



Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

Das Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodulare für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am Verbundprojekt beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

Leistungen beurteilen und bewerten in der Ganztagschule

eine Expertise
von Angelika Speck-Hamdan,
Ludwig-Maximilians-Universität München

Inhaltsverzeichnis

1. Leistungen und ihre Bewertung – ein Dauerbrenner in der pädagogischen Diskussion.....	4
2. Bedingungen für Leistungen in der Schule	8
3. Zum Verhältnis von Lernen und Leisten und zur Rolle der Schule	10
4. Die verschiedenen Funktionen von Leistungsbewertungen	15
5. Weitere Probleme der herkömmlichen Leistungsbewertung	17
6. Klärungen: Feststellen – Würdigen – Bewerten – Beurteilen	18
7. Prinzipien einer zeitgemäßen Leistungsbewertung.....	22
8. Neue Formen der Leistungsbeurteilung	24
9. Das indikatorenorientierte Zeugnis in der Erprobung – Erfahrungen und Konsequenzen	25
10. Literatur.....	29

1. Leistungen und ihre Bewertung – ein Dauerbrenner in der pädagogischen Diskussion

Die Geschichte der Schulpädagogik kennt das Thema der Leistungsbeurteilung und –bewertung seit langem. Es gehört zu den immer wieder neu und kritisch hinterfragten Vereinbarungen schulischer Arbeit (vgl. Winter 2004, S. 3). Schulische Bemühungen zielen darauf, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, was sich in Leistungen niederschlagen soll. Der Weg zu den Leistungen führt über Lehr- und Lernprozesse. Sie so zu gestalten, dass Kinder und Jugendliche die notwendigen Fähigkeiten erwerben bzw. verfeinern oder verbessern können, ist die Aufgabe der Schule. Sich den Anforderungen zu stellen, wird von den Schülern und Schülerinnen erwartet. Zur Kontrolle des Erfolgs der Bemühungen beider Seiten werden die erbrachten Leistungen herangezogen. Die Schule geht bezüglich dieser Aufgabe eine doppelte Vereinbarung ein: auf der einen Seite mit dem einzelnen Kind, welches das verbrieftete Recht auf die Entfaltung seiner Persönlichkeit mittels Bildung hat, auf der anderen Seite mit der Gesellschaft, die auf die Fähigkeiten der nachwachsenden Generation angewiesen ist, um sich erhalten und weiter entwickeln zu können. Die Qualifikation der Jungen als Aufgabe der Schule dient beiden Seiten, den Kindern und Jugendlichen wie der Gesellschaft als Ganzes.

Nun sind aber an die Qualifikationen im Lauf der Geschichte gesellschaftliche Berechtigungen geknüpft worden. Je höher die erreichte Qualifikation, desto größer die Möglichkeiten gesellschaftlicher Vorteile für den Einzelnen. Zur Qualifikationsfunktion tritt die Allokationsfunktion der Schule, die sich im Selektionsprinzip realisiert. So wird die Schule zur „entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten“ (Schelsky 1957, S. 17), immer noch auch in Zeiten, in denen Flexibilität und Mobilität zu den wichtigsten Voraussetzungen für das Arbeitsleben zählen. Die erreichte Qualifikation dient der gesellschaftlichen Auslese. Dies geschieht über die Abschluss-Zertifikate der schulischen Bildung, die sich auf ein ausdifferenziertes System von Leistungsnachweisen stützen.

Die hohe Bedeutung schulischer Leistungen für das Leben jedes einzelnen Kindes/ Jugendlichen wirft daher einige wichtige Fragen auf. Unter welchen Bedingungen werden Leistungen erbracht? Nach welchen Maßstäben werden Leistungen beurteilt? Welche Leistungen sind entscheidend? So ist gerade unter der Perspektive von Chancengerechtigkeit das Verhältnis von Schule und Leistung oft problematisiert worden, in jüngster Zeit durch die Ergebnisse der großen Schulleistungsstudien, die

immer wieder einen überzufällig engen Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Herkunft feststellten.

Dabei entsprang die Verquickung des Leistungsgedankens mit der Vergabe von gesellschaftlichen bzw. beruflichen Positionen durchaus einer Idee der Gerechtigkeit: das bisher gültige ungerechte Prinzip des Standesvorteils (das Feudalprinzip) sollte durch ein gerechteres und prinzipiell objektives Prinzip ersetzt werden, das Prinzip der individuellen Leistung. *Der* sollte die Möglichkeit zum gesellschaftlichen oder beruflichen Aufstieg erhalten, der Entsprechendes leistet, sich als fähig erweist. Schulleistungen wurden zum Auslese-Instrument für weiterführende Bildungsgänge. Aus dem Leistungsprinzip, das im Übrigen die hoch gesteckten Erwartungen nach Chancengleichheit (oder auch Chancengerechtigkeit) so einfach nicht zu erfüllen im Stande ist, wie wir spätestens seit den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts wissen, leiten sich weitere Charakteristika der Schule ab: das Jahrgangsklassensystem, die Lehrpläne mit festen Jahrespensen, das Zensuren- und Zeugnis-system, auch die Dominanz des lehrerzentrierten Unterrichts, der das Erreichen des festgesetzten Plans sichern sollte (siehe Klafki 1989, S. 984) Damit einher ging außerdem eine Entwicklung, der gegenüber es auch unter den gegenwärtigen Bedingungen gilt wachsam zu sein: Leistung in der Schule wird vorrangig als abfragbares und überprüfbares Wissen und Können gesehen.

Der Doppelaufgabe der Schule – Qualifikation und Allokation bzw. Selektion - entsprechen zwei unterschiedliche Perspektiven von Leistung:

- Einerseits Leistung als „Inbegriff bestimmter soziokultureller Normen ..., deren Erfüllung den Individuen abverlangt wird; in dem Grade, in dem solche Normen erreicht werden, und je nach der historisch-gesellschaftlich geltenden Einschätzung des Anspruchsniveaus unterschiedlicher Normen, sind an ihre Erfüllung gesellschaftliche Berechtigungen und Wertungen gebunden, Zugänge zu bestimmten Berufen, Einkommensstufen, gesellschaftlichen Funktionen und soziales Prestige“ (Klafki 1989, S. 983).
- Andererseits Leistung als „Ergebnis oder Vollzug von Tätigkeiten und Handlungen (einschließlich kognitiver Lernakte) ..., die mit Anstrengung verbunden sind, für die Gütemaßstäbe gesetzt sind oder von den betreffenden Subjekten selbst gesetzt werden und die demzufolge beurteilt werden (vgl. Heckhausen 1974)“ (Klafki 1989, S. 983).

Die Schulpädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts durchzieht die Diskussion um die aus dieser Doppelaufgabe erwachsene Problematik. Grob lassen sich zwei Positionen gegenüber stellen: auf der einen Seite wird mit der Auslesefunktion und der hohen gesellschaftlichen Bedeutung des Leistungsprinzips argumentiert, auf der ande-

ren Seite wird dem der pädagogische Auftrag zur Entfaltung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten entgegengehalten, der eine Übertragung des gesellschaftlichen Leistungsprinzips auf die Schule verbiete. Die unterschiedlichen Auffassungen zeigen sich insbesondere bei der Frage der Leistungsbewertung. Ziffernnoten oder Verbalbeurteilungen markieren die beiden einander gegenüberstehenden Standpunkte. Während Ziffernnoten eine rasche Zuordnung mit selektiver Absicht erlauben, bieten Verbalbeurteilungen die Möglichkeit einer differenzierten Beschreibung, die pädagogische Perspektiven eröffnet. Ziffernnoten ermöglichen aber keine abgestufte oder feinere Sicht auf die Leistung, und Verbalbeurteilungen eignen sich weniger gut zum schnelleren „Einsortieren“. Beide Formen, die im Übrigen nur grob die Pole markieren, zwischen denen es eine ganze Reihe weiterer Möglichkeiten der Leistungsbeurteilungen gibt, weisen eklatante Schwächen auf. Auf die „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (Ingenkamp 1971, erste Auflage) wies die Wissenschaft schon vor über dreißig Jahren hin; kritisiert wurde vor allem die starke Subjektivität der Notengebung und damit die mangelnde Zuverlässigkeit der Noten. Verbalbeurteilungen sind nicht weniger subjektiv, sie erwecken aber nicht den Eindruck von Objektivität, sondern beziehen die Sicht des Beurteilers direkt und bewusst mit ein. Die Frage der Objektivität der Leistungsbeurteilung lässt sich bis heute nicht befriedigend lösen. Selbst standardisierte Tests können zwar einzelne Kompetenzen oder Teilkompetenzen messen, sind aber als Erfolgskontrolle für initiierte Lernprozesse nur dann brauchbar, wenn vor und nach dem Lernprozess erhoben würde. So erhielte man eine diagnostisch korrektere Information, die aber den administrativen Gepflogenheiten der Schule möglicherweise nicht entspräche, „denn diese Praxis ist von der Leistungsbeurteilung im Dienste des Berechtigungswesens geprägt. Für die dort erforderlichen Selektionen genügt die Grobskala der Zensuren, und die diagnostische Unangemessenheit des Vorgehens ist der Administration weniger wichtig als die leichte bürokratische Handhabbarkeit des traditionellen Systems“ (Ingenkamp 1989, S. 989). So ist also die Frage der Leistungsbeurteilung direkt mit der Frage der Funktion der Schule bzw. mit der Frage nach der Bedeutung der Leistung in der Schule verbunden.

Diskutiert wird hier vor allem das Problem, wie Schule die nachwachsende Generation auf die gesellschaftlichen Anforderungen vorbereiten kann. Die Rede von der Leistungsgesellschaft und der Leistungsschule als abgeleiteter Forderung, die in diesem Zusammenhang oft geführt wird, muss allerdings sorgsam geprüft werden. Klafki (1989, S. 985) stuft eine solche Begründung als ideologisch ein, da die implizite Basisannahme einer Leistungsgesellschaft – nämlich die Vergabe von sozialen Chancen aufgrund individueller Leistungen – nicht der Realität entspräche. Nicht jeder erhalte in unserer Gesellschaft – auch bei Leistungsbereitschaft – die gleichen Chancen und nicht jede Position lasse sich auf die individuelle Leistung zurückfüh-

ren. Die Analogie einer Leistungsschule, in der Aufstiegschancen aufgrund von individueller Leistung vergeben würden, ist demnach irreführend, zumal auch Zweifel an der Chancengleichheit im Hinblick auf den Schulerfolg angemeldet werden müssen. Die pädagogische Argumentation auf der anderen Seite begründet die Notwendigkeit einer Leistungsschule mit der Neubestimmung des pädagogischen Leistungsprinzips: „Schule muss in dem Sinn ‚Leistungsschule‘ sein, dass sie die Bewältigung von Aufgaben und Lernprozessen *ermöglicht* und fordert, die zur Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen können“ (Klafki 1989, S. 985). Das pädagogische Leistungsverständnis setzt an der Zielbestimmung des mündigen und sozial verantwortlichen Menschen an. Die Leistungserziehung ist Teil des pädagogischen Programms. „In der Schule geht es darum, Bereitschaft und Fähigkeit zu Anstrengung und Leistung, zu Selbststeuerung des Leistungsverhaltens so zu fördern und in das Gesamterziehungskonzept zu integrieren, dass sie dem Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenz zugeordnet werden“ (Lichtenstein-Rother, zit. in Röbe 1992, S. 45). Über lange Zeit wurden der gesellschaftliche Leistungsbegriff, der sich auf gesellschaftliche Berechtigungen konzentriert, und der pädagogische Leistungsbegriff, der sich am einzelnen Kind orientiert, als Gegensätze gesehen.

Da Schule aber – oft spannungsreich – in beide Ansprüche gestellt ist, hat sich mittlerweile eine vermittelnde Position etabliert, die einer direkten Übertragung des gesellschaftlichen Leistungsbegriffs auf die Schule eine klare Absage erteilt, aber eine Orientierung an generalisierten Leistungsnormen unter Berücksichtigung des pädagogischen Auftrags nach individueller Entfaltung nicht ausschließt und vor allem Lernen und Leisten aufeinander bezieht. Ein solcherart pädagogisches Leistungsverständnis wird mit folgenden Merkmalen verknüpft (vgl. Jürgens 1999, nach Vollstädt/Tillmann 1999, S. 7):

- Leistung ist produkt- *und* prozessorientiert
- Leistung entsteht beim individuellen *und* sozialen Lernen
- Leistung verlangt motiviertes *und* vielfältiges Lernen
- Leistung hat ermutigendes *und* anstrengendes Lernen zur Voraussetzung

Die Und-Verknüpfungen von je zwei Merkmalen sind auf teils unglückliche Polarisierungen in der Diskussion zurückzuführen. Vielfach wurden wenig ergiebige Gegensätze konstruiert, die der Komplexität des Gegenstands nicht angemessen waren. Die Verbindung führt nun zu einer konstruktiven Weiterentwicklung des Leistungsthemas. Sichtbar wird ein Verständnis von Leistung, das in erster Linie pädagogisch motiviert ist, aber die gesellschaftliche Dimension nicht aus dem Auge verliert. Vollstädt und Tillmann (1999) fragen zu Recht, wie weit die schulische Praxis tat-

sächlich von einem solch humanisierten Leistungsverständnis geprägt ist. In der Grundschule findet es - ihrer Auffassung nach – eine weite Verbreitung, in den weiterführenden Schulen (insbesondere im Gymnasium) herrscht demgegenüber ein eher verengtes stoffzentriertes Verständnis vor. Es ist nicht verwunderlich, dass sich die Grundschulen dieses Leistungsverständnis am ehesten zueigen gemacht haben, verspüren sie doch den Druck, der von der oben beschriebenen Doppelaufgabe ausgeht, besonders stark. Am Ende der Grundschulzeit wird die schwer wiegende und für viele Lehrerinnen und Lehrer belastende Empfehlung für die weitere Schullaufbahn ausgesprochen. Grundlage für die Empfehlung, die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich bindend ist, sind die bis dahin erbrachten Schulleistungen. In den meisten Fällen entscheidet die Note in Deutsch und Mathematik über die weitere Schullaufbahn. Gleichzeitig sind sich die Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen darüber im Klaren, dass es in ihrer Hand liegt, Leistungsbereitschaft, Leistungsmotivation und Leistungsfähigkeit der jungen Schulkinder grundzulegen und zu fördern, also eigentlich erst Voraussetzungen für eine entsprechende Empfehlung zu schaffen. Deshalb ist die Position der Grundschulpädagogik klar: sie argumentiert in erster Linie aus ihrem pädagogischen Auftrag heraus.

Schon in den frühen 1970er Jahren wurde in der Grundschulpädagogik (durch Elisabeth Neuhaus-Siemon und auch durch Ilse Lichtenstein-Rother) ein pädagogischer Leistungsbegriff formuliert, der betonte, dass es darum ginge, „mit den gesellschaftlichen Anforderungen an den individuellen Lernfähigkeiten anzuknüpfen, Leistungsbereitschaft aufzubauen und zum Leisten zu befähigen“ (Einsiedler 2000, S. 46). In der Grundschule wird Leistungsfähigkeit erst aufgebaut. Der Auftrag der Grundlegung der Bildung umfasst insbesondere die Grundlegung des schulischen Lernens und Leistens. „Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft sind für den Grundschulbereich *Entwicklungsaufgaben*. Die Kinder sollen Bemeisterungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und so Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gewinnen“ (Einsiedler 2000, S. 47). Diese Aufgabe muss in der Grundschule Priorität haben.

2. Bedingungen für Leistungen in der Schule

In der Regel sind Schülerleistungen gemeint, wenn von Leistung in der Schule die Rede ist. Dabei handelt es sich um Leistungen, die Schülerinnen und Schüler in vereinbarten Bereichen, für welche die Schule Lehr-/Lernprozesse arrangiert, erbringen und für die es auch vereinbarte Maßstäbe gibt. Das System der Ziffernnoten gilt als ein solcher Maßstab, der aber (s.o.) durchaus als fehlerbehaftet gelten kann, ist er doch weder zuverlässig noch genau noch objektiv. Schülerleistungen lassen sich

auch mit alternativen Methoden messen (vgl. Punkt 6), wodurch sich aber durchaus nicht alle Probleme lösen lassen.

Schülerleistungen gelten als Nachweis für erfolgreiche Lernprozesse. Da die individuellen Lernprozesse in der Schule aber auch ein Ergebnis der erfolgten Lehrprozesse, also der unterrichtlichen Bemühungen, sind, kann man Schülerleistungen auch als Nachweis für erfolgreichen Unterricht ansehen. Auch die Leistung der Schule spiegelt sich in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler wider. So sind Schülerleistungen ein Ergebnis des erfolgreichen Zusammenspiels von unterrichtlichen Bemühungen und individuellen Lernprozessen. Genau genommen müssen jedoch noch weitere Faktoren berücksichtigt werden, um Schülerleistung zu erklären. Helmke (2003) verweist auf ein sehr komplexes Bedingungsgefüge, das neben Unterricht auch Faktoren wie Familie, Gleichaltrige und die Medien umfasst.

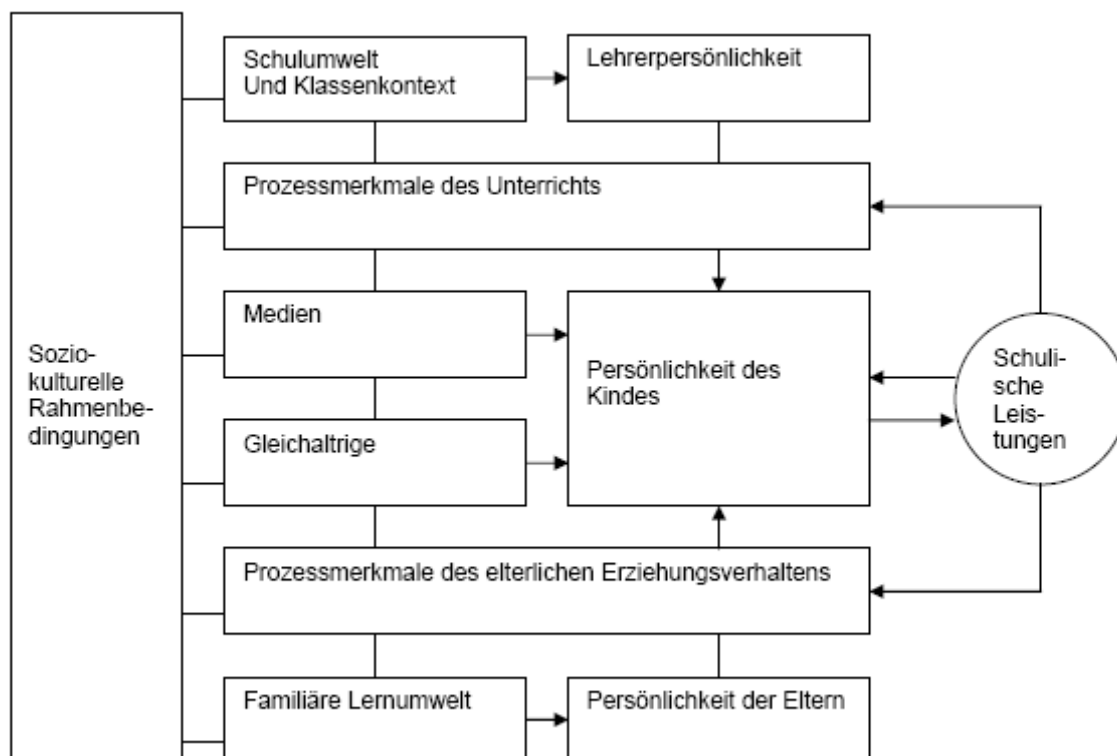


Abb. : Makromodell der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, aus: Helmke 2003, S. 34

Nicht alle diese Faktoren wirken direkt und in gleicher Intensität auf die Schulleistungen ein. Von zentraler Bedeutung ist die Persönlichkeit des Kindes: „Die individuellen Eingangsvoraussetzungen umfassen kognitive und metakognitive Kompetenzen, d.h. das Vorwissen in dem betreffenden Fach, die kognitive Grundfähigkeit (Intelligenz) und die Lernstrategien, sowie motivationale, soziale, konstitutionelle und affektive Merkmale (Selbstvertrauen, Lernfreude, Leistungsangst)“ (Helmke 2003, S. 35). Die-

se Voraussetzungen sind – wie das Modell andeutet – in mehrfacher Weise durch andere Faktoren beeinflusst. So hängen die motivationalen Bedingungen sowohl mit der Unterstützung durch das elterliche Erziehungsverhalten als auch mit bestimmten Prozessmerkmalen des Unterrichts zusammen. Helmke unterscheidet in seinem Modell weiterhin zwischen kausal näheren (proximalen) und kausal entfernteren (distalen) Faktoren. Sowohl das Erziehungsverhalten der Eltern als auch das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte zählen zu den proximalen Faktoren, die sich relativ direkt auf die Leistungen der Kinder auswirken. Distale Faktoren sind nicht etwa weniger wichtig; ihre Wirkung wird allerdings über andere Merkmale vermittelt, die ihrerseits das Leistungsverhalten direkt beeinflussen, wie zum Beispiel die Bildungsnähe des Elternhauses, die Vorteile im Vorwissen und auch in der Sprache sichert.

Schülerleistungen werden von Schülerinnen und Schülern erbracht; in ihnen spiegelt sich jedoch ein sehr viel komplexeres Bedingungsgefüge. Es spiegelt sich die elterliche Unterstützungsleistung ebenso wie die Leistung der Lehrerinnen und Lehrer, die ihrerseits auf vernünftige Rahmenbedingungen für ihre Arbeit angewiesen sind. Es spiegelt sich selbstverständlich auch das soziokulturelle Umfeld, in dem diese Leistungen zustande kommen. Deshalb machen auch simple Rankings keinen Sinn, selbst wenn sie auf der Grundlage von standardisierten Tests erstellt werden. Jede Schule, jeder Lehrer, jede Lehrerin ist auf die Bedingungen des Umfelds und der einzelnen Kinderpersönlichkeiten angewiesen. Ebenso besteht eine Abhängigkeit von den Möglichkeiten des Systems Schule. Können leistungsschwächere Kinder intensiv gefördert werden? Stehen dafür zusätzliche Ressourcen bereit? Oder sieht das System nur ein Abstufen in die niedrigere Jahrgangsstufe oder Schulform vor? Leistungen in der Schule sind demnach auch Leistungen der Schule und des Schulsystems, Leistungen der Lehrerinnen und Lehrer, Leistungen der unterschiedlichen Unterstützungssysteme für die Lehrkräfte, sowie Leistungen der Eltern und ihrer Bemühungen, die Kinder im Lernen und Leisten zu unterstützen.

Will man also Leistungen verbessern, so tut man gut daran, alle Faktoren mit zu berücksichtigen und an mehreren Punkten anzusetzen, wobei von Seiten der Schule der beste Ansatzpunkt der Unterricht selbst, aber auch seine Rahmenbedingungen sind. Gelingt es, die Eltern in die Unterstützung der Lernenden einzubeziehen, ergibt sich eine noch bessere Ausgangsposition.

3. Zum Verhältnis von Lernen und Leisten und zur Rolle der Schule

Da schulische Leistungen in der Regel das Ergebnis von schulisch angeregten Lernprozessen sind, lohnt es sich, das Verhältnis von Lernen und Leisten ein wenig ge-

nauer zu untersuchen. Lernen kann als Prozess gefasst werden, in dem Fähigkeiten erworben werden bzw. ein Zuwachs an Wissen erfolgt. Lernprozesse zeichnen sich durch mentale Aktivität der Lernenden aus. Sie integrieren das neue Wissen, die neuen Erfahrungen in die vorhandenen Denk-, Wissens- oder Handlungsschemata und verändern ihre kognitiven Strukturen. Lernen ist eine Tätigkeit, die nicht erst in der Schule aufgenommen wird. Jedes Kind lernt von Beginn seines Lebens an. Die Schule ist eine Einrichtung, die Lernprozesse systematisch initiiert, und zwar in solchen Bereichen, die übereinstimmend als notwendig – sowohl für den Einzelnen als auch für die Reproduktion der Gesellschaft und ihrer Errungenschaften – angesehen werden. Gesetzt sind Leistungserwartungen an die Lernenden, gestuft nach unterschiedlichen Schulabschlüssen und Jahrgangsstufen.

Wir wissen, dass – neben vorhandenem Wissen und einer anregungsreichen Umgebung - eine positive Leistungsmotivation, Freude am eigenen Können, Hoffnung auf Erfolg und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gute Voraussetzungen dafür sind, dass Kinder sich den schulischen Leistungsanforderungen stellen können. Wir wissen, dass das Fähigkeitsselbstbild die tatsächlichen Leistungen mit bestimmt; nicht direkt, jedoch über einige mediierende Drittvariablen (vgl. Helmke 1992, Pekrun 1997), z.B. Erwartungsbildungen, Attribuierungen oder subjektiv verwendete Bezugsnormen. Wir wissen auch, dass die Leistungen das Fähigkeitsselbstbild mit bestimmen. Die Forschung spricht von einem dynamischen Zusammenspiel von Fähigkeitsselbstbild und erreichter Leistung (zusammenfassend siehe Krapp 1997, S. 334, Pekrun 1997, S. 351 ff.). Die pädagogische Schlussfolgerung hieraus kann nur heißen, den Kindern Könnenserfahrungen zu ermöglichen, um sie in beiden Richtungen zu stärken: über den Erfolg, der dabei erlebt wird und über die daraus erwachsende Zuversicht und Motivation, sich weiteren Herausforderungen zu stellen.

Kinder kommen in der Regel mit einem sehr positiven Selbstbild ihrer eigenen Leistungsfähigkeit in die Schule. Sie sind überzeugt, die neuen Anforderungen des Lesens, Schreibens und Rechnens, die sie erwarten, gut meistern zu können. Die oft berichtete Selbstüberschätzung der Schulanfänger (Helmke 1992) weicht etwa gegen Ende der Grundschulzeit einer realistischeren Einschätzung der eigenen Fähigkeit. Während die jüngeren Kinder Leistungserfolge der aufgewendeten Anstrengung zuschreiben (vgl. Ries 1991), gewinnen ältere Grundschulkinder die Einsicht, dass es Fähigkeits-Unterschiede gibt, die sich nicht nur mit einem Mehr oder Weniger an Anstrengung erklären lassen. Die Konzepte Fähigkeit und Anstrengung werden entkoppelt. Mit der Zeit können sie ihre bereichsspezifischen Stärken und Schwächen einschätzen. Dabei spielt der soziale Vergleich durch die Schule mit Sicherheit eine Rolle. „Der Wunsch nach sozialen Vergleichen ist ... im Grundschulalter zu erwarten und in einem begrenzten Sinn auch entwicklungsförderlich. Angesichts der Schule und

ihrer Organisation kann der soziale Vergleich nicht völlig ausgeblendet werden. Die hinter den Leistungsergebnissen stehenden komplexen Zusammenhänge von außerschulischen Lebensumständen, Fähigkeiten und der jeweiligen Anstrengung können allerdings von Grundschulkindern nur begrenzt berücksichtigt werden“ (Faust-Siehl 2001, S. 4). Von einem (relativ stabilen) Fähigkeitsselbstbild kann man im Grunde erst ab etwa 9 Jahren sprechen (vgl. Helmke 1992). Es ist anzunehmen, dass der soziale Vergleich bei der Selbsteinschätzung auch von Bedeutung ist.

Welche Rolle spielt die Schule in diesem Zusammenhang? Jerusalem und Schwarzer (1991) konnten nachweisen, dass sich das Leistungsselbstbild in Abhängigkeit von der Lernumwelt verändert. Zum einen liefert der Klassenkontext eine Folie für den sozialen Vergleich, der die eigene Wahrnehmung korrigieren kann. Zum anderen ist ein Einfluss des Unterrichtsklimas nachweisbar, welches vor allem durch die wahrgenommenen Lehrerverhaltensweisen bestimmt ist. „Mit anderen Worten, der Lehrer schafft durch sein Verhalten ein Unterrichtsklima, das wiederum für das Selbstkonzept und die Befindlichkeit der Schüler von Bedeutung ist“ (Jerusalem/ Schwarzer 1991, S. 127). Geprüft wurde der Einfluss auf Leistungsängstlichkeit, Schulunlust, Selbstwirksamkeitserfahrung und Hilflosigkeit.

In der SCHOLASTIK-Studie (Weinert/Helmke 1997) (1150 Grundschulkindern in 54 Klassen) zeigte sich ein relativ komplexes Wirkungsgefüge zwischen schulischem Kontext und der Leistungsfähigkeit. Für den Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Schulleistung ergaben sich – fasste man alle beteiligten Klassen zusammen – keine signifikanten Klassenunterschiede; d.h. die Unterschiede zwischen den Klassen, was z.B. die individuelle Unterstützung oder die fachliche Instruktion anging, ergaben keinen Unterschied in der Stärke des Zusammenhangs – wenn man nur die Gesamtzahl miteinander verglich. Um diesem Befund näher auf die Spur zu kommen, der bisher bekannten Annahmen und Befunden ja widersprach, bildete man Extremgruppen, in denen der Zusammenhang entweder sehr schwach oder sehr stark ausgeprägt war. Hier ergaben sich Klassenunterschiede: In den Extremklassen mit einem engen Zusammenhang wurde der fachlichen Instruktion ein hoher Stellenwert (indiziert durch das classroom-management) zugeschrieben und wurden Leistungsdefizite durch individualisierende Maßnahmen „öffentlich“ gemacht. Umgekehrt war der Zusammenhang schwach ausgeprägt, wenn der eingeräumte Freiheitsspielraum für die Schüler höher und die Unterrichtsabläufe vielschichtiger waren: „Eine Vielschichtigkeit der Unterrichtsabläufe ... erschwert einerseits soziale Vergleichsprozesse und schafft andererseits Raum für „Leistungsnischen“, in denen selbst leistungsschwächere Schüler vergleichsweise gute Leistungen zeigen, so dass diese dann in selbstwertdienlicher Weise akzentuiert werden können“ (Renkl/ Helmke/ Schrader 1997, S. 382).

Eine größere Rolle spielen Schulklassenunterschiede für die Lernfreude. Neben einem verständlichen und gut organisierten Unterricht fällt hier auch das soziale Klima in der Klasse ins Gewicht. In Klassen mit hoher Lernfreude räumten die Lehrer den Schülern mehr Freiheitsspielräume für eigene Entscheidungen ein und machten für Lernschwierigkeiten ihrer Schüler auch ihren eigenen Unterricht verantwortlich; die Schüler beurteilten den Unterricht als hinsichtlich der Anforderungen angemessen und als motivierend (vgl. Helmke 1997, S. 74/75). Allerdings muss hier auch angemerkt werden, dass nicht nur das Fähigkeitsselbstbild, sondern auch die Lernfreude im Lauf der Grundschulzeit deutlich abnimmt.

In welchem Verhältnis stehen nun Lernfreude und Leistung? Gehören sie zusammen oder schließen sie sich aus? Ist es möglich, gleichzeitig die Motivation am Lernen *und* die Leistungsfähigkeit zu fördern? Über einen Zusammenhang zwischen beiden gibt es ausreichend Belege, aber es scheint der Schule nicht immer zu gelingen, Freude zu erhalten und gleichzeitig hohe Leistungen zu bewirken. So genannte „Optimalklassen“, d.h. Schulklassen in der oben genannten Studie, in denen dieses gelang, zeichneten sich dadurch aus, dass es die Lehrerinnen und Lehrer verstanden, „lernwirksame Unterrichtskonzepte mit einer sozial toleranten und individuell stimulierenden Klassenatmosphäre zu verbinden“ (Weinert 2001 a, S. 28).

Der Zusammenhang zwischen Schule und Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern ist komplex. Schule fordert Leistung, indem sie Anforderungen setzt. Schule fördert aber auch Leistung, indem sie Lernprozesse so gestaltet, dass die Lernenden sie erfolgreich bestehen können. Viele der Faktoren, die Leistung bedingen (vgl. Kap. 2) entziehen sich der Beeinflussbarkeit durch die Schule. Doch bleibt ihr ein bedeutender Wirkungskreis, nämlich die sorgsame Gestaltung des Unterrichts sowie die Schaffung eines lern- und leistungsförderlichen Klimas. Wie sieht aber ein Unterricht aus, der die Leistungen der Schülerinnen und Schüler positiv fördert? Auch dazu macht die SCHOLASTIK-Studie Aussagen. Nach Weinert trägt ein „anspruchsvoller, anregungsreicher, problemzentrierter, lehrergesteuerter, aber schülerorientierter Unterricht“ (2001 a, S. 26) am besten dazu bei. Das gilt für alle Schülerinnen und Schüler. Gerade leistungsschwächere konnten dort besonders viel profitieren, wo diese Merkmale typischerweise ausgeprägt waren. Die Schülerorientierung wird in diesem Zusammenhang beschrieben als „proaktive Anpassung an wesentliche Schüler- und Kontextmerkmale“ (Weinert 2001 a, S. 26). Die Lehrerinnen und Lehrer waren in der Lage, den Unterricht variabel an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Situationen anzupassen. Das heißt, leistungsfördernd ist weder ein leistungsfixierter Paukunterricht (der eben keine variable Anpassung kennt) noch ein leistungsindifferenter Laissez-faire-Unterricht (der keine Ansprüche setzt).

Festzuhalten bleibt, dass die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen durchaus Einfluss auf die Schülerleistungen hat und dass ein positives Selbstkonzept und Könnenserfahrungen der Entwicklung von Leistungsfähigkeit zuträglich sind. Wenn nun in der Grundschule Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft erst aufzubauen sind (vgl. Einsiedler 2000), so ist zum einen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und zum andern dem Aufbau eines positiven Selbstkonzepts der Kinder größte pädagogische Anstrengung zu widmen. Bei der Beurteilung von Leistungen in diesem jungen Alter ist das Zusammenspiel von Selbstbild und Leistung im Auge zu behalten. Angesichts der Individualität dieses Aspekts sollte daher auch der individuellen Bezugsnorm der Vorrang gegeben werden. Einsiedler weist darauf hin, dass „in Klassen mit individueller Bezugsnormorientierung des Lehrers die Schüler einen Zuwachs an erlebter eigener Tüchtigkeit haben“ (2000, S. 48). Bei der Beurteilung der Leistung ist ebenfalls darauf zu achten, dass die Anstrengung des Lernens gewürdigt und die Fähigkeit dazu in Beziehung gesetzt wird, damit die Lernenden zu einer realistischen Selbsteinschätzung ihrer Leistungsfähigkeit kommen können.

Das konstruktivistische Paradigma, das die neuere Didaktik in starkem Maß bestimmt, geht in erster Linie von der Selbstständigkeit der Lernenden und von der Selbststeuerung der Lernprozesse aus. Um selbstständig und selbstgesteuert lernen zu können, müssen angemessene Gelegenheiten dafür bereitgehalten werden. Lernprozesse müssen der eigenen Reflexion zugänglich gemacht werden, damit sich Lernkompetenz entwickeln kann. Die Ergebniskontrolle der Lernprozesse kann konsequenterweise von dieser Grundintention nicht ausgenommen werden. Die Verantwortung der Lernenden für ihr eigenes Lernen kann nicht da enden, wo es um eine Bewertung des Ergebnisses geht. (vgl. auch Speck-Hamdan 2004, S. 6)

In diesem Sinn hält beispielsweise auch Felix Winter eine Reform der Leistungsbeurteilung für „überfällig“ (Winter 2004, S. 3 ff.). Für ihn besteht zwischen der herkömmlichen Art der Leistungsbewertung und den Merkmalen der neuen Lernkultur, wie sie übereinstimmend postuliert wird, ein deutliches Spannungsverhältnis. Widersprüche ergeben sich für ihn vor allem hinsichtlich des Postulats der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden, hinsichtlich einer stärkeren Orientierung auf die Lernprozesse und ihre Steuerung, hinsichtlich einer verstärkten Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben sowie hinsichtlich der Forderung nach einer stärkeren Demokratisierung der Lernkultur insgesamt, die dem Anspruch der Schülerinnen und Schüler nach Partizipation Rechnung trägt (Winter 2004, S. 6). Nach näherer Prüfung dieses Spannungsverhältnisses kommt er zu dem Schluss: „Die tradierten Vorgehensweisen bei der Überprüfung, der Feststellung und der Bewertung der Leistungen können den Erfordernissen der neuen Lernkultur nicht mehr gerecht

werden. Sie werden damit zu einem Hemmschuh für die Neudefinition des Verhältnisses von Lehren und Lernen“ (Winter 2004, S. 29). Er ist der Meinung, dass sich eine neue Lernkultur erst dann in der Schule etablieren kann, wenn auch das System der Leistungsbewertungen verändert wird. Dabei muss den Merkmalen und Prinzipien der neuen Lernkultur entsprechend verfahren werden.

4. Die verschiedenen Funktionen von Leistungsbewertungen

Ein Hauptproblem der Leistungsbewertung in der Schule ist ihre Multifunktionalität bzw. ihre funktionale Überfrachtung. Grob kann man unterscheiden zwischen solchen Funktionen, die mit dem Lernen des Einzelnen selbst zu tun haben, und solchen, die mit der Verwendung der Ergebnisse für andere Zwecke zu tun haben. Die Rückmeldefunktion dient der Erfolgskontrolle des Lernens, dem Weiterplanen aufbauender Lernprozesse oder dem Planen von Fördermaßnahmen. Die Lernenden und auch die Lehrenden sollen über die Leistungsbewertung ein Feedback erhalten. Die Berichtsfunktion ist ebenfalls auf das Lernen bezogen. Außenstehende wie Eltern oder auch andere Lehrer sollen Auskunft über den Leistungsstand eines Kindes / Jugendlichen erhalten, um entsprechend Unterstützung für das weitere Lernen planen zu können. Eng damit zusammen hängt die prognostische Funktion: Die bisher erreichten Leistungen sollen Entscheidungsgrundlage in Schullaufbahn-Beratungsprozessen sein. Gefragt ist hier ein möglichst umfassendes Bild von der Leistungsfähigkeit des einzelnen Kindes / Jugendlichen. Auch wenn es darum geht, dass Lehrerinnen und Lehrer Differenzierungsmöglichkeiten anbieten oder Fördermaßnahmen planen, sind sie auf Daten über die individuelle Leistungsfähigkeit angewiesen. Leistungsbewertungen dienen in diesem Fall der Platzierung in bestimmten Lerngruppen. Zu den auf das Lernen bezogenen Funktionen gehört auch eine gewisse Anregungsfunktion für das weitere Lernen. Gerade durch gute Leistungen werden Schülerinnen und Schüler motiviert. Zur Motivation durch schlechte Leistungsergebnisse müssen starke Zweifel angemeldet werden, auch wenn die Erfahrung Fälle kennt, in denen Lernanstrengungen verstärkt werden, um eine weitere schlechte Note zu verhindern.

Daneben sind solche Funktionen zu unterscheiden, die eher dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule entsprechen. Das ist immer der Fall, wenn an das Ergebnis der Leistungsbewertung Berechtigungen geknüpft sind und wenn es um Selektionsentscheidungen geht, die mit Hilfe der Leistungsergebnisse gerechtfertigt werden sollen. Das ist auch der Fall, wenn über Leistung diszipliniert werden soll, was äußerst problematisch zu sehen ist, aber immer wieder thematisiert wird, weil es wohl in der pädagogischen Praxis durchaus zu finden ist. Nicht zu vergessen ist in diesem

Zusammenhang auch, dass über Leistungsbewertungen eine schulrechtliche Kontrolle möglich ist: Die Leistungsergebnisse sind Ausweis dafür, dass der Auftrag der Schule durch die Lehrerinnen und Lehrer erfüllt wird. Auf der Grundlage einer breiten Datenbasis über den Leistungsstand aller Schülerinnen und Schüler ist es außerdem möglich, die Effektivität des Schulsystems als Ganzes einzuschätzen und Steuerungsprozesse einzuleiten. Voraussetzung dafür ist jedoch eine Vergleichbarkeit der Leistungen, was in der Regel durch im Leistungsstand vergleichbare Gruppierungen und durch gleiche Messinstrumente gewährleistet werden soll. Leistungsbewertung dient hier nicht in erster Linie der Entwicklung der Lern- und Leistungsfähigkeit der einzelnen Lernenden und auch nicht der besseren Adaptivität der unterrichtlichen Arrangements an deren Lernbedürfnisse. Vielmehr geht es um die Kontrolle der Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags der Schule.

Nun lassen sich aber diese beiden Funktionsbereiche nicht immer exakt voneinander unterscheiden. Ein schlechtes Leistungsergebnis kann dazu führen, dass das Kind zwar in den Genuss einer Fördermaßnahme kommt, diese Fördermaßnahme aber der erste Schritt zu einer Schullaufbahnentscheidung ist, die auf eine Selektion hinausläuft. Eine Nichtversetzung wird oft als pädagogische Maßnahme gerechtfertigt, weil dem Lernenden Gelegenheit gegeben werden soll, seine Lücken aufzuholen. Sie entspringt aber dem Zwang des Systems, Berechtigungen an Leistungen zu koppeln, so auch die Berechtigung zum Vorrücken in die nächste Jahrgangsstufe. Zieht man dazu die Anreizfunktion im Fall einer Nichtversetzung in Betracht, so scheint es kaum wahrscheinlich, dass sich das öffentlich gemachte Versagen positiv auf das Lernen auswirkt. Eine solche Regelung funktioniert im Hinblick auf die Selektivität des Schulsystems, läuft aber dem pädagogischen Auftrag jedes Kind zu fördern im Grunde zuwider. Denn pädagogisch müsste es gelingen, die Lücken aufzuholen, ohne die diskriminierende Erfahrung des Sitzenbleibens machen zu müssen, und gezielt nur da ein nachholendes Lernen anzusetzen, wo Lücken vorhanden sind. Die Berichtsfunktion ist generell schwer zuzuordnen. In der Regel bildet ein Leistungsergebnis auch die Basis für Selektionsentscheidungen. Das Problem wird noch etwas unübersichtlicher, wenn man einerseits an die gebräuchlichen Formen der Leistungsbewertungen und andererseits an die verschiedenen Adressaten der Leistungsergebnisse denkt. Oft ist nicht einmal klar, wer überhaupt Adressat ist. Sind es die Lernenden selbst, die Rückschlüsse für ihr weiteres Lernen ziehen sollen? Sind es ihre Eltern? Oder sind es die Lehrerinnen und Lehrer, die eine Basis für die weitere Unterrichtsplanung gewinnen sollen? Oder sind es gar die „Abnehmer“, d.h. weiterführende Schulen, Betrieben, Universitäten? Die gebräuchlichste Form der Leistungsbeurteilung ist das Zeugnis. Und das ist eng an Berechtigungen gekoppelt, ist historisch gesehen genau ein Produkt der Absicht, Schüler einzuteilen und zuzuordnen. Es dient aber auch dem Bericht an die Eltern, dem Nachweis der Erfüllung der

Schulpflicht sowie der Rückmeldung an die Lernenden. Diese Überfrachtung an Funktionen hat zur Folge, dass die verschiedenen Funktionen nicht mehr auseinander gehalten werden oder sich die Sicht verengt.

Dem Dilemma der Funktionsüberfrachtung lässt sich einerseits durch eine Vielfalt von Formen der Leistungsbeurteilungen entgegen wirken, die speziell auf ihre Funktionen zugeschnitten sind; andererseits aber sollte es auch möglich sein, unter diesen Formen bewusst so zu wählen, wie es der Situation angemessen ist. Für die Grundschule, die dem pädagogischen Leistungsverständnis in besonderer Weise verpflichtet ist (vgl. Kap. 1), bedeutet dies, den Formen den Vorzug zu geben, die dem Aufbau der individuellen Leistungsfähigkeit förderlich sind, die also einen Beitrag zur Lern- und Leistungsentwicklung des einzelnen Kindes zu leisten versprechen.

5. Weitere Probleme der herkömmlichen Leistungsbewertung

Die herkömmliche Leistungsbewertung wird nicht nur wegen mangelnder Übereinstimmung mit einem zeitgemäßen Lernbegriff, wegen ihrer Scheinobjektivität und ihrer Funktionsüberfrachtung kritisiert. Insbesondere werden außerdem der Prüfungscharakter der Leistungsbewertung sowie die Selektivität bzw. Verengung der Leistungen kritisiert. Situationen, in denen Leistungen erbracht werden sollen, unterscheiden sich meist von den üblichen Lernsituationen. Kein Kind darf einem anderen helfen, damit die Einzelleistung identifizierbar ist. Die Lehrperson darf keine spezielle Hilfe leisten, damit alle gleiche Chancen haben. Dieser Prüfungscharakter wird äußerlich oft noch deutlich unterstrichen, zum Beispiel durch eine besondere Sitzordnung oder durch aufgestellte Sichtblenden. Jedem Kind wird klar, dass es jetzt auf sich allein gestellt ist und dass es darauf ankommt, in diesem Moment das Beste zu geben. Dieses Gefühl setzt nicht wenige Kinder unter Druck und Stress. Gerade für misserfolgsängstliche Schüler und Schülerinnen wirkt eine solche Situation verunsichernd und nicht leistungsfördernd. Winter weist zudem darauf hin, dass es „logisch nicht erforderlich [sei], dass Leistungen vorwiegend in Situationen mit Prüfungscharakter erbracht und festgestellt werden. Die meisten Leistungen in der Gesellschaft werden in praktisch relevanten Zusammenhängen erbracht und mehr oder minder selbst kontrolliert“ (Winter 2004, S. 36).

Leistungen, die in der Schule bewertet werden, beschränken sich zudem in der Regel auf solche Fähigkeiten, die durch Schulfächer vorgegeben sind. Rechtschreiben zählt dazu ebenso wie das Lösen von Sachaufgaben in der Mathematik, auch die sportliche Leistung im Weitsprung oder die gestalterische Leistung im Werken sind

eine Bewertung wert. Nun gibt es aber eine ganze Reihe von Fähigkeiten, die durchaus auch in der Schule ausgebildet und erweitert werden können, aber sozusagen keine Anerkennung als genuin schulische Leistungen erfahren, weil sie nicht bewertet werden. Das zieht zwei Probleme nach sich: Zum einen entsteht in der Wahrnehmung eine unheilvolle Unterscheidung zwischen „bewertungsrelevanten“ und „nicht bewertungsrelevanten“ Fähigkeiten, die durchaus assoziiert wird mit ihrer allgemeinen Wichtigkeit. Die Fähigkeit ein anderes Kind mitfühlend trösten zu können oder die Fähigkeit eine Klassenversammlung leiten zu können, rückt in der Bedeutung hinter fachliche Fähigkeiten, die möglicherweise sogar weniger anspruchsvoll sind. Und zum andern verengt sich dadurch auch der Blick auf die Fähigkeiten der einzelnen Kinder. Sie werden vorwiegend unter den Ansprüchen der abprüfbaren Leistungen gesehen. Dabei treten bei manchen Kindern die Defizite stärker in den Vordergrund als ihre Stärken, einfach weil ihre starken Seiten in der Schule weniger Bedeutung erfahren. Dabei ist ein umfassender Blick auf alle Fähigkeiten eines Kindes gerade dann hilfreich, wenn es darum geht, einzelne Schwächen gezielt anzugehen. Die Reduktion dessen, was ein Kind kann, auf das, was in der Schule zählt, führt in der Folge dazu, dass Fähigkeiten auch nicht weiter entfaltet werden, die für ein gelingendes Leben durchaus Bedeutung haben können. Lehrerinnen und Lehrer tun gut daran, ihren Blick auf die Leistungen der Kinder zu erweitern. In den meisten schulischen Arrangements lassen sich Potenziale für fachliche *und* für überfachliche oder lebenspraktische Leistungen entdecken (vgl. Speck-Hamdan 2004).

Nicht zuletzt wird auch die Phantasielosigkeit der schulischen Leistungsbeurteilung kritisiert; Sacher (2001, S. 138 f.) spricht von der „Armseligkeit schulischer Leistungsüberprüfung und –beurteilung“ und meint damit die Tendenz, sich in den Arten der Leistung, den Inszenierungsformen und Beurteilungsformen jeweils auf einige wenige, bekannte zu beschränken. In einer Modellrechnung kommt er zu mehreren Millionen möglicher Formen der Leistungsüberprüfung und –beurteilung. Auch wenn diese Zahl ein wenig unrealistisch erscheint (was der Verfasser selbst anmerkt), so muss doch gesehen werden, dass das Repertoire an Möglichkeiten, die Leistungen eines Kindes zu erkennen, herkömmlich recht begrenzt genutzt wird.

6. Klärungen: Feststellen – Würdigen – Bewerten – Beurteilen

An dieser Stelle wird es nötig, einige begriffliche Klärungen zu treffen. Leistungen sind das Ergebnis von Lernprozessen, die in der Schule eng an Lehrbemühungen gekoppelt sind. Um die Effekte dieser Bemühungen und den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler zu kontrollieren, müssen Leistungen festgestellt werden. Die *Leistungsfeststellung* kann in unterschiedlicher Form erfolgen. Man kann die Leistung

eines Kindes durch gezielte Beobachtung erfassen, man kann sie verbal beschreiben, man kann sie anhand vereinbarter Kriterien z.B. mit einem Einschätzungsbogen festhalten, man kann sie mittels einer vorher festgelegten Punkteskala an bestimmten Leistungsprodukten ermitteln. Die Feststellung bezieht sich auf eine vereinbarte Form der *Leistungserbringung* mündlicher, schriftlicher oder praktischer Art (z.B. im Sport oder im Werken). In der Regel bezieht sich die Leistungsfeststellung auf ein Produkt: einen Aufsatz, eine Reihe von Sachaufgaben, ein Referat usw. Dieses Produkt dient der Dokumentation der Schülerleistung. Die Begriffe *Leistungserhebung* und *Leistungsfeststellung* werden weitgehend synonym verwendet.

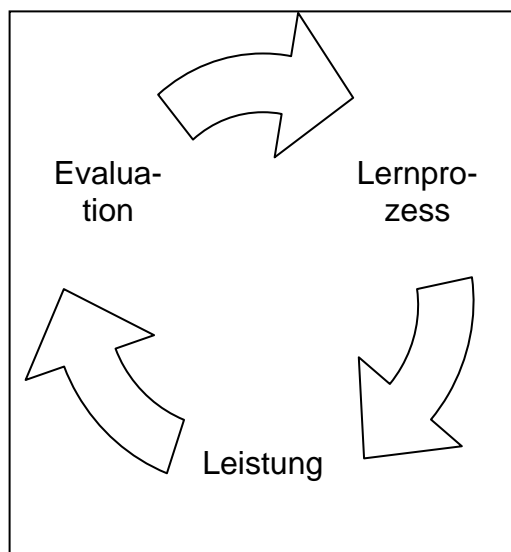
Davon abzugrenzen ist der Begriff der Würdigung von Leistungen. *Leistungswürdigung* ist kein schulrechtlicher sondern ein pädagogischer Begriff. Er berücksichtigt die Tatsache, dass Leistungen in pädagogische Interaktionen eingebettet erbracht werden. Leistungen werden von Lehrerinnen und Lehrern als Leistungen der ihnen anvertrauten Kinder wahrgenommen. Sie wissen in der Regel sehr genau, wie viel Mühe dafür aufgewendet wurde und ob die Leistung dem üblichen Niveau des Kindes entspricht oder nicht. Sie setzen ihre Beobachtung in ein Verhältnis zu den vielfältigen anderen Beobachtungen des Leistungsverhaltens und kommen so zu einer sehr individuellen Einschätzung. Die Würdigung in diesem Sinn setzt eine verstehende Beobachtung voraus (vgl. Speck-Hamdan 2004, S. 5). Damit ist eine Wahrnehmung gemeint, die mit dem Ziel des Verstehens auch die Perspektive des Kindes in den Deutungsprozess mit einbringt. Der Lehrer oder die Lehrerin versucht aus der Sicht des Kindes zu verstehen, warum beispielsweise ein Fehler gemacht wurde oder warum eine einzelne Leistung besonders hoch zu werten ist. Der Begriff der *Leistungswürdigung* trägt dem pädagogischen Grundsatz Rechnung, dass die Rückmeldung mit einer Anerkennung für die erbrachte Leistung und die damit verbundene Anstrengung verbunden sein sollte, um die Lernenden in der Entwicklung ihrer Leistungsfähigkeit zu unterstützen.

Die Begriffe der *Leistungsbewertung* und der *Leistungsbeurteilung* werden nahezu synonym verwendet. Hier kommt zur reinen Feststellung oder Beobachtung das Anlegen eines Maßstabes, der Leistung bewertet oder misst. Die *Leistungsmessung* im eigentlichen Sinn findet in der pädagogischen Praxis der Schule kaum Verwendung, verlangt sie doch die Einhaltung der messtheoretischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität, denen schulische Leistungserhebungen nur sehr selten und eingeschränkt standhalten können (vgl. Brügelmann u.a. 2006, S. 15 ff.). Zur *Leistungsbewertung* wird jedoch immer ein Maßstab herangezogen. Er bezieht sich auf Normen. Der gebräuchlichste Maßstab im schulischen Umfeld sind die Noten. Aber es existieren auch Punktesysteme oder Skalen. Entscheidend für die Festsetzung eines Werts ist die gesetzte Norm, an der dieser Wert ausgerichtet wird. Nun existie-

ren im Bereich der *Leistungsbewertung* unterschiedliche Bezugsnormen, von denen jede Berechtigung beansprucht. Man unterscheidet die individuelle, die soziale und die kriteriale Bezugsnorm. Bei der individuellen Bezugsnorm wird der einzelne Schüler mit sich selbst verglichen; seine aktuelle Leistung wird mit früheren Leistungen verglichen. Die soziale Bezugsnorm ist die in der Schule am häufigsten verwendete Norm. Leistungen werden an einer Durchschnittsnorm auf der Basis des sozialen Vergleichs gemessen. Gut ist, wer über dem Durchschnitt liegende Leistungen erbringt; schlecht ist, wer unterhalb des Durchschnitts liegt. Die Notenskala beruht auf dieser Norm. Wie wenig verlässlich ein solcher Maßstab ist, zeigt sich darin, dass dieselbe Leistung je nach Bezugsgruppe anders bewertet werden kann. Die kriteriale Bezugsnorm bezieht die Leistung auf die sachlichen, inhaltlichen oder fachlichen Anforderungen. Es wird eingeschätzt, wie weit eine Leistung mit den gesetzten Anforderungen übereinstimmt.

Die Frage der unterschiedlichen Bezugsnormen ist vielfach erörtert worden (z.B. Brügelmann u.a. 2006, S. 27 ff; Sacher 2001, S. 41 ff). Übereinstimmend wird in der Fachliteratur die Meinung vertreten, dass eine einseitige Bezugsnormorientierung an der sozialen Bezugsnorm den pädagogischen Ansprüchen nicht genügen kann. Die meisten Autoren plädieren für eine Kombination der Bezugsnormen, je nach Situation und nach Zweck der Leistungserhebung. Es herrscht auch weitgehend Einigkeit darüber, dass der soziale Vergleich besonders in den Jahren wenig sinnvoll ist, in denen Leistungsfähigkeit grundgelegt wird, also in der Grundschulzeit. Aus diesem Grunde sprechen sich die allermeisten Grundschulpädagogen und auch der Grundschulverband für eine Grundschule ohne Noten aus. Bei der Empfehlung von Alternativen allerdings offenbart sich, dass keine der angebotenen Möglichkeiten alle Ansprüche auf einmal einlösen kann. Es wird auch hier auf eine sinnvolle Kombination und einen flexiblen Einsatz der unterschiedlichen Möglichkeiten ankommen, je nach Zielsetzung und Funktion.

Unstrittig ist die Überzeugung, dass Leistungen in der Grundschule in ein pädagogisches Konzept der Leistungserziehung einzubinden sind. Dies beinhaltet eine Sicht auf den gesamten Lern- und Leistungsprozess, in dem die einzelne Leistungsfeststellung nur einen Zwischenschritt darstellt. Ausgerichtet sein müssen die Lern- und Leistungsprozesse auf eine Entwicklung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Kinder. Dazu ist es erforderlich, sich immer wieder Rechenschaft abzulegen, immer wieder innezuhalten, immer wieder zu überprüfen, ob der eingeschlagene Weg angemessen war, welche weiteren Schritte unternommen werden können und welche Unterstützungs- oder Fördermaßnahmen angebracht sind. So mündet eine einzelne Leistungsfeststellung und –bewertung in die Planung der weiteren Lehr-/ Lernprozesse, indem die Informationen pädagogisch sinnvoll genutzt werden.



Die nebenstehende Grafik verdeutlicht diesen Zusammenhang zwischen Lernen, Leistung und Evaluation, die sich auf die Auswertung der Leistungsergebnisse bezieht. Genau genommen lässt sich der Lern- und Leistungsprozess noch weiter differenzieren. Dabei spielt vor allem die Motivation eine Rolle, die am Anfang des gesamten Prozesses steht, ihn aber immer wieder auch neu befeuert, je nachdem, wie die Auswertung der Leistungsergebnisse ausfällt. Zwischen dem Lernen und Leisten, das ja oft eine Art

Prüfungscharakter annimmt, fügt sich in der Regel auch eine Phase der Konsolidierung oder des Übens ein, in der das neu Gelernte in das Repertoire übernommen wird.

Der Grundschulverband hat den Versuch unternommen, diesen Prozess unter vier Aspekten zu fassen und mit diagnostischen Methoden zu verknüpfen (Bartnitzky 2005):

- Leistungen der Kinder wahrnehmen: Lernstände feststellen,
- Leistungen der Kinder würdigen: Lernentwicklung bestätigen,
- Kinder individuell fördern: Lerngespräche führen,
- Lernwege öffnen: eigene Lernwege beschreiben.

Mit dem Aspekt des Wahrnehmens geht es um eine Weitung des Blicks auf die vielen Lernspuren, die Kinder hinterlassen und die punktuell Gelegenheit zur Sammlung von Informationen über die Leistungen der Kinder bieten. Der zweite Aspekt umschreibt hier die Erhellung und Sichtbarmachung von Leistungsentwicklungen, etwa mit Hilfe von Lerntagebüchern. Beim dritten Aspekt geht es um das Nachdenken über das Lernen in der Gemeinschaft der Lernenden oder zwischen Lehrerin/ Lehrer und Kind, mit dem Ziel, die Lernfähigkeit weiter zu entwickeln. Schließlich betont der vierte Aspekt die Selbstverantwortung der Lernenden, indem sie ihr eigenes Lernen mit Instrumenten der Selbstevaluation beschreiben. Auch hier lassen sich nicht alle Methoden und ihre Aspekte immer sehr exakt voneinander trennen. Sichtbar aber wird die Einbettung der Leistungsfeststellung in den gesamten Prozess der individuellen Lernentwicklung, wie er für die Grundschule unbedingt geboten ist.

7. Prinzipien einer zeitgemäßen Leistungsbewertung

Einem pädagogischen Leistungsbegriff folgend, die Kritik an der herkömmlichen Leistungsbewertung und die besonderen Bedingungen der Grundschule berücksichtigend, ergeben sich für eine zeitgemäße Leistungsbewertung in der Grundschule folgende Prinzipien:

○ **Transparenz**

Sowohl Leistungsanforderungen als auch Bewertungskriterien sollten für Kinder und Eltern transparent sein. Klare und eindeutige Vorgaben, nachvollziehbare Bewertungen sind kein Zugeständnis an leistungsängstliche Kandidaten, sondern ein Gebot der Fairness. Kinder, ihre Eltern und auch die Lehrpersonen können sich auf das Vereinbarte verlassen. Jeder kann sich darauf berufen. Die nicht selten im Leistungsbewertungskontext auftretenden Konflikte werden von vornherein vermieden. Die dadurch geschaffene Klarheit gibt den Kindern Sicherheit. Sie wissen, was von ihnen erwartet wird. Sie wissen, wie die Bewertungen zustande kommen. Sie können die Ergebnisse ihrer Anstrengungen analysieren. Das hilft ihnen, sich selbst besser einzuschätzen. Sie werden in der Reflexion ihrer Lernprozesse unterstützt, was wiederum dazu beiträgt, dass sie ihre Lernkompetenz erweitern.

○ **Partizipation**

Eng damit zusammen hängt das Prinzip der Partizipation. Es entmündigt die Lernenden nicht, sondern würdigt sie als Urheber der zu bewertenden Leistung. In einem dialogischen Prozess werden – unter Beachtung der transparenten Bedingungen – die Bewertungen im guten Sinne miteinander „ausgehandelt“. Keineswegs ist damit ein Feilschen um bessere Noten gemeint, sondern die Einbeziehung der Sicht der Betroffenen in den Prozess der Begutachtung. Kinder können als Experten ihres eigenen Lernens wahrgenommen werden. Sie bringen ihre eigene Perspektive ein und können sie mit der der Lehrperson vergleichen. Im Dialog sollten die beiden Beteiligten zu einer gemeinsamen Einschätzung kommen. Sie wird Stärken und Schwächen berücksichtigen und Wege des Weiterlernens aufzeigen.

○ **Stärkung der Selbstverantwortung**

Im Sinne einer Lernkultur, die von der Autonomie der Lernenden ausgeht und zu ihrer Selbstständigkeit beiträgt, ist gerade dieser partizipative Aspekt wichtig, denn er unterstützt das Anliegen der zunehmenden Selbstverantwortung. Indem die Kinder auch bei der Bewertung einbezogen sind – und dafür gibt es unterschiedliche For-

men - , entsteht kein Bruch zwischen dem Lernen und dem Leisten. Was im Prozess des Lernens gilt, nämlich die Übernahme der Verantwortung, hört bei der Beurteilung des Ergebnisses nicht auf. Geschieht dies alles im geschützten Raum einer vertrauensvollen pädagogischen Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, kann sich auch die unverzichtbare Fähigkeit zur Selbstkritik aufbauen.

- Ermutigung

In der Grundschule wird Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft grundgelegt. Kinder, die gerade den ersten Schritt in das System Schule gemacht haben, müssen lernen, sich auf schulische Leistungsanforderungen einzustellen. Sie müssen lernen, sich auch durch Schwierigkeiten nicht irritieren zu lassen, beharrlich bei der Sache zu bleiben und sich im richtigen Moment die passende Unterstützung zu holen. Sie müssen lernen, ihre Anstrengungen in das richtige Verhältnis zu den Anforderungen zu bringen. Dazu brauchen sie Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, das sich vor allem durch die Erfahrung geglückter Lern- und Leistungsprozesse entwickelt. Rückmeldungen über Leistungen sollten deshalb Zutrauen und Ermutigung signalisieren.

- Vielfalt

Die Leistungen, die Kinder in der Schule erbringen, sind so unterschiedlich, dass sie nicht alle auf dieselbe Weise erfasst oder gewürdigt werden können. Die herkömmlichen Formen der Leistungsbeurteilung werden der Vielfalt an Leistungen nur bedingt gerecht. Kinder können nicht nur mündlich oder schriftlich, für sich allein oder vor den anderen, theoretisch oder praktisch, in der Schule oder zuhause, fortlaufend oder punktuell Leistungen erbringen. Ihr Leistungsspektrum umfasst auch nicht nur Deutsch, Mathematik oder Sachunterricht, es geht weit über das Fachliche hinaus. Um den Leistungen der Kinder gerecht zu werden, muss der Vielfalt der Leistungen auch eine Vielfalt an Formen, Arten und Weisen der Leistungserfassung gegenüber stehen, aus der jeweils angemessen ausgewählt wird. Auf diese Weise kann ein einigermaßen verlässliches Bild über das Leistungspotenzial eines Kindes entstehen, auf dessen Grundlage weitere pädagogische Angebote geplant werden können.

Wendet man die genannten Prinzipien auf die Leistungsbeurteilung an, wie sie derzeit in den Grundschulen praktiziert wird, so wird man vielfach nur einzelne Prinzipien, vielfach auch nur Ansätze davon erkennen. Die Grundschulpädagogik setzt sich ebenso wie die allgemeine Schulpädagogik daher seit einiger Zeit gezielt mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung auseinander. Ging es vor Jahrzehnten um die relativ einfache Alternative Ziffernnoten oder Verbalbeurteilung, so werden heute auch einige weitere Alternativen umgesetzt bzw. an verschiedenen Schulen erprobt. Anstöße gingen nicht nur von den so genannten Alternativschulen aus, die

zum großen Teil auf reformpädagogischen Ansätzen fußend eine schon lange Tradition einer ziffernfreien Beurteilung haben; sie gingen ebenso von Regelschulen aus, die von sich aus Wege suchten, den Leistungen der Kinder auch in der Beurteilung besser gerecht zu werden.

8. Neue Formen der Leistungsbeurteilung

Die jüngste Diskussion um die Leistungsbeurteilung rankt sich weniger um die Gegenüberstellung von Ziffernnoten und Verbalbeurteilungen, sie befasst sich vielmehr mit einer Erweiterung der Beurteilungsmöglichkeiten über diese beiden Alternativen hinaus. Nicht alle Verbalbeurteilungen erfüllen die hohen Ansprüche eines umfassenden Lernentwicklungsberichts, nicht alle Eltern sind von der mageren Aussagekraft von Ziffernnoten überzeugt, und nicht alle Lehrpersonen geben sich mit dieser einfachen Alternative zufrieden. Ein gewisser Stillstand in dieser Diskussion ist auf die sehr unterschiedlichen Umsetzungen, ein unterschiedliches Verständnis und unterschiedliche Grundeinstellungen zurückzuführen. Er ist im Moment dabei aufzubrechen, möglicherweise initiiert durch die lebhaftere öffentliche Diskussion um die Leistungsfähigkeit des Schulsystems als Ganzem und die Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen im Besonderen.

Dabei werden nicht nur Zeugnisse diskutiert sondern vor allem die das Lernen begleitenden „kleineren“ Formen der Leistungsbeurteilung, die schulrechtlich freier zu handhaben sind als die Zeugnisse. Eine größere Variation in diesen „kleinen“ Formen kann als erster Schritt zu einer breiteren Absicherung der Beurteilung im Zeugnis beitragen. Als eine der am meisten beachtetten Formen kann die Portfolio-Arbeit angesehen werden. Sie lässt sich wiederum sehr flexibel an unterschiedliche schulische Leistungsszenarien anpassen, was wohl maßgeblich zu ihrer Beliebtheit beigetragen hat. In Portfolios werden Lernspuren gesammelt, ausgewählt, kommentiert, reflektiert. Sie bieten Gelegenheit zur Kommunikation über den Lern- und Leistungsprozess, sie beteiligen die Lernenden an der Beurteilung, sie stärken deren Selbstverantwortung und schließlich sind sie direkt auf den Lernprozess bezogen. Mittlerweile liegen neben den theoretischen Erörterungen auch einige Erfahrungsberichte vor, die das hohe Potenzial dieser Form der Leistungsbeurteilung untermauern (vgl. Brunner/ Häcker/ Winter 2008). Daneben findet vor allem das Lerntagebuch Interesse, insbesondere als ein Mittel der Selbstreflexion für das einzelne Kind, für den Aufbau von Lernkompetenz (z.B. Winter 2004, S. 254 ff., Bartnitzky, J. 2004). Es stärkt in hohem Maß die Verantwortung für das eigene Lernen, es schafft Anlässe zum Dialog über das Lernen und Leisten, sofern es dazu genutzt wird, was aber gewissermaßen dem eher intimen Charakter eines Tagebuchs ein wenig widerspricht, wes-

halb auch der Terminus nicht ganz glücklich gewählt sein dürfte. Einfach von einem „Lernheft“ zu sprechen oder den angelsächsischen Begriff des „journals“ – oder eingedeutscht „Lernjournals“ – zu übernehmen, dürfte angemessener sein.

Als weitere Möglichkeit werden Selbstbewertungen in unterschiedlicher Form diskutiert. Kinder sollen lernen, ihre eigene Arbeit einzuschätzen und dadurch ihr Lernverhalten zu reflektieren. Viele der praktizierten Formen werden als eher formell eingeschätzt, z.B. eine Selbsteinschätzung vor der Festlegung des Lehrerurteils. Hier scheinen sich die Schülerinnen und Schüler dem Lehrerurteil anzugleichen. Differenziertere Formen arbeiten mit Bewertungsbögen, die präzise Kriterien vorgeben, die sehr nah an der jeweiligen Aufgabe formuliert sind. Damit gelingt es eher, die Lernenden zur vertieften Auseinandersetzung mit ihrer Leistung anzuregen. Dieser Effekt kann verstärkt werden durch den zusätzlichen Einsatz einer Fremdbeurteilung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Ein solcher Austausch über das Geleistete setzt jedoch, wenn er für alle Beteiligten fruchtbar sein soll, erstens vorher festgelegte Kriterien und zweitens ein vertrauensvolles Klassenklima voraus.

Bei der Erprobung neuer Formen der Leistungsbewertung zeigt sich deutlich, dass nach Möglichkeiten gesucht wird, die Form der gewünschten Funktion besser anzupassen als das bisher möglich war. So verlangt eine Berücksichtigung der Rückmeldefunktion Verständlichkeit und Transparenz, sowohl gegenüber den Eltern als auch gegenüber den Kindern. Beutel konnte eindrucksvoll nachweisen, wie intensiv sich Kinder mit ihren Zeugnissen auseinandersetzen und wie sehr sie sich bemühen, alles zu verstehen und für sich umzusetzen (Beutel 2005). Wird der Fokus auf die Diagnose im Sinn einer weiteren Planung von Lernschritten gelegt, wird es darauf ankommen, die Leistung so bereichsnah und spezifisch wie möglich einzuschätzen. Außerdem wird der Aspekt der Selbststeuerung des Lernens eine Rolle spielen, was dialogische und partizipative Formen der Leistungsbewertung nahe legt. Soll auf der Basis der abgegebenen Beurteilung eine weitere Entscheidung für die Schullaufbahn gefällt werden, wird es vor allem auf eine möglichst differenzierte und einen längeren Zeitraum erfassende Erfassung der Leistung ankommen. In jedem Fall ist es wichtig, die Beurteilungen mit allen Beteiligten zu kommunizieren.

9. Das indikatorenorientierte Zeugnis in der Erprobung – Erfahrungen und Konsequenzen

Berlin hat mit dem Schuljahr 2007/2008 in der Schulanfangsphase ein so genanntes „indikatorenorientiertes Zeugnis“ eingeführt, das auf einem Schulversuch an der Eri-

ka-Mann-Grundschule basiert. Die Erika-Mann-Grundschule hat diese Form des Zeugnisses in den letzten Jahren entwickelt und immer wieder verbessert. Es handelt sich um eine indikatorengestützte Beschreibung der individuellen Leistungen, gekoppelt mit einem Beratungsgespräch. Die Indikatoren sind eng an die Inhalte der Rahmenpläne gekoppelt, sie beziehen sich auf die verschiedenen Lernbereiche der Grundschule:

- Deutsch, mit Teilbereichen
- Mathematik, mit Teilbereichen
- Sachunterricht
- Musik
- Kunst
- Theater
- Sport
- Frühenglisch (für Klasse 3 und 4)
- Computer (für Klasse 3 und 4)
- Sozialverhalten/Gruppenfähigkeit
- Arbeitsverhalten
- Methodenkompetenz

Jeder dieser Bereiche wird durch mehrere Indikatoren abgebildet. Die Indikatoren sind kompetenzorientiert formuliert. Mit jeder Bewertung, die auf einer vierstufigen Skala erfolgt, wird eine Aussage über eine spezifische Kompetenz abgegeben. Auf diese Weise entsteht ein differenziertes Bild darüber, was ein Kind bereits gut beherrscht und was noch angegangen werden sollte. Den Orientierungsmaßstab bilden die Ansprüche des Rahmenplans. Er lässt sich jahrgangsbezogen aus der Formulierung der Einzelindikatoren erschließen, wird somit über das Zeugnis kommuniziert, was der Transparenz gegenüber Eltern und Kindern dient. Das Zeugnis lässt auf der letzten Seite Platz für weitere allgemeine Bemerkungen und Hinweise. Es wird zweimal im Jahr ausgehändigt. Diese Art des Zeugnisses wird auf jeden Fall dem Prinzip der Transparenz und der umfassenden Sicht auf die Leistungen eines Kindes gerecht. Es ermöglicht Ermutigung und eine genauere Analyse der Stärken und Schwächen.

In der Erika-Mann-Grundschule ist dieses indikatorenorientierte Zeugnis eingebettet in ein dialogisches System der Leistungsbeurteilung, das die Verständigung über die Leistungserwartungen der Schule und die Leistungsmöglichkeiten der Kinder in den Mittelpunkt stellt. Die immer wieder auf ihre Verständlichkeit überarbeiteten Indikatoren werden den Eltern zu Beginn des Schuljahres bekannt gemacht. Eltern anderer Herkunftssprachen erhalten sie in ihrer eigenen Sprache. Auf einem eigens dafür vorgesehenen Elternabend werden sie den Eltern erläutert und auch ausgehändigt.

Auf diese Weise wissen die Eltern bereits zu Beginn des Jahres, welche Leistungserwartungen die Schule an die Kinder hat; sie wissen, worauf die Lehrpersonen achten, was entscheidend ist für das Weiterkommen ihrer Kinder in der Schule. Dadurch, dass die Liste auch mit nach Hause genommen wird, ist ein permanenter Abgleich der Leistungsentwicklung mit den Leistungserwartungen möglich. Zum Halbjahr nun finden so genannte Lernberatungsgespräche statt. Auf der Basis der Indikatoren, die vorher von Eltern und Kind sowie von der Lehrperson getrennt eingeschätzt wurden, findet ein Gespräch zwischen Eltern, Lehrperson (bzw. Pädagogenteam) und Kind statt. Die Einschätzungen werden begründet, miteinander verglichen, die Perspektiven miteinander ausgetauscht. Die Kinder sind in hohem Maß an der Bewertung ihrer eigenen Leistung beteiligt. Die Eltern fühlen sich als Partner der Schule in Fragen des Lernens ernst genommen. Ziel des Gesprächs ist es nämlich auch, miteinander Wege zu finden, wie das Kind weiterhin unterstützt werden kann, wobei Schule und Elternhaus eng zusammen wirken sollen. Nach den Aufzeichnungen der Erika-Mann-Grundschule nehmen jetzt um die 95 % der Eltern die Gelegenheit zu einem solchen Lernberatungsgespräch wahr. Die Rückmeldungen der Eltern, die regelmäßig erhoben werden, bestätigen, dass die Gespräche für die Eltern hilfreich sind, weil sie erfahren, was von ihren Kindern erwartet wird und wie sie selbst Unterstützung leisten können. Sie fühlen sich gut informiert, was dem Vertrauensverhältnis zwischen Elternhaus und Schule zugute kommt. Für manche Eltern sind die halbjährlichen Abstände dieser Lernberatungsgespräche zu kurz, andere halten sie für ausreichend.

In einer eigenen Befragung im Jahr 2007 gingen wir der Frage nach, ob sich das Verhältnis der Eltern zur Schule durch die an der Erika-Mann-Grundschule praktizierte Art der Leistungsbeurteilung verändert. Nun muss hinzugefügt werden, dass die Erika-Mann-Grundschule einige weitere Anstrengungen unternimmt, um die Eltern aktiv in das Schulleben mit einzubeziehen und am Schulleben teilhaben zu lassen. Die Transparenz, die sich in der Leistungsbeurteilung zeigt, ist durchgängiges Prinzip der schulischen Arbeit. Das unterstützt die Arbeit mit den Eltern und schafft auch gute Voraussetzungen für diese anspruchsvolle Art der dialogischen Leistungsbewertung. In unserer Befragung antworteten mehr als die Hälfte der befragten Eltern, dass sich die spezielle Art der Leistungsbewertung an der Erika-Mann-Grundschule auf ihren Kontakt zur Schule auswirke. Nahezu alle Eltern bestätigten das Gefühl, von der Schule als Partner ernst genommen zu werden; kein einziges befragtes Elternteil verneinte diese Frage, 4 % konnten dazu keine Angabe machen. Über 90 % der Eltern fühlten sich durch die Schule gut informiert. Zu den Lernberatungsgesprächen äußerten sich die Eltern insgesamt sehr positiv. Fast 80 % der Eltern gaben an, nach dem Gespräch den Leistungs- und Könnensstand ihres Kindes zu kennen, davon führten immerhin fast 14 % dieses Kenntnis auf die Erklärungen der Lehrerin zurück. Über die Hälfte der Eltern gab an, im Gespräch etwas erfahren zu haben, was sie

vorher nicht wusste. Das Gespräch scheint die Aufgabe der Information und Rückmeldung also gut zu erfüllen. Ein weiteres Ziel, die fortlaufende Unterstützung der Kinder, scheint durch das Gespräch auch befördert zu werden. Nicht nur, dass zwei Drittel der Eltern angaben nach dem Gespräch zu wissen, wie die Schule ihr Kind in Zukunft unterstützen will, fast 90 % der Eltern gaben an, nun zu wissen, wie sie selbst ihr Kind besser unterstützen könnten. Die Tipps der Lehrerinnen und Lehrer scheinen also hilfreich und verständlich gewesen zu sein, was von 84 % der Eltern auch so bestätigt wird. Auf die Frage, ob die Eltern mit der praktizierten Art der Leistungsbewertung einverstanden seien, antworteten 88 % der Eltern uneingeschränkt mit ja. Zwei Drittel der Eltern sagt vor allem die detaillierte Beschreibung der Kompetenzen zu, einem Drittel gefällt vor allem die Form des Gesprächs. Das gute Abschneiden der Erika-Mann-Grundschule in den Vergleichsarbeiten spricht auf jeden Fall nicht gegen diese Art der Leistungsbewertung; ganz im Gegenteil ist anzunehmen, dass es auch auf die dadurch gefestigte Partnerschaft zwischen Elternhaus und Schule zurückzuführen ist, da das Zustandekommen einer Schülerleistung immer nur im Kontext aller Faktoren zu sehen ist, die sie beeinflussen. Der Erfolg des Schulversuchs an der Erika-Mann-Grundschule ist also zum einen in der detaillierten Beschreibung der Leistungserwartungen zu sehen, die ihrerseits die Grundlage für eine nachvollziehbare Einschätzung der individuellen Leistung darstellt; zum andern aber ist das dialogische Verfahren eines Lernberatungsgesprächs ein entscheidender Faktor, vor allem deshalb, weil erst durch Rückfragen und Nachfragen - möglicherweise auch mit Hilfe eines Dolmetschers – Unklarheiten über die Erwartungen und die Unterstützungsmöglichkeiten ausgeräumt werden können.

Die Einführung des „indikatorenorientierten Zeugnisses“ ist in jedem Fall zu begrüßen. Sie verlangt jedoch eine Abstützung durch den Aufbau einer entsprechenden Kommunikationskultur an der Schule. Die Formulierungen der Indikatoren müssen für alle Beteiligten verständlich sein, ihre Bedeutung muss sich erschließen, und nicht zuletzt muss gewährleistet sein, dass sich aus den detaillierten Bewertungen auch detaillierte Empfehlungen für die weitere Lernentwicklung eines Kindes ableiten lassen.

10. Literatur

- Bartnitzky, H. (2005) Was heißt hier leisten? In: Bartnitzky, H. (Hrsg.) Beiträge zum pädagogischen Leistungsbegriff. Heft 1, enthalten in: Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.) Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2 (Band in fünf Heften). Frankfurt/M.: Grundschulverband, S. 6 – 17
- 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: Grundschulverband, S. 100 – 109
- Beutel, S.-I. (2005) Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim und München: Juventa
- Brügelmann, H.u.a. (2006) Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt/M.: Grundschulverband
- Brunner, I./ Häcker, T./ Winter, F. (Hrsg.) (2008) Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett, 2. Auflage
- Einsiedler, W. (2000) Bildung grundlegen und Leisten lernen in der Grundschule. In: Kahlert, J. u.a. (Hrsg.) Grundschule: Sich Lernen leisten. Theorie und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 37 - 49
- Faust-Siehl, G. (2001) Leistungs und Leistungsbeurteilung aus der Sicht des Individuums. In: Ludwig, H. u.a. (Hrsg.) Leistungserziehung und Montessoripädagogik. Münster: LIT
- Helmke, A. (1992) Selbstvertrauen und schulische Leistung. Göttingen: Hogrefe
- Helmke, A. (1997) Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt (Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen). In: Weinert, F. E. / Helmke, A. (Hrsg.) Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 59 – 76
- Helmke, A. (2003) Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1977) Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz: Weinheim, 7. überarbeitete Auflage
- Ingenkamp, K. (1989) Leistungsbeurteilung – Leistungsversagen. In: Lenzen, D. (Hrsg.) Pädagogische Grundbegriffe, Band 2. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 988 – 995

- Jerusalem, M. / Schwarzer, R. (1991) Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: Pekrun, R. / Fend, H. (Hrsg.) Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke, S. 115 -128
- Klafki, W. (1989) Leistung. In: Lenzen, D. (Hrsg.) Pädagogische Grundbegriffe, Band 2. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 983 – 987
- Krapp, A. (1997) Literaturüberblick (Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels). In: Weinert, F. E. / Helmke, A. (Hrsg.) Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 325 – 339
- Pekrun, R. (1997) Kommentar (Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels). Weinert, F. E. / Helmke, A. (Hrsg.) Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 351 – 358
- Renkl, A. / Helmke, A. / Schrader, F.-H. (1997) Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt (Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild – Universelle Beziehungen oder kontextspezifische Zusammenhänge?). In: Weinert, F. E. / Helmke, A. (Hrsg.) Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 373 – 383
- Ries, G. (1991) Die Entwicklung von kausalen Erklärungsmustern für Schulleistungen. In: Schmidt-Denter, U. / Manz, W. (Hrsg.) Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext. München: Reinhardt, S. 56 - 67
- Röbe, E. (1992) Leistung in der Grundschule – Argumentationslinien von Ilse Lichtenstein-Rother. In: Bartnitzky, H./ Portmann, R. (Hrsg.) Leistung der Schule - Leistung der Kinder. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband, S. 29 – 45
- Sacher, W. (2001) Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage
- Schelsky, H. (1957) Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund Verlag
- Speck-Hamdan, A. (2004) Leistungen und neue Lernkultur. In : Grundschulverband aktuell. Heft Nr. 85, S. 3 – 7
- Speck-Hamdan, A. (2004) Was Kinder alles leisten. In : Bartnitzky, H./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt: Grundschulverband, S. 56 - 65
- Vollstädt, W./ Tillmann, K.-J. (1999) Leistung – Was ist das? Zwischen Fremdbestimmung und selbst gestellten Anforderungen. In: Schüler 1999: Leistung. Seelze: Friedrich, S. 4 – 8
- Weinert, F. E. (2001 a) Disparate Unterrichtsziele: Empirische Befunde und theoretische Probleme multikriterialer Zielerreichung. In: Bayerische Schule, Heft 2, S. 25 – 28

Weinert, F. E. (2001 b) Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?
In: Weinert, F. E. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 73 – 86

Winter, F. (2004) Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren