitionen, ...) - verstehen	- exzerpieren - nachschlagen - strukturieren - organisieren	- einfühlsam wahrnehmen - zuhören - argumentieren	- Selbstvertrauen entwickeln - ein realistisches Selbstbild

(Phänomene, Argumente, ...) - erkennen (Zusammenhänge) - urteilen (Thesen, Themen beurteilen, ...)	- planen - entscheiden - gestalten - Ordnung halten - visualisieren	- fragen - diskutieren - kooperieren - integrieren - Gespräche leiten - präsentieren - Konflikte lösen	entwickeln - Identifikation und Engagement entwickeln - Werthaltungen aufbauen - Kritikfähigkeit entwickeln
--	---	--	--

Tabelle 1: Erweiterter Lernbegriff nach Klippert (1994, S. 30)

Die vier Dimensionen des Lernbegriffs sind zunächst als analytische Kategorien zu verstehen. Das bedeutet, dass sie sich nicht einfach während des Unterrichts beobachten und zu einem Gesamtbild addieren lassen. Sie verstehen sich in der Praxis als organische Einheit, die an den Kompetenzbegriff zu binden ist. Bezogen auf die Leistungsbewertung ist festzuhalten, dass diese sich nicht auf Kompetenzbereiche oder einzelne Elemente des erweiterten Lernbegriffs direkt bezieht, sondern auf die bewertbare Performanz, das heißt, auf das aktuelle und beobachtbare bzw. bewertbare Verhalten in einer bestimmten Situation (Klippert, 1994, S. 31).

Durch die Bildungsplanreform erfahren diese Einsichten eine deutliche Aufwertung. Die verschiedenen Lernbereiche stehen jetzt paritätisch nebeneinander, sodass es nicht mehr möglich ist, methodische, kommunikative oder persönliche Dimensionen des Lernens auszublenden. Im Gegenteil, ein kompetenzorientierter Unterricht wird immer alle vier Lernbereiche, wie sie z.B. von Heinz Klippert beschrieben wurden (siehe Tabelle 1), gleichermaßen berücksichtigen. Darin zeigt sich eine der wesentlichen Stärken dieses Konzepts. Zugleich ist damit auch eine Basis gelegt, auf der sich die verschiedenen Formen des selbstgesteuerten und offenen Unterrichts entfalten können (Klippert, 1994, S. 35 ff.).

Im Hinblick auf die heterogenen Lernvoraussetzungen ist die innere Differenzierung des alltäglichen Unterrichts (nach Klafki) eine optimale Gestaltung des Lernangebots und somit eine gute Unterrichtsorganisation für die individuelle Förderung der Schüler*innen in den oben genannten vier Kernbereichen. Sie fordert von den Schüler*innen zum einen die Anwendung und Reflexion systematisch erworbener individueller, kommunikativer und kooperativer Lern- und Arbeitstechniken. Zum anderen fordert sie von den Lehrkräften das Setzen fachlicher Standards und Kompetenzen

zur Differenzierung des Unterrichts nach Lerninhalten und -zielen, nach Aufgaben, Maß der Unterstützung und nach Zugang, Interesse und Lerntyp. Diese Komplexität des Lehr- und Lernprozesses wurde von vielen Schulpädagog*innen betrachtet. Sie stellten fest, dass in der pädagogischen Schulentwicklung im besten Falle Einzelaspekte angeregt und umgesetzt und die vier Kernbereiche kaum vernetzt unterrichtet werden. Für ein Konzept der Leistungsermittlung und -bewertung bedeutet diese Gesamtsituation jedoch, dass Teilelemente des Bewertungsvorganges nach und nach verändert werden müssen.

Für die Lehrkräfte eröffnen sich damit unterschiedlich (neue) Ermittlungs- und Bewertungsformen: Noten, Punktesystem, verbale Beurteilung, Lernentwicklungsberichte, Portfolios, mündliche Prüfungen, Mischformen usw. (Grunder & Bohl, 2008, S. 40). Alternative Leistungserhebungen geben einen oftmals guten Einblick in die umfangreichen Fähigkeiten der Kinder. Im Rahmen einer neuen Lern- und Leistungskultur sollte auch prozessorientiert bewertet werden. So wird nicht nur das Ergebnis betrachtet, sondern auch die Phase der Entstehung eines praktischen Produkts fließt in die Leistungsbewertung mit ein. Dadurch können wichtige Kompetenzen erworben und auch bewertet werden. Auch die Aufmerksamkeit der Schüler*innen wird vermehrt auf den eigenen Lernfortschritt gelenkt. Die Lernenden erhalten während der Erarbeitungsphase ihres Produkts zeitnahe Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge durch Mitschüler*innen und Lehrkräfte. Dadurch unterscheidet sich diese Form der Leistungsermittlung von der herkömmlichen Statusdiagnostik (Grunder & Bohl, 2008, S. 44 f.).

2.5.2 Alternative Formen

Aufgrund der seit 1970er bestehenden Diskussion gibt es mittlerweile vielfältige Formen der Leistungsermittlung. In dieser Ausarbeitung werden drei verschiedene Formen vorgestellt, die besonders geeignet sind, eine Reform der Leistungsbewertung zu tragen: das Portfolio, das Lerntagebuch und der Beobachtungs- und Einschätzungsbogen.

Die Portfoliomethode wird an den Anfang gestellt, da sie eine übergreifende Strategie für neue Formen der Leistungsermittlung darstellt (Winter, 2012, S. 193 f.).

2.5.2.1 Das Portfoliokonzept

Gegenwärtig gibt es ein großes Interesse am Portfoliokonzept. Jedoch gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was ein Portfolio ist. Das liegt daran, dass es sich um eine facettenreiche Methode handelt, mit der auf unterschiedliche Weise gearbeitet werden kann (Winter, 2012, S. 196). Um die Grundlinien der Portfolioarbeit zu skizzieren, wird die Definition von Paulson, Paulson und Meyer herangezogen. Demnach ist ein Portfolio „eine gezielte Sammlung von Arbeiten, die die Bemühungen, den Fortschritt und die Leistungen der Lernenden in einem oder mehreren Bereichen zeigt“ (Paulson et al. 1991, S. 60). Die Lernenden müssen bei dieser Sammlung an der Auswahl der Inhalte, den Kriterien für die Auswahl und die Beurteilungen der Leistungen beteiligt sein. Sie enthält Belege für die Selbstreflexion der*des Schülers*in (Paulson et al. 1991, S. 61 f.). In erster Linie ist das Portfolio ein Medium in der Hand der Schüler*innen, mit dem sie ihr eigenes Lernen verstehen, darstellen und gestalten können. Mit Blick auf ihr Lernen in der Schule in den einzelnen Fächern und Unterrichtsarten, sammeln und wählen sie für ihr Portfolio eigene Arbeiten und Produkte aus, die sie selbst als bedeutsam für ihr Lernen und aussagekräftig für ihre erbrachten Leistungen erachten. Diese Arbeiten gewinnen den Charakter von Dokumenten und Belegen. So gelangen die Schüler*innen zu einer Selbstdarstellung ihrer Lernprozesse und -leistungen. Aus diesem Grund spielt nicht nur die Auswahl, sondern auch die Reflexion in der Portfolioarbeit eine große Rolle. Die Aussagekraft und Bedeutsamkeit der Arbeiten müssen bewusst gemacht und auch für andere nachvollziehbar dargestellt werden (Winter, 2012, S. 195). Diese Auswahl geschieht mit Bezug auf gemeinsam entwickelte Kriterien sowie mit Blick auf den Lerngegenstand selbst. Auf der Ebene der Sprachregelung ist es wichtig, zwischen einem „Kurs-Portfolio“ einerseits und einem Portfolio im Sinne einer Leistungsmappe andererseits zu differenzieren. Wird explizit von einem Kurs-Portfolio gesprochen, werden Produkte und Leistungsbelege eines einzelnen Kurses bzw. Fachunterrichts gesammelt. Leistungsmappen bzw. fachübergreifende Portfolios stellen eine alternative Form der Leistungsdokumentation dar und erfordern nicht unbedingt eine Veränderung der Unterrichtsmethode. Folglich ist es zu unterscheiden, ob ein Portfolio für den Einzelunterricht eine gewissermaßen interne Funktion der Leistungsfragen erhält oder ob es darüberhinausgehend Auskunft über eine*n Schüler*in geben soll (Bartnitzky et al., 2009, S. 256).

Wird davon abgesehen, dass ein Portfolio mehrere Zwecke erfüllen kann, werden in der Literatur hauptsächlich fünf Funktionen (siehe Tabelle 2) genannt (Bartnitzky et al., 2009, S. 256 f.; Lissmann, 2010, S. 139-141; Jäger, 2004, S. 292-297). Folglich ist die Funktion des Portfolios an die spezifischen Anforderungen dessen geknüpft. Somit können verschiedene Portfoliotypen den Funktionen zugeordnet werden.

Portfolioformen	Aufgabe/ Funktion	Beschreibung
Arbeitsportfolio	Lernprozess diagnostizieren	<ul style="list-style-type: none"> - dient dazu, Arbeiten der Lernenden aufzunehmen - Diagnose des Lernprozesses - Stärken und Schwächen des Lernenden zu beschreiben - wird als Ganzes gesehen
Beurteilungsportfolio	Lernerfolg beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> - dokumentiert, was ein*e Schüler*in gelernt hat - Beurteilung des Lernergebnisses - auf Basis des Lehrplans - formeller als andere Portfolioformen
Vorzeigepportfolio	Lernergebnisse mitteilen	<ul style="list-style-type: none"> - enthält die besten Arbeiten eines Lernenden - Information über bedeutsame Lernergebnisse → Begründung der Auswahl - zeigt höchste Leistungsstufe, die ein*e Schüler*in nach seiner Auffassung erreicht hat
Entwicklungsportfolio	Entwicklung dokumentieren	<ul style="list-style-type: none"> - zeigt Wachstum und Veränderung an - Dokumentation einer Entwicklung - Arbeiten im Anfangszustand bis zu fertigen Produkten → Schüler*innen lernen, wie sie Fortschritte machen - „Prozessportfolio“
Bewerbungsportfolio	Lernende vorstellen	<ul style="list-style-type: none"> - zeigt Bereitschaft der SuS, eine neue Herausforderung anzunehmen - Vorstellung des Lernenden - vergleichbar mit Ausweis, der den Zugang zu Bildungs- und Berufswegen ermöglicht - enthält weiterführende Informationen (Noten, Testergebnisse, etc.)

Tabelle 2: Beschreibung der Portfolioformen (eigene Darstellung in Anlehnung an Bartnitzky et al, 2009, S. 256 f.; Lissmann, 2010, S. 139; Jäger, 2004, S. 292).

Ein großer Vorteil des Portfoliokonzeptes ist vor allem die Dokumentation des Lernweges und des Lernergebnisses. Zudem eignet es sich gut als Medium der Kommunikation, da in Gesprächen darauf zurückgegriffen werden kann. So können sich die Schüler*innen zum einen reflektieren, zum anderen wird auch deren Selbstwahr-

nehmung geschult. Eine Studie belegt außerdem, dass die Motivation und die Leistungszuversicht der Schüler*innen steigt (Bartnitzky, 2009, S. 258). Jedoch erfordert dieses Konzept eine sorgfältige, gemeinsame Vorbereitung sowie Anleitung und Unterstützung am Anfang und ein hohes Engagement während der Umsetzung. Daher erfolgt unter Umständen das Kommentieren auf einer eher oberflächlichen Ebene, d. h. auch hier müssen Beobachtungs- und Einschätzungskriterien festgelegt und definiert werden (Jäger & Lissmann, 2004, S. 294 f.).

2.5.2.2 Das Lerntagebuch

Das Lerntagebuch ist ein Hilfsmittel der Leistungsermittlung zur Förderung der Selbststeuerung und Selbstbewertung des Lernens. Oftmals werden auch die Synonyme Arbeitsbericht, Werkstatt- oder Berichtsheft verwendet (Winter, 2007, S. 114). Es wird von jeder*jedem Schüler*in zusammen mit der Lehrkraft geführt, sodass es als begleitendes individuelles Dialogbuch zwischen Kind und Pädagoge*in gesehen werden kann. Das Buch enthält Portfolioanteile und ist ein Ort der Reflexion und der Lernprozessplanung. Es dient somit der schriftlichen, chronologischen Dokumentation von Gelerntem, von Erfahrungen oder typischen Anwendungsfällen für Gelerntes sowie von Gedanken, Ideen, Plänen, Stärken, Schwächen, Entdeckungen, Erfolgen, Misserfolgen etc. (Bartnitzky, 2009, S. 253 f.).

Viele Schulen haben bereits gute Erfahrungen gemacht, mit den Schüler*innen gemeinsam Fragen und Kriterien für die Beobachtung und Bewertung von eigenen schulischen Leistungen und damit auch Lerntagebücher zu diskutieren und zu erarbeiten. Dieses Vorgehen empfiehlt sich insbesondere bei handlungsorientierten und projektorientierten Unterrichtsvorhaben, ebenso bei offenen Aufgaben, bei denen es besonders wichtig ist, die Bewertungskriterien offen zu legen und dazu eine Verständigung bzw. Transparenz der Bewertungsabsichten zwischen Lehrenden und Lernenden zu erreichen. Auf diese Weise werden die Schüler*innen zur zunehmend selbstständigen Reflexion und Dokumentation ihrer eigenen Lernprozesse und der erreichten Lernergebnisse angeregt und befähigt. Diese reflexive Begleitung der Lernleistungen durch die Lernenden selbst erweist sich immer mehr als eine unverzichtbare Voraussetzung für die zielgerichtete Förderung der Lernkompetenz und muss demzufolge systematisch entwickelt werden (Czerwanski et al., 2002, S. 85).

Besonders in längeren selbstständigen und kooperativen Lernphasen (Projektarbeit, Gruppenarbeit, offener Unterricht) ergeben sich auf diese Weise effektive Möglichkeiten zur Selbstreflexion der Lernprozesse. Lerntagebücher zeigen ein breites Spektrum an Möglichkeiten für Eintragungen, wobei darauf zu achten ist, dass die Eintragungen überschaubar bleiben und nicht zu einer demotivierenden Belastung für die Schüler*innen werden (Winter, 1999, S. 42).

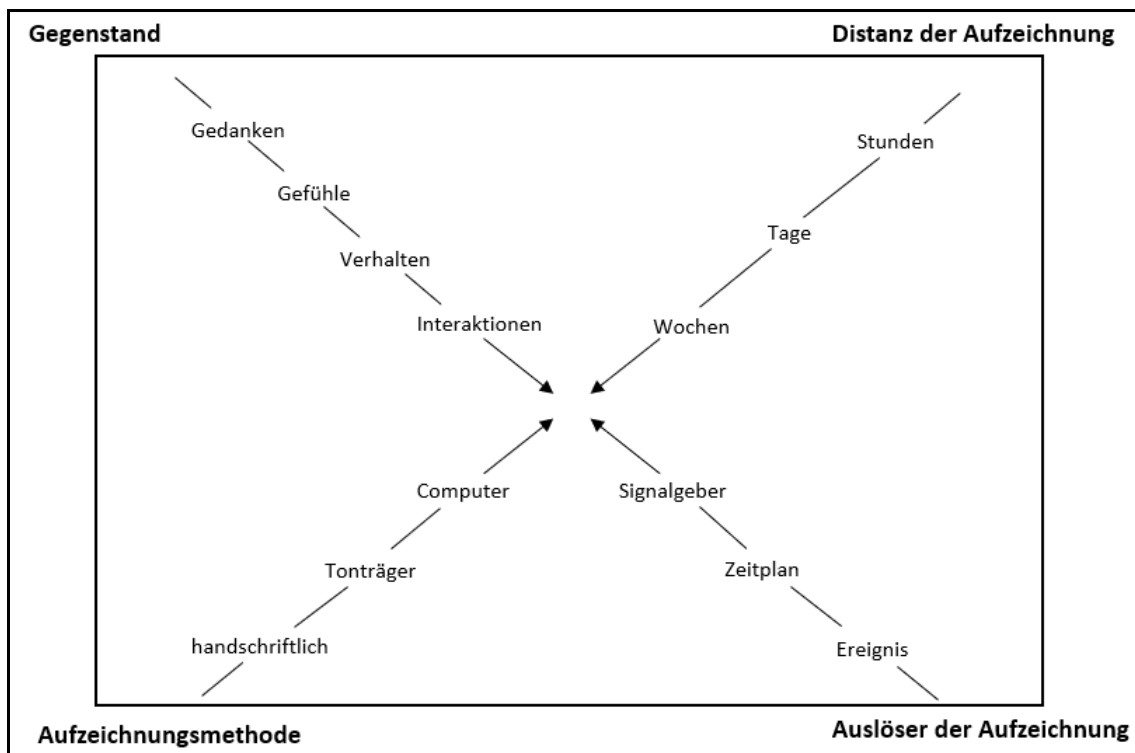


Abbildung 1: Dimensionen des Lerntagebuchs (eigene Darstellung in Anlehnung an Baumann et al. 1994, S. 42; Winter, 2001, S. 43 f.)

Die Abbildung 1 zeigt, dass auch in Lerntagebüchern in unterschiedliche Formen differenziert werden kann. Die*der Lernende kann entweder ein persönliches Lerntagebuch führen, welches er allein schreibt, oder zusammen mit Gruppenmitgliedern, die abwechselnd oder auch gemeinsam das Tagebuch protokollieren. Hinsichtlich der Zeit wird dieses täglich, wöchentlich oder unterrichts- und projektbegleitend eingesetzt. Alle Formen können offen oder vorgefertigt, zum Beispiel durch den Beobachtungs- und Einschätzungsbogen, eingesetzt werden (Bartnitzky, 2009, S. 254). Ein Beispiel eines Lerntagebuchs befindet sich in Anlage 1.

Dieses Konzept hat ähnliche Vorteile wie das Portfolio, da es ebenfalls die Lernwege protokolliert. Hier unterscheidet es sich aber vor allem dadurch, dass das Lernergebnis nicht dargestellt werden kann, wie es beim Portfolio möglich ist. Ein weiterer Un-

terschied ist, dass das Lerntagebuch ein privater Diskurs ist, da die Kommunikation mit einem selbst abläuft. Dies kann auch der Abbildung entnommen werden. Gefühle, Gedanken und das Verhalten der Schüler*innen sind Hinweise auf die Zufriedenheit der emotionalen und sozialen Prozesse, die das Lernen begleiten. Das Portfolio hingegen ist ein öffentlicher Diskurs, da es sich als „Schaufenster“ eigener Arbeiten eignet und die Lerninhalte sichtbar gemacht werden. Zudem eignet es sich als Werkzeug zur Diagnose und Evaluation. Um die genannten Vorteile ausschöpfen zu können, müssen die Aufzeichnungen kontinuierlich in Lerngesprächen reflektiert und ausgewertet werden. Dies erfordert von allen Beteiligten hohes Engagement (Bartnitzky, 2009, S. 254 f.; Bohl, 2001, S. 53).

2.5.2.3 Der Beobachtungs- und Einschätzungsbogen

Mit diagnostischen Hilfsmitteln, wie dem Beobachtungsbogen, kann das Verhalten von Schüler*innen fachübergreifend und fachspezifisch nach vorher vereinbarten Merkmalen erfasst werden (Leutert, 2003, S. 90 ff.). Grundsätzlich gilt, dass das ausgewählte Instrument nur das unterstützen kann, woran sich die ihm zugrunde liegende Struktur der Beobachtungskriterien und deren Gruppierung orientieren. Die Anwendbarkeit hängt somit in hohem Maße von der inneren Logik der Beobachtungs- und Bewertungshilfen ab. Ein Beobachtungs- und Einschätzungsbogen beinhaltet katalogisierte Zielfragen bzw. Formulierungen, die repräsentativ für das als bedeutsam ausgewählte Verhalten bei der Bewältigung einer Anforderung sind. Der Unterschied zwischen den Bögen ist, dass die *Beobachtung* beim tatsächlichen Handeln ansetzt und die *Einschätzung* aus der Perspektive eines Betroffenen, ohne das tatsächliche Handeln zu erfassen, berichtet (Leutert, 2003, S. 93).

Der vorgestellte Beobachtungsbogen, welcher in Anlage 2 beigefügt ist, ist ein pragmatisches Instrument, das es Lehrkräften ermöglicht, fachliche und überfachliche Aspekte des Denk-, Arbeits- und Sozialverhaltens zu erfassen, indem es auf folgende Fragen Antworten geben kann (Lütgert, 1999, S. 46):

- Welches Verhalten (Beobachtungsgegenstand) tritt in welcher Unterrichtssituation (Beobachtungsverlauf) auf?
- Wann kann das Verhalten beobachtet werden (Beobachtungszeitpunkt)?
- In welchem Unterrichtsfach wird das aufgezeichnete Lernverhalten gezeigt (Beobachtungsart)?

Die Bewertung des situativen Lernverhaltens kann, muss aber nicht, mithilfe von Ausprägungsgraden praktiziert werden. Die Skalen können eine wichtige Hilfestellung geben, wenn Entwicklungs- und Lernfortschritte über einen längeren Zeitraum differenziert diagnostiziert werden sollen. Wird für jede*n Schüler*in im Laufe eines Schuljahrs einmal im Monat ein Beobachtungsbogen ausgefüllt, entsteht ein fachliches sowie überfachliches Entwicklungs- und Leistungsprofil, das zu anderen Einschätzungen und zu Einschätzungen anderer in Beziehung gesetzt werden kann (Bohl, 2001, S. 61 f.).

Ein Beobachtungsbogen kann nur dann brauchbare Ergebnisse liefern, wenn er tatsächlich beobachtbares Verhalten erfasst und eindeutige Beurteilungskriterien nutzt, die mit den zu ermittelnden Leistungseigenschaften im Zusammenhang stehen. Zu allgemein gehaltene Formulierungen, wie beispielsweise „XY kann selbstständig arbeiten“ sind in der Regel wenig aussagekräftig. Andererseits sollen die Beobachtungskriterien auch nicht zu detailliert (formales) Verhalten erfassen „XY ist in der Lage, den Hefrand einzuhalten“, sondern sich auf wichtige Lernziele beziehen (Bohl, 2001, S. 63). Mit dem dargestellten Beobachtungsbogen wird der Versuch unternommen, das Verhalten der Lernenden in einzelnen Formen des offenen Unterrichts genauer zu beobachten und zu bewerten, weil sich diese Phasen meist einer strukturierten Beobachtung entziehen. Dieser Beobachtungsbogen befindet sich in Anlage 3. Die empirische Sozialforschung orientiert sich deshalb in diesem Zusammenhang an der Bestimmung von bestimmten Indikatoren. Das sind in der Regel typische beobachtbare Verhaltensweisen, die mit relativer Sicherheit auf bestimmte Leistungseigenschaften (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen usw.) schließen lassen. Als Beispiel wird hier eine Tabelle wiedergegeben, mit der der Versuch unternommen wurde, für einzelne mögliche Lernbereiche in offenen Unterrichtsformen die dazu passenden Bewertungskriterien zu bestimmen. Das Kriterienraster befindet sich in Anlage 4. Die dort vorgeschlagenen Kriterien charakterisieren auf keinen Fall vollständig den entsprechenden Lernbereich. Sie sind lediglich als Beispiele gedacht und bedürfen insbesondere der Konkretisierung durch beobachtbare bzw. überprüfbare Indikatoren (Grunder & Bohl, 2008, S. 132 f.).

2.6 Schulische Leistungsbewertung

Im vorherigen Kapitel wurden mögliche Formen alternativer Leistungsermittlung erläutert, um sich anschließend auf das zweite Hauptmerkmal, der Leistungsbewertung, beziehen zu können.

Die Forderung danach, die Leistungsbewertung in ihrer pädagogischen Funktion (siehe Kapitel 2.3.2) zu stärken, ergibt sich aus schulpraktischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Untersuchungen. Zudem verbindet sich mit einer an Inklusion orientierten Pädagogik und einer entsprechenden Didaktik die Erwartung, dass die Schul- und Unterrichtsentwicklung die individuelle Schüler*innenbiografie stärker berücksichtigt und fördert: „In der aktuellen historischen Situation sind also Schritte in Richtung Inklusion gefragt, um die Selektion demokratiekompatibler zu gestalten und den Qualifikations- und Sozialisationsauftrag der Schule zu verbessern“ (Prengel, 2011, S. 34). Insbesondere die pädagogische Einsicht in den Tatbestand der Heterogenität als Grundlage des Handelns in der Schule beschleunigt diese Entwicklung. Mit der Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen, ihrer individuellen, sozial und biografisch bedingten Lebens- und Lernverhältnisse ist heute von den Lehrkräften so umzugehen, dass ein erfolgreiches und zeitstabiles Lernen möglich wird. Dies muss sich letztendlich in den Abschlüssen, der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration ausweisen (Fauser & Tiele, 2010, S. 32).

Individuelles Lernen und Leistung werden dann notwendigerweise im Kontext von bestmöglichen Entwicklungschancen gesehen. Dies erfordert jedoch, dass Lehrer*innen eine vermehrt auf die Bedingungen heterogener Lerngruppen zugeschnittene didaktische und kommunikative Expertise erlangen und diese schulpraktisch umsetzen können. Die Leistungsbewertung wird dadurch vielmehr Teil der differenzierten Lernorganisation (Beutel & Beutel, 2010, S. 78).

2.6.1 Zeugnis

Der Begriff *Zeugnis*³ stammt wie auch *Leistungsbeurteilung* aus dem juristischen Sprachgebrauch und ist eng verwandt mit dem des *Zeugens*, also einer Person, die einen Sachverhalt aus eigener Anschauung her kennt (Jachmann, 2003, S. 22).

³ Da sich auch das Kapitel „Schulische Leistungsbewertung“ hauptsächlich mit alternativen Formen beschäftigt, wird nur bedingt auf das Zeugnis eingegangen.

Zeugnisse stellen noch immer die am meisten verbreitete Form der Leistungsbewertung in Schulen dar (Fauser & Thiele, 2010, S. 24).

Dass die Bewertung in Form von Noten sich nicht als ausreichend valide, objektiv und reliabel erwiesen hat, wurde bereits in Kapitel 2.3.2 durch die empirischerziehungswissenschaftliche Kritik begründet. So stehen Notenzeugnisse seit über 100 Jahren in der Kritik (Ingenkamp, 1974, S. 233). Noten aus „[...] subjektiver Verzerrung und kommunikativen Einbahnstraßen zu entbetten“, erfordert, dass Lehrende und Lernende regelmäßig und auf Augenhöhe kommunizieren (Jürgen & Sacher, 2008, S. 65). Mit diesen Einsichten verbunden ist die Forderung nach einer Zeugnispraxis, die sich gegenüber verbalen Anteilen ganz oder zumindest teilweise öffnet. So ist der Wechselbezug zwischen den Qualitätskriterien guter Schulen, wie Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Lernbegleitung und Rückmeldung zu klären. Dies gilt ebenso für die Erkenntnisse über individuelle Wirkungen einer veränderten Zeugnispraxis, über Rezeptions- und Kommunikationstexte angesichts der Heterogenität von Lerngruppen (Jürgen & Sacher, 2008, S. 67 f.).

2.6.2 Alternative Formen

Jüngere Forschungen zur Leistungsbewertung belegen den Trend zur Überwindung allein notendominierter Zeugnisse. Schüler*innen- und Elternschaft schätzen neben Noten verbale Erläuterungen zu fachlichen Leistungen und zu überfachlichen Kompetenzen als wichtigen Bestandteil der Rückmeldung ein (Beutel & Beutel, 2005, S. 80 f.; Jachmann, 2003, S. 19).

Alternative Formen tragen nicht mehr länger den Charakter abschließender Bilanzen, sondern sie werden zur pädagogischen Mitteilungsfunktion nahe liegender Optimierungsstrategien individuellen Lernens, die Lehrende und Lernende gemeinsam verfolgen. Aus der Vielzahl der Funktionen der Leistungsbewertung werden die Aufgaben der Lernbegleitung, Rückmeldung und Förderung gestärkt. Die Bewertung ist demnach differenziert und auf die jeweiligen Lernbedingungen der Schüler*innen eingehend zu gestalten. Sie steht dabei nicht nur für sich, sondern ist ein Teilelement eines grundlegenden Umbaus schulischer Lernumwelten, den der Heterogenitätsdiskurs als Reformauftrag nahelegt (Jürgen & Sacher, 2008, S. 68).

2.6.1.1 Lernentwicklungsbericht

Das zentrale Anliegen des Lernentwicklungsberichts ist die Darstellung des individuellen Lernprozesses. Das gesamte Jahr über werden Informationen gesammelt, die am Ende des Jahres im Lernentwicklungsbericht zusammengefasst werden. Neben der Beschreibung positiver Entwicklungsprozesse können für anschließende Lernvorhaben konkrete Förderempfehlungen, die die Schüler*innen im weiteren Lernprozess unterstützen und den Eltern Transparenz geben, benannt werden. Meist wird dieser Bericht im Präteritum verfasst, um das Kind nicht festzuschreiben. Der Lernentwicklungsprozess beinhaltet sowohl Aussagen zu unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Aktivitäten. Er berichtet über Stärken der Kinder und zeigt auf, welche Kompetenzen das Kind bereits erreicht hat und welche es noch erarbeiten muss. Dabei sind die Fachrückmeldungen sprachlich so zu formulieren, dass sie für die Lernenden verständlich sind. Den Lernentwicklungsberichten kommt in erster Linie eine diagnostisch-beschreibende Funktion zu (Jachmann, 2003, S. 60 f.). Dabei wird das Lern- und Sozialverhalten beschrieben ("Kopf" im Lernentwicklungsbericht). Des Weiteren wird für jedes einzelne Fach eine verbale Rückmeldung gegeben. In dieser muss sowohl auf den Entwicklungsstand (individuelle Bezugsnorm) als auch auf den Leistungsstand eingegangen werden (kriteriale Bezugsnorm). Die Niveaustufe, auf der die Leistungen überwiegend erbracht wurden, ist für jedes Fach einzeln anzugeben.

Im Unterschied zu Ziffernzeugnissen oder Kompetenzrastern werden in einem Lernentwicklungsbericht keine Lernstände, sondern Lernentwicklungen beschrieben. Es geht also nicht um die Frage „Wo steht die*der Schüler*in gerade hinsichtlich bestimmter Lernziele?“, sondern darum, wie er bzw. sie sich entwickelt hat. So ermöglichen die Lernentwicklungsberichte eine differenzierte Rückmeldung und dienen zugleich als Dokumentation für die persönliche Entwicklung der*des einzelnen Schülers*in (Ministerium für Jugend, Kultus und Sport, 2016, S. 2).

Während die Problematik der Ziffernbewertung recht ausführlich untersucht worden ist, sind die reformpädagogischen Alternativen bisher keiner gründlichen empirischen Analyse unterzogen worden. Das liegt zum einen daran, dass die Alternativen im Schulwesen lange nicht so weit verbreitet sind wie die Noten. Zum anderen ergeben sich durch eine Analyse der alternativen Formen mehr Schwierigkeiten, da das Vergleichen durch die Individualität und der verschiedenen Formen komplexer ist

(Jachmann, 2003, S. 63). An Gemeinschaftsschulen dürfen die Struktur, die Gestaltung und die notwendigen Inhalte des Lernentwicklungsberichts nicht von den Vorgaben des amtlichen Formulars abweichen (Ministerium für Jugend, Kultus und Sport, 2019, S. 2).

2.6.1.2 Schüler*innen-Eltern-Lehrer*innen-Gespräch (SELG)

Ein Schüler*innen-Eltern-Lehrer*innen-Gespräch (SELG) stellt ein wichtiges Instrument der individuellen Förderung dar. Dieses Gespräch verfolgt einen multiperspektivischen Ansatz, um die Schüler*innen durch gezielte, individuelle Lernberatung in ihrer Entwicklung zu unterstützen, sodass es zu einem schüler*inzentrierten Entwicklungsgespräch kommt (Aich & Behr, 2015, S. 159 ff.). Dazu bereiten sich meist alle Beteiligten anhand eines entsprechenden Vorbereitungsbogens über ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen, Wünsche und Ziele auf das Gespräch vor. Dies fördert auf

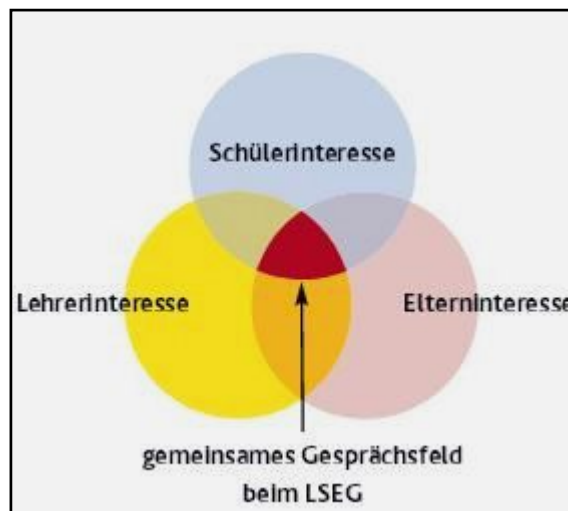


Abbildung 2: Gesprächsfeld des SELGS (Ministerium für Bildung,, Wirtschaft, Weiterbildung und Kultur: Leitfaden)

Schüler*innenseite unter anderem die Selbstreflexionsfähigkeit, da sie sich vorab Gedanken zu den eigenen Stärken und Schwächen hinsichtlich des Lernstandes machen sowie das Arbeits- und Sozialverhalten eingeschätzt werden soll. Das Gespräch ist zukunfts- und zielorientiert, damit am Ende klare, leistbare Zielvereinbarungen, die auf einem Protokollbogen festgehalten und beim nächsten SELG überprüft werden, stehen (Aich & Behr, 2015, S. 163; Ahl & Schwing, 2019, S. 55).

Das SELG zielt auf eine Standortbestimmung der aktuellen Lernsituation und der Lernentwicklung des*der Schülers*in ab. So tauschen alle Beteiligten ihre persönlichen Sichtweisen und Einschätzungen aus (siehe Abb. 2). Idealerweise beginnt

der*die Schüler*in mit ihrem*seinem Bericht, der grundsätzlich mit einem positiven Einstieg begonnen werden soll. Dabei ist es wichtig, dass wertschätzend miteinander besprochen wird, was der Lernende im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzbereiche schon kann und wo konkret Unterstützung und Förderung ansetzen könnte. Bestenfalls wird ein SELG in einer entspannten und konstruktiven Atmosphäre geführt, sodass sich durch den regelmäßigen Austausch zwischen den Beteiligten eine unbelastete Atmosphäre entwickeln kann, in der mögliche Konflikte besser gelöst werden können (Ahl & Schwing, 2019, S. 26).

Doch das SELG dient nicht nur der besseren Kommunikation. Es soll konkrete Hilfestellungen für die jeweilige schulische Situation geben. Hierbei ist es wichtig, dass nach dem Gespräch alle Beteiligten wissen, was von ihnen erwartet wird. Demzufolge

ist nicht nur die Vorbereitung, sondern auch die Nachbereitung dieses Gesprächs von enormer Bedeutung. Für die Nachbereitung gibt es keine konkreten Vorgaben, jedoch sollten alle Beteiligten bestenfalls eine Kopie des Protokolls und der Zielvereinbarungen erhalten (Aich & Behr, 2019, S. 43). Das Konzept des SELGs verfolgt folgende Zielsetzungen (Fischer et al., 2017, S. 133):

- Entwicklung der Reflexionsfähigkeit: eigene Stärken & Schwächen reflektieren
- gemeinsame Lösungsansätze finden → überschaubare Ziele setzen
- Veränderung der Gesprächskultur (langfristig) → Unterstützung der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit den Eltern
- Transparenz für Schüler*innen und Eltern → Feedback für alle Beteiligten und Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses
- Informationen und Rückmeldung zum Ist-Zustand (Sozial-, Arbeitsverhalten, Lernstand etc.)
- Evaluation der individuellen Ziele → kontinuierliche Entwicklung ermöglichen
- Erziehungspotenziale der Eltern nutzen
- Motivationssteigerung seitens der Schüler*innen
- Vertrauensbildung
- individuelle Förderung durch ganzheitliche Analyse

- eindeutige Verantwortlichkeit bei den vereinbarten Maßnahmen und Unterstützungsangeboten

In der Grundschule ersetzen oder ergänzen die SELGs die Halbjahreszeugnisse und werden daher in die Schüler*inakte aufgenommen. Da nach den Erkenntnissen der PISA-Studie die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule eine grundlegende Voraussetzung für den Bildungserfolg ist, ist das SELG immer mehr an Schuleinzu führen, um so in einen regelmäßigen konstruktiven Dialog mit Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern einzutreten (Ahl & Schwing, 2019, S. 40). Da dieses Konzept noch nicht so lange, wie beispielsweise das Zeugnis, bewährt und in vielen Schulen nicht verpflichtend ist, sind lediglich Grundsätze vorhanden. Das liegt auch daran, dass es vielseitig und individuell ist. So kann es zu großen Unterschieden bei der Anzahl und Dauer der Gespräche sowie bei der Vor- und Nachbereitung kommen (Ahl & Schwing, 2019, S. 81).

2.7 Reformschulen

Um im nächsten Kapitel die Grundsätze der verschiedenen Reformschulen erläutern zu können, wird zunächst der Fokus auf die Grundzüge der Reformpädagogik gelegt. Es werden lediglich die Prinzipien und Leitsätze der Waldorf- und Montessoripädagogik beschrieben, da durch ihren Freiraum viele Reformschulen anders unterrichten. Der methodische Teil dieser Ausarbeitung dient dazu, die konkrete Umsetzung der Leistungsermittlung und -bewertung exemplarisch an den zwei gewählten Reformschulen zu erarbeiten.

Wie bereits aufgegriffen, wird insbesondere seit den viel diskutierten Ergebnissen der OECD-Vergleichsstudie der letzten Jahre, die Regelschule und ihre Pädagogik häufig kritisiert. So wurde ein Vergleich zu den besser abschneidenden Ländern, wie beispielsweise Finnland, gezogen, um die Differenzen zum deutschen Schulsystem zu betrachten. Es wurde deutlich, dass diese Länder Ansätze der Reformpädagogik realisieren (Ludwig, 2008, S.1). Dem Begriff Reformpädagogik werden verschiedene Ansätze zur Reform von Schule, Unterricht und allgemeiner Erziehung zugerechnet. Diese Ansätze gehen oft auf die Pädagogen Comenius, Rousseau und Pestalozzi zurück. Eine zusammenfassende Definition kann daher nicht gegeben werden, da

die Reformpädagogik sehr viele Aspekte sowie unterschiedliche pädagogische Strömungen und Ansätze beinhaltet (Scheuerl, 1997, S. 187).

Die reformpädagogischen Ansätze haben als gemeinsames Merkmal, die autoritäre Erziehung durch demokratische, liberale und weniger leistungsorientierte Konzepte zu ersetzen. Vor allem die kindliche Eigeninitiative und -aktivität sowie experimentelles Entdecken und Erleben sollen im Fokus stehen (Scheuerl, 1997, S. 187 f.), um die eigenständige Persönlichkeit mit einem Lern- und Wissensdrang zu fördern. Diese anthropologische, wertschätzende Grundannahme basiert auf einer „Erziehung zu selbstständigem Arbeiten, d.h. dem *Unterrichtsprinzip der Selbsttätigkeit und Individualität* wird Priorität zugemessen.“ Denn „(e)ine Öffnung und Individualisierung des Unterrichts kann nur gelingen, wenn die Schüler selbstständig Denkprozesse entwickeln lernen, die sie dann mit anderen am Lernprozess Beteiligten präsentieren und weiterverfolgen, -entwickeln können.“ (v. Carlsburg & Wehr, 2020, S. 61). Folglich soll das Kind im Zentrum des pädagogischen Handelns und anthropologischen Nachdenkens stehen. Rousseau sieht das Kind als „Menschen mit eigener Begabung, eigenem Naturell, eigenem Entwicklungstempo“ (Flitner, 1999, S.30), welches auch einer der Grundgedanken der Reformpädagogik ist. Ein weiterer Grundsatz ist der des „Offenen Unterrichts“, der verschiedenste Formen der Öffnung auf unterschiedlichen Niveaus aufweist, wie beispielsweise Freiarbeit oder Epochen- und Projektunterricht (Flitner, 1999, S. 32 f.). Hierbei spielen die Aspekte Freiheit und Arbeit eine wichtige Rolle. Diese müssen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Auf diese Weise können die Kinder oft selbst entscheiden, welches Thema sie mit welchem Material erarbeiten. Dennoch findet diese Freiheit innerhalb definierter Rahmenbedingungen statt, welche sich auf Gruppenregeln, Zielsetzungen, Material und Methoden beziehen. Durch dieses Konzept werden unterschiedliche Kompetenzen gefordert und gefördert, wie beispielsweise die Selbsttätigkeit und die Teamfähigkeit (Raapke, 2004, S. 207 f.).

2.7.1 Montessori-Schule

Die Montessoripädagogik ist ein von Maria Montessori (1870–1952) namentlich in Montessori-Schulen angewandtes pädagogisches Bildungskonzept, welches sich ab 1907 entwickelte. Dieses Konzept deckt die Zeitspanne vom Kleinkind bis zum jungen Erwachsenen ab und beruht auf dem Bild des Kindes als „Baumeister seines

Selbst“ (Montessori, 1989, S. 4). Maria Montessori verwendete dadurch zum ersten Mal die Form des Offenen Unterrichts und der Freiarbeit. Die Beobachtung des Kindes soll die Lehrenden dazu führen, geeignete didaktische Techniken anzuwenden, um den Lernprozess optimal zu fördern. Als Grundgedanke der Montessoripädagogik gilt die Aufforderung „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Montessori, 1989, S. ff.).

Montessori hat sich nicht explizit zum Leistungsbegriff geäußert (Bohl, 2005, S. 50). Allerdings stehen in ihrem Konzept Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft in einem engen Zusammenhang zu ihrem Arbeitsbegriff (Ludwig, 2008, S. 10). Die Montessoripädagogik besagt, dass der angeborene Arbeitsinstinkt eines Kindes im Besonderen seinen Willen zur Leistung generiert. Dieser Leistungswille wird aus der eigenen Motivation, sich weiterzuentwickeln, selbstständig und unabhängig zu werden, gespeist. Dadurch verzichtet diese Pädagogik auf Druck seitens der Erwachsenen, der sich durch ständiges Antreiben zur Arbeit aufbaut und vertraut dem kindlichen Arbeitsinstinkt und dem damit verbundenen Leistungswillen. Wird die Leistungserziehung näher betrachtet, so kommen drei folgenden Ebenen auf (Ludwig, 2001, S. 12 ff.):

1. Die individuelle Ebene: intrinsische Motivation durch die Arbeit am immanenten, subjektiven Bauplan
2. Die institutionelle Ebene: Angebot an didaktischem Material in der vorbereiteten Umgebung
3. Die professionelle Ebene: Pädagog*innen als Expert*innen im Bereich der Beobachtung

Die individuelle Ebene wird daher als erstes genannt, da das Kind im Kontext des reformpädagogischen Ansatzes Montessoris im Mittelpunkt aller Betrachtungen steht. Hierbei hebt Montessori die Bedeutung des Kindes in der Verantwortung für seine eigene Entwicklung hervor: „Jedes Kind hat [...] sozusagen einen wachsamsten Lehrmeister in sich [...]“ (Montessori, 1989, S. 4). Der immanente Bauplan ergibt sich aus zwei Aspekten: der Eigenmotivation des Kindes und dem Verlangen zu arbeiten und unabhängig zu werden. Die institutionelle Ebene bietet den Kindern eine spezifisch gestaltete Lernumgebung an, die auf didaktischen Entwicklungsmaterialien aufbaut. Diese vorbereitete Umgebung beinhaltet das Material, den Raum und die*den Pädagog*in, die sich gegenseitig bedingen. Die vorbereitete Umgebung wird den Heran-

wachsenden in der Freiarbeit zur Verfügung gestellt, wobei der individuelle Umgang mit den Materialien beständig von den Pädagog*innen zu beobachten und dokumentieren werden ist. Außerdem haben die Kinder eine Wahl bezüglich des Themas, der Dauer, des Tempos, des Schwierigkeitsgrads sowie der Sozialform (Montessori, 1952, S. 192 ff.).

Montessori lehnte eine Leistungsorientierung zwar nicht ab, sah sie jedoch nicht als eine primäre pädagogische Größe (Ludwig, 2008, S. 54). Das Erbringen von Leistungen ist vielmehr unabdingbar, wenn sich die Persönlichkeit zu einem mündigen, selbständigen und verantwortlich handelnden Menschen entwickeln soll. Ein traditionelles Leistungsbewertungssystem scheint hier mitunter nur problembehaftet einsetzbar und ist nicht gewollt, da es die individuellen Leistungen des Kindes nicht berücksichtigen kann. Daher wurden weitere Bewertungsarrangements entwickelt, die auf Verstehen und Individualität ausgelegt sind. Auch Zensuren werden in der Montessoripädagogik abgelehnt, da sie die Spontanität des Geistes unterdrücken, verletzen und ein Konkurrenzdenken schaffen können (Montessori, 1989, S. 6). Aufgrund dessen soll die Leistungsorientierung vielmehr über individuelle Lernfortschritte erfolgen, anstatt über soziale Vergleichsprozesse. Eigens dafür entwickelte Beobachtungsbögen können den individuellen Entwicklungsprozess des Kindes dokumentieren, ebenso wie Tagebücher oder die erprobten und etablierten Pensenhefte. In diese schreiben die Schüler*innen ihren Wochenplan hinein, sodass selbstständig festhalten, was sie sich vornehmen, mit welchem Entwicklungsmaterial sie arbeiten wollen und welche Themen sie interessieren (Ludwig, 2008, S. 56).

2.7.2 Waldorfschule

Die Waldorfpädagogik wurde von Rudolf Steiner (1861 – 1925) gegründet. Sie beruht im Wesentlichen auf dem von ihm Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelten anthroposophischen Menschenbild. Steiner versuchte im Sinne der sozialen Dreigliederung, die Grundsätze der Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben, die Gleichheit in politischen Gemeinschaften und die Freiheit der Kultur in der Praxis umzusetzen (Heiner, 2011, S. 68). Zu Steiners anthropologischen Hypothesen gehören zum einen die Drei- und Viergliederung des Menschen und zum anderen die Temperamentenlehre. Die Dreigliederung des Menschen besagt, dass sich jeder Mensch in Seele, Geist und Leib aufteilt. So leitete Steiner die Seelenfähigkeiten Denken, Fühlen und Wollen

ab. Dies zog im pädagogischen Bereich die Forderung zu deren gleichberechtigten Schulung nach sich (Heiner, 2011, S. 66). Die Viergliederung des Menschen hingegen beschreibt neben dem physischen Körper noch drei weitere Wesensgliederungen, die nur übersinnlich wahrnehmbar sind. Der Ätherleib ist Träger der Wachstumskräfte, während der Astralleib das Seelenleben trägt. Das Ich ist ein unsterblicher, geistiger Kern im Menschen. Da jedes dieser verschiedenen Glieder zu einem bestimmten Zeitpunkt des Lebens seine übersinnliche Hülle verlässt – und zwar in Abständen von sieben Jahren – wird die anthropologische Entwicklung eines Kindes in Jahressiebt eingeteilt (Heiner, 2011, S. 69).

In der Waldorfpädagogik nimmt der Erwachsene im ersten Jahressiebt eine Vorbildfunktion ein, in der das Kind die Verhaltensweisen der Erwachsenen nachahmt. Im zweiten Jahressiebt benötigt der Heranwachsende die Autorität des Erwachsenen, die jedoch nicht auf Zwang beruhen darf. Der Erwachsene hat auch die Aufgabe, die Umwelt der Kinder passend und ansprechend zu gestalten, um ihnen harmonische Sinneseindrücke vermitteln zu können und die künstlerische Gestaltung sowie die rhythmische Körperbewegung zu fördern. Im dritten Jahressiebt entsteht ein eigenes, persönliches Innenleben, wobei die*der Jugendliche sein eigenes Leben erforschen will. Das vierte Jahressiebt zeichnet sich abschließend durch die Persönlichkeit und Mündigkeit aus (Steiner, 1984, S. 54). Die zentrale Aussage Steiners anthropologischen Menschenverständnisses lautet: „Anthroposophie ist ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall führen möchte“ (1984, S. 63). Die Anthropologie versteht sich im Grunde genommen als Anregung, in verschiedensten Lebensgebieten diesen Forschungsweg zu beschreiten. Bezüglich der Pädagogik bedeutet das, dass jedem Individuum ein schrittweises Entfalten zur freien Selbstbestimmung zu ermöglichen ist. Neben der Pädagogik fanden Rudolf Steiners geisteswissenschaftliche Forschungen auch Eingang in die biologisch-dynamische Landwirtschaft, die anthroposophische Medizin und die Kunst (Leber & Dühnfort, 1992, S. 23).

Die heutige Waldorfpädagogik verfolgt das Ziel, die soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen zu verwirklichen. Daher durchlaufen alle Schüler*innen zwölf Schuljahre, ohne in der schulischen Laufbahn sitzenbleiben zu können. Der Lehrplan an Waldorfschulen ist auf die Weite der geistigen und seelischen Begabungen und Veranlagungen ausgerichtet (Prange, 2000, S. 111). So sollen die schöpferischen Fähigkei-

ten sowie Erlebniskräfte gefördert werden. Der Unterricht ist mit einem Schwerpunkt auf die künstlerischen und handwerklichen Fähigkeiten ausgerichtet, wodurch einerseits der Wille des Kindes differenziert ausgebildet werden kann und dies andererseits zur lebenspraktischen Orientierung dient (Prange, 2000, S. 113 ff.).

Ein weiteres wichtiges Prinzip des Lehrplans ist die Abstimmung der Unterrichtsinhalte und -formen auf die Prozesse des kindlichen Lernens, sodass die verschiedenen Stufen der menschlichen Entfaltung berücksichtigt werden können. Steiner akzentuiert den Leistungsbegriff auf diese Weise, da die soziale Kompetenz und die Entwicklungsfortschritte der Lehrenden differenziert gewürdigt werden sollen. In der Waldorfpädagogik gilt der Epochenunterricht als wichtiges Werkzeug, um den Unterricht so ökonomisch wie möglich zu gestalten. Die Epochen werden in Fächern praktiziert, in denen die Themen inhaltlich geschlossen abgehandelt werden können (Prange, 2000, S. 135; Leber & Dühnfort, 1992, S. 40). Auch in diesem reformpädagogischen Ansatz werden Zensuren so lang wie möglich abgelehnt. Demgemäß erhalten die Schüler*innen ausführliche individuelle Berichte, in denen die Lehrkraft gleichermaßen auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Lernfortschritte der Schüler*innen eingeht. Meist erfolgt die Notenbewertung erst in der Oberstufe (Brodbeck & Thomas, 2019, S. 44 f.).

2.8 Zwischenfazit

Die aufgeführten theoretischen Erkenntnisse in Hinblick auf die Leistungsermittlung und -bewertung an Schulen verdeutlichen, dass diese Thematik zwar in vielen Bereichen schon lange erforscht wird, jedoch oft keine konkreten und greifbaren Umsetzungen in der Schule aufzeigt, vor allem bezüglich alternativer Formen. Außerdem veranschaulicht der theoretische Teil der Ausarbeitung, die umfangreiche Herangehensweise an die Umsetzung der beiden Reformschulen. Viele Schritte waren erforderlich, wie beispielsweise die Definitionsbestimmung, die Bedingungsfaktoren effektiven Lernens sowie die Problematik der herkömmlichen Leistungsbewertung, um die alternativen Formen aufzeigen zu können. Die bislang gewonnenen Erkenntnisse werden nun genutzt, um erste Antworten auf die Forschungsfragen zu formulieren.

Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage zu den Funktionen der Leistungsbewertung innerhalb der Institution Schule finden sich in Kapitel 2.3 bestimmte Funktionen, die die Schule innerhalb der Gesellschaft zu erfüllen hat – die Selektions- und Alloka-

tionsfunktion, die rechtliche Funktion, die Orientierungs- und Rückmeldefunktion, die Motivations- und Disziplinierungsfunktion und die Sozialisationsfunktion. Die Systematisierung der Funktionen bringt jedoch eine Reihe von Schwierigkeiten mit sich, da nicht alle Formen der Leistungsbewertung gleich zu betrachten sind. Dadurch können die Funktionen durchaus im Widerspruch zueinanderstehen. Grundsätzlich unterscheiden sich die Funktionen der Leistungsbewertung dadurch, ob sie innerhalb (pädagogische Funktion) oder außerhalb der Schule (gesellschaftliche Funktion) anzusiedeln sind.

Die zweite Forschungsfrage setzt sich mit den Möglichkeiten auseinander, die es bei der Leistungsermittlung und -bewertung gibt. Hier konnten verschiedene alternative Formen herausgearbeitet werden, wobei für viele Konzepte lediglich Grundsätze aus der Literatur erläutert werden konnten, da oftmals keine genauen oder unterschiedliche Konzepte dargestellt wurden. Die Bemühungen zahlreicher Schulen um vielfältige Leistungsermittlungsformen lassen den Schluss zu, dass die Reflexion der Lernleistungen durch die Schüler*innen selbst zunehmend als eine unverzichtbare Voraussetzung für die zielgerichtete Förderung der Lernkompetenz der Lernenden gesehen wird. Neben den traditionellen Methoden der Leistungsermittlung, wie Klassenarbeiten und Tests, werden immer häufiger solche Methoden eingesetzt, die nicht nur die kognitiven Leistungen erfassen, sondern auch solche, die über andere Kompetenzbereiche und deren Entwicklungen genauer Auskunft geben können, wie Lerntagebücher und Beobachtungs- und Einschätzungsbögen. Diese alternativen Formen lassen erkennen, dass die bisherige einseitige Sicht auf die Lernergebnisse allmählich überwunden wird und zunehmend auch Lernprozesse reflektiert und überprüft werden.

Die letzte Forschungsfrage bezieht sich auf die Unterschiede in der Umsetzung von Leistungsermittlung und -bewertung in den zwei ausgewählten Reformschulen sowie bei unterschiedlich ausgebildeten Lehrkräften. Mithilfe der Literatur konnten die Grundsätze der Reformpädagogik herausgearbeitet werden, jedoch wurde keine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Schulformen bezüglich der Leistungsermittlung und -bewertung vorgenommen. Folglich konnte die dritte Forschungsfrage bislang nicht beantwortet werden. Der methodische Teil dieser Ausarbeitung wird sich jedoch mit dieser Thematik auseinandersetzen.

3 Methodik

Um weitere Antworten auf die eingangs dargestellten Forschungsfragen zu finden, wurden leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen durchgeführt. Im Gespräch mit einer Montessori-Lehrerin sowie einer Waldorfschullehrerin sollten über die bereits gewonnenen Erkenntnisse hinaus weiterführende Umsetzungsmöglichkeiten bezüglich der Leistungsermittlung und -bewertung an Schulen herausgearbeitet werden. Das Ziel dieser Ausarbeitung war, mit den Expertinnen die vorliegenden Forschungsfragen durch ein leitfadengestütztes Interview zu beantworten und dies auf Basis der vorgestellten theoretischen Befundlage mit der praktischen Arbeit zu verknüpfen. Des Weiteren wurde ein Vergleich der Umsetzungsmöglichkeiten von einer Montessori- und Waldorfschule angestrebt.

3.1 Methodisches Vorgehen

Für eine transparente und nachvollziehbare Darstellung des Forschungsprozesses wird in diesem Kapitel die forschungsmethodische Vorgehensweise ausführlich beschrieben. Es werden zunächst die ausgewählten Expertinnen sowie der verwendete Leitfaden dargestellt und die Interviewsituation aufgezeigt, bevor schließlich die einzelnen Schritte der Datenaufbereitung sowie der Datenauswertung erläutert werden.

3.1.1 Forschungszugang

Die empirische Sozialforschung bezeichnet die systematische Erhebung von Daten der Sozialwissenschaften über soziale Tatsachen durch Befragungen, Beobachtungen, Interviews, Experimente oder durch die Sammlung prozessgenerierter Daten und deren Auswertung (Mayring, 2016, S. 23). Innerhalb dieses Gebietes gibt es verschiedene Verfahren der empirischen Forschung nachzugehen (Strübing et al., 2018, S. 25 f.). Der qualitative Forschungsansatz, welcher mit nichtstandardisierten Daten arbeitet, zeichnet sich durch eine offene Form von beispielsweise Befragungen aus (Vogt & Werner, 2016, S. 6). Vorteile qualitativer Datenerhebungen werden darin gesehen, dass hiermit die Handlungsorientierungen, Relevanzsetzungen und Deutungsmuster der Akteure im Gegenstandsbereich oft besser erfasst werden können als mit standardisierten Methoden. Dadurch kann das Verhalten und Erleben von Individuen ganzheitlich erfasst werden, um darüber hinaus eine verdichtete Beschreibung und Interpretation anzustreben (Döring & Bortz, 2016, S. 184 f.). Zudem

können durch die qualitative Sozialforschung die subjektiven Sichtweisen berücksichtigt werden. Auf diese Weise ist es möglich, ein ganzheitliches und individuelles Bild der Lehrkräfte und der Reformschulen zu erlangen, um den eingangs festgelegten Fragestellungen am geeignetsten nachzugehen (Döring & Bortz, 2016, S. 185).

Die qualitative Sozialforschung orientiert sich an Gütekriterien, damit die „Beliebigkeit und Willkürlichkeit qualitativer Forschung [...]“ (Maring, 2016, S. 140) auszuschließen ist. Auch die Qualität der gewonnenen Forschungsergebnisse kann gewährleistet werden. Mayring nennt sechs allgemeine Gütekriterien der qualitativen Forschung, die im Folgenden kurz skizziert werden:

Verfahrensdokumentation: Um nachvollziehbar zu machen, wie die Ergebnisse gewonnen werden konnten, ist es notwendig, die eingesetzten Methoden und Untersuchungsschritte detailliert zu beschreiben. Auch das theoretische Vorverständnis ist genau zu dokumentieren und zu begründen (Mayring, 2016, S. 144 ff.).

Argumentative Interpretationsabsicherung: Da die Interpretationen der erhobenen Daten nicht überprüft werden können, bedarf es einer schlüssigen und argumentativen Begründung für die Interpretation (Mayring, 2016, S. 145).

Regelgeleitetheit: Damit die Daten in sinnvolle Einheiten zerlegt werden können, sind bestimmte systematische Untersuchungsschritte – unter der Bereitschaft zur Modifikation – zu bestimmen. Dies verdeutlicht, dass die Sicherstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit von enormer Bedeutung ist (Maring, 2016, S. 146).

Nähe zum Gegenstand: Ein weiteres Gütekriterium ist die *Nähe zum Gegenstand*, welche ein wesentlicher Leitgedanke qualitativer Forschungsmethoden ist. Es fordert eine Anknüpfung an die natürliche, alltägliche Lebenswelt der Beforschten (Mayring, 2016, S. 146).

Kommunikative Validierung: Die kommunikative Validierung dient zur Absicherung der Stabilität der Aussagen bzw. Ergebnisse, aber auch zur „Vermeidung selektiver Wahrnehmung und Verzerrung“ (Mayring, 2016, S. 147 f.).

Triangulation: Die Verwendung verschiedener Theorien, Forscher und Daten ermöglicht eine erhöhte Qualität der Forschung. Unterschiedliche Lösungswege sind aufzuzeigen und die Ergebnisse zu vergleichen, um ein mehrdimensionales Ergebnis zu erreichen (Mayring, 2016, S. 148).

3.1.2 Forschungsmethode

Um die Forschungsfragen vollständig beantworten zu können, wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt. Diese Erhebungsmethode wird im Folgenden dargestellt und der dazugehörige Leitfaden veranschaulicht.

3.1.2.1 Expert*inneninterview

Qualitative Forschungsinterviews und auch diagnostische Interviews lassen sich allgemein danach klassifizieren, wie weit sie offen, mehr oder weniger strukturiert, also halbstrukturiert oder sehr stark strukturiert sind. Folglich wurden verschiedene Interviewarten entwickelt, wie beispielsweise das problemzentrierte, das narrative und das Expert*inneninterview (Mayring, 2016, S. 66). Das Verfahren des Expert*inneninterviews zählt zu den qualitativen Forschungsmethoden als strukturierte Variante des Leitfadeninterviews.

Das Expert*inneninterview wird dementsprechend mit Expert*innen einer Spezialisierung, einer Fachrichtung, geführt. Sie nehmen eine „[...] spezielle Rolle als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte [...] ein (Gläser & Laudel, 2010, S. 12 f.) und erhalten von den Forschenden den Expert*innenstatus (Mayring, 2016, S. 40). Durch ein Expert*inneninterview können schnell und sicher qualitativ hochwertige Interviews geführt werden, sodass bereits existierende Theorien mithilfe der durch die Auswertung gewonnenen Erkenntnisse überprüft werden können. Das Ziel ist demnach die Informationsgewinnung sowie die Erhebung von Erfahrungen, Interpretationen und Sichtweisen der Expert*innen (Mayring, 2016, S. 45).

3.1.2.2 Leitfadengestütztes Interview

Das leitfadengestützte Interview ist eine Befragungstechnik der qualitativen empirischen Sozialforschung (Mayring, 2016, S. 68). Bei einem Leitfadeninterview werden zwar vorher festgelegte Fragen gestellt, diese können jedoch sehr offen beantwortet werden. So kann ein Leitfaden ein unterschiedlich starkes Strukturierungsniveau aufweisen, sodass die Befragten entweder das Gespräch selbst steuern oder die interviewende Person den Gesprächsfluss lenkt. Das Leitfadeninterview dieser Ausarbeitung orientiert sich an den bereits dargelegten theoretischen Grundlagen der schulischen Leistungsermittlung und -bewertung und unterliegt einem vorstrukturier-

ten Leitfaden (Mayring, 2015, S. 35). Dieser Leitfaden stellt ein Instrument zur Strukturierung des Gesprächs sowie eine Gedächtnishilfe für den*die Interviewer*in dar (Mayring, 2015, S. 37 ff.). Die festgelegte Fragestruktur ermöglicht einen besseren Vergleich der Interviews (Mayring, 2016, S. 70). Der Leitfaden kann eine Vielzahl von unterschiedlich dezidierten Fragen umfassen; die Fragen haben aber immer erzählergenerierend und hörerorientiert zu sein. Um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten, kann die Reihenfolge jedoch zu jedem Zeitpunkt abgeändert werden (Mayring, 2015, S. 56). Im nächsten Kapitel wird näher auf den Aufbau und die Konstruktion des Leitfadens eingegangen.

3.1.2.3 Aufbau des Leitfadens

Bei der Erstellung des Leitfadens wurde das Prinzip der Offenheit berücksichtigt, da bevorzugt offene Fragestellungen angestrebt wurden. Um im Nachhinein eine bessere Vergleichbarkeit der beiden Interviews zu gewährleisten, wurden sowohl die Leitfragen als auch die detaillierten Fragen ausformuliert und für beide Interviews derselbe Interviewleitfaden verwendet. Demnach wurden den Lehrkräften auch gleiche Ausgangsbedingungen ermöglicht (Mayring, 2016, S. 70; Gläsel & Laudel, 2010, S. 144 f.). Der Interviewleitfaden ist in Anlage 5.1 zu finden.

Aufgrund der Übersichtlichkeit ist der Interviewleitfaden tabellarisch angeordnet. Um ein eindrückliches Gesamtbild der Lehrkräfte in Bezug auf ihr Alter sowie ihre beruflichen Erfahrungen zu erhalten, wurden in der Vorinterviewphase wichtige Rahmenbedingungen geklärt sowie demografische Fragen gestellt. Die erste Spalte des Interviewleitfadens gliedert die Tabelle in verschiedene Themenbereiche. Die zweite Spalte umfasst die Leitfragen, die den allgemeinen Rahmen des leitfadengestützten Interviews bilden. Durch sie werden „[...] komplexe, umfassende Antworten zu den bestimmten Sachverhalten [...] erhalten“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 128). In der dritten Spalte, der Memospalte, werden wichtige Aspekte dargestellt, die im Interview angesprochen werden sollten. In der letzten Spalte sind die detaillierten Fragen vorzufinden, die lediglich eine Ergänzung der Leitfragen darstellen (Vogt & Werner, 2014, S. 32). Der Leitfaden besteht inhaltlich aus sieben Themenbereichen. Der erste Themenbereich verfolgte das Ziel, ein persönliches Verständnis der Lehrkräfte bezüglich des Begriffes *Schüler*inleistung* zu erfahren, sodass auf diese Weise ein Bezug zum erweiterten Lernbegriff hergestellt werden kann. Im zweiten Themenblock

geht es um die alternativen Formen der Leistungsermittlung. Hierdurch sollte in Erfahrung gebracht werden, in welchem Rahmen die Lehrkräfte die Schüler*innenleistungen feststellen. Darüber hinaus wurde im dritten Themenblock die Portfolioarbeit der Lehrkräfte angesprochen, um Erfahrungen über die bereits eingesetzte Portfolioarbeit zu erhalten. Im darauffolgenden vierten Block wurden die Beobachtungen der Schüler*innenleistungen seitens der Lehrkräfte beleuchtet. Hierbei sollte in Erfahrung gebracht werden, in welchem Rahmen die Lehrkräfte ihre Schüler*innen beobachten und inwieweit die Schüler*innen wissen, dass eine Prüfungssituation vorliegt. Im fünften Themenbereich wurden Erzählimpulse zur Dokumentation der Beobachtung gestellt, um einen Überblick über die Vorgehensweise der Dokumentation zu erhalten. Im Anschluss wurde im nachfolgenden Bereich das Schüler*in-Eltern-Lehrer*in-Gespräch, das SELG, angesprochen, sodass auch ein umfassendes Bild der Leistungsrückmeldung erfasst werden könnte. Der letzte Block ermöglichte es, einen Einblick in die Einschätzung der Vorbereitung auf die heutige Leistungsgesellschaft zu erhalten. Der Leitfaden endet schließlich mit einer abschließenden Frage, die den Expert*innen die Möglichkeit bietet, Fragen, Anmerkungen oder Ergänzungen ihrerseits einzubringen.

3.1.3 Beschreibung der Expert*innen

Da es sich bei dieser Ausarbeitung um weibliche Lehrkräfte handelt, wird im Folgenden das generische Feminin verwendet. In der vorliegenden Arbeit gelten die Lehrkräfte der jeweiligen Schulform – Montessori- und Waldorfschule – als Expertinnen, da sie sich täglich mit der Thematik der Leistungsermittlung und -bewertung beschäftigen. Da beide Lehrkräfte langjährige Erfahrungen mitbringen, verfügen sie über Kenntnisse und Informationen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen können. Der Kontakt zu den Interviewpartnerinnen hatte sich durch soziale Berührungspunkte sowie die Weitervermittlung Dritter ergeben. Aufgrund des Datenschutzes werden die Interviewpartnerinnen im Verlauf als Befragte bezeichnet und erhalten dadurch die Bezeichnungen *B1* und *B2*.

Die Interviewpartnerin *B1* ist 42 Jahre alt und arbeitet an einer Montessori-Schule als Lehrerin sowie als Schulleitung für die Klassen 1 – 6. Sie ist seit 2012 wieder als Lehrerin tätig, da sie davor im therapeutischen Bereich gearbeitet hat. Die Interview-

partnerin *B2* ist 54 Jahre alt und arbeitet an einer Waldorfschule. Sie ist seit 12 Jahren in ihrem Beruf und arbeitete davor als Fremdsprachenkorrespondentin.

3.1.4 Interviewdurchführung

Nachdem eine erfolgreiche Kontaktaufnahme mit den Lehrkräften stattfand, wurden sie über die Themen, das Ziel der empirischen Forschung sowie die Einbindung in die wissenschaftliche Ausarbeitung aufgeklärt. So konnte das Prinzip der informellen Einwilligung berücksichtigt werden (Mayring, 2015, S. 40 f.; Gläser & Laudel, 2010, S. 159). Nach Absprache der voraussichtlichen Interviewdauer von etwa 30 Minuten wurden die jeweiligen Termine festgelegt und der Leitfaden geschickt. Es wurde jedoch nicht der vollständige Leitfaden verschickt, um das Prinzip der Offenheit zu bewahren (Bogner et al., 2014, S. 30 f.). Des Weiteren wurde den Expertinnen die Interviewvereinbarung zugeschickt, die der Anlage 5.2 entnommen werden kann und von Vogt und Werner übernommen wurde (2014, S. 214). Aufgrund der aktuell weltweit herrschenden Lage des Corona-Virus, konnten die Interviews nicht persönlich stattfinden. Aus diesem Grund wurde auf ein telefonisches Interview zurückgegriffen.

Das erste Interview fand am 09. Februar 2021 um 12 Uhr mit *B1* statt. Ausgenommen dem Vor- und Nachgespräch liegt die Interviewdauer bei 29 Minuten und 18,18 Sekunden. Das zweite Interview erfolgte am 13. Februar 2021 um 19 Uhr mit *B2*. Dieses Interview dauerte 38 Minuten und 46,46 Sekunden.

Vor Beginn der Interviews wurde den Lehrkräften die Anonymisierung der persönlichen Daten zugesichert. Die Telefongespräche wurden im Einverständnis mithilfe eines Audioaufnahmegerätes für die Datenerhebung sowie die Auswertung aufgezeichnet, sodass im Anschluss das Interview transkribiert und ausgewertet werden kann (Mayring, 2016, S. 70). Hierbei wurden eine Diktierapp auf dem Laptop und eine RecorderApp auf einem Mobiltelefon als Kontrollmedium genutzt. Die Nachinterviewphase wurde in einem Postskript festgehalten, das in Anlage 6.1 und 6.2 vorzufinden ist.

3.1.5 Datenaufbereitung und Auswertung

Der Fokus dieses Kapitels liegt nun in der Datenaufbereitung und -auswertung. Hierfür werden zum einen die Transkription der Interviews, zum anderen die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode beschrieben.

3.1.5.1 Transkription

Um den Inhalt einer Kommunikation detailliert aufzuzeigen, ist eine Transferierung von gesprochenen Worten in die Schriftsprache unumgänglich. Durch die Transkription können die Interviewinhalte für die qualitative Inhaltsanalyse zugänglich gemacht werden (Mayring, 2016, S. 66 f.). Hierfür wurden Transkriptionsregeln bestimmt, welche die Kennzeichen der verschriftlichten Inhalte definieren. So kann auch dem Gütekriterium *Verfahrensdokumentation* nachgekommen werden, da der Forschungsprozess für Dritte nachvollziehbar gestaltet wird und sich an festen Regeln orientiert (Mayring, 2015, S. 70).

Die Interviews wurden in dieser Ausarbeitung in Anlehnung an das einfache Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl transkribiert (2015, S. 21 ff.). Dabei wurde auf eine wörtliche und vollständige Verschriftlichung des Dialogs geachtet und lediglich Dialekte für ein besseres Verständnis ins Hochdeutsche übertragen (Dresing & Pehl, 2015, S. 22). Um die Daten vollständig anonym zu behandeln, wurden Namen sowie Orte der Schulen geschwärzt. Die Transkripte der Interviews befinden sich in Anlage 7.1 sowie 7.2. Tabelle 3 kann eine kurze Skizzierung der Transkriptionsregeln entnommen werden:

Transkriptionsregel	Bedeutung
(.) (..) (...) (ähm) (mhm)	Die Länge der Sprechpausen wird durch eine Klammer mit entsprechender Anzahl an Punkten visualisiert. Pausen, die mit dem Partikel <i>ähm</i> oder <i>mhm</i> gefüllt werden, werden ebenso in Klammern gesetzt.
GROßBUCHSTABEN	Betonte, laute Worte werden mit GROßBUCHSTABEN gekennzeichnet.
(unv., Papierrascheln)	Unverständliche Wörter werden in Klammern geschrieben und gegebenenfalls wird die Ursache aufgeführt.
(lacht)	Emotionen werden durch eine Klammer hervorgehoben.
#00.00.00	Am Ende jedes Sprecherbeitrages wird die Angabe der Zeitmarke hinzugefügt, sodass auf die entsprechende Stelle der Audiodatei verwiesen werden kann.

Tabelle 3: Transkriptionsregeln (nach Dresing & Pehl, 2015, S. 21 ff.)

3.1.5.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring eignet sich gut für die Auswertung der durchgeführten Interviews (Mayring, 2016, S. 61), sodass durch ein systematisches Vorgehen relevante Informationen entnommen werden konnten (Mayring, 2016, S. 63 f.). Aufgrund des inhaltlich beschränkten Rahmens werden die einzelnen Interpretationsschritte lediglich kurz skizziert.

Das deduktiv entwickelte Kategoriensystem wurde schrittweise an die Fragestellung angepasst (Mayring, 2015, S. 67), da vor Beginn nicht alle Kategorien festgelegt wurden. So wurde dieses System auch induktiv weiterentwickelt. Das folgende Auswertungskonzept setzt die Rahmenbedingungen, wie die Formulierung der Fragestellungen, die Erarbeitung des theoretischen Teils sowie die Beschreibung der Interviewsituation und deren Transkription, voraus (Mayring, 2015, S. 55 f.; Gläser & Laudel, 2010, S. 73 f.):

Schritt 1: Bestimmung der Analyseeinheiten

Schritt 2: Deduktives Erstellen des Kategoriensystems auf Basis der theoretischen Inhalte

Schritt 3: Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Textstellen

Schritt 4: Materialdurchlauf: Bezeichnung der Textstellen

Schritt 5: Ergebnisaufbereitung (Zusammenfassung je Kategorie)

3.2 Ergebnisdarstellung

Das Kategoriensystem umfasst insgesamt sechs Oberkategorien (OK) mit jeweils zwei bis drei Unterkategorien. Im folgenden Kapitel werden nun die Ergebnisse aller Oberkategorien mitsamt ihrer Unterkategorien dargestellt, sodass die gewonnenen Erkenntnisse transparent und nachvollziehbar dargelegt werden können. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Befragten aus der eigenen Perspektive und den individuellen Erfahrungen berichteten, wodurch ein subjektiver Eindruck entstehen kann und somit ein Einfluss auf die Informationen vorliegt.

OK 1: Verständnis des Begriffs *Schüler*inleistung*

Die OK 1 *Verständnis des Begriffs Schüler*inleistung* umfasst jegliche Aussagen, die sich auf diesen Begriff und auf den erweiterten Lernbegriff beziehen.

Die Aussagen der Lehrkräfte veranschaulichen, dass sich hinter diesem Begriff verschiedene Aspekte verbergen. In der Montessori-Schule gibt es drei Ebenen, die den Begriff der Schüler*inleistung veranschaulichen (B1, Z. 24-26). Die erste Ebene ist die Schüler*innenebene, die von der eigenen Motivation handelt, „die Kinder in ihren [...] inneren Bauplan und in ihre Entwicklungsthemen“ investieren (B1, Z. 17-18). Die zweite Ebene ist die institutionelle, die als vorbereitete Umgebung und anregende Lernumgebung für die Kinder gilt, damit sie sich entwickeln können und vorfinden, was sie brauchen (B1, Z. 20-21). Die dritte Ebene ist die professionelle Ebene, welche die Pädagog*innen darstellen. Diese seien laut B1 die Expert*innen, die die Kinder beobachten und ihnen das zur Verfügung stellen, was sie für ihre Entwicklung benötigen. Diese Ebenen müssen ineinandergreifen, damit „sich Kinder entwickeln und [...] individuell Leistung zeigen können“ (B1, Z. 25 f.). Des Weiteren bezog sich B1 deutlich auf die Kompetenzen. Die Lehrkräfte an ihrer Schule versuchen, die Schüler*inleistung in Form von Kompetenzen festzuhalten und diese auf die drei verschiedenen Ebenen zu beziehen (B1, Z. 129-133). Dabei hielt sie fest, dass dadurch der Leistungsstand eine Form von Wertschätzung erhalte, wie er „beim Leistungsstand, wenn man ihn klassisch definieren würde, [...] einfach nur dasteht“ (B1, Z. 162-164). Außerdem wird der Begriff der Schüler*inleistung nicht nur auf die Schule, „sondern auch auf das Selbstbild“ bezogen, da es der Montessoripädagogik von enormer Bedeutung ist, dass die Schüler*innen von Anfang an Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, um den Lernprozess mitgestalten und mitbestimmen zu können (B1, Z. 340-342).

Auch bei B2 spielen mehrere Faktoren eine Rolle (B2, Z. 12). Sie fokussierte sich darauf, dass an der Waldorfschule nicht die Leistung, sondern die Erziehung als erstes Ziel stehe. Die Schüler*innen sollen durch „eigene Motivation, also durch intrinsische Motivation, angeregt werden, etwas zu leisten“ (B2, Z. 14-15). Somit sieht sie die Schüler*inleistung als „Nebenprodukt“ und nicht als letztendliches Ziel (B2, Z. 16-17). Außerdem stehen an der Waldorfschule die unterschiedlichen Entwicklungsphasen im Hinblick auf den Begriff der Schüler*inleistung im Vordergrund. So unterstützen sie die Kinder und ermöglichen ihnen auf ihrem Weg vorwärtszukommen, so dass sie sich nicht zwingend einer bestimmten Norm anzupassen haben (B2, Z. 151-153).

OK 2: Leistungsermittlung allgemein

Die Oberkategorie 2 befasst sich mit den Aussagen, die sich allgemein auf das Thema Leistungsermittlung im schulischen Kontext beziehen.

Laut der Montessori-Lehrkraft können die Leistungen auf den genannten Ebenen festgehalten und dokumentiert werden. Die Leistungsermittlung erfolgt dabei immer unterschiedlich, da die Lehrer*innen dies mit den Kindern absprechen und sie ihre Ideen miteinbringen können. Dabei ist zu betonen, dass der Lernbegleiter, das Pensheft und die Dokumentation von den Lernergebnissen „klassisch immer gleich“ ist, sodass die Leistungsermittlung der gesamten Montessori-Schule darauf basiert (B1, Z. 230-233). Dieser Lernbegleiter wird den Schüler*innen zur Verfügung gestellt und ist ein Heft, in dem die Entwicklungsmaterialien mit den Kompetenzen des Bildungsplans zusammengeführt wurden. Auf dieser Basis kann die Leistungsermittlung und deren Ausgestaltung in den jeweiligen Klassen variieren, da es sowohl von der Lerngruppe als auch von der*dem jeweiligen Pädagog*in abhängig ist (B1, Z. 233-235).

Auch in der Waldorfschule dürfen die Lehrkräfte frei darüber entscheiden, wie sie die Schüler*inleistung ermitteln (B2, Z. 45-48). Sowohl die Klassenstufen als auch die Lehrer*innen haben einen Einfluss auf die Form. B2 betont hier besonders die individuelle Art der Lehrer*innen: Durch verschiedene Aufgabenstellungen, die jede Lehrkraft anders verwende, komme es zu einer individuellen Leistungsermittlung.

UK 2.1: Traditionelle Formen der Leistungsermittlung

Die erste Unterkategorie der Leistungsermittlung bezieht sich auf jene Aussagen, die ausschließlich in Verbindung mit traditionellen Formen zu bringen sind.

Aussagen, wie „traditionelle Formen kommen bei uns nicht oft vor, weil wir andere Zugänge nutzen“ oder „wir versuchen das in Form von Kompetenzen festzuhalten“ verweisen darauf, dass an der Montessori-Schule kaum tradierte Formen der Leistungsermittlung vertreten sind (B1, Z. 131-133). Da die Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen zusammengeführt werden, sind klassische Methoden, wie Tests und Klausuren, gerade in den Unterstufen nicht dafür geeignet. Eine mögliche Form der Darstellung sind auch Gruppenpräsentationen oder Referate. Hierbei wird überwiegend auf die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten geachtet (B1, Z. 77-80). Für die

Kinder an der Montessori-Schule ist dies jedoch keine Prüfungssituation (B1, Z. 97 f.). Ab der Klassenstufe 8 / 9 werden Tests und Leistungsüberprüfungen eingeführt, die jedoch eher „eine Art Testsystem“ und laut B1 nicht mit Klausuren an Regelschulen vergleichbar sind (B1, Z. 275-277).

Im Vergleich dazu werden an der Waldorfschule viele klassische Methoden eingesetzt. Klassenarbeiten und Tests haben jedoch hauptsächlich die Funktion, die Eigenverantwortlichkeit des Lernens und der Präsenz zu fördern, sodass dadurch die Lerninhalte wiederholt werden (B2, Z. 41-44). Auch mündliche Prüfungen und Abfragen finden häufig ihre Berechtigung (B2, Z. 24-27).

UK 2.2: Alternative Formen der Leistungsermittlung

Die zweite Unterkategorie befasst sich mit den Aussagen, die sich auf alternative Formen der Leistungsermittlung beziehen.

An der Montessori-Schule werden viele alternative Formen verwendet, die sich auch auf die drei Ebenen, die individuelle, institutionelle und professionelle, beziehen. Das Pensenheft, welches die Schüler*innen führen, enthält neben Interessen und Themenvorschlägen für Unterrichtsinhalte auch einen Lernplan mit Entwicklungsmaterialien. Erstklässler*innen führen hierbei noch Absprachen mit den Lehrkräften und erhalten eine Anleitung bezüglich der Führung des Pensenheftes. Dies erfolgt durch das Paten-Prinzip der Montessori-Schule, wobei die älteren Schüler*innen hierbei die Jüngeren unterstützen, da diese das Heft vom Schriftspracherwerb her noch nicht allein führen können (B1, Z. 41-49). Das Ziel ist hierbei, dass es den Schüler*innen möglichst schnell ab Klassenstufe 3 und 4 gelingt, dieses eigenständig zu planen und darüber hinaus selbstständig abzuschätzen, welche Aufgaben sie bewältigen können. Pädagog*innen stellen den Kindern hierfür einen Lernbegleiter zur Verfügung, der diese Materialien zu den Lernbereichen Kosmos, Sprache, Mathematik, Englisch, Kunst und Musik enthält (B1, Z. 32-40). Durch den Lernbegleiter fällt es den Kindern einfacher, den Entwicklungsstand einzuschätzen und dadurch die nächsten Schritte zu planen. Auf der professionellen Ebene besitzen die Pädagog*innen einen dazugehörigen Leitfadens, der mit den Kompetenzen und Bildungsstandards aus dem Bildungsplan zusammengeführt wurde. Zusätzlich halten die Lehrkräfte die Beobachtungen und Entwicklungsschritte der Kinder sowie die pädagogischen Zielsetzungen in einem eigens programmierten MSL-Portal fest, wodurch

die Leistungen der Schüler*innen auf einer „ganz anderen Ebene“ ermittelt werden (B1, Z. 41-49).

Auch an der Waldorfschule werden sogenannte Epochenhefte geführt. Diese werden in der 3. und 4. Klasse in großem Maße angeleitet, sodass viel vom Lehrer*innentext abgeschrieben wird. Mit zunehmendem Alter werden sie jedoch immer freier und individueller (B2, Z. 29-33). Hier werden sowohl Unterrichtsinhalte als auch, wenn es erfolgreich geführt wird, Gedanken der/des Schülers*in festgehalten. Da die Waldorfschule mit wenigen Schulbüchern arbeitet, bietet das Epochenheft den Lehrer*innen eine Grundlage zur Leistungsermittlung (B2, Z. 36-40). Wie die Inhalte abgefragt werden, ist von der jeweiligen Klasse sowie der Lehrkraft abhängig. Darüber hinaus beschäftigen sich die Schüler*innen in der 8. sowie der 12. Klasse in einer Jahresarbeit mit einer selbstgewählten Thematik. Diese Arbeit wird von einer Lehrkraft über das ganze Jahr hinweg betreut und am Ende vor einem Publikum auf einer Bühne präsentiert (B2, Z. 319-322; Z. 330-333). Zusätzlich wird hier ein Ausstellungstisch vorbereitet. Dieser Prozess wird bewertet und fließt mit ins Abschlusszeugnis ein. Laut B2 können hier viele Leistungen ermittelt werden, da die Jahresarbeit zeigt, „dass die*der Schüler*in Schlüsse ziehen, eigenverantwortlich arbeiten, sich selbst organisieren und Präsentationen halten kann“ (B2, Z. 336-340). Zudem sind bei der umfangreichen und intensiven Auseinandersetzung viele Kompetenzen notwendig. Als eine weitere alternative Form ist das Klassenspiel, welches in der 6., 8., 10. und 12. Klasse einstudiert wird, zu nennen. Hierbei werden weitere Kompetenzen gefordert, da das Theaterstück im Team und als Klasse gemeinsam bewerkstelligt wird (B2, Z.349-351).

UK 2.3: Portfolioarbeit

Das Unterkapitel *Portfolioarbeit* beschäftigt sich zum einen mit der Portfolioarbeit im schulischen Kontext und zum anderen mit der Funktion des Portfolios im Unterricht.

An der Montessori-Schule von B1 wird viel mit Portfolios gearbeitet. Allerdings werden diese anders benannt. Der Lernbegleiter, das Pensenheft sowie Ordner, in denen bewusst Werke des Kindes abgeheftet werden, ersetzen „in gewisser Weise die Portfoliofunktion“ (B1, Z. 220-224). Durch die verschiedenen Komponenten entstehen unterschiedliche Formen von Portfolios, die zusammengeführt werden. Die Lehrkräfte haben bei der Ausgestaltung einen großen Freiraum. Hierfür werden der

Lernbegleiter

und das Pensenheft immer als Grundlage genutzt. Als Beispiel nannte B1 Aufsätze, Geschichten oder Mathematikaufgaben, die mit selbstständig gewählten Materialien bearbeitet wurden. So werden die Entwicklungsabschnitte festgehalten, zusammengeführt oder auch digitalisiert (B1, Z. 72-77). Hierbei erfüllt die *Portfolioarbeit* nicht nur die Funktion der Visualisierung der Entwicklung beziehungsweise des Prozesses, sondern laut B1 werden diese auch als Diagnoseinstrument, um „Dinge belegen zu können“, verwendet (B1, Z. 241). Die definierten Bildungsstandards, Kernkompetenzen und Grundfertigkeiten werden hierfür genutzt, um die Entwicklung der Kinder einzustufen. So können Entwicklungen, die einem auffällig erscheinen und nicht nur „durch mangelnde Motivation, mangelndes Interesse oder fehlende Konzentration“ zu begründen sind, gleichzeitig auch als Diagnose genutzt werden (B1, Z. 250-255).

Die Lehrkraft an der Waldorfschule hingegen verwendet das klassische Portfolio eher selten. Im Gegensatz dazu verwendet sie zusammen mit den anderen Lehrkräften das Epochenheft als Sammlung der Unterrichtsinhalte und -aufgaben. Dieses entsteht innerhalb von vier bis fünf Wochen zu einem bestimmten Thema. Fortlaufend über ein ganzes Schuljahr hat sie noch kein Portfolio geführt, da dieses auf den Epochen basiert (B2, Z. 103-105). An ihrer Schule hätten sie oft über die Portfolioarbeit gesprochen und würden diesen auch als sehr sinnvoll betrachten. Dabei haben jedoch „noch nicht geschafft, etwas Einheitliches vorzuformulieren, dass die Portfolios dann für alle Jahrgangsstufen eben gleich sind“ (B2, Z. 94-95). Folglich sind die Portfolios der Lehrkräfte „SEHR individuell“ (B2, Z. 96). Laut B2 würden die Epochenhefte sowohl als Arbeitsportfolio als auch als Beurteilungsportfolio genutzt, sodass zum einen der Lernprozess diagnostiziert und zum anderen der Lernerfolg beurteilt werden kann (B1, Z. 105).

OK 3: Leistungsbeobachtung

Die Oberkategorie 3 befasst sich mit den Aussagen, die sich allgemein auf die Leistungsbeobachtung der Lehrkräfte bezieht.

Laut B1 spiele sich die Beobachtung an der Montessori-Schule auf der professionellen Ebene ab. Das bedeutet, dass die Pädagog*innen sowohl die Kinder beobachten als auch Expert*innen bezüglich der Entwicklung der Kinder sind. So können sie durch die Beobachtung feststellen, was die Kinder benötigen, um sich zu entwickeln

(B1, Z. 22-24). Dabei beobachten sie die Schüler*innen nicht nur über einen bestimmten Zeitabschnitt, sondern jeden Tag (B1, Z. 86-88).

Auch an der Waldorfschule werden die Schüler*innen häufig beobachtet. Hierbei betonte B2, dass die Kinder erst durch die Beobachtungen mit all ihren unterschiedlichen Eigenschaften wahrgenommen werden können. Demnach ist die Beobachtung eine wesentliche und wichtige Aufgabe der Lehrkräfte. Hier wird ebenfalls nicht zu festgelegten Zeiten beobachtet. Hierbei hob die Waldorfschullehrkraft hervor, dass vor allem die Schüler*innen beobachtet werden, „die Probleme bereiten“ (B2, Z. 116-122).

UK 3.1: Beobachtung des Lernverhaltens

Diese Unterkategorie beschäftigt sich mit den Aussagen, die sich sowohl auf die Beobachtung des Lernverhaltens der Schüler*innen als auch auf dessen Umgang der Lehrer*innen beziehen.

An der Montessori-Schule wird laut B1 nicht nur die Leistung, sondern auch das Lernverhalten der Kinder beobachtet. Die Schüler*innen werden beispielsweise während Einzelarbeiten sowie in Gruppenprozessen, beim Führen des Lerntagebuchs und bei Referaten beobachtet, sodass festgehalten werden kann, wie sich diese entwickeln (B1, Z. 69-80). Die Lehrkräfte versuchen dabei immer alle Schüler*innen im Blick zu haben. Nach Absprache mit dem Klassenteam werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Außerdem wird durch entsprechende Fragestellungen und Zielsetzungen festgelegt, wen sie genauer beobachten. Für die Kinder sind diese Situationen gewöhnlich; „sie kennen das, sie wissen, dass wir da sitzen, sie wissen, dass wir beobachten, sie kennen das gar nicht anders“ (B1, Z. 89-92). Insofern hat die Beobachtung an der Montessori-Schule keinen Prüfungscharakter. Durch die regelmäßige Beobachtung und Transparenz stellen selbst Referate und Präsentationen keine Prüfungssituationen für die Kinder dar (B1, Z. 95).

Auch der Waldorfschullehrerin ist es von enormer Bedeutung, dass nicht nur die Leistungen, sondern auch das „Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen“ beobachtet werden. Da für die Waldorfpädagogik die Erziehung im Vordergrund steht, kann laut B2 die dafür passende und ansprechende Umwelt nur durch eine genaue Beobachtung gestaltet werden (B2, Z. 16 f.). Außerdem erwähnte B2, dass die Schüler*innen zu lernen haben, sich selbst zu beobachten, um ein reflektiertes Auftreten

sowohl im schulischen als auch im sozialen Kontext zu erlernen. Bezüglich der Jahresarbeit werden die Schüler*innen ein ganzes Jahr betreut und beobachtet, sodass der „ganze Prozess nachvollzogen werden kann“ (B2, Z. 330-333).

UK 3.2: Dokumentation der Beobachtung

Die zweite Unterkategorie der Leistungsbeobachtung beschäftigt sich mit der Dokumentation.

An der Montessori-Schule werden auf der Ebene der Lehrer*innen mithilfe eines eigens programmierten MSL-Portals die Beobachtungen notiert. Dieses Portal enthält vorgefertigte Masken, in denen die „Beobachtungen, Anmerkungen und eben auch die Lerninhalte sowie pädagogische Zielsetzungen und Absprachen“ festgehalten werden (B1, Z. 45-49). Hierbei können die Lehrkräfte alle Schüler*innen der Klasse aufrufen und sehen dort die Lernbereiche Sprache, Mathe, Kosmos, Musik, Kunst und Englisch. So können die einzelnen Lernschritte, wie die Auswahl des Lernmaterials, die Selbstständigkeit oder der Zugang zum Thema, notiert werden (B1, Z. 104-110). Beispielhaft erklärte die Montessori-Lehrerin dies anhand der Multiplikation am großen Schachbrett und Rechenbrett. Dass beispielsweise der Übergang in die nächste Dezimalzahl-Kategorie noch nicht sicher gelinge oder das Prinzip des Tauschens noch nicht gefestigt sei, wird in dem MSL-Portal aufgenommen. Als Anmerkung kann hierbei dazu die „Wiederholung des Dezimalsystems mit Übertrag“ vermerkt werden (B1, Z. 111-115).

Die Waldorfschullehrerin notiert ihre Beobachtungen schriftlich (B2, Z. 113). Sie betonte dabei, dass der Epochenunterricht für Beobachtungen der Schüler*innen förderlich sei, da zum einen die Kinder an einem Thema konzentriert arbeiten und zum anderen die Lehrkräfte die Beobachtungen besser wahrnehmen und notieren können. Zudem spielt die Klassenlehrkraft eine wichtige Rolle, da sie den Hauptunterricht über einen Zeitraum von acht Jahren begleitet und so „eine verlässliche Stütze für die Kinder“ darstellt. Da sie dabei die Schüler*innen sehr gut kennenlernt, können bei der Dokumentation auch die individuellen Schwächen und Stärken der Kinder berücksichtigt werden (B2, Z. 220).

OK 4: Leistungsbewertung

Die vierte Oberkategorie beschäftigt sich allgemein mit der schulischen Leistungsbewertung.

An der Montessori-Schule wird die Leistungsbewertung „schon sehr, sehr konkret auf Kompetenzen bezogen, die sozusagen jeweils bestimmten Themen einfach zugeordnet werden“ (B1, Z.129-131). Die Lehrkräfte versuchen alle Fächer zusammenzuführen und in Form von Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen festzuhalten. So bewerten sie die personelle, die fachliche sowie die soziale Kompetenz beim Kind, um eine möglichst breite Bewertung und Rückmeldung geben zu können. Die Montessori-Lehrkraft betont dabei, dass es wichtig sei, einen guten Eindruck über die Entwicklung des Kindes zu bekommen und sehen zu können, „wie sich die Entwicklung in den Kompetenzen jeweils verändert und verschiebt“ (B1, Z. 132-138).

Auch an der Waldorfschule wird nicht nur die Leistung, sondern auch die Entwicklung des Kindes betrachtet. Fragen wie „Hat es sich gut entwickelt und Fortschritte gemacht? Oder waren diese kleiner und was muss es dann dort noch tun?“ zeigen, dass der jeweilige Leistungsstand des Kindes dafür nicht ausreicht (B2, Z.80-84). Da die Lehrkräfte an dieser Reformschule „das Glück haben, keine Halbjahreszeugnisse machen zu müssen und dadurch nicht ständig am Noten machen sind“ (B1, Z. 174-175), haben sie laut B2 mehr Zeit für eine ausführliche Leistungsbewertung. Damit die Entwicklung bewertet werden kann, ist es für die Waldorfschullehrerin von enormer Bedeutung, dass die Kinder genug Zeit für ihre Entwicklung haben. Für sie macht ein „ständiges Beurteilen mehr kaputt als das es förderlich ist“ (B2, Z. 260-262). Deshalb werden die Schüler*innen sehr spät bewertet, auch wenn es viele Eltern als problematisch empfinden, dass sie nicht schon früher am Leistungssystem ansetzen (B2, Z. 285-289).

UK 4.1: Leistungsbewertung in der Unterstufe

Die Unterkategorie umfasst alle Aussagen, die sich ausschließlich auf die Arbeitsweise und die Leistungsbewertung in den unteren Klassen beziehen.

In den unteren Klassen der Montessori-Schule werden noch „sehr, sehr viel die personellen und die sozialen Kompetenzen“ betrachtet (B1, Z. 138 f.). Auch die Inhalte werden bewertet. Jedoch bestünden diese laut B1 aus Grundfertigkeiten, wie beispielsweise Einblicke in die Grundrechenarten oder Einsichten in den Wortaufbau. Im Vergleich zu den Oberstufen fokussiert sich hier die Leistungsbewertung auf die

grundlegenden Kompetenzen. Diese können vor allem durch die Freie Arbeit als Kernarbeit, also durch individuelles Lernen entsprechend des jeweiligen Entwicklungsstandes, sichtbar werden. Hierbei ist zu erwähnen, dass die Grundschule in einem Klassenverband von Lernstufe 1 - 4 unterrichtet wird. Die alters- und jahrgangsgemischten Lerngruppen sind für die Montessori-Schule ein wichtiger Bestandteil ihres Konzepts (B1, Z. 140-142).

An der Waldorfschule haben die Schüler*innen von Klasse 1 - 8 eine sogenannte Klassenlehrer*inzeit, in der die Lehrkraft für sie eine wichtige Bezugsperson darstellt. Damit ein vertrauensvolles Miteinander entstehen kann, begleitet die Klassenlehrer*in die Klasse bis zu acht Jahre. Die Lehrperson gestaltet den sogenannten Hauptunterricht, der etwas mehr als zwei Stunden pro Tag umfasst (B2, Z. 68-78). So können die Schüler*innen in altersgemäß einheitlichen und stabilen Klassengemeinschaften täglich das soziale Miteinander üben und Sozialkompetenz und Teamfähigkeit erwerben. Wie bereits erwähnt, wird der Hauptunterricht rhythmisch gegliedert und altersgemäß methodisch gestaltet. Der Unterricht in Epochen über mehrere Wochen hinweg ermögliche den Lehrkräften laut B2 eine übersichtliche und genaue Einsicht der Kompetenzen. Hier werden ebenfalls sowohl grundlegende als auch fachliche Kompetenzen des Kindes bewertet. Diese Bewertung äußert sich von Klasse 1 bis 8 nicht durch Ziffern, sondern durch eine schriftliche und verbale Leistungsrückmeldung (siehe OK 5: Leistungsrückmeldung).

UK 4.2: Leistungsbewertung in der Oberstufe

Die zweite Unterkategorie der Leistungsbewertung umfasst hingegen die Aussagen, die sich sowohl auf die Bewertung als auch auf die Arbeitsweise in der Oberstufe beziehen.

Die Zeit der Pubertät ist eine Zeit der Umorientierung und Selbstfindung, sodass die Jugendlichen in dieser Altersphase oft nur schwer den Zugang zum Lernen finden. Laut der Montessori-Lehrkraft sei es deshalb umso wichtiger, dass die jungen Menschen in dieser Zeit mit dem richtigen Maß an Freiheit und Führung begleitet werden und die Schule so gestaltet wird, dass die Arbeit mit „Kopf, Herz und Hand“ gelingt (B2, Z. 200-202). Deswegen findet der klassische Unterricht nicht mehr in Form von Fachunterricht, sondern in offenen Lernwerkstätten statt. Nach Absprache mit ihrem*ihre Tutor*in bestimmen sie selbst das Maß und die Häufigkeit der Arbeit in ei-

nem Fach. Dadurch wird zum einen ein hohes Maß an Selbsteinschätzung, zum anderen eine dementsprechende Gewichtung der Arbeit gefordert (B1, Z. 210-212). Laut B1 beziehen sich die Kompetenzen der Schüler*innen „je weiter sie natürlich hochgehen immer mehr auf die fachbezogenen“ (B1, Z. 142 f.). Aufgrund der Tatsache, dass die „Entwicklung des Kindes bis dahin eine ganz andere ist“, liegt in der Oberstufe ein anderer Fokus vor. Das MSL-Programm ermöglicht den Lehrkräften, den Fokus des Rasters zu verschieben (B1, Z. 144-150). Ab der Klassenstufe 8 / 9 fangen die Pädagog*innen mit den Jugendlichen an, „eine Art Testsystem“ zu erproben, sodass die Schüler*innen hierfür Tests- und Leistungsüberprüfungen schreiben, damit sie für sich selbst das Lernen reflektieren (B1, Z. 273-276). Sie werden jedoch nicht in Form von Noten, sondern durch eine prozentuale Anzahl bewertet. Exemplarisch erklärte die Montessori-Lehrerin, dass sie „halt 78 Prozent von 100 erreicht haben und dann bespricht man, was das bedeutet und was noch gefehlt hat“ (B1, Z. 277-280). Das prozentuale Errechnen der Leistung entwickelte die Montessori-Schule dafür, um die Kinder auf die Ziffernnoten vorzubereiten, da die Prozentanteile in Ziffernnoten umgerechnet werden können (B1, Z. 288-292).

An der Waldorfschule übernehmen die Oberstufenlehrer*innen im sogenannten Mittelstufenkonzept ab Klasse 9 einzelne Epochen wie etwa Physik, Chemie oder Biologie und werden dadurch zum*zur Klassenbetreuer*in einer Klassengemeinschaft. Außerdem geschieht die Erziehung in der Oberstufe in zweifacher Weise: Zum einen lernen die Schüler*innen die ihrem Alter entsprechenden Inhalte, zum anderen geht es um die zunehmende Individualisierung der jungen Menschen. Im Zusammenhang damit betont B2, dass die Leistung auch in dieser Phase nicht im Fokus stehe (B2, Z. 19). Dadurch dass die Schüler*innen nun im Hauptunterricht keine Klassenlehrkraft, sondern Fachlehrer*innen haben, werden die fachbezogenen Kompetenzen hier in den Vordergrund gerückt. Im Vergleich zu den Schuljahren 1 - 8 werden an der Waldorfschule ab Klasse 9 die Schüler*inleistungen mit Noten bewertet. Laut B2 gebe es an ihrer Schule jedoch „immer wieder Diskussionen mit Lehrer*innen, die sagen, auch in diesen Klassenstufen braucht man keine Noten“ (B2, Z. 57-61). Hierbei verwenden sie die allgemeine Ziffernskala von eins bis sechs. Die Noten erscheinen jedoch ausformuliert am Ende von einer schriftlichen Leistungsrückmeldung (B2, Z. 63-65), sodass die Noten einen ausführlichen, schriftlichen Bericht nicht ersetzen (B2, Z.

291-296). Bezüglich der Jahresarbeit fließt bei den Abiturient*innen diese Leistung mit in die Abiturberechnung ein. Im Gegensatz dazu, bekommen die „Realschülern*innen dann halt eine schöne Beurteilung in ihr Zeugnis, wenn sie es denn schön gemacht haben“ (B2, Z. 394-398).

OK 5: Leistungsrückmeldung

Die vorletzte Oberkategorie befasst sich zum einen mit den schriftlichen sowie den verbalen Leistungsrückmeldungen. Zum anderen beschäftigt sie sich mit Aussagen, die sich auf die staatliche Anerkennung der Rückmeldungen beziehen.

Die Leistungsrückmeldung an der Montessori-Schule basiert wie auch bei der Leistungsbeobachtung und -bewertung auf dem eigens programmierten MSL-Portal. Aus den Beobachtungen, Anmerkungen, pädagogischen Zielsetzungen und Absprachen generieren die Lehrkräfte daraus zum Halbjahres- und zum Schuljahresende eine Leistungsrückmeldung in Form von entweder einem „Gesprächsprotokoll aufgrund vom Entwicklungsgespräch oder in Form eines ausführlichen Entwicklungsbriefes zum Schuljahresende“ (B1, Z. 44-53).

An der Waldorfschule werden individuelle Berichte, in denen die Lehrer*innen nicht nur allein auf den Wissenstand, sondern auch auf die Gesamtentwicklung eingehen, aufgrund von Beobachtungen und traditionellen und alternativen Formen der Leistungsermittlung verfasst. Auch SELGs werden häufig als Leistungsrückmeldung verwendet (B2, Z. 111).

UK 5.1: Schriftliche Leistungsbewertung

Die Schüler*innen an der Montessori-Schule erhalten zum Schuljahresende einen Entwicklungsbrief. Dieser sei laut B1 „ein bisschen in der Art vergleichbar mit einem Lernentwicklungsbericht der 1. und 2. Klasse an Regelschulen“ (B1, Z. 260 f.). Allerdings ist der Brief an der Montessori-Schule auch, wie bereits bei der Leistungsermittlung und -bewertung genannt, sehr auf die Formulierung von Kompetenzen bezogen. Außerdem betont die Lehrkraft, dass diese Briefe in der Sprache etwas pädagogischer seien als die Berichtzeugnisse der Grundschulen. So wird der Brief weniger durch Wahlbausteine zusammengebaut, sondern individuell geschrieben (B1, Z. 262-265). Wichtig ist hierbei, dass der Brief ausschließlich an das Kind gerichtet

ist. So „sind da schon auch sehr viele Dinge, ja noch ringsum formuliert, um dem Kind natürlich auch gewisse Inhalte transportieren zu können, die einem jetzt wichtig an einer Rückmeldung sind“ (B1, Z. 265-267). Dadurch unterscheidet sich nicht nur die Länge der Texte, sondern auch die Art der Formulierung im Vergleich zu einem klassischen Verbalzeugnis (B1, Z. 268-271). Für die Montessori-Lehrerin sei der individuelle Brief an die Schüler*innen zum einen viel aussagekräftiger; zum anderen wird es den Schülern*innen auch gerechter, da fachliche Kompetenzen beispielsweise bei einer*m Schüler*in, „der klassischerweise als schwach bezeichnet wird, vielleicht noch sehr ausbaufähig sind, aber dafür die personellen oder sozialen Kompetenzen herausragend gut sind“. Für sie ist es demnach wichtig, dass sie die Möglichkeit hat, das in einer individuellen Rückmeldung zu kompensieren, wenn sie fachlich einiges zu monieren hat (B1, Z. 153-160). Darüber hinaus ist eine individuelle Rückmeldung für das Kind auch eine Form von Wertschätzung, die zur Motivation führen kann (B1, Z. 162-168).

An der Waldorfschule erhält jede*r Schüler*in eine ausführliche Beurteilung (B2, Z. 281-283). Die Klassenlehrkraft schreibt hierfür einen Bericht, der nicht nur die Leistungen, sondern auch die Entwicklungen des Kindes aufzeigt, sodass auch das soziale Verhalten beleuchtet wird. Laut B2 sei dieser Bericht, der in sich geschlossen ist, ganz individuell und für jede*n Schüler*in anders. Exemplarisch erklärte die Waldorfschullehrerin dies anhand des Faches Englisch (B2, Z. 73-75). Für die vier Bereiche „kommunikative Fähigkeiten, Grammatikverständnis, Wortarbeit und kreatives Schreiben können je zwei Sätze geschrieben werden (B2, Z. 284-286). Für die Formulierung benutze sie jedoch keine Textbausteine, da es ihr „viel leichter [fällt], einen eigenen Text für jeden Schüler zu formulieren“ (B2, Z. 222-228, B2, Z. 76-78). Die Noten ab der 9. Klasse stehen dann am Ende jedes Textes: „Da steht dann insgesamt erbrachte durchaus gute Leistungen, so zum Beispiel, also das Wort GUT muss dann drinstehen“ (B2, Z. 292-296). Auch die Leistungen der Jahresarbeit in der 8. und 12. Klasse werden honoriert. Die betreuende Lehrkraft schreibt hierfür eine halbe Seite für das extra Fach „Jahresarbeit“ (B2, Z. 330-333). Durch die langjährige Erfahrung an der Schule beobachtete die Waldorflehrerin, dass durch die positiven Formulierungen und die nicht in Ziffern dargestellten Noten, die Schüler*innen beispielsweise über mangelhafte Leistungen nicht so schockiert seien (B2, Z. 211.216). „Durch das Positive ist das für manche Schüler // (..) die müssten einen Fünfer SE-

HEN, und nicht wie er irgendwie im Fließtext formuliert ist, auch wenn es am Schluss ist, ignorieren das manche. UNGLAUBLICH. (lacht)“ (B2, Z. 201-205).

UK 5.2: SELG (mündliche Leistungsrückmeldung)

Das SELG findet an der Montessori-Schule am Ende eines Halbjahres statt. Dabei setzen sich die Lehrkräfte im Rahmen eines Gespräches mit dem Kind, deren Eltern und wünschenswerterweise dem kompletten Klassenteam, also mit der Klassenlehrkraft und der pädagogischen Fachkraft, zusammen. Fragen wie „Wie geht es dir hier bei uns an der Schule? Wie war für dich das erste Halbjahr? Wie fühlst du dich in deiner Klasse?“ werden dem Kind oft zunächst einmal gestellt. Die Leitfragen des Gesprächs werden entweder vorab dem Kind mit nach Hause gegeben oder mit den Kleineren in der Schule besprochen (B1, Z. 173-180). Der Fokus ist dabei nicht nur auf die Schule, sondern auch auf das Selbstbild zu legen, sodass auch Fragen wie „Was glaubst du, was du gut kannst? Was zeichnet dich denn aus? Wo gab es Schwierigkeiten?“ gestellt werden. Die jüngeren Schüler*innen füllen dies vorab aus, sodass die Lehrkräfte es vor dem Gespräch auswerten und mit in den Gesprächsverlauf integrieren können. Hierbei werden auch die Eltern sehr stark miteinbezogen. Diese erhalten zusätzlich Leitfragen, wie beispielsweise „Was habt ihr an der Entwicklung eures Kindes beobachten können? Ist euch da etwas aufgefallen, wo sie sich ganz stark weiterentwickelt hat? Wo wünscht ihr euch Unterstützung seitens der Schule? Wo wärt ihr bereit, uns zu unterstützen in der Zusammenarbeit?“ (B1, Z. 181-189). Darüber hinaus schildert sie „ihre Sicht der Dinge, wie das letzte Halbjahr gelaufen ist“ (B1, Z. 190-191). Dieser Dialog, der daraus entsteht, wird in Anteilen mitprotokolliert und findet in der Rubrik Anmerkungen oder Vereinbarungen seine Berücksichtigung. Beispielsweise könnte ein Kind, welches Mathe affin ist und am freien Schreiben von Texten weiterarbeiten sollte, gemeinsam mit der Lehrkraft und den Eltern dies in der Rubrik Sprache als Vereinbarung festhalten (B1, Z. 192-201). Durch ein weiteres Beispiel kann ein solches Gespräch besser nachvollzogen werden. So kann einem Kind exemplarisch zurückgemeldet werden, welches sich mit der Schreibweise von Wörtern beschäftigt, was ihm alles schon gelingt, wie zum Beispiel die Ableitungsstrategie in der Rechtschreibung (B1, Z. 120-125). Hat das Kind Probleme mit der Wortstammarbeit, „steht dann in der Anmerkung, dass es das nächste Lernziel sein sollte, also Wortstammarbeit“ (B1, Z. 126 f.). Darüber hinaus haben die Schüler*innen teilweise ihr Pensenneft dabei. Die Jüngeren greifen oft auf

den Lernbegleiter zurück, sodass ihnen durch einen anderen, leichteren Zugang eine Rückmeldung gegeben werden kann. Zudem ist es wichtig, dass die Sprache so gewählt wird, dass es zum einen für die Eltern „klar ist, wo wir hinwollen“ und zum anderen „für die Kinder aber klar ist, was sie konkret gemacht haben und welche Ziele fürs nächste Halbjahr vorgenommen werden“ (B1, Z. 214-217). Folglich können die Pädagog*innen der Montessori-Schule sowohl das Kind als auch deren Eltern in dem Gespräch abholen (B1, Z. 218).

Auch an der Waldorfschule werden Entwicklungsgespräche oft zur Leistungsrückmeldung genutzt. Laut der Waldorflehrerin sprechen die Lehrkräfte jedoch „IMMER mit den Schülern*innen“ (B2, Z. 118 f.), sodass es auch vorkommen kann, dass drei- bis viermal im Schuljahr ein Gespräch gesucht wird. Dabei werden die Eltern aber nicht sofort eingeladen (B2, Z. 121). Wenn eine Lehrperson mit einer*m Schüler*in besondere Probleme hat und sie nach Einzelgesprächen keine Besserung feststellt, wird es für sie Zeit, dass auch die Eltern dazukommen (B2, Z. 124-130). Dabei sei es der Waldorflehrerin wichtig, dass sie die*der Schüler*in nicht mit den Problemen konfrontiert und ihnen Vorwürfe macht. Das Ziel eines Gespräches ist die Selbstreflexion. Das könne laut B2 nur dann geschehen, wenn das Gespräch in eine bestimmte Richtung gelenkt wird. So sei es ihre Aufgabe, der*dem Schüler*in zu zeigen, dass er alle Freiheiten hat und selbst entscheiden kann, ob er beispielsweise einen Mittlere Reife Abschluss machen oder ins Abitur gehen will. Der*die Schüler*in hat lediglich zu schauen, „ob er wirklich was mitnimmt aus dem Unterricht oder ob [er] wirklich selbst lernt“ (B2, Z.232-242). Üblicherweise werden die Entwicklungsgespräche am Anfang vom zweiten Halbjahr gehalten, da die Waldorflehrkräfte keine Halbjahreszeugnisse erstellen müssen. So haben sie für die Gespräche mehr Zeit, da sie „nicht ständig am Noten machen sind“ (B2, Z. 174-177). Die Lehrkräfte orientieren sich während des SELGs, das in etwa eine halbe Stunde geht, an Leitfragen, sodass ein Rückblick gehalten werden kann. Durch Fragen wie „Wie waren die Schuljahre bis jetzt? Wo stehe ich jetzt und wo will ich hin?“ lernen die Schüler*innen, sich und ihr Verhalten zu reflektieren. Dabei zeigen die unterschiedlichen Eigenschaften der Kinder verschiedene Verhaltensweisen: „Die einen, die suchen dann immer den Fehler bei den anderen, die anderen trauen sich selber nichts zu“ (B2, Z. 146 f.). So spielen die Charaktere laut B2 immer eine große Rolle, da dadurch entschieden wird, wie man im Gespräch vorgeht und wie die Schüler*innen angepackt werden (B2, Z. 148).

Zusätzlich ist das Verhältnis zwischen den Kindern und deren Eltern ein wichtiger Aspekt. Darüber hinaus wird die Stellung und Beziehung zum Klassenverband miteinbezogen (B2, Z.266-272, 243-249). Schließlich stehen sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Leistungen des Kindes im Fokus. Hierbei werden die Entwicklung und der Leistungsstand betrachtet, sodass im Idealfall gemeinsam Ziele und Vereinbarungen getroffen werden können. Für die Waldorfpädagog*innen sei es wichtig, die Schüler*innen auf ihrem Weg zu unterstützen, damit sie Fortschritte machen und nicht zwingend in irgendeine Norm passen (B2, Z. 251-253). Sie könne solche Gespräche nur empfehlen: „Was gibt es Besseres als ein persönliches Gespräch und ein wirklicher Versuch, den anderen zu verstehen und ja, ihn zu stärken?“ (B1, Z. 260-262).

UK 5.3: Staatliche Anerkennung

Die dritte Unterkategorie beschäftigt sich zum einen mit der staatlichen Anerkennung der schriftlichen Leistungsrückmeldungen sowie mit den einhergehenden Abschlüssen.

Die Leistungen und Abschlüsse an der Montessori-Schule laufen analog zum Regelschulsystem. Das staatliche Punkte- und Notensystem wird auf ein individuelles Punktekonto der Reformschule aufgeschlüsselt, sodass daraus eigene Schwerpunkte gesetzt werden können, wie beispielsweise der Prozentsatz für Klausuren, mündliche Noten oder Vorträge. Auch der Stellenwert der Fächer kann gesteuert werden. Die Schüler*innen haben so die Möglichkeit, durch Abgaben, die zeitlich festgelegt sind, durch Präsentation, durch Themen, die sie erarbeiten und durch Klausuren, Punkte zu sammeln, die auf dem Punktekonto gutgeschrieben werden. Diese werden dann in das Regelsystem umgeschrieben (B1, Z. 282-292). Folglich werden die Durchschnitte, die für ein traditionelles Zeugnis benötigt werden, um versetzt zu werden oder einen Abschluss zu absolvieren, auf „eine andere Art und Weise“ gewonnen (B1, Z. 294-304). Dementsprechend sei laut B1 „nur der Weg anders; unterm Strich ist es schon vergleichbar zum Regelsystem“ (Z. 305 f.).

Für die Waldorfschullehrerin sei die staatliche Anerkennung der Leistungen ein Kompromiss, den die Lehrkräfte zum einen eingehen müssen, zum anderen auch eingehen wollen, damit den Schüler*innen die Möglichkeit geboten werden kann, einen Abschluss für eine Ausbildung oder ein Studium zu erhalten. Die Noten werden

auch aus diesem Grund ab der 9. und 10. Klasse eingeführt, sodass die Schüler*innen eine Gleichstellung zum Hauptschulabschluss beantragen können. Auch die Mittlere Reife, die in der 12. Klasse gemacht wird, ist „fast genau gleich wie an staatlichen Schulen; nur ein kleiner Teil ist anders“ (B2, Z. 234-239). Die Abiturprüfungen hingegen finden in der 13. Klasse statt und sind mit den Prüfungen der Gymnasien identisch (B2, Z. 240-242). Es zeigt sich, dass die Abschlüsse der Waldorfschüler*innen staatlich anerkannt werden.

OK 6: Werte der Reformschulen in einer Leistungsgesellschaft

Die letzte Oberkategorie befasst sich mit den Werten der Reformpädagogik hinsichtlich der Leistungsgesellschaft.

Laut B1 sei „der absolute Benefit aus dem Schulsystem Montessori“ die Selbstreflexion und -einschätzung und das bewusste Treffen von Entscheidungen. Durch ein Schüler*innenparlament, eine*n Schülersprecher*in und einen Klimarat bilden die Montessori-Pädagog*innen einen Rahmen, in dem die Schüler*innen auch die Auswirkungen von Entscheidungen erfahren (B1, Z. 360-365). Ihrer Meinung nach „müssen das junge Menschen sehr früh erfahren, dass sie erst gar nicht in den Frust kommen, es lohnt sich sowieso nicht, wenn ich irgendetwas für die Allgemeinheit tue oder mich für irgendetwas einsetze, weil das interessiert keinen, es nimmt keiner ernst“ (B1, Z. 366-369). Die Schüler*innen der Montessori-Schule werden in ihrer Entwicklung so begleitet, dass sie „eben nicht zum Einzelkämpfer“ werden (B1, Z. 366-373). Allgemein sei es der Montessori-Lehrerin sehr wichtig, dass der Leistungsaspekt und auch der Querbezug vom Regelschulsystem zur Reformpädagogik zu beleuchten ist, sodass eine transparente Ansicht möglich ist. Außerdem stellt für sie die heterogene Schicht von Menschen, welche aus unterschiedlichen Schulformen kommen, eine gesellschaftliche Bereicherung dar (B1, Z. 393-395).

Der Waldorfschullehrkraft gefalle das „Benoten von frühester Kindheit an nicht“ (B2, Z. 257). Dieser Aspekt kann für manche Schüler*innen und auch für die Gesellschaft verheerend sein, da ein ständiges Beurteilen „mehr kaputt macht, als dass es förderlich ist“ (B2, Z. 258-262). Aussagen, wie „weil die Eltern dann Angst haben, dass ihre Kinder nicht genug lernen, wenn der Notenpunkt fehlt“ und „viele haben ein Problem damit, dass wir nicht schon früher am Leistungssystem ansetzen“ zeigen, dass sich die Gesellschaft an bestimmten Werten orientiert (B2, Z. 285-288). Zudem sehe die

Waldorfpädagogin das Fördern und Stärken der intrinsischen Motivation der Schüler*innen als einen großen Vorteil (B2, Z. 376-383).

UK 6.1: Leistungsprinzip

Laut der Montessori-Pädagogin seien ihre Schüler*innen gut auf das Leistungsprinzip in der heutigen Gesellschaft vorbereitet. Die Kinder lernen von Anfang an, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und diesen mitzugestalten und mitzubestimmen. Sie erleben außerdem auch in höheren Stufen, was es für Konsequenzen hat, wenn sich bewusst gegen das Lernen und Vorbereiten entschieden wird, da sie unmittelbar eine Rückmeldung in Form von Gesprächen erhalten (B1, Z. 341-347). Auch das Tutorensystem bestehend aus einer altersgemischten und heterogenen Schüler*innenschaft hilft den Schüler*innen, sich selbständig zu organisieren. So seien diese laut B1 „später sehr gut in der Lage, bewusst zu entscheiden, wann sie Leistung bringen“ (Z. 349 f.). Dadurch dass sich die Kinder reflektieren und kennenlernen, wissen sie beispielsweise, „was sie für ein Lerntyp sind, was sie brauchen, um effektiv zu lernen und auch wissen, in welche Ecken sie erfahrungsgemäß hereinlaufen, weil sie einfach wissen, ich muss frühzeitig anfangen, sonst kriege ich die Abgabe nicht hin“ (B1, Z. 351-354). So betont B1, dass diese Themen einen im späteren Leben genauso treffen und die Kinder ohne äußeren Druck oder extrinsische Motivation „eigentlich kompetenter sind“ (Z. 355-357). Demnach schließe sie es nicht aus, dass die Arbeitsweise der Montessori-Pädagogik eine Vorbereitung der Leistungsgesellschaft ermöglichen kann (B1, Z. 340).

Die Lehrkräfte der Waldorfschule haben als Ziel, unabhängig vom staatlichen System zu sein, sodass die Schüler*innen einen Waldorfschulabschluss machen könnten. Da sie jedoch bei der Mittleren Reife sowie während der Abiturvorbereitungen dieselben Leistungen wie die Schüler*innen einer Regelschule zu erbringen haben, seien sie laut B2 auf das Leistungsprinzip vorbereitet. Vor allem die Praktika, die Jahresarbeiten und die Klassenspiele zeigen den Waldorfpädagog*innen die Reife eines Menschen, „der jetzt ins Leben kann“, an (B2, Z. 338). Durch die eigenverantwortliche Arbeit lernen die Schüler*innen sich zu organisieren, zu reflektieren und Schlüsse zu ziehen. Diese Kompetenzen, die an der Waldorfschule gefördert werden, seien für B2 in einer Leistungsgesellschaft notwendig (B2, Z. 339-343). Auch durch das Verhalten der Eltern kann hervorgehoben werden, dass Leistung oft im Fokus steht. Vie-

le haben kein Vertrauen, dass „ihr Kind vielleicht jetzt ein Jahr, sich in irgendetwas langsamer entwickelt und es vielleicht aber im nächsten Jahr alles ruckzuck aufholt“ (B2, Z. 292-294). Darüber hinaus betont B2, dass die Berücksichtigung der unterschiedlichen Entwicklungsphasen einen Menschen stärke und fördere, sodass dieser auf einer „anderen Art und Weise auf das Leistungsprinzip vorbereitet [...] wird“ (Z. 395).

UK 6.2: Wechsel von/auf Regelschulen

Die Montessori-Schule nimmt häufig Quereinsteiger*innen auf, die folglich Regelschulerfahrung mitbringen. Je nach Altersstufe setzen sich die Montessori-Pädagog*innen gemeinsam mit den Schülern*innen hin und reflektieren die Unterschiede des Reformsystems. Laut B1 „ist gerade die Eigenverantwortung ein Aspekt, der gestärkt werden muss“ (Z. 317-319). Nach Maria Montessori durchlaufen die Kinder eine Phase, in der sie sehr viel Halt und Struktur brauchen, die sie durch die vorbereitete Umgebung erhalten. In der nächsten Phase von sechs bis zwölf sind sie stabiler, sodass sie schon sehr eigenverantwortlich arbeiten und ihr Lernen mitbestimmen können. In der nächsten Entwicklungsphase, in der die Pubertät einsetzt, benötigen die Schüler*innen einen anderen Rahmen, wohingegen sie ab der 9. und 10. Klasse akademischer arbeiten und sehr autark daran anknüpfen, was sie schon kennen (B1, Z. 320-329). Die Schüler*innen, die das nicht von Anfang an hatten, sind durch die Montessori-Pädagog*innen abzuholen und heranzuführen. So können die Lehrkräfte die Quereinsteiger*innen „nicht von Anfang an so selbstbestimmt lernen lassen, wie wir das mit unseren Kindern machen, die wir schon aus dem Kinderhaus gekriegt haben“ (B1, Z. 331 f.). Laut der Montessori-Lehrerin gehe dies jedoch erfahrungsgemäß schnell (B1, Z. 334).

An der Waldorfschule werden die Quereinsteiger*innen nach und nach an das Lernen und die Arbeitsweise der Waldorfpädagogik herangeführt. Laut B2 komme das vor allem in der Oberstufe jedoch sehr selten vor, dass Schüler*innen von einer Regel- zur Waldorfschule wechseln. Vor allem die jüngeren Quereinsteiger*innen orientieren sich dabei an den „Anderen, die schon da sind“ (B2, Z. 333). So lernen die Schüler*innen von- und miteinander. Die Waldorfpädagogin berichtete hierbei von schnellen und problemlosen Übergängen und Eingliederungen (B2, Z. 336 f.).

3.3 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden nun die Ergebnisse mit den theoretischen Kenntnissen aus Kapitel 2 verknüpft, sodass weitere Antworten auf die Forschungsfragen gefunden werden können.

Die erste Forschungsfrage beschäftigt sich mit den Funktionen der Leistungsbewertung innerhalb der Institution Schule. Die im Kapitel 2.3 erläuterten Funktionen spiegeln die Aufgaben der Leistungsbewertung, die die Schule innerhalb der Gesellschaft zu erfüllen hat, wider. Dieser können wiederum zwei Funktionen zugeschrieben werden: die gesellschaftliche und die pädagogische Funktion. Die gesellschaftliche Funktion hat laut Erziehungssoziolog*innen die Aufgabe, soziale Strukturen und die damit verbundenen ökonomischen, politischen und kulturellen Handlungssysteme und bestehende Verhältnisse zu reproduzieren. Da die Gesellschaft eine soziale Schichtung aufweist, ist es auch die Aufgabe der Institution Schule, durch Allokations- und Selektionsverfahren diese Ordnung aufrechtzuerhalten. Die negative Konnotation von Selektion, welche in den 70er Jahren durch Fend relativiert wurde, bedeutet nicht nur das Abschneiden von gesellschaftlichen Chancen, sondern auch den gesellschaftlichen Aufstieg breiter Bevölkerungsschichten durch höhere Schulabschlüsse. Folglich geht es auch darum, die Chancengleichheit für alle zu sichern. Dies ist aus gesellschaftlicher Sicht die Legitimationsgrundlage der Leistungsbewertung im schulischen Kontext.

Außerdem wurde in der Literatur ersichtlich, dass sich durch eine Systematisierung manche Funktionen diametral gegenüberstehen. Folglich divergieren die Ziele der Selektion vs. der Rückmeldung und der Motivation vs. der Disziplin. Ein weiterer Aspekt ist hierbei, dass nicht alle Formen der Leistungsbewertung gleich zu betrachten sind. So wurde in der Literatur oft auf die traditionellen Formen zurückgegriffen.

Abschließend lässt sich demnach für die erste Forschungsfrage festhalten, dass sich aus der geschichtlichen Entwicklung die Forderung nach Leistung zunächst einer gesellschaftlichen Forderung entspringt. Diese ist auf ein außerpädagogisches Ziel bezogen ohne Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen. Die Steigerung der Leistung bezieht sich als Forderung meist auf die jeweilige Struktur der Schule, den Hintergrund gesellschaftlicher Normen und Werte und folgt schulpädagogischen

Zielsetzungen, an denen die Leistung der Schüler*innen bewertet werden. Jürgens plädiert hier für die Gesamtheit der Funktionen:

„Ob das schulische Beurteilungssystem pädagogisch zu positiven oder negativen Wirkungen führt, hängt im Wesentlichen davon ab, wie die Funktionen schulischer Leistungsbewertung im Gesamt des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule ausgefüllt werden und welchen Stellenwert ihnen jeweils zugedacht wird.“ (Jürgens, 1992, S. 44).

Die zweite Forschungsfrage fokussierte sich auf die Möglichkeiten der Leistungsermittlung und -bewertung an Schulen hinsichtlich deren Chancen und Grenzen. Demnach war das Ziel dieser Forschungsfrage, traditionelle sowie alternative Formen aufzuzeigen. Durch die Expert*inneninterviews können vor allem die Grundsätze der alternativen Formen, die mithilfe der Literatur in Kapitel 2.5 und 2.6 erläutert wurden, exemplarisch konkreter erläutert werden. Zunächst war es von großer Bedeutung, den erweiterten Lernbegriff nach Klippert einzubeziehen. So sind die vier Lernbereiche *inhaltlich-fachlich*, *methodisch-strategisch*, *sozial-kommunikativ* und *persönlich* insbesondere bei den alternativen Formen zu berücksichtigen. So umfasst ein kompetenzorientierter Unterricht nach Klippert alle vier Bereiche gleichermaßen. Für das Lernen ergeben sich die folgenden Aspekte mit weitreichenden Auswirkungen auf den Unterricht. Der Lernprozess ist ein aktiver und konstruktiver Vorgang eines Individuums, der auf der Motivation des Lernenden basiert. Dies impliziert, dass Lernen Selbststeuerung und -kontrolle erfordert und im kommunikativen Geschehen erfolgt. Hinsichtlich der traditionellen Formen kann festgehalten werden, dass sie die Schüler*inleistungen eines erweiterten Lernbegriffes nicht ausreichend erfassen können. So ist es von enormer Bedeutung, dass die Begründung alternativer Leistungsermittlungs- und -bewertungsformen bei einem veränderten Verständnis schulischen Lernens ansetzt.

Die alternativen Formen der Leistungsermittlung lassen verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten offen. Gerade bei der Portfolioarbeit ist die Gestaltung sehr vielfältig. Durch die in den Expert*inneninterviews gewonnenen Erkenntnisse konnten die Umsetzungen exemplarisch aufgezeigt werden. Die individuellen Umsetzungsmöglichkeiten von Portfolios visualisiert vor allem die Montessori-Schule. Dabei verwenden sie zum einen den Lernbegleiter und das Pensenheft der Schüler*innen; zum anderen wird ein Ordner, in denen bewusst Werke des Kindes gesammelt werden, heran-

gezogen, sodass diese Komponenten die Portfoliofunktion ersetzen. Durch die Portfolioarbeit können die Schüler*innen ihr eigenes Lernen verstehen, darstellen und gestalten. Dabei haben sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden viel Freiraum. Auch an der Waldorfschule wird das Epochenheft dazu genutzt, Unterrichtsinhalte und -aufgaben sowie Gedanken, Erwartungen und Wünsche der Waldorfschüler*innen zu sammeln. Werden die in Kapitel 2.5.2.1 aufgeführten Funktionen eines Portfolios mit den Aussagen der Expertinnen verknüpft, kann festgehalten werden, dass die Reformschulen eigene Umsetzungen entwickelt haben, welche die Funktionen eines Entwicklungsportfolios und eines Beurteilungsportfolios haben. Folglich können die Reformpädagoginnen nicht nur die Entwicklungen und Leistungen der Schüler*innen betrachten, sondern auch den Lernprozess diagnostizieren und bewerten. Auch das Lerntagebuch ist in den Reformschulen von enormer Bedeutung. Sowohl das Pensenheft in der Montessori-Schule als auch das Epochenheft in der Waldorfschule fördern die Selbststeuerung und -bewertung des eigenen Lernens. Da sie, wie bereits erwähnt, gleichzeitig die Funktion eines Portfolios übernehmen, kann es dabei zu individuellen Mischformen kommen. Somit ist eine Trennung zwischen Portfolio und Lerntagebuch an Reformschulen häufig nicht deutlich erkennbar. Außerdem werden diese oft in selbständigen und kooperativen Lernphasen, wie dem Prinzip des Offenen Unterrichts, verwendet, sodass sich effektive Möglichkeiten zur Selbstreflexion der Lernprozesse ergeben. Darüber hinaus konnte durch das Expertinneninterview festgestellt werden, dass eine Beobachtung der Lernenden ein wesentlicher Bestandteil einer alternativen Leistungsermittlung ist. Dabei werden an der Montessori-Schule mithilfe eines eigens programmierten MSL-Portals Beobachtungen, Lernschritte sowie die Entwicklungen der Schüler*innen festgehalten. Die Beobachtung spielt hinsichtlich des Ergebnisses der schulischen Leistungsbewertung, welches im Folgenden erläutert wird, eine wichtige Rolle. Das Beobachten der Schüler*innen ermöglicht nicht nur das Verfolgen der Lernfortschritte. An beiden Reformschulen orientiert sich die vorbereitete Lernumgebung der Kinder an den Beobachtungen der Pädagog*innen, da sie so feststellen können, welches Material und welche Umwelt die Kinder benötigen, um sich zu entwickeln. Außerdem können die Schüler*innen mit all ihren unterschiedlichen Eigenschaften wahrgenommen werden. Die Wertschätzung und Berücksichtigung der unterschiedlichen Entwicklungsphasen stehen sowohl in der Montessori- als auch in der Waldorfpädagogik durch die Schüler*inbeobachtung im Vordergrund.

Ein weiterer Aspekt der zweiten Forschungsfrage bezieht sich auf die alternativen Formen der Leistungsbewertung. Mithilfe der Literatur wurde der Fokus auf zwei wichtige Formen gelegt – der Lernentwicklungsbericht und das SELG. Durch die Vielzahl der Funktionen dieser Formen werden die Aufgaben der Lernbegleitung, Rückmeldung und Förderung gestärkt. Demnach können alternative Leistungsbeurteilungsformen auf die jeweiligen Lernbedingungen der Schüler*innen abgestimmt und gestaltet werden. Die Montessori- und Waldorfpädagogik nutzen beide dieser Formen, um sich hauptsächlich auf die Kompetenzen beziehen zu können. Die individuellen Lernentwicklungsberichte richten sich an die Lernenden, sodass sie sich in der Art der Formulierung von den klassischen Entwicklungsberichten an den Grundschulen unterscheiden. Durch die SELGs, die an beiden Reformschulen regelmäßig geführt werden, kristallisiert sich zum einen die Wichtigkeit einer persönlichen Rückmeldung und zum anderen die Bedeutung einer intensiven Zusammenarbeit mit den Eltern heraus. So ist es in der Reformpädagogik wichtig, dass die Schüler*innen lernen, sich und ihr Verhalten zu reflektieren. Durch die Expert*inneninterviews konnten sowohl der Ablauf als auch verschiedene Leitfragen eines SELGs exemplarisch aufgezeigt werden.

Während die zweite Forschungsfrage generell die Möglichkeiten der Leistungsermittlung und -bewertung in den Vordergrund rückt, beschäftigt sich die dritte Forschungsfrage mit den unterschiedlichen Umsetzungen im Hinblick auf unterschiedliche Reformschulen sowie unterschiedlich ausgebildete Lehrkräfte.

Da die meisten alternativen Schulsysteme und pädagogischen Konzeptionen oft nicht gut greifbar sind, lassen sie in diesem Bereich vieles offen, sodass es in der Gesellschaft häufig für Verunsicherungen sorgt. Verschiedene Aussagen der Reformpädagoginnen zeigen, dass die Umsetzung transparent und nachvollziehbar zu sein hat. Durch die in Kapitel 2.7 skizzierten Grundsätze der Reformschulen konnten die gewonnenen Ergebnisse der Expert*inneninterviews in Kapitel 3.2 verknüpft werden, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede nochmals zu verdeutlichen. Hierbei konnten Unterschiede, wie beispielsweise in der Notengebung, gefunden werden. So vergeben die Waldorfpädagog*innen ab der 9. Klasse Noten. Die Lehrkräfte der Montessori-Schule bewerten ihre Schüler*innen hingegen mit einer prozentualen Anzahl. Diese kann jedoch mithilfe eines Systems in eine Note umgerechnet werden. Ein weiterer Unterschied ist in der Leistungsermittlung vorzufinden. Die Montessori-

Schule verwendet kaum traditionelle Formen, wie Klassenarbeiten und Tests, wohingegen die Waldorfschule sowohl traditionelle als auch alternative Formen verwendet. Da die Umsetzung jedoch an vielen Reformschulen variiert, sind die Ergebnisse exemplarisch zu verwenden. Als Gemeinsamkeit ist das SELG zu nennen. Beide Reformschulen haben hierbei einen sehr ähnlichen Ansatz, da sowohl der Ablauf als auch die Leitfragen, auf die sich während des Gespräches bezogen wird, fast identisch sind.

4 Fazit und Ausblick

Das Ziel dieser Ausarbeitung war es, die Komponenten der schulischen Leistungsermittlung und -bewertung aufzugreifen, um daraufhin die alternativen Formen mithilfe von Literatur und Expert*inneninterviews an einer Montessori- und Waldorfschule zu verdeutlichen und zu vergleichen. Durch die gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviews konnten die vielfältigen Formen und Varianten der Alternativen exemplarisch aufgezeigt werden. Hierbei soll hervorgehoben werden, dass die alternativen Formen an den beispielhaften Reformschulen ähnlich umgesetzt werden. Basierend auf den verschiedenen Grundsätzen und Gedanken der Gründer*innen wurden jedoch eigene Varianten, die ihre Prinzipien berücksichtigen, entwickelt. Ebenso ist es wichtig zu betonen, dass beide Reformschulen auf die Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen, da sich auf die Entwicklungsphasen und Lernprozesse fokussiert wird. Hierbei ist festzuhalten, dass die Reformpädagogik ähnliche Ziele anstrebt, beide Reformschulen jedoch eine andere Form der Pädagogik und des Menschenbildes vertreten.

Dass selbst die befragten Reformpädagoginnen oftmals mit Fragen zu den Unterschieden dieser Reformschulen konfrontiert werden, greift die Relevanz dieses Forschungsgebietes auf. Durch die Beantwortung der Forschungsfragen konnte die facettenreiche Reformpädagogik exemplarisch charakterisiert werden.

Um weitere Forschungsergebnisse zu dieser Thematik zu gewinnen, können zusätzliche Perspektiven miteinbezogen werden. Meinungen, Einschätzungen und Erwartungen der Schüler*innen der Reformschulen sowie deren Eltern können dabei in Betracht gezogen werden, sodass auf diese Weise weitere und differenziertere Aussagen hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden entwickelt werden können. Darüber hinaus können weitere Reformschulen in den Vergleich einbezogen werden,

wie beispielsweise eine Freinet-Schule, um die Reformpädagogik auf einem breiteren Spektrum zu veranschaulichen.

Literaturverzeichnis

- Ahl, K. & Schwing, R. (2019). Elterngespräche konstruktiv führen: systemisches Handwerkszeug. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Aich, G. & Behr, M. (2019). Gesprächsführung mit Eltern. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bartnitzky, J. (2004). Wie Kinder lernen können, ihre Anstrengungen und Erfolge zu würdigen – ein Lerntagebuch. In: Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.). Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S.100-109.
- Bartnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U., Heinzl, F., Schönknecht, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2009). Kursbuch Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Bendler, A. (1995). Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsformen. In: PÄDAGOGIK, H. 3, S. 10-13.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2010). Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Bohl, T. (2001). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Brodbeck, H. & Thomas, R. (2019). Steinerschulen heute: Ideen und Praxis der Waldorfpädagogik. Basel: Zbinden Verlag.
- Carlsburg, G.-B. v. & Wehr, H. (2020). Kooperatives Lehren und Lernen lernen. In: Wehr, H. & Carlsburg, G.-B. v. (Hrsg.): Kooperatives Lehren und Lernen lernen. Kreativität entfalten anhand kooperativer Lernprozesse. 6. Aufl. Friedberg: Brigg, S. 61-115.
- Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W. (Hrsg.) (2003). Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band. 1 Recherche und Empfehlungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 85.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. vollst. überarb., aktual. und erweit. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Aufl. Marburg: Eigenverlag: dresing & pehl GmbH
- Fauser, P. & Thiele, J. (2010). Was für Schulen! Was gute Schulen unterscheidet und was sie miteinander verbindet. In: Fauser, P., Prenzel, M.& Schratz, M.

- (Hrsg.). Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität. (Der deutsche Schulpreis 2010). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer und Aulis, S. 9-34.
- Fend, H. (1981). Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fischer, C. (2012). Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung. Waxmann Münster.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Käpnick, F., Mönks, F. J., & Neuber, N. (2017). Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsforschung. Münster u.a.: Waxmann.
- Flitner, A. (1999). Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Erw. Neuauflage. München/Zürich: Piper.
- Furck, C.-L. (1964). Das pädagogische Problem in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunder, H.U. & Bohl, T. (2008). Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Herbart, J.F. (1986). Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Eingel., ausgew. U. interpret. Von Benner, D. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jäger, R.S. & Lissmann, U. (Mitw.) (2004). Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. 2. Aufl. von 2001. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Jachmann, M. (2003). Noten oder Berichte. Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Opladen: Leske+ Budrich.
- Jürgens, E. (1992). Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. 3. Aufl. Sankt Augustin: Academia.
- Jürgens, E. (1999). Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung. Braunschweig: Westermann.
- Jürgens, E. & Sacher, W. (2008). Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heiner, U. (2011). Rudolf Steiner. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: C.H. Beck, S. 61-73.
- Heller, K. (1974). Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hellmich, A & Teigeler, P. (2007). Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik: Konzeption und aktuelle Praxis. 5. Aufl. von 1992. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hentig, H. v. (1990). Die Bielefelder Laborschule. Impuls 7. Publikationsreihe der Laborschule. Bielefeld: Universität.

- Ingenkamp, K. (1974). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1985). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ingenkamp K. (1989). Diagnostik in der Schule: Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. & Jäger, R.S. (1991). Tests und Trends. 9. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Key, E. (1902). Das Jahrhundert des Kindes. 2. Aufl. Berlin: Fischer.
- Klafki, W. (1974). Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. In: Gehlen, A. u.a.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 73-110.
- Klafki, W. (1993). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 3. Aufl. Weinheim/Basel Beltz.
- Klauer, K.J. (1987). Fördernde Notengebung durch Benotung unter drei Bezugsnormen. In: Olechowski, R. & Persy, P. (Hrsg.). Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien: Jugend und Volk, S.180-206).
- Krapp, A. (1989). Der zweifelhafte Beitrag der empirischen Pädagogik zur rechtlichen Kontrolle der schulischen Leistungsbeurteilung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 25, H. 4, S. 549-564.
- Kutscher, J. (1977). Beurteilen oder Verurteilen? München: Urban & Schwarzenberg.
- Leber, S. & Dühnfort, E. (1992). Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lehmann, R.H.; Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse an Hamburger Schulen, hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg: Amt für Schule.
- Leutert, H. (2003). Kompetenzentwicklung, Planungshandeln und Unterrichtsqualität in der Sekundarstufe I. Ludwigsfelde: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg.
- Ludwig, H. (2008). Montessori-Schulen und ihre Didaktik. In: Bennack, J. (Hrsg.): Basiswissen Grundschule. 2. aktual. u. erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lübke, S.-I. (1996). Schule ohne Noten: Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Reihe Schule und Gesellschaft, Band 13. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Lütgert, W. (1999). Leistungsbewertung im laufenden Schuljahr – oder: Gibt es Alternativen zu traditionellen Formen von Leistungsbeurteilung? In: Beutel, S.I. u.a.: Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen. Expertisen zum Entwicklungs-

- und Forschungsstand, hrsg. von der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg: Behörde von Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Lütgert, W.; Tillmann K.-J. & Kassing-Koch, J. (1999). Leistungsbewertung in den Fächern Bildende Kunst, Sport, Musik und Darstellendes Spiel. Jena und Bielefeld: Universitäten.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 601-613.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken. 12. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ministerium für Jugend, Kultus und Sport (2016). Verfügbar unter https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1310358273/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KMHomepage/Artikelseiten%20KPKM/Schularten/Gemeinschaftsschule/Lernentwicklungsbericht%20GMS.pdf (03.02.2021).
- Montessori, M. (1952). Kinder sind anders. Stuttgart:Klett.
- Montessori, M. (1989). Das kreative Kind. Freiburg:Herder.
- Paulson, L.E., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). What makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. Educational Leadership, February 1991, S. 60-63. Verfügbar unter: faculty.milken.school.org/sperloff/edtech/portfolioarticle2.pdf.
- Plößl, W. (1974). Lernziele, Lernerfahrungen, Leistungsmessung: Aspekte einer effektiven Unterrichtsgestaltung. 4. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Prange, K. (2000). Erziehung zur Anthroposophie: Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. 3. überarb. Aufl.. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2011). Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.). Umgang mit Heterogenität und Differenz, Bd. 3 der zehnbändigen Reihe: Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern, hrsg. von Grunder, H.-U., Kansteiner-Schänzlin, K. & Moser, H. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23-48.
- Raapke, H.D. (2003). Profil der Montessori-Pädagogik und ihrer Einrichtungen. Verfügbar unter: http://www.montessori-deutschland.de/fileadmin/freigabe/dachverband/PDFs/Zum_Profil_der_MontessoriP_dagogik.pdf (03.02.2021).
- Reble, A. (1971). Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Klett.

- Rheinberg, F. (1980). Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1998). Bezugsnorm-Orientierung. In Rost, D.H. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim/Basel: Beltz, S.39-43.
- Sacher, W. (1994). Prüfen – Beurteilen – Benoten. Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sacher, W. (1996). Prüfen – Beurteilen – Benoten. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. 2. Aufl.. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sacher, W. (2001). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Scheuerl, H. (1997). Reformpädagogik. In: Fatke, R. (Hrsg.). Forschung- und Handlungsfelder der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft Nr. 36. Weinheim/Basel: Beltz, S. 185-235.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, F.E. (2001). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schröder, H. (1974). Leistungsmessung und Schülerbeurteilung. Stuttgart: Klett.
- Steiner, R. (1984). Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. Dornach Rudolf Steiner Verlag.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 47, H. 2, S. 83-100.
- Tent, L. (2001). Zensuren. In: Rost D.H. (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 805–811.
- Tillmann, K.-J. & Vollstädt, W. (1999). Funktionen der Leistungsbewertung – eine Bestandsaufnahme. In: PÄDAGOGIK, H. 2, S.42-46.
- Vogt, S. & Werner, M. (2014): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Skript. Fachhochschule Köln. Verfügbar unter: https://www.thkoeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviews-qualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf (15.02.2021).
- Wagenschein, M. (1954). Noten. In: Die Sammlung, Jg. 9, H. 7/8, S. 411-414.
- Wehr, H. & Carlsburg, G.-B. v. (2020). Perspektiven des Erfahrungslernens – Anmerkungen zur Theorie der Erlebnispädagogik. In: Wehr, H. & Carlsburg, G.-B. v. (Hrsg.). Erlebnispädagogik. Theorie, Praxis und Projekte für die Schule. 5. Aufl. Friedberg: Brigg Pädagogik, S. 25-47.
- Weinert, F.E. (2001). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.

- Wester, F. (2000). Offener Unterricht und Leistungsbewertung. In: Beutel, S.-I. & Vollstädt, W. (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. PB-Buch 41. 3. Aufl. von 2000. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 113-128.
- Winter, F. (1999). Mit Leistung anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch. In: Huber, L., Asdonk, J., Jung-Paarmann, H., Kroeger, H. & Obst, G. (Hrsg.). Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Seelze: Kallmeyer, S. 196-207.
- Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winter, F. (2007). Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg.). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 107-129.
- Winter, F. (2012). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 49, 5. erw. u. aktual. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziegenspeck, J. (1999). Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zudeick, P. (1982). Alternative Schulen. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Beispielseite eines Lerntagebuchs	81
Anlage 2: Beispiel eines Lehrerbeobachtungsbogen.....	82
Anlage 3: Beispiel eines Beobachtungsbogen (Still- und Freiarbeit)	83
Anlage 4: Kriterien-Raster zur Beobachtung und Beurteilung	84

Anlage 1:

Beispielseite eines Lerntagebuchs	
Name:	Datum:
Gegenstände dieser Unterrichtsstunde – kurze inhaltliche Beschreibung:	
Wie wurde gearbeitet?	
Wie war heute mein Beitrag?	
Was war neu und wichtig für mich?	
Was davon möchte ich behalten bzw. wiederverwenden?	
Was davon kann ich getrost vergessen?	
Eine Stimmungsäußerung:	
Wochenrückblick – Wochenkommentar – Vorausschau (Was plane ich zu tun?):	
Platz für Rückmeldungen der/des Lehrenden	

ANLAGE 1: BEISPIELSEITE EINES LERNTAGEBUCHS (WINTER, 2001)

Anlage 2:

Name:	Klasse:	Fach:					
Beobachtungskategorien	beobachtetes Verhalten	Merkmal-sausprägung					Datum der Beobachtung
		++	+	0	-	--	
Reproduktion und Reorganisation von Wissen							
kann erarbeiteten Stoff in bekannten Lernsituationen anwenden							
kann früher erworbene Kenntnisse in bekannter Lernsituation anwenden							
Transfervermögen, problemlösendes Denken I Kreativität							
setzt erworbene Kenntnisse in unbekanntem Lernsituationen ein							
bringt neue Ideen in den Unterricht ein, kann neuartige Probleme erkennen und alternative Lösungen finden							
Selbstständigkeit I selbstständiges Arbeiten							
erledigt Aufgaben unabhängig von Verstärkungen und Rückmeldungen							
kann sich selbst Ziele setzen							
Lernwille I Durchhaltevermögen I Leistungsbereitschaft							
bemüht sich, Aufgaben vollständig zu erledigen							
arbeitet auch über längere Zeit konzentriert							
nicht entmutigt, wenn die Lösung eines Problems nicht auf Anhieb gelingt							
Lerninteresse I Neugierverhalten							
bringt neue Ideen in den Unterricht ein							
ist neugierig auf unbekanntes und/oder schwierigere Aufgaben							
Fähigkeit zur Kommunikation I Interaktion I Kooperation							
arbeitet gern mit anderen in Partner- oder Gruppenarbeit zusammen							
lässt sich helfen							
ist bereit, Hilfe zu geben							
Zeichenerklärung: Das Verhalten ist (++) deutlich, (+) weitgehend, (o) mittelmäßig, (-) weniger oder (--) nicht ausgeprägt.							

ANLAGE 2: BEISPIEL EINES LEHRERBEOBACHTUNGSBOGEN (JÜRGENS, 1997)

Anlage 3:

Beobachtungsbogen für das Lern- und Arbeitsverhalten in der Still- und Freiarbeit				
Name:			Datum:	
Der Schüler Die Schülerin ...	+	0	-	spezifische Anmerkungen
<i>Stillarbeit</i>				
1.	kommt in angemessener Zeit zu konzentrierter Arbeit			
2.	bearbeitet gewählte Aufgaben in angemessener Zeit			
3.	ist bemüht, auch schwierige Lerninhalte zu verstehen/sich zu erarbeiten			
4.	führt eine gewissenhafte, selbstständige Lösungskontrolle durch			
<i>Freiarbeit</i>				
5.	lässt sich auf kooperatives Lernen ein			
6.	kann leistungsschwächeren Schüler(innen) Hilfe geben			
7.	kann selbst Hilfe annehmen			
8.	lernt situationsgerecht mit anderen zusammen			
<i>schriftlich</i>				
9.	leistet eine gute Heftführung			
10.	kann einen aussagekräftigen Kurzbericht über die Freiarbeit verfassen			
<i>Regeln</i>				
11.	hält die vereinbarten Still- und Freiarbeitsregeln ein			
Bemerkungen				

ANLAGE 3: BEISPIEL EINES BEOBACHTUNGSBOGEN (STILL- UND FREIARBEIT) (GRUNDER & BOHL, 2001, S.132)

Anlage 4:

Kriterien-Raster zur Beobachtung und Beurteilung				
Name, Vorname: _____ Klasse: _____ Datum: _____				
Qualifikation	Lern- und Leistungsbereiche: In welchem Maße kann die Schülerin / der Schüler:	Beobachtung		
		+	0	-
Zielerreichendes, fachliches Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernergebnisse sach- und fachgerecht darstellen • Arbeitsschritte in einer Zeiteinheit selbstständig oder im Team planen und durchführen • fachspezifische Arbeitsmittel (Quellen, Lexika, Atlanten, Statistiken etc.) nutzen • Zusammenhänge zu anderen Themenbereichen erkennen und darstellen (vernetzendes Denken) • neue Ideen in den Unterricht einbringen • bei Aufgabenstellungen Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden 			
Methodisch-strategisches Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsmaterial beschaffen, analysieren, auswerten, interpretieren • Arbeitsschritte planen und in angemessener Zeit ausführen • grundlegende, im Unterricht erarbeitete Methoden zielgerichtet anwenden (unterstreichen, notieren, protokollieren, dokumentieren etc.) • Thesen formulieren, konträre Meinungen gegenüberstellen, Wertungen vornehmen • Ideen, Gedanken-Texte vortragen bzw. Ergebnisse vorstellen in Schaubildern, Collagen, Texten, Referaten, Berichten, Erzählungen, Rollenspielen etc. 			
Sozial-kommunikatives Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • vereinbarte Gesprächsregeln akzeptieren und einhalten (anderen zuhören, sie ausreden lassen, Lernpartner akzeptieren etc.) • eigene Meinungen mit Argumenten begründen und belegen • auf Widerspruch angemessen reagieren • Aufgaben in einer Arbeitsgruppe übernehmen, die Arbeit maßgeblich mitgestalten und voranbringen • Konflikte erkennen und in der Gemeinschaft nach möglichen Lösungen suchen • anderen Schülern Hilfe anbieten, Hilfe selbstannehmen 			
Selbsterfahrung-des, selbstbeurteilendes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse mithilfe von Lösungsblättern, Lehrbuch, Lexikon etc. selbstständig und konzentriert auf Richtigkeit überprüfen • eigene Fortschritte und Defizite erkennen, (was fällt mir leicht, was muss ich noch üben?) • eigene Arbeit und Ergebnisse selbstkritisch einschätzen • Hinweise zur Verbesserung der Arbeits- und Lernplanung aufgreifen und umsetzen • ihre/seine Stellung und ihren/seinen Beitrag in der Gruppe beschreiben und ggf. ihr/sein Rollenverhalten ändern • sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele setzen (Lernwille) 			
Zeichen	+ erreicht 0 Ansätze erkennbar; - nicht erreicht			

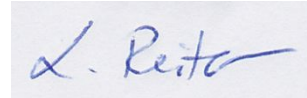
ANLAGE 4: KRITERIEN-RASTER ZUR BEOBACHTUNG UND BEURTEILUNG (BENDLER, 1995, S. 10)

Erklärung zur Veröffentlichung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung meiner Arbeit beim „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“.

Heidelberg, den 07.05.2021

Unterschrift:

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature appears to be 'L. Reiter'.