

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

PROJEKTBERICHTE

PROJEKT 87

Integrierte Leistungsbeurteilung in OS und Sek I

Bremen 2000

Der Senator
für Bildung und Wissenschaft



**Freie
Hansestadt
Bremen**

Kurzbeschreibung des Schulbegleitforschungsprojekts 87 beim Senator für Bildung Bremen »Integrierte Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe und Sekundarstufe I«

Angaben zum Projekt

<i>Projektphase:</i>	September 1997 bis August 2000
<i>Beteiligte Schulen:</i>	Paula-Modersohn-Schule, Schule am Leher Markt, Heinrich-Heine-Schule (alle Bremerhaven)
<i>Wiss. Projektleitung:</i>	PD Dr. Karl-Heinz Arnold (Technische Universität Berlin, FB2)
<i>Kooperationen:</i>	Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven (LFI) Universität Bremen, FB 12, Dr. Wolfram Sailer

Zusammenfassung

In der pädagogischen Schulreform werden Lernentwicklungsberichte als lernförderliche Form der Leistungsbeurteilung favorisiert, wobei dieses Instrument zumeist alternativ der herkömmlichen Ziffernzensurierung entgegengestellt wird. Das Forschungsprojekt greift die zunächst von methodischer Seite gegebene Anregung auf, Leistungsbeurteilungen hinsichtlich der drei verfügbaren Bezugsnormen (individuelle, sozialnormorientierte, sachnormorientierte BzN) zu differenzieren. Die konzipierte Form lernförderlicher Leistungsbeurteilung integriert die drei Bezugsnormen und gibt lernbereichsspezifische Informationen über Fortschritte und Defizite. Das Projekt untersucht, wie sich ein solches System unter den Bedingungen von Binnendifferenzierung an Gesamtschulen implementieren lässt.

Die Lehrerbeurteilung dient als Modell für die Selbstbeurteilung der Schüler. Am Ende einer Unterrichtseinheit (UE) schätzen die Schüler den zurückliegenden Lernprozess ein, indem sie einen Fragebogen ausfüllen (Einschätzung von Aufgabenschwierigkeit, Anstrengung, Interesse, Lernzielerreichung, Qualität des Unterrichts). Der Lehrer wiederum korrigiert – falls vorgegeben – die Klassenarbeit und verfasst einen Kommentar über die Entwicklung der Schülerleistung in der UE. Den Schülern werden diese bezugsnormdifferenzierten Kommentare mit der Bitte übergeben, ihrerseits deren Angemessenheit zu beurteilen. Die Gesamtheit der lernbeschreibenden Informationen wird in einer Leistungsmappe (Portfolio) gesammelt.

Schlüsselwörter: Leistungsbeurteilung, Lernentwicklungsberichte, Selbstbeurteilung

Abstract

School reformers favour reports which describe the pupils' progress in educational attainment as a kind of classroom assessment which encourages learning. The research project takes up the suggestion--from a methodical point-of-view--to differentiate classroom assessment according to the three reference systems available (individual reference, criterion reference, norm reference) and integrates them into pedagogical feed-back that will enhance self-esteem and provide information on individual learning gaps and areas of improvement. The project examines whether assessment with marks can be replaced or supplemented by such a methodically differentiating and pedagogically improved assessment system and how this works under the condition of streaming in comprehensive schools.

The teachers' assessment activities are designed as a model for their pupils' self assessment. At the end of each teaching unit, the pupils are summarizing their learning activities by rating the median grade of difficulty, the amount of invested effort, interest in topic, and subject related attainment as well as the perceived quality of instruction by filling in a short questionnaire. Teachers are describing and evaluating the learning progress and the quality of the written assignments of the pupils in individual commentaries that are handed out together with the corrected and marked assignments. Every pupil is asked to read the commentary and to give his opinion on its adequacy by writing down his answers to three short questions. All the assessment information is collected in a portfolio that includes the written assignments as well as other documents of pupils' work.

Keywords: educational assessment, reporting on learning progress, student self-assessment

Inhaltsverzeichnis

1	Projektbeschreibung.....	3
1.1	Wissenschaftliche Projektskizze	3
1.2	Projektskizze für Elterninformation und Lehrerfortbildung.....	5
1.3	Grundelemente einer praxisorientierten und zugleich pädagogisch-psychologisch verbesserten Lern- und Leistungsdokumentation	6
2	Beurteilungsverfahren.....	10
2.1	Strukturelemente einer lernförderlichen Leistungsbeurteilung	10
2.2	Der Schülerbeobachtungsbogen (SBB).....	18
3	Erfahrungen.....	42
3.1	Erfahrungen aus der Paula-Modersohn-Schule (Integrierte Stadtteilschule).....	42
3.2	Erfahrungen aus der Schule am Leher Markt (Gesamtschule).....	46
3.3	Erfahrungen aus der Heinrich-Heine-Schule (Gesamtschule)	51
3.4	Untersuchung der Selbstwahrnehmung von Anstrengungsverhalten im Unterricht	55
3.5	Einschätzung des Projektverlaufs aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung	58
4	Anschriften der Projektmitglieder.....	60

1 Projektbeschreibung

1.1 Wissenschaftliche Projektskizze

Das Problem:

Die pädagogische und methodische Fragwürdigkeit der herkömmlichen Ziffernzensierung

Das Projekt geht von einer zweifachen Problemlage aus:

- Aus *pädagogischer* Sicht hat die herkömmliche Ziffernzensierung negative motivationale Folgen für Schüler mit geringer Lerngeschwindigkeit, da eine entmutigende Misserfolgsbilanz trotz Anstrengung kaum vermeidbar ist. Für Schüler mit hoher Lernfähigkeit wird vermutlich keine angemessene Förderung der Anstrengungsbereitschaft bewirkt, da die Zensuren-skala im oberen Bereich gleichfalls zu wenig differenziert.¹
- Aus der Sicht der *pädagogisch-psychologischen Diagnostik* wird auf die unklare Normorientierung der Ziffernzensierung hingewiesen.²
- Beide Sichtweisen kritisieren, dass zentrale Ziele schulischen Lernens in der herkömmlichen Form der Leistungsbeurteilung kaum erfasst und in der üblichen Mitteilung von Beurteilung kaum berücksichtigt werden: *interaktionale Merkmale* der Leistungserbringung (Kooperation, Eigenständigkeit u. a.), *kognitive Prozessmerkmale* (Lernstrategien, metakognitive Prozesse, Kreativität u. a.). Zudem erscheint der Informationsgehalt von traditionellen Leistungsbeurteilungen gering im Hinblick auf die faktisch erreichten Fähigkeits- und Kenntnisstände.³

Die Fragestellung:

Lernförderliche Leistungsbeurteilung diesseits der Ziffernzensierung?

In der pädagogischen Schulreform werden *Lernentwicklungsberichte* als lernförderliche Form der Leistungsbeurteilung favorisiert, wobei dieses Instrument zumeist alternativ der herkömmlichen Ziffernzensierung entgegengestellt wird.⁴ Das Forschungsprojekt greift die zunächst von methodischer Seite gegebene Anregung auf, Leistungsbeurteilungen hinsichtlich der drei verfügbaren Bezugsnormen⁵ zu differenzieren.

Die *Fragestellung des Projektes* lautet:

Inwieweit ist das Angebot von individualnormorientierter, sachnormorientierter und sozialnormorientierter Bewertung als Integration pädagogischer Rückmeldungsinformation für die beurteilenden Lehrer leistbar und welche Wirkungen hat diese Differenzierung auf die beurteilten Schüler und deren Eltern?

Untersucht wird, ob und wie die im Sekundarschulsystem bekannte und von Eltern und Schülern erwartete Ziffernzensierung, die eine wenig durchschaubare Mischform der Bezugsnormorientierungen enthält, ersetzt bzw. ergänzt werden kann durch eine methodisch differenzierte und pädagogisch verbesserte Beurteilungspraxis – sowohl auf der Ebene einzelner förmlicher Beurteilungen (Bewertung von Klassenarbeiten) als auch auf der Ebene der Zeugnisse. Nicht übersehen wird, dass bei Schülern offensichtlich schon im Verlauf der Grundschulzeit eine gewisse motivationale »Immunsisierung« gegen die selbstwertsenkenden Leistungsrückmeldungen der Schule stattfindet.⁶

¹ s. Rheinberg, F. & Krug, S. (1993). Motivationsförderung im Schulalltag. Realisation und Evaluation. Göttingen: Hogrefe. – Rheinberg, F. (1987). Soziale versus individuelle Leistungsvergleiche und ihre motivationalen Folgen in Lehr-Lernsituationen. In R. Olechowski & E. Persy (Hrsg.), Fördernde Leistungsbeurteilung (S. 80-115). Wien: Jugend und Volk.

² Ingenkamp, K. (1988). Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz, S. 111.

³ Senator für Bildung und Wissenschaft (1993). Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. Bremen, S. 79. – Senator für Bildung und Wissenschaft (1994). Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremerhaven. Ergänzungsbericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. Bremerhaven, S. 21. – Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen/Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission. Neuwied: Luchterhand, S. 87f, 97ff, 149f, insbes. auch S. 98, Abs. 6.

⁴ Lübke, S. (1996). Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Opladen: Leske + Budrich. – Bambach, H. (1994). Ermutigungen. Nicht Zensuren. Ein Plädoyer in Beispielen. Lengwil: Libelle.

⁵ Klauer, K. (1994). Neuere Entwicklungen in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Diagnostica, 40, S. 253. – Klauer, K. (1989). Zensierungsmodelle und ihre Konsequenzen für die Notengebung. In R. Jäger, R. Horn & K. Ingenkamp (Hrsg.), Tests und Trends 7. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik (S. 40-68). Weinheim: Beltz. – Sacher, W. (1994). Prüfen – beurteilen – benoten. Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49ff.

⁶ Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.

Das Ziel:**Methoden zur unterrichtsbegleitenden Dokumentation von Lernverhalten und integrierte Leistungsbeurteilung**

Entwickelt und erprobt werden folgende *Dokumentationsverfahren*:

- a) für *Lehrer*:
anekdotisches Lehrertagebuch, Beobachtungs- bzw. Beurteilungsverfahren für Unterrichtsverhalten⁷; »Lernheft«⁸;
- b) für *Schüler*:
Schülerselbstbeobachtungen, Beobachtungen des Lernverhaltens und Befragungen zum Lernverhalten von Klassenkameraden, Beurteilungen des Lehrerverhaltens durch Schüler⁹.

Einzeilleistungsbezogene *Beurteilungen* – Bewertungen und Kommentare – von Lehrern werden fachbezogen gesammelt und hinsichtlich inhaltlicher und pädagogisch-stilistischer Merkmale gesichtet. Schreibenregende und wenig redundante Formulierungssammlungen werden den Projektlehrern dann zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung gestellt¹⁰.

Untersucht werden die *Rückmeldeeffekte* unterschiedlicher Beurteilungsverfahren bzw. unterschiedlicher Informationsbereiche der Verfahren. Die Schülerbeurteilungen durch die Lehrer sollen in einem dialogischen Modell ergänzt werden durch schriftliche Schülerantworten und Kommentare zu den Beurteilungen¹¹. Durch Beurteilervergleiche und durch experimentelle Variation der Beurteilungsgenauigkeit sollen die *methodischen Güteeigenschaften* der Verfahren eingeschätzt werden.

Die lernprozessbegleitend erstellten Dokumente und Leistungsprodukte werden in einem *Lernheft* (»Portfolio«¹²) gesammelt und bilden sowohl eine für die Schüler und deren Eltern anschauliche Repräsentierung bedeutsamer Elemente der Lernentwicklung als auch eine breite Datenbasis zur Erstellung des Zeugnisses. Die Form und Gliederung des *integrierten Zeugnisses* soll unter pädagogischen Gesichtspunkten entwickelt werden und durch Platzierung sowie Gewichtung der einzelnen Teilinformationen – insbesondere der Ziffernzensuren – eine kurzgreifende Interpretation vermeiden.

Die beteiligten Projektschulen verstehen sich als integrierte Sekundarschulen, d.h. als Gesamtschulen bzw. Integrierte Stadtteilschulen, die ihr pädagogisches Profil in Richtung einer lernförderlichen und pädagogisch effizienten Beurteilungspraxis erweitern möchten.

Projektschulen und Projektklassen sowie Projektanbindung

Als *Schulen* (allesamt Bremerhaven) sind beteiligt:

- Schule am Leher Markt,
- Paula-Modersohn-Schule,
- Heinrich-Heine-Schule.

⁷ Vorarbeiten dazu s. Arnold, K.-H. (1996a). Schülerbeobachtungs- und -beurteilungsbögen an den Orientierungsstufen in Bremerhaven (Schuljahr 1996/97). Bremerhaven: Schulpsychologischer Dienst des Magistrats. – Arnold, K.-H. (1996b). Der Schülerbeobachtungsbogen: Ein praktikables Dokumentationsverfahren für lernbezogene und pädagogisch beeinflussbare Schülerverhaltensweisen im Unterricht der Orientierungsstufe und Sekundarstufe I. 2. Aufl. Bremerhaven: Schulpsychologischer Dienst des Magistrats. – s.a. Jürgens, E. (1983). Der Schülerbeobachtungsbogen in der Orientierungsstufe des Landes Bremen. Eine empirische Untersuchung zur Beurteilung des Schülerbeobachtungsbogens durch Lehrer. Frankfurt a. M.: Lang.

⁸ Vorarbeiten dazu s. Schule am Leher Markt, Bremerhaven: Entwurf eines Schülerbeurteilungsbogens für die OS unter Hinzunahme fachbezogener Beurteilungen. – Heinrich-Heine-Schule Bremerhaven: Lernheft.

⁹ s. Fußnote 7.

¹⁰ Für den Bereich der Grundschule ist ein textverarbeitungsbezogenes System bereits erarbeitet worden: Wollenberg, D., Wollenberg, D. & Arnold, K.-H. (1996). PC-Zeugnis. Version 3. Eine Benutzeroberfläche zur Textzeugniserstellung. Bremerhaven: Stadtbildstelle.

¹¹ Brandt, H. & Schlömerkemper, J. (1985). Kommunikative Lerndiagnose: Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell. Zeitschrift für Pädagogik, 31, 201-219. – Team 6 B (1977). Statt Leistungsbeurteilung – Lerndiagnose und Förderarbeit. Deutsche Schule, 69, 673-687.

¹² Gage, N. & Berliner, D. (1996). Pädagogische Psychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 669.

Aus diesen drei Schulen nehmen insgesamt 12 Lehrerinnen und Lehrer als Projektlehrer teil. In 9 Klassen ist das Projekt über die Person des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin direkt vertreten; weitere Klassen bzw. Lehrerinnen und Lehrer anderer Klassen nehmen als Projektassoziierte teil. Zu Projektbeginn sind die *Klassenstufen* 5 bis 7 vertreten; im Verlauf des Projektes werden zumindest die Stufen 5 bis 8, möglicherweise unter Anpassung an die Zensierungsvorgaben der Zeugnisordnung Bremen auch die Klassenstufe 9.

Die Projektplanung umfasst einen *Zeitraum* von insgesamt drei Jahren. Projektbeginn ist das Schuljahr 1997/98; Projektende wird das Schuljahr 1999/2000 sein.

Eine Rückbindung der Projektergebnisse in die *Lehrerfortbildung* ist geplant, ebenso die Verknüpfung mit Ausbildungs- und Forschungsaktivitäten der *Universität* Bremen. Besonders erwünscht ist die universitäre Mitwirkung im Entwicklungsprozess der Schülerbeobachtungs- bzw. -beurteilungsverfahren sowie weiterer Ansätze zur unterrichtlichen Selbstbewertung von Schülern. Projektintegrierbar sind Examens- und Studienarbeiten zu Teilfragestellungen für Studierende der Lehramtstudiengänge sowie der Psychologie und Sonderpädagogik.

1.2 Projektskizze für Elterninformation und Lehrerfortbildung

Z – Das Problem

◀ Herkömmliche Zeugnisse und Zensuren entmutigen diejenigen Schüler und Schülerinnen, die langsamer lernen als die meisten ihrer Klassenkameraden, da sie trotz Anstrengung und Bemühung bessere Zensuren zumeist nicht erreichen. Gleichwohl – auch diese Schüler lernen hinzu und steigern ihre Fähigkeiten, aber die herkömmliche Form der Leistungsbeurteilung zeigt es ihnen nicht oder nur selten. Hier fehlt etwas Pädagogisches: die Rückmeldung von individuellen Lernfortschritten.

◀ Herkömmliche Zeugnisse und Zensuren fordern diejenigen Schüler und Schülerinnen zu wenig, die rascher lernen als die meisten ihrer Klassenkameraden, da für diese Gruppe gute Zensuren leichthin – d.h. auch bei normaler oder sogar bei geringer Anstrengung – erreichbar sind. Hier fehlt etwas Pädagogisches: die Rückmeldung von individuellen Leistungsmöglichkeiten.

◀ Herkömmliche Zeugnisse und Zensuren zeigen wenig oder gar nichts von dem, was tatsächlich hinzugelernt worden ist und wie diese Lernprozesse verlaufen sind. Hier fehlt etwas Pädagogisches: die Information über das im Lernen und Können Erreichte. Und hier fehlt der pädagogische Hinweis auf das, was noch nicht hinreichend gelernt worden ist und was mit bestimmten Hilfen dennoch in absehbarer Zeit erreichbar sein kann.

◀ Herkömmliche Zensuren orientieren sich an einer kaum durchschaubaren Vermischung von zwei Bezugsgrößen: sie zeigen zum Teil das Ausmaß der Erreichung von Lernzielen, und sie zeigen zugleich die Position im Leistungsgefüge der Klasse. Hier fehlt etwas Methodisches: Die Trennung der Gütebewertung für die Leistung von der Zuweisung eines Rangplatzes in der Klassengruppe. Übrigens: für Zeugnisse ist diese Bezugsnormvermischung nicht zulässig, denn die Zensurenskala der Zeugnisordnung ist strikt an der sachlichen Güte, d.h. an den »Anforderungen« orientiert.

zplus: Die Antwort des SBF 87

▶ Ziel des Forschungsprojektes ist die Entwicklung einer integrierten Leistungsbeurteilung und somit eines integrierten Zeugnisses für die Orientierungsstufe und Sekundarstufe I. Mit **zplus** wird eine pädagogisch verbesserte Information der Schüler und ihrer Eltern angestrebt: die Lernergebnisse und die Lernentwicklung werden unter *Verwendung mehrerer Bezugssysteme* beschrieben.

▶ **zplus** bietet für jede Leistungsbeurteilung *individualnormorientierte* Rückmeldung: beschrieben wird, *was* von dem Unterrichteten der Schüler oder die Schülerin hinzugelernt hat und *wie*, d.h. mit welchen Lernmethoden und -strategien und in welchen Sozialformen diese *Lernerfolge* erreicht worden sind. Berichtet wird auch, welche Lernziele noch nicht erreicht worden sind (*Lerndefizite*) und mit welchen Anstrengungen oder Hilfen diese Fortschritte erreichbar sind.

▶ **zplus** bietet für jede Leistungsbeurteilung *sachnormorientierte* Rückmeldung: die Leistungsgüte wird in Bezug auf die gestellten Anforderungen bewertet.

▶ **zplus** gibt *sozialnormorientierte* Rückmeldung: der Stand im Leistungsgefüge der pädagogischen Vergleichsgruppe (der Klasse oder der Teilgruppe mit ähnlichen Lernvoraussetzungen), wird mitgeteilt, z. B. als Zuordnung zu einem Leistungsdiplom oder als Ziffernzensur.

▶ **zplus** entwickelt pädagogisch förderliche Methoden der Leistungsrückmeldung und unterrichtlich nutzbare Verfahren zur Dokumentation von Lern- und Arbeitsverhalten und stellt diese interessierten Kollegien zur Verfügung.

zplus ist ein Projekt im Rahmen der Schulbegleitforschung des Senators für Bildung, Bremen, in Kooperation mit der Universität Bremen und dem Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven.

1.3 Grundelemente einer praxisorientierten und zugleich pädagogisch-psychologisch verbesserten Lern- und Leistungsdokumentation

1.3.1 Zusammenfassende, lernförderliche Beurteilungen auf »mittlerem Aggregationsniveau«

1.3.1.1 Ereignisabbildende oder/und zusammenfassende Beurteilungen

Wenn sich Beurteilungen auf punktuelle Lern- oder Leistungsereignisse beziehen, so erfordert eine zusammenfassende Beurteilung entweder die Dokumentation vieler dieser Einzelereignisse – was eine riesige Menge an Beurteilungsinformationen entstehen ließe, die kaum herzustellen und noch weniger zu kommunizieren wäre –, oder ein präzises Stichprobenmodell, das eine faire Auswahl einzelner aus der Menge aller Ereignisse bestimmte – was eine sehr präzise Erhebungsrhythmik bedingte, die dem Unterrichtsgang zuwider laufen könnte. Aus diesem Dilemma ist ein passabler Ausweg zu suchen.

Die erste Möglichkeit (a) besteht darin, nur »bedeutsame« Lernereignisse zu dokumentieren. Die zweite Möglichkeit (b) dokumentiert keine Ereignisse, sondern beurteilt rückblickend die Qualität längerer Zeit- und damit Ereignissequenzen des unterrichtlichen Lernens:

- a) *zeitlich geordnete Beschreibungen der bedeutsamen Einzelereignisse* in einer Lernsequenz und/oder
- b) *zusammenfassende Beurteilungen* von Lern(ereignis)sequenzen.

Diese Lernsequenzen sollten allerdings– aus der Sicht der Schüler – nicht »übergroße« Zeiträume abbilden, denn andernfalls verlöre sich der Rückbezug auf eigenes Lernverhalten. Ein »mittleres Aggregationsniveau«, d.h. eine nicht minutiös abbildende und dennoch dem Gang des Unterrichtsgeschehens anschaulich verbundene Form der Zusammenfassung von einzelnen Lernereignissen erscheint hier passend.

1.3.1.2 Lernprozessbezogene Beurteilungszeiträume

Die gem. a) referierenden oder gem. b) zusammenfassenden Beurteilungen sollten Zeiträume umfassen, die auch im Lernprozess als Gliederung bestanden. Hier bietet sich aus der Planungsperspektive der Lehrerinnen und Lehrer die »Unterrichtseinheit« (»UE«, z.T. auch »Thema« genannt) oder die »Epoche« an. Möglicherweise können auch spezifische Sozialformen Gliederungen dieser Art markieren: Wechsel von klassenbezogener Arbeitsphase in längere Gruppenarbeitsphase z.B. im Projektunterricht und umgekehrt.

1.3.2 Aussagebereiche der Beurteilungen

1.3.2.1 Produkte der Lernsequenz

Üblicherweise wird gegen Ende einer UE der erreichte Lernstand überprüft, zumeist in Form einer »Klassenarbeit«, deren Bewältigung das »Produkt« der Lernerfahrungen abbildet oder jedenfalls in hinreichender Weise abbilden soll. Manch wichtige Lernerfahrung lässt sich allerdings nicht befriedigend in dieser Weise erfassen. Unterstellt wird, dass die Ausführungsqualität der Klassenarbeit in Vergleich zu stellen ist zu der Lernausgangslage am Beginn der UE, die aber nicht immer förmlich erhoben wird oder dadurch bereits bestimmt ist, dass die UE's hierarchisch aufbauend angelegt sind und somit die letzte Klassenarbeit zweifache Information gibt: Lernendstand nach UE 1 und zugleich Lernausgangslage für UE 2.

Dass die Lernausgangslagen zu Beginn einer UE sehr unterschiedlich sein können, führt zu der pädagogischen Konsequenz, die erreichten Lernendstände individuell zu werten, d.h. den faktischen Lernzuwachs mitzuteilen. Hier liegt eine zentrale Begründung für lernförderliche Leistungsbeurteilung: bei gleichen Lernendständen können sehr unterschiedliche Zuwächse gegeben sein, die somit auf sehr unterschiedliche Lernleistungen verweisen; bei geringen Lernendständen können erhebliche Zuwächse vorliegen, wenn die Lernvoraussetzungen themenbezogen gering waren oder aber wenn eine eher schwache Lernfähigkeit vorliegt. Diese beiden

Erfolgsaspekte werden durch herkömmliche Ziffernzensierung den Schülerinnen und Schülern vorenthalten und sollen motivationsfördernd in unserem Projekt herausgearbeitet werden.

1.3.2.2 Prozesse in der Lernsequenz

Alle unterrichtlichen Lernerfahrungen führen zu zumindest zwei Arten von Kompetenzzuwachs: fachliches Wissen und Können wird erweitert und ebenso metafachliches Können (Lernstrategien, soziale Strukturierung und Unterstützung von Gruppenarbeit u.a.). »Gelernt« werden vermutlich auch Einstellungen gegenüber Unterrichtsgegenständen (»Interessen«) und gegenüber Lehrerinnen und Lehrern sowie gegenüber einzelnen oder Gruppen von Mitschülern u.a.m.

Dies alles unterrichtlich zu erfassen, erscheint kaum möglich und ist pädagogisch vermutlich auch nicht immer gleichermaßen bedeutsam. Wenn also nicht kontinuierlich mit engem Zeitraster diese Protokollierung betrieben wird, dann bieten sich zwei Möglichkeiten der zusammenfassenden Dokumentation an:

- a) ereignisgesteuerte Methode (anekdotisches Lehrertagebuch); d.h. tritt in der Wahrnehmung des Lehrers ein bedeutsames Lernereignis bei einem Schüler auf, so wird dieses notiert;
- b) systematische Dokumentation: nach einem zeitlich als Stichprobenmodell realisierten Plan werden Beobachtungen oder Beurteilungen protokolliert.

Verfahren a) ist besonders sparsam, weil wenig redundant. Nachteil dieses Verfahrens ist, dass es für Schüler z.T. nicht nachvollziehbar einsetzt und dass es für auffällige Schülerinnen und Schüler zu einer lernpsychologisch ungünstigen Hervorhebung unangepasster Verhaltensweisen führt.

Verfahren b) ist erheblich fairer gegenüber der Chance, angepasstes Verhalten in die Protokollierung aufnehmen zu lassen; allerdings können spontane Lernhandlungen häufig unbeachtet bleiben, wenn diese aus dem Zeitraster fallen.

Vermutlich ist unter pragmatischen Gesichtspunkten nur eine *Kombination beider Verfahren* hinreichend brauchbar: bedeutsame Einzelereignisse, deren Qualität zumindest ansatzweise definiert werden sollte, werden nach ihrem Auftreten notiert; in regelmäßigen Abständen werden die Notationen durchgeschaut und es wird geprüft, ob entweder wenig zu einem Schüler notiert ist oder ob nur negative Einträge vorliegen. In diesen beiden Fällen werden gezielt Beobachtungsaufträge formuliert und durchgeführt, die einem Zeitschema folgen sollten, um die situative Varianz des Verhaltens abbildbar zu machen, sofern diese vorliegt.

1.3.3 Mündlich erbrachte Unterrichtsleistungen

Diese unterrichtspraktisch vermutlich nie gänzlich befriedigend lösbare Problematik wird besonders deutlich Entwicklungsverlauf des Unterrichts variieren. Lösungsmöglichkeiten für dieses methodische Problem sind vielleicht nur auf der Ebene von Gesamturteilsbildung installierbar: mündliche Unterrichtsbeiträge werden grundsätzlich nur gewertet im Hinblick auf eine potentielle Verbesserungsmöglichkeit der schriftlich erbrachten, d.h. der weitaus fairer und genauer erfaßbaren Leistungen für mündlich erbrachte Unterrichtsleistungen. Da die sprachliche Präsenz im Unterricht für einzelne Schülerinnen und Schüler relativ gering ist, besteht immer die Möglichkeit, dass deren Kompetenz nicht hinreichend wahrgenommen worden ist oder deren Inkompetenz nicht bemerkt worden ist. Die Beurteilung sprachlicher Unterrichtsleistungen kann durch gezielt und für viele Schüler in ähnlicher Form angesetzte *mündliche Prüfungen* etwas verbessert werden. Dennoch bleibt hier das unlösbare Problem bestehen, dass die Prüfungsgegenstände vermutlich fast nie gleich sind, sondern gemäß dem inhaltlichen. Damit entfielen eine präzise Zensierungsanforderung für die mündlichen Leistungen: sie würden verwendet als »individuell abhängige Urteile«, die entweder die bisherige schriftliche Leistungsfähig-

keit bestätigen (»mündlich gleich gut wie schriftlich«) oder höhere Kompetenz anzeigen können (»mündlich vermutlich besser als schriftlich«). Da die dritte Variante fehlt, werden ungünstige Beurteilungswirkungen der stark irrtumsbelasteten Bewertungsart verhindert, was die Fairness des Gesamtverfahrens sehr erhöht. Nachteil ist, dass »Schriftlichkeit« eine unterrichtliche Dominanz erhält, die vielfältigen Betätigungsformen beim Lernen entgegenstehen kann.

1.3.4 Schriftlich erbrachte Unterrichtsleistungen

Für diese Beurteilungen werden im ersten Arbeitsschwerpunkt des Projektes lernförderlich gestaltete, multiple Beurteilungen nach mehreren Bezugsnormen erprobt und ebenso die Erfassung der Schüler selbstbeurteilung sowie die Rückwirkung der Leistungskommentierung.

1.3.5 Zusammenfassung der Informationsquellen

(a) Das unterrichtliche Lernverhalten wird *von den Lehrern* nach dem anekdotischen Prinzip dokumentiert. Diese Informationsbasis wird ergänzt und korrigiert durch geplante systematische Beobachtungen entweder mit standardisierten Beobachtungsinstrumenten oder mit Beobachtungen, die einer spezifischen Fragestellung folgen. In Abständen von mehreren Wochen werden alle Schüler rückblickend in ihrem Unterrichtsverhalten und Leistungsverhalten beurteilt; diese Beurteilungen werden mit den anekdotischen Aufzeichnungen und den systematischen Beobachtungen und den Leistungsfeststellungen (Klassenarbeiten) abgeglichen. Einbezogen werden auch die Schüler selbstbeobachtungen und -beurteilungen.

- **anekdotisches Tagebuch:**
Vermerk von besonderen Lernleistungen, Lernformen oder von besonderen Verhaltensweisen als Einzelereignisse in das Lehrertagebuch
- **epochenweise, retrospektive Gesamtbeurteilung:**
Beurteilung des Lernverhaltens rückblickend für eine unterrichtliche Epoche (z.B. für eine UE) für jeden Schüler in freier Form und/oder anhand eines Kriterienkatalogs
 - *Abgleich der Gesamtbeurteilung mit anderen Informationsquellen* (Lehrertagebuch, Lerntagebuch, Selbst- und Fremdbeurteilungen der Schüler; Leistungsbewertungen)
 - zumindest bei diskrepanten Informationslagen *Festsetzung von systematischen Einzelbeobachtungen* entweder per Beobachtungsverfahren oder per fragegeleiteter Beobachtung
- **systematische Unterrichtsbeobachtung:**
kategoriegeleitete und zeitstichprobenbezogene Beobachtung (erfordert unmittelbare Protokollierung)
- **systematische Beurteilung des Unterrichtsverhaltens:**
rückblickende Einschätzung des zuvor in einem Zeitabschnitt (zumeist eine Unterrichtsstunde umfassend) beobachteten Unterrichtsverhaltens anhand eines Kategoriensystems (erfordert keine unmittelbare Protokollierung, aber zeitlich nahe Dokumentation der Einschätzung)

(b) Die *Schüler* können gleichfalls ein anekdotisches Lerntagebuch führen und/oder in bestimmten Zeitintervallen sich rückblickend selbst beurteilen. Systematische Selbst- und Fremdbeobachtungen durch Mitschüler können diese Informationsbasis ergänzen und korrigieren. Zu allen Klassenarbeiten werden Selbsteinschätzungen vorgenommen. Die Qualität des Unterrichts oder des Lehrerverhaltens kann gleichfalls von den Schülern rückblickend eingeschätzt werden; hier wäre das anekdotische Prinzip, dass die Schüler bei erheblichen Problemen direkt den Lehrer ansprechen, ansonsten aber keine positiven Rückmeldungen geben.

- **anekdotisches Lerntagebuch:**
Vermerk von besonderen Lernleistungen, Lernformen oder von besonderen Verhaltensweisen als Einzelereignisse in das Lerntagebuch
- **epochenweise, retrospektive Selbstbeurteilung:**
Beurteilung des Lernverhaltens rückblickend für eine unterrichtliche Epoche (z.B. für eine UE) anhand eines Kriterienkatalogs mit möglicherweise zusätzlich freien Kommentaren
- **systematische Selbstbeobachtung:**
kategoriegeleitete und zeitstichprobenbezogene *Beobachtung des eigenen Unterrichtsverhaltens* (erfordert unmittelbare Protokollierung)
- **systematische Fremdbeobachtung:**
kategoriegeleitete und zeitstichprobenbezogene *Beobachtung des Unterrichtsverhaltens eines gut beobachtbaren Mitschülers* (erfordert unmittelbare Protokollierung)

2 Beurteilungsverfahren

2.1 Strukturelemente einer lernförderlichen Leistungsbeurteilung

2.1.1 Die Grundidee: Leistungsbeurteilung ist selbst eine (Lern-)Leistung

Strukturelemente einer lernförderlichen Leistungsbeurteilung

Schülerselbstbeurteilung
und Lehrerbeurteilung
diesseits und jenseits
der Ziffernzensurierung

*Wer hat was
wie
gelernt
und gelehrt?*

In der Schule ist viel zu lernen. Von den Lehrern. Sie führen zu den großen und kleinen Fragen unserer Welt und zeigen das Wissen und Können, welches zu deren Beantwortung verfügbar ist, – und jene Rätsel, die darüberhinaus bleiben. Auf dem Weg des Lernens liegt das Nachschaffende ebenso wie das neu Gestaltende – verbunden durch das Verwandende.

Diesen Weg jeden Tag zu gehen, bedeutet Leistung. Diese Leistung zu betrachten, ist Beurteilung. Deren Kunst zu erwerben, ist gleichfalls eine Leistung. Den Lernenden diese Leistung zu zeigen und ihnen als Können zu übergeben, führt in das Jenseits der Zensurengebung, das im Diesseits von Bildung liegt.

In unseren Schulen gibt es beides. Eine Brücke zu bauen, die beidseitig nutzbar ist, rechtfertigt einzig diesen Versuch: z-plus.

2.1.2 Strukturelemente und Verlauf einer lernförderlichen Leistungsbeurteilung

bei Abschluss der Klassenarbeit oder zum Ende der Unterrichtseinheit	<p>► I. Selbsteinschätzung unmittelbar nach Klassenarbeit oder zum Abschluss der Unterrichtseinheit (UE)</p> <p>Schülerselbsteinschätzung der Leistungsanforderungen und der Leistungserbringung</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Einschätzung des <i>Schwierigkeitsgrades</i> b) Einschätzung des Ausmaßes an <i>Vorbereitung</i> c) Einschätzung des Ausmaßes an <i>Anstrengung</i> d) Einschätzung des <i>Interesses</i> am Thema e) Einschätzung der <i>sachlichen Qualität der Leistung</i> f) Einschätzung der <i>Qualität des Unterrichts</i>
bei der Beurteilung der Klassenarbeiten bzw. bei der rückblickenden Einschätzung für den Lernverlauf in der UE	<p>► II. Leistungsbeurteilung durch den Lehrer</p> <p>Kommentar mit</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Kennzeichnung des <i>Aufgabenbereichs</i> der Leistungsfeststellung bzw. des <i>Themas der UE</i> 2) <i>Beurteilung der Leistung</i> als <ol style="list-style-type: none"> a) Beschreibung der individuellen Leistungselemente bzw. der erreichten <i>Lernfortschritte</i> einschließlich der Würdigung origineller Leistungsmerkmale b) Einschätzung der <i>Anstrengung</i> 3) Beschreibung der <i>Leistungsdefizite</i> als <ol style="list-style-type: none"> a) präzise Benennung korrigierbarer Defizite und ggf. Hinweise auf deren Behebung b) Andeutung von Lernrückständen, die nicht kurzfristig behebbar sind 4) Bewertung der sachlichen Qualität der Leistung als <ol style="list-style-type: none"> a) sachnormorientierte Maßzahl (z.B. Anteil der richtigen Lösungen) b) sachnormorientierte Zifferzensur 5) Einschätzung der <i>Position im Leistungsspektrum der Klasse</i> (Positionierung im Leistungsdrittel; Positionierung bzgl. Durchschnitt, z.B. dreifach gestuft als über-, unter-, durchschnittlich)
nach Erhalt der Lehrerbeurteilung	<p>► III. Selbsteinschätzung der erhaltenen Leistungsbeurteilung durch den Schüler</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Meinungsbildung zu den Aussagen des Beurteilungskommentars b) Einschätzung der Angemessenheit der Zensurierung c) ev. Formulierung von Folgerungen für die weitere Lernarbeit
zum Abschluss der Unterrichtseinheit	<p>► IV. Übertragung der Beurteilungen auf das Blatt »Verlauf meiner Lernentwicklung«</p>
zum Abschluss des Schulhalbjahres	<p>► V. Zusammenfassung der Beurteilungen auf dem Blatt »Zusammenfassung meiner Lernentwicklung«</p>

2.1.3 Dokumentationsort »Lernheft« oder »Portfolio«

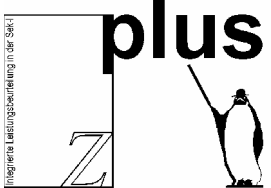
Wohin mit all den (Selbst-)Beurteilungen?

Am besten sind sie dort aufgehoben, wo sich Lernentwicklung konkret immer wieder sichtbar machen soll: im Lernheft, das die Stationen des Lernens in den Lernbereichen der Schule über ein Schuljahr hinweg zeigen und die Lernwege, die Lernergebnisse und die Beurteilungen dieser Ergebnisse in ihrer zeitlichen Folge versammeln soll.

Dazu eignet sich gut eine Mappe, die entweder für einen Lernbereich, z.B. für ein Fach, eingerichtet ist, oder die mit den entsprechenden Unterteilungen für alle Lernbereiche des Schuljahres ausgerüstet ist.

Die eigene Mappe gelegentlich durchzuschauen, das ist für Schüler eine vielleicht nicht hoch genug zu schätzende Tätigkeit. Die eigenen Lernwege betrachten, die Fortschritte erkennen, die besonderen Aufgaben zur Weiterarbeit nochmals wahrnehmen, die Beurteilungen nachvollziehen und daran die Selbstbeurteilung entwickeln – das ist mehr als kognitives Lernen, das führt hin zum eigenständigen, selbstreflexiven Tätigwerden für das eigene Lernen, also zu dem, was Schule anhand all der Themen und Aufgaben letztlich bewirken möchte, aber nicht direkt »lehren« kann.

Metaqualifikationen dieser Art sind wiederum einer direkten Beurteilung weitgehend verschlossen. Sie müssen eher erahnt werden, indem deren Voraussetzungen geschaffen und die zugehörigen Aktivitäten angeregt werden. Was dann daraus wird, zeigt sich in künftigen, vielleicht sogar erst recht entfernten Bewährungen, auf die hin Schule niemals direkt, sondern immer nur bahrend »qualifizieren« kann. Diese Anwendung von Lernerfahrungen wird vermutlich die Bezeichnung »Bildung« beanspruchen dürfen.

Name: Klasse: Schulhalbjahr:	
--	---

Mein Lernheft für das Fach

Inhaltsverzeichnis zu meinem Lernheft

1.	
2.	
3.	
4.	
...	

2.1.4 Schülereinschätzung der Klassenarbeit bzw. der Lernentwicklung in der Unterrichtseinheit

Meine Meinung über diese Arbeit		
Schwierigkeit	1. Ich fand diese Klassenarbeit ... <i>schwierig</i> <i>normal</i> <i>leicht</i>	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1
Vorbereitung	2. Auf diese Arbeit habe ich mich ... <i>viel</i> <i>normal</i> <i>wenig</i> vorbereitet.	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1
Anstrengung	3. Bei dieser Arbeit habe ich mich <i>viel</i> <i>normal</i> <i>wenig</i> angestrengt.	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1
Interesse	4. Das Thema dieser Unterrichtseinheit interessierte mich <i>viel</i> <i>normal</i> <i>wenig</i>	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1
Leistungsgüte	5. Ich meine, ich habe die Anforderungen dieser Arbeit <i>ganz oder fast ganz erfüllt</i> <i>überwiegend erfüllt</i> <i>kaum erfüllt</i>	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1
Unterrichtsgüte	6. Ich fand die Art des Unterrichts in dieser Unterrichtseinheit <i>günstig</i> <i>normal</i> <i>ungünstig</i>	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1


2.1.5 Beispiel für einen Lehrerkommentar: Klassenarbeit Deutsch (Klassestufe 7)

<i>Kennzeichnung des Aufgabenbereichs</i>	<p>Die Unterrichtseinheit »Fantasiegeschichten« hatte folgende große Lernziele:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Schlüsselwörter oder auch einzelne Bilder so auf sich wirken lassen, dass in der Vorstellung eine Geschichte dazu entsteht; b) Umsetzung der Vorstellung in einen Text, der den Leser neugierig macht auf den Verlauf und ihn in Spannung hält für den Höhepunkt der Geschichte; c) Gliederungsgesichtspunkte für Fantasiegeschichten. <p>Die Klassenarbeit sollte diese Lernziele prüfen und gab drei Schlüsselwörter vor, zu denen ihr eine Geschichte schreiben solltet. Dazu war zwei Unterrichtsstunden Zeit.</p>
<i>Beurteilung der individuellen Leistung</i>	<p>Deiner Geschichte hast du die Überschrift »Ein ungewöhnlicher Montag« gegeben, was den Leser schon neugierig macht auf das Kommende. Ich habe die Geschichte gern gelesen. Die Handlung ist sehr klar und mit einem feinen Humor beschrieben, der die Erlebnisse des Helden der Geschichte, eines vielleicht ganz gewöhnlichen Schuljungen, so lustig vorführt. Die Spannung steigert du vielleicht zu rasch, in dem du schon nach wenigen Sätzen die geheimnisvolle Taube auftreten lässt, die den Jungen in sein Abenteuer begleitet. Die Grundidee, dass der Junge selbst in eine Taube verwandelt wird und so seine Welt aus der Luft betrachten lernt, ist sehr originell und dennoch nicht übertrieben gewählt. Die Erlebnisse des verwandelten Jungen werden zumeist, aber nicht immer, mit einer genauen Schilderung seiner neuen Eigenart verbunden; manchmal »fällt« deine Geschichte »aus diesem Bild«, weil plötzlich die »Taube« etwas tut, was eigentlich nicht zu ihr passend ist. Der Schluss der Geschichte kommt doch etwas unvorbereitet; aber er kommt und bringt die Fantasiewelt und die wirkliche Welt deiner Geschichte wieder zusammen, was ja das Besondere für Texte dieser Art ist: den Übergang hast du sehr passend gestaltet.</p> <p>Ich hatte dich beim Schreiben mehrfach beobachtet und dabei den Eindruck gewonnen, dass du ganz bei deiner Sache gewesen bist. Manchmal schien es mir, dass du gar nicht so schnell schreiben konntest, wie dir die Ideen kamen. Ein Tipp dazu: Nutze auch beim Schreiben noch die Möglichkeit, einige Stichwörter für spätere Textteile zu notieren, dann hast du deine Einfälle gesichert und kannst ruhiger weiterarbeiten.</p>
<i>Beschreibung der Leistungsdefizite</i>	<p>Mehrfach passiert es dir, dass du die Zeiten in der Beschreibung durcheinander bringst; achte bitte genauer darauf, in welcher Zeitform die Haupthandlung geschieht – das ist in deiner Geschichte der Montag Vormittag des Jungen – und ordne dann das Zurückliegende der Vergangenheitsform zu. Ich glaube, wenn du dich an diese Aufgabe immer wieder erinnerst, wirst du hier sehr viel sicherer im Schreiben.</p> <p>Du verwendest häufiger in benachbarten Sätzen gleiche Nomen und Verben. Aber das liegt auch wohl daran, dass du in der deutschen Sprache selbst noch ziemlich beschäftigt bist, deinen Wortschatz zu erweitern.</p>
<i>sachnormorientierte Maßzahl</i>	<p>Wenn ich deine Geschichte vergleiche mit den Zielen, die wir für die Gestaltung von Fantasiegeschichten kennen gelernt haben, so kann ich feststellen, dass du ungefähr drei viertel dieser Lernziele mit deiner Geschichte erreicht hast.</p> <p>Wenn wir davon ausgehen, dass alle Schüler zumindest die Hälfte der Ziele erreicht haben sollen, so kann deine Arbeit insgesamt als »befriedigende Zielerreichung« eingestuft werden.</p>
<i>Position im Leistungsspektrum der Klasse</i>	<p>Wenn wir die Klasse in drei gleich große Leistungsdrittel aufteilen, so wärest du mit deiner Geschichte in das obere Drittel gelangt. Wenn wir deine Arbeit mit der mittleren Klassenleistung verglichen, dann lägst du im Durchschnittsbereich.</p>
<i>ermutigende Schlussbemerkung</i>	<p>Du hast deine sprachliche Ausdrucksfähigkeit in dieser UE beträchtlich gesteigert. Prima, nur weiter so! Ich bin schon gespannt auf deinen nächsten Text.</p>
<i>Datum und Unterschrift</i>	<p>Dein Lehrer Michel Klug</p>


2.1.6 Schülereinschätzung des Lehrerkommentars

<p>1. Welcher Satz in dem Kommentar gefällt Dir am besten? Schreibe diesen Satz hierhin:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		
<p>2. Gibt es in dem Kommentar einen oder mehrere Sätze, die Dir gar nicht gefallen?</p> <p style="text-align: right;"><i>ja</i> <input type="checkbox"/>₁ <i>nein</i> <input type="checkbox"/>₂</p> <p>Was siehst Du anders?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		
<p>3. Die Zensur für meine Leistung finde ich</p> <p style="text-align: right;"><i>zu gut</i> <input type="checkbox"/>₁ <i>ziemlich genau passend</i> <input type="checkbox"/>₂ <i>zu schlecht</i> <input type="checkbox"/>₂</p>		

2.1.7 Verlaufsdocumentation der Beurteilungen

Verlauf meiner Lernentwicklung im Fach Schuljahr Name			
..... Klasse			
	■ Unterrichtseinheit 1 Thema: _____ Datum der Klassenarbeit: _____	■ Unterrichtseinheit 2 Thema: _____ Datum der Klassenarbeit: _____	■ Unterrichtseinheit 3 Thema: _____ Datum der Klassenarbeit: _____
	Schwierigkeitsgrad schwierig <input type="radio"/> normal <input type="radio"/> leicht <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Vorbereitung viel <input type="radio"/> normal <input type="radio"/> wenig <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Anstrengung groß <input type="radio"/> normal <input type="radio"/> wenig <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Interesse viel <input type="radio"/> normal <input type="radio"/> wenig <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Leistungsgüte hoch <input type="radio"/> normal <input type="radio"/> gering <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Unterrichtsqualität günstig <input type="radio"/> normal <input type="radio"/> ungünstig <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Güte der Lernleistung zensierte Leistung 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Position im oberes <input type="radio"/> mittleres <input type="radio"/> unteres <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Lernfortschrittsbeschreibung	(a)	(a)	(a)
	(b)	(b)	(b)
Meinung zur Lehrerbeurteilung passend <input type="radio"/> nicht passend <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>

2.1.8 Zusammenfassung der Lernentwicklung für das Schulhalbjahr

Zusammenfassung meiner Lernentwicklung im Fach Schulhalbjahr		plus  12/99
Name: Klasse:		
<p><i>Übertrage bitte aus dem Bogen »Verlauf meiner Lernentwicklung« die Unterrichtsthemen, die zeigen, was gelernt werden sollte. Werte dann Deine Beurteilungen aus, die in ihrem Profil zeigen, wie du gelernt hast, und trage deine Gesamteinschätzungen ein.</i></p>		
Die Unterrichtsthemen		
<p>1. _____ 3. _____ 2. _____ 4. _____</p>		
Selbsteinschätzung bzw. Beurteilung	Schwierigkeitsgrad	<p>Für mich ist die Schwierigkeit der Klassenarbeiten ...</p> <p><input type="radio"/> größer geworden. <input type="radio"/> gleich geblieben. <input type="radio"/> geringer geworden.</p>
	Vorbereitung	<p>Meine Vorbereitung auf die Klassenarbeiten ist ...</p> <p><input type="radio"/> größer geworden. <input type="radio"/> gleich geblieben. <input type="radio"/> geringer geworden.</p>
	Anstrengung	<p>Meine Anstrengung in den Klassenarbeiten ist ...</p> <p><input type="radio"/> größer geworden. <input type="radio"/> gleich geblieben. <input type="radio"/> geringer geworden.</p>
	Interesse	<p>Mein Interesse an den Unterrichtsthemen ist ...</p> <p><input type="radio"/> größer geworden. <input type="radio"/> gleich geblieben. <input type="radio"/> geringer geworden.</p>
	Unterricht	<p>Nach meinen Einschätzungen ist der Unterricht ...</p> <p><input type="radio"/> besser geworden. <input type="radio"/> gleich gut geblieben. <input type="radio"/> schlechter geworden.</p>
Lehrerbeurteilung	Güte der Lernleistung	<p>Meine Leistung wird insgesamt mit folgender Zensur bewertet:</p> <p><input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5</p>
	Position in Leistungsdritteln der Klasse	<p>Leistungsmäßig liege ich in folgendem Drittel der Klasse:</p> <p><input type="radio"/> oberes Drittel. <input type="radio"/> mittleres Drittel. <input type="radio"/> unteres Drittel.</p>
Lernertragsbeschreibung	Lernfortschritte und Lernschwächen	<p>Besonders viel habe ich bei folgenden Themen gelernt:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Nacharbeiten muß ich folgendes:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
Meinung zur Lehrerbeurteilung	<p>Ich finde die erhaltenen Lehrerbeurteilungen ...</p> <p><input type="radio"/> passend <input type="radio"/> nicht passend</p>	



Der Schülerbeobachtungsbogen

SBB

3. Version, 1997

von Karl-Heinz Arnold

- ♦ Zur systematischen Beobachtung des Schülerverhaltens durch Lehrer (SBB:L–S);
- ♦ Zur Selbst- und Fremdbeobachtung der Schüler (SBB:S–S, SBB:S*–S) sowie
- ♦ Zur Beobachtung des pädagogischen Verhaltens der Lehrer durch Schüler (LBB:S–L).

Ein praktikables Dokumentationsverfahren für lernbezogene und pädagogisch beeinflussbare Schülerverhaltensweisen im Unterricht der Orientierungsstufe und Sekundarstufe I.*

2.2 Der Schülerbeobachtungsbogen (SBB)

Grundkonzept des SBB

Die Aufgaben:

- ▶ Lehrer sollen das Lernverhalten der Schüler dokumentieren, um
 - a) *Lernentwicklung* und nicht nur Lernresultate beschreiben zu können,
 - b) *differenzierende* Angebote planen zu können,
 - c) ihr Gedächtnis zu entlasten,
 - d) eine hinreichende Zuverlässigkeit für ihre Beurteilungen zu erreichen,
 - e) die *Transparenz* ihrer Beschreibungen und Bewertungen zu gewährleisten und damit die Kommunikation mit Schülern und deren Eltern über Lernverhalten und Lernergebnisse zu verbessern.

Die Lösungen:

- ▶ Der SBB bietet dazu ein Hilfsmittel, das
 - a) ökonomisch ist, da es die Protokollierungsarbeit sparsam hält und z.T. an die Schüler selbst delegiert;
 - b) eine verhaltensnahe, nicht jedoch eine unmittelbare Beschreibung erlaubt, die wiederum eine kaum zu bewältigende Datenfülle erbrächte;
 - c) jene Merkmale des Lernverhaltens erfasst, die pädagogisch direkt zu beeinflussen sind;
 - d) mit inhaltlich übereinstimmenden Kategorien die Lehrerbeobachtung, die Selbstbeobachtung des Schülers, die Fremdbeobachtung des Schülers durch einen Mitschüler und die Wahrnehmung des förderlichen Lehrerverhaltens durch den Schüler erfasst und somit einer interaktiven Klärung von Lern- und Lehrentwicklung dienlich ist.

Gliederung der Handanweisung

Der SBB wird in dieser Handanweisung zweifach vorgestellt: Für den eiligen Leser bietet sich die *Kurzbeschreibung* in der rechten Textspalte an. Die linke Spalte bietet so etwas wie das begründende und erklärende psychologische Handbuch zu diesem Verfahren; hier finden sich auch die methodischen Aspekte ausgebreitet.

Inhaltsübersicht:

1 Begründungslinien des Verfahrens	19
2 Kategorien des Schüler- und Lehrerverhaltens	23
3 Nicht erfasste Merkmale des Schülerverhaltens	19
4 Multiperspektivität des SBB	35
5 Handhabung des SBB	36
6 Methodische Eigenschaften des SBB	37

Handbuch zum SBB

1 Begründungslinien des Verfahrens

● Die Entwicklung des SBB ist recht unterschiedlichen Anforderungen verpflichtet. Aus der Perspektive der **Schulreform** werden Anforderungen aus dem Grundschulbereich in die Orientierungsstufe und in die Sekundarstufe I hineingetragen, die auf eine pädagogische Erweiterung des Leistungsbegriffes drängen: Die aktuellen bildungsreformerischen Gutachten plädieren für eine stärker prozesshafte Beurteilung von Leistungen und zugleich für eine Mitbewertung arbeitsteilig erbrachter Gruppen- bzw. Projektleistungen¹³. Die traditionelle Ziffernzensierung muss hier passen; beschreibende Verfahren für lernorientiertes Leistungsverhalten werden benötigt. Letztlich stellt sich die Frage, ob die Art der Zeugniserstellung nicht auch zu einer Integration aller Informationen führen sollte, die Lernentwicklung und Leistungsresultate kennzeichnen.

Mit dem Anliegen einer pädagogisch informativen Leistungsbeschreibung wird zugleich die Frage aufgeworfen, wie eine hinreichend präzise und objektive Dokumentation der bedeutsamen Ereignisse von Lernentwicklung zu leisten sei. Neben den »ereignisgesteuerten« Verfahren (Eintragung z.B. der Episode oder Beurteilung in das Lehrertagebuch) sollten auch systematisch abbildende Verfahren wie der SBB eingesetzt werden, die – unabhängig von den Voreinschätzungen bzw. der jeweiligen Aufmerksamkeitszuwendung der Lehrer – Schülerverhalten dokumentieren.

● Leistungsmessung und Leistungsbeschreibung steht viel zu selten in einer **dynamischen Beziehung zur didaktischen und pädagogischen Praxis**: zumeist handelt es sich um summative Urteilsformen, die wenig Einbindung in die Lernsequenz, an deren Ende sie stehen, haben. Ein wesentlicher Aspekt der Lernbeschreibung sollte deshalb pädagogisch nutzbar gemacht werden entweder zur Verbesserung lernbegleitender didaktischer und pädagogischer Entscheidungen der Lehrperson oder zur wirksamen Wahrnehmung des eigenen Lernverhaltens bei den Schülern. Letztlich führt dieser Gedanke zu einer starken Einbeziehung von Elementen der Selbstbewertung in den Unterricht: zunächst für die Schüler und darüberhinaus auch für die Lehrer. Selbstbewertung hat jedoch als Vorstufe die offene und auch die systematische Wahrnehmung des eigenen Lernverhaltens bzw. der faktischen Wirkungen des Lehrverhaltens. Die Erhebung dieser Informationen kann durch geeignete empirische Instrumente vereinfacht und günstig organisierbar gemacht werden – diesem heiklen Doppelanspruch verpflichtet sich der SBB. Letztlich zählt die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten und der Lernfähigkeit zu den übergreifenden schulischen Erziehungszielen.¹⁴

● Von Seiten der **Schuladministration** wird eine Dokumentation der lernrelevanten Ereignisse den Lehrern abgefordert, die mehr Informationen umfasst als Protokollierungen des Leistungsverhaltens¹⁵; durch die Anwendung des SBB wird insofern der Dienstpflicht entsprochen. – Das **selektive Schulsystem** erwartet jenseits der Grundschule qualifizierte Wahlentscheidungen der Eltern, die, zum Wohle des Kindes, auf qualifizierten Informationen beruhen sollten. Zwar steht die Ziffernzensierung in dem Ruf, dass sie das hier Notwendige liefere, die faktische Empirie sieht jedoch anders aus. Eltern (und Lehrer) brauchen – zumindest in Ergänzung zur traditionellen Notengebung –

Kurzinformation zum SBB

Der SBB soll dazu dienen, Merkmale des Lernprozesses abzubilden, um die traditionelle Leistungsbewertung zu ergänzen. Diese Aufgabe einer prozessorientierten Rückmeldung wird als Konsequenz der aktuellen Empfehlungen zur Schulreform verstanden.

Lernbeschreibung und -dokumentation soll variable Merkmale des Unterrichtens und des Lernens im Unterricht günstig beeinflussen, d.h. auch lernverändernde Selbstbewertung der Schüler fördern.

Der SBB soll den Dokumentationsaufgaben und -pflichten der Lehrer entsprechen und insofern ein brauchbares Arbeitsmittel zur Verfügung stellen.

Zugleich soll die Informationsbasis, auf der bedeutsame Schullaufbahnentscheidungen getroffen werden, durch unter-

13 s. Senator für Bildung und Wissenschaft (1993). Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. Bremen, S. 79. – Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen/Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission. Neuwied: Luchterhand, S. 98f u. 149f.

14 s. z.B. Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) vom 20.12.1994, § 5, Abs. 3,1: » ... sollen ... lernen, eigene Verhaltensweisen einschätzen und verändern zu können und gegebenenfalls Hilfe anzunehmen«

15 Unter dem Stichwort »Beurteilungs- und Bewertungsgrundlagen« werden in der Zeugnisordnung des Bundeslandes Bremen (alt: § 4, neu: § 3, s. Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst (1979). Zeugnisordnung für alle öffentlichen Schulen im Land Bremen (veröffentl. 1979, zuletzt geänd. 1993). Bremen) Beurteilungen »auf der Grundlage von Beobachtungen im Unterricht« genannt.

Informationen zum Lernprozess des Kindes, die verhaltensnah gefasst und damit sowohl verifizierbar und kritisierbar als auch wenig festlegend für das Beurteilungsverhalten der Lehrer sind. Vielleicht gilt diese Forderung in noch stärkerem Maße für **Gesamtschulen**, die zeitlich relativ stabile Formen der Differenzierung quer durch das Fachspektrum betreiben: auch hier sollte wenigstens nicht allein die Leistungsgüte, sondern auch der Art der Leistungserbringung bei den Differenzierungsentscheidungen berücksichtigt werden.

● Die unterrichtliche Beanspruchung der Lehrer ist gewiss groß; insofern sollte eine Neuerung immer beides liefern: die Steigerung der pädagogischen Qualität und die Verringerung von weniger produktiven beruflichen Tätigkeiten – kurzum: die **Akzeptanz** eines Verfahrens ist zu bedenken. Für die Einführung des Schülerbeobachtungsbogens z.B. im Bundesland Bremen war diese argumentativ zwar gegeben¹⁶, das konkrete Verfahren – genauer: die Entwicklung eines Verfahrens anhand vorgegebener Dimensionen¹⁷ – wurde jedoch von den Lehrern als zu aufwändig eingeschätzt und kaum realisiert. Zwanzig Jahre nach diesem konzeptionell gewiss hochbedeutsamen Attribut einer »orientierenden« und nicht nur präselektierenden Orientierungsstufe findet sich kaum eine methodisch wohlorganisierte Praxis der Schülerbeobachtung in dieser Schulstufe¹⁸, ebenso wenig in der Sekundarstufe I und erstaunder Weise auch vermutlich relativ selten nur an den Gesamtschulen. In Niedersachsen ist mit Einführung der OS gleichfalls das Verfahren der Schülerbeobachtung thematisiert worden, allerdings sind hier konkrete Ausarbeitungen eines »Schülerbeobachtungsbogens« verordnet worden, die kritisch kommentiert wurden¹⁹. Die Ausgestaltung der Kategorien ist späterhin verändert worden; das Verfahren hat nach wie vor Verbindlichkeit und besteht aus 15 Kategorien, die tw. sehr problematisch benannt sind und keine stringente Theorieorientierung aufweisen²⁰.

Die Neukonzeption des SBB soll deshalb eine hinreichende Arbeitsökonomie gewährleisten und zugleich eine unterrichtsbezogene Strukturierung aufweisen, die Arbeitsteilung – und damit eine Reduzierung des Protokollierungsarbeit – ebenso ermöglicht wie die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven auf das zu Beobachtende. Schließlich können die SBB-Daten auch verwendet werden, um Elternberatung zu fundieren bzw. um Textbereiche von Zeugnissen bzw. Lernentwicklungsberichte zu verfassen.

● Schülerbeobachtungsbögen sollten einen Kardinalfehler der traditionellen Ziffernbewertung nicht fortsetzen: die Zusammenfassung für den einzelnen Lehrer bedeutsamer, in der Lehrerschaft jedoch nicht als verbindlich anerkannter Aspekte des Lernverhaltens; auch aus diesem Umstand resultiert die geringe Vergleichbarkeit der Zensuren. Deshalb erscheint die Orientierung an praxisnah ausgearbeiteten **Theorien** des Schülerlernverhaltens dringend geboten. Der ursprüngliche bremische Entwurf²¹ zum Schülerbeobachtungsbogen war insofern avanciert, als die damals erst in der Beginnphase stehende attributive Motivationsforschung bereits als Bezugsrahmen gewählt wurde. Somit werden folgende Rahmenbedingungen gesetzt:

(a) Das Verfahren SBB zieht aus der Vielzahl der verfügbaren Theorien über

richtsbezogene Dokumentationen verbessert werden.

Der SBB realisiert eine Kompromissform von wissenschaftlich fundierter und entsprechend präziser Methodik und unterrichtspraktischer Anwendbarkeit eines Beobachtungsverfahrens.

Der SBB verwendet Beobachtungsmerkmale, die bedeutsamen Theorien über das Unterrichts- und Leistungsverhalten verpflichtet sind:

- Lernen als primär kognitive Tätigkeit
- dynamische Theorien des Lernverhaltens
- Theorien der Selbsttätigkeit und -verantwortung des Ler-

¹⁶ s. Jürgens, E. (1983). Der Schülerbeobachtungsbogen in der Orientierungsstufe des Landes Bremen. Eine empirische Untersuchung zur Beurteilung des Schülerbeobachtungsbogens durch Lehrer. Frankfurt a. M.: Lang.

¹⁷ Der Runderlass 219/77 des bremischen Senators für Bildung (1977) beschreibt die »Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe«. Das »Arbeits- und Sozialverhalten« bzw. das »Lernverhalten« wird als unabdingbarer Teil der Lehrerbeurteilung angesehen (Punkt 2.1, op. cit., S. 6). Die erforderlichen Beobachtungen des Lernverhaltens sind »schriftlich festzuhalten« (Punkt 2.5, op. cit., S. 8).

¹⁸ s. Arnold, K. (1996). Schülerbeobachtungs- und -beurteilungsbögen an den Orientierungsstufen in Bremerhaven (Schuljahr 1996/97). Bremerhaven: Schulpsychologischer Dienst des Magistrats.

¹⁹ s. Judith, H. (1977). Lerndiagnose – eine konkrete Utopie. Überlegungen zum Schülerbeobachtungsbogen der Orientierungsstufe in Niedersachsen. Deutsche Schule, 69, 658-668.

²⁰ Der Niedersächsische Kultusminister (1980). Schülerbeobachtung in der Orientierungsstufe. Erlass des MK vom 14.7.1980 - 3022 - 33201/2. Schulverwaltungsblatt 8/80 (S. 265-266).

²¹ s. Senator für Bildung (1977). Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe. Verfügung Nr. 219/77 V vom 8.8.1977. Bremen, Anlage S. 2.

Schülerverhalten im Unterricht jene in die engere Wahl, die eine begriffliche *Nähe zu kognitiven Lernprozessen* anstreben. Diese Auswahl ist nicht unproblematisch, weil jene bedeutsamen Konzepte damit ausgeschlossen werden, die einen eher ganzheitlichen Zusammenhang von Leben und Lernen in der Schule aufgreifen – »Schule als (Er-)Lebensraum« – und damit die höchst bedeutsamen, aber zeitlich nicht sehr variablen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung unter den Bedingungen des schulischen Lernens erfassen. Hier wären vermutlich eher in mittelfristiger Dichte Schätzurteile zu erheben. Ausgeblendet werden auch Mikrotheorien über konkrete Vollzüge einzelner Lernsequenzen, da hier die empirische Erhebung zu geringe Zeitsegmente des Unterrichts erfasst, die wiederum eine kaum noch handhabbare Datenmenge für zusammenfassende Urteilsformen wie Zeugnisse erbrächten.

(b) *Dynamische Theorien*, die auf eine kurzfristige Veränderbarkeit des Schülerverhaltens setzen, sollen als Bezugsrahmen für die Erstellung des Instrumentes bevorzugt werden. Diese Theorien haben immer auch etwas »Übersteigerndes« insofern, als die Berufserfahrung der Lehrer gegen die nahe gelegte Konsequenz zu sprechen scheint: im Unterrichtsverhalten problematische Schüler werden zumeist als pädagogisch wenig oder jedenfalls nicht kurzfristig oder nicht dauerhaft beeinflussbar erlebt, denn würde dies anders gesehen, so ergäbe sich eine stark fordernde, direkte Kausalverknüpfung von pädagogischer Initiative und reaktiver Verhaltensänderung. Die Grenzen der Pädagogik sollen deshalb durchaus beachtet werden: Die hier herangezogenen Theorien ermöglichen entweder eine kurzfristig günstige Verhaltensbeeinflussung der Schüler und setzen deshalb auf das Prinzip der längerfristigen Einwirkung durch »Wiederholung«, oder aber es werden Prozesse der Anbahnung angestrebt, die kurzfristige signifikante Erlebnisse ermöglichen, welche längerfristig lernwichtige Einstellungen und Verhaltenstendenzen ausformen sollen im Sinne einer Generalisierung des Verhaltens. Typische Theorien dieser mittleren Reichweite sind »Motivationstheorien«, die zwischen aktueller Motivation und längerfristiger Motiventwicklung unterscheiden, oder auch Theorien zur »Selbstständigkeitsentwicklung«, die das einübende Moment immer betonen.

(c) Hingegen sind Theorien über das »Aufmerksamkeitsverhalten« im Unterricht typische Mikrotheorien, sofern diese kurzfristige Schwankungen der Aufmerksamkeit erklären sollen. Jener Ansatz ist pädagogisch vermutlich von nur geringem Nutzen, da das Ziel »permanenter« Konzentration niemals erreicht werden kann. Über den empirischen Ansatz, signifikante Häufigkeitsunterschiede als Unterscheidungsmerkmal von »hinreichend aufmerksamen« und »zu wenig aufmerksamen« Schülern zu definieren, ist das praktische Problem für einen Beobachtungsbogen gleichfalls nicht lösbar, da wiederum sehr dichte Datenerhebung (wenn auch mit Zeitstichprobenmodellen kombiniert) erforderlich wird. Ein interessanter Theorieansatz, der Rekurs auf »metakognitive Fähigkeiten«, wird gleichfalls nicht gewählt, da die bedeutsamen Teilfähigkeiten mit zu großem Itemaufwand erfragt werden müssten; gleichwohl verfügt diese Theorie auch über effiziente Konzepte zur Förderung. Als Alternative wird deshalb angestrebt, Konzentration als »Entscheidungsverhalten« von Schülern aufzufassen, bestimmte und wichtige Verhaltensweisen im Unterricht zu zeigen oder zu unterlassen.

(d) Das eher motivationspsychologische Konzept der »Bezugsnormorientierung« wird unter zweifachem Gesichtspunkt einbezogen: Es enthält nicht nur eine Verhaltensalternative für Lehrer, die v.a. für leistungsschwache Schüler als »Individualnormorientierung« sehr förderlich ist, sondern auch eine diagnostische Qualitätssteigerung für Leistungsbewertung, indem darauf hingewiesen wird, dass die herkömmliche Ziffernzensierung lediglich eine von mehreren »Bezugsnormen« für schulische Leistungsbewertung darstellt. Als Konsequenz wird somit auch eine methodisch korrekte Handhabung der Normorientierung nahe gelegt: entweder als »Sachnormbezug« (dies ist per KMK-Vereinbarung die bindende Norm für die Zeugniszensuren) oder als »Sozialnormbezug« (dies wäre die methodisch korrekte Version der herkömmlichen Ziffernzensierung) oder als »Individualnormbezug«.

- nens
- veränderungssensitive Motivationstheorien.

● Unterricht wird dann eine maximale Wirksamkeit erlangen, wenn die Lernleistung der Schüler ebenso optimiert wird wie die Lehrleistung der Lehrer. Dies ist ein heikler Punkt, der im schulpädagogischen Bereich üblicherweise selten behandelt wird – aus unterschiedlichen Gründen. Unter dem Blickpunkt der Didaktik wird hier eine Selbstverständlichkeit ausgesprochen, denn Unterricht entsteht im Wechselprozess von »Analyse und Planung«, wie z.B. das »Berliner Modell« lehrt. Dass jedoch Leistungsbewertung in Schule auch die Variable der »Lehrleistung« einschließt und dass Letztere nicht nur intersubjektiv variiert sondern auch intrasubjektiv, ist ein »Randgedanke«. Im Bereich der pädagogischen Diagnostik wird dieser allerdings durchaus erörtert²². Die bildungsreformerische Konzeption eines dynamischen und teilautonomen Schulwesens lässt die praxisübliche Trennung von Lehr- und Lernleistung in Schule gar nicht erst aufkommen: **Evaluation** als Selbstbewertung (tw. auch als Fremd- und Selbstbewertung) der schulischen Praxis ist in den großen Entwürfen (fast) immer mitgenannt.²³ So sollte Unterrichtsbeobachtung dieser Richtung folgen und beides anstreben: die Dokumentation des Lernverhaltens der Schüler und zumindest die Abbildung pädagogisch signifikanter Aspekte des Lehrerverhaltens.

● Aus der **Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik** nehmen die Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren einen besonderen Stellenwert ein. Es handelt sich hier um methodische Strategien, die Vielgestaltigkeit von unterrichtlichem Verhalten unter übergreifenden Gesichtspunkten zu erfassen und zugleich die Vielfalt möglicher pädagogischer Perspektiven auf dieses Geschehen einzuschränken. So findet eine zweifache Informationsreduktion und gleichfalls eine zweifache konzeptionelle Einschränkung statt. Der Vorteil dieser Reduktion liegt in einer Steigerung der Genauigkeit und wohl auch der Gültigkeit von Lehrerurteilen. In pädagogischer Sichtweise handelt es sich dabei nicht nur um unterrichtstechnologische Verfeinerung, sondern auch um eine Steigerung der Transparenz von Lernbeschreibungen und -beurteilungen, d. h. um ein Instrument zur verbesserten Kommunikation über Lernen und Leistung.

Gleichwohl sind gegen Beobachtungs- und Beurteilungsbögen auch methodische Einwände²⁴ möglich, die v.a. deren Grundlage, die geforderten und nur tendenziell präzise gebbaren Schätzurteile betreffen; diese sind »hochinferent« und damit anfällig für Verzerrungen. Gleichwohl wird häufig übersehen, dass unstrukturiert und unsystematisch gegebene Lehrerbeobachtungen und -urteile erheblich stärker von den gen. Verzerrungen betroffen sind. Relativ zu diesen Informationsquellen, die z.B. auch sich in Eintragungen von Lehrertagebüchern finden, erweisen sich die sog. Schätz- bzw. Ratingskalen als deutlich überlegen; sie sind auf einem »mittleren Niveau« der Datenerhebung angesiedelt mit eben »mittlerer instrumenteller Güte«.

Für die pädagogisch gewiss wertvolle »Kommunikation über Lernen und Leistung« bieten strukturierte Verfahren allerdings auch die Chance, dass Lehrer und Schüler weniger aneinander »vorbeireden«, indem sie sich zunächst auf festgelegte Kategorien beziehen. Ein Nachteil besteht darin, dass diesen Verfahren eine überhöhte Wertigkeit beigemessen werden kann i.S.e. quasi-

Der SBB dient auch als Evaluationsinstrument für die Wirkungsqualität des Lehrverhaltens.

Der SBB soll der Strukturierung und damit der für Schüler und Lehrer wichtigen Verbesserung von Kommunikation über Lernen dienen.

Die methodische Qualität des SBB wird in jenem Rahmen maximiert, der die Anwendbarkeit im Unterricht nicht gefährdet durch eine z.B. überlange Liste von Merkmalen oder eine Konzentration auf sehr wenige Merkmalsbereiche oder durch eine sehr hohe Beobachtungsfrequenz.

²² s. Sacher, W. (1994). Prüfen – beurteilen – benoten. Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 20. – Tent, L. & Stelzl, I. (1993). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Bd. 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen: Hogrefe, S. 214.

²³ s. Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen/Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission. Neuwied: Luchterhand, S. 66f u. v.a. S. 97. – Das Gutachten der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen (s.o.) hingegen enthält keine expliziten Aussagen zur Evaluation von Unterricht. – Der »Arbeitskreis Grundschule« hat schon im Titel seiner Veröffentlichung über alternative Formen der Leistungsbeschreibung die Verknüpfung von Lehr- und Lernleistung hergestellt (»Leistung in der Schule – Leistung der Kinder«, hrsg. v. Bartnitzky, H. & Portmann, R. (1992). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule. – Im Nachfolgebund des Arbeitskreises Grundschule (Faust-Siehl, G., Garlich, A., Ramseger, J. & Schwarz, H. (1996). Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek: Rowohlt.) hingegen ist dieser Aspekt nicht vertreten.

²⁴ s. Ingenkamp, K. (1988). Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz, S. 135ff. – Bachmair, G. (1975). Möglichkeiten und Grenzen des Diagnosebogens. Zeitschrift für Pädagogik, 21, 951-969.

objektiven und damit nicht kritisierbaren »Faktenregeneration« »Diagnosebögen«²⁵ sorgten in den 70-er Jahren für eine bildungspolitische Kampagne, die allerdings nicht deren methodischen Wert betraf. Auch diese Verfahren, so umstritten sie gewesen sein mögen, stellten immerhin einen Versuch dar, die in der Debatte übergangene, gleichwohl aber vorhandene »Fragwürdigkeit der Zensurengebung« positiv zu korrigieren.

Die wissenschaftliche Entwicklung hat sich vom Thema der Beobachtungsverfahren für unterrichtliches Lernen leider weit zurückgezogen. Nur vereinzelt werden neue Konzepte vorgestellt.²⁶ Die eher pragmatisch ausgerichteten, neueren Publikationen zur Schülerbeobachtung bemühen sich kaum um eine instrumentelle Verbesserung der Verfahren.²⁷

Ein sehr differenzierter Ansatz ist 1981 vorgelegt worden mit dem strukturierten Verfahren »Beurteilungshilfen für Lehrer«²⁸. Die Autoren haben Schätzskaleten entwickelt für diejenigen Verhaltensbereiche, die den »allgemeinen Lernzielen in den Bildungsplänen der Bundesländer« zugeordnet werden können. Das Verfahren, so interessant dessen begriffliche Strukturierung ist, muss gleichwohl als zu aufwändig für die alltägliche Unterrichtspraxis eingestuft werden; es liefert jedoch ein bemerkenswert umfassendes Spektrum von Kategorien »mittleren Erhebungsniveaus«.

Wenig praktikabel für die Unterrichtspraxis sind direkte Beobachtungsverfahren, die von Seiten der empirischen Unterrichtsforschung zwar bereitgestellt werden²⁹, jedoch auf Grund der Kategorienfülle und der Zeittaktung kaum während des Unterrichts vom Unterrichtenden angewandt werden können. Es handelt sich hier um Forschungsinstrumente für externe Beurteiler.

● Aus der Perspektive der Unterrichtenden wird die fach- und personenabhängige Variation des Schülerverhaltens häufig unterschätzt; dies belegen die Untersuchungen zum Urteilsverhalten von Lehrern. Zugleich sollte diese **multifaktorielle Bedingtheit des Schülerverhaltens** um zumindest eine didaktische Qualitätsdimension erweitert werden: Unterschiedliche Sozialformen des unterrichtlichen Lernens begünstigen in vermutlich unterschiedlicher Weise das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler. Diese Varianzquelle wird häufig überdeckt durch das Faktum, dass der überwiegende Teil von Unterricht v.a. jenseits der Grundschule als Frontalunterricht bzw. als klassengemeinschaftliches Erarbeiten stattfindet; Formen wie Gruppenarbeit sind eher selten anzutreffen. Der SBB bietet deshalb diese Unterscheidung zumindest an.

2 Kategorien des Schüler- und Lehrerverhaltens

Aus der Vielzahl der möglichen Kategorien für lernbezogenes Schülerverhalten werden für den SBB folgende Merkmalsbereiche ausgewählt:

Inhaltsbereiche des SBB:

- I. Selbstständigkeit (3 Items)
- II. Motivation
 - a) Einschätzung der Aufgabenschwierigkeiten bzw. der »Passung« (1 Item)
 - b) Selbstbewertung bzw. Attribuierung von Erfolg und Misserfolg (2 Items)
 - c) Verhalten nach Misserfolg (1 Item)
 - d) Interesse als sachbezogene Motivation (1 Item)

Der SBB soll unterschiedliche Sozialformen des Unterrichts – insbesondere Unterricht in der Gesamtklasse und Gruppenarbeit – in der Dokumentation berücksichtigen.

Der SBB erfasst die folgenden Merkmalsbereiche:

- I. Selbstständigkeit
- II. Motivation
- III. Konzentration
- IV. Sozialverhalten
- V. Bezugsnormorientierung.

²⁵ s. Besser, H., Wöbcke, M. & Ziegenbeck, J. (1977). Der Schülerbeobachtungsbogen. Ein Instrument zur Verbesserung der Lerndiagnose. Braunschweig: Westermann.

²⁶ s. z.B. Jürgens, E. (1992). Merkmalsbogen zur Lernverhaltensbeschreibung von Schülerinnen und Schülern. Praxis Schule 5-10, H. 2, 38-40.

²⁷ s. z.B. Weigert, H. & Weigert, E. (1993). Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag. Weinheim: Beltz. – Hirthammer, D. (1996). (1) Schülerbeobachtung – Problematik und Herausforderung u. (2) Von der Schülerbeobachtung zur Schülerbeurteilung. Grundschulmagazin, 11 (5 u. 6), 36-39 u. 63-66.

²⁸ Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1981). Beurteilungshilfen für Lehrer. Braunschweig: Westermann.

²⁹ s. Schulz, W., Teschner, W. & Voigt, J. (1970). Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In K. Ingenkamp & E. Parey (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil I: Theoretische und methodische Grundlegung (S. 636-851). Weinheim: Beltz.

- III. Konzentration (3 Items)
- IV. Sozialverhalten (3 Items)
- V. Bezugsnorm der Leistungsrückmeldung (1 bzw. 2 Items)

Der Inhalt der Items wird durchweg auf das Vorliegen bzw. Eintreten der pädagogisch positiv bewerteten Merkmalsausprägungen bezogen und kann per Kreuzmarkierung eingetragen werden. Die »Sammlung« von Negativmerkmalen ist vermutlich weder pädagogisch hilfreich noch günstig, da Urteilstendenzen von Lehrern negativ verstärkt werden könnten.

● **»Selbstständigkeit«** stellt eine der entwicklungspsychologisch wichtigsten Lebensaufgaben für den Übergang von »Kindheit« hin zum Jugendalter dar. Insofern hat dieses fachübergreifende Lernziel höchster Ordnung auch eine spezifische Begründung für den Unterricht in der Orientierungsstufe bzw. in der Sekundarstufe. Didaktisch bzw. lernpsychologisch gesehen wird hier eine unterrichtliche Zielkategorie angesprochen, der eine sehr hohe Transferwirkung zugeordnet wird und die deshalb vermutlich den zentralen Erfolgsbedingungen für späteres Lernen in der Adoleszenz zugehörig ist. Zugleich kann angenommen werden, dass Selbstständigkeit eine Qualifikation darstellt, die in einem längerfristigen Lernprozess erworben wird und deren Realisierung variiert – in fachabhängiger und vermutlich auch in personabhängiger Weise. Eine Durchsicht der veröffentlichten Beurteilungssitems zum Verhaltensmerkmal »Selbstständigkeit«³⁰ zeigt, dass hier Aspekte der Arbeitsqualität (z.B. »planvoll«) und Aspekte der Selbstsicherheit einbezogen werden und damit das Merkmal inhaltlich ausweiten. Um primär lernprozessbezogene Kategorien zu bilden, werden für den SBB drei recht häufig anzutreffende Aktionen von Schülern ausgewählt, die unterrichtlich gefördert oder durchaus auch durch eine bestimmte Didaktik vernachlässigt werden können.³¹

»Selbstständigkeit« wird erfasst über die Merkmale

- Hilfsmittelgebrauch
- Eigenkontrolle
- Stellen präziser Fragen.

1) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler die zur Verfügung gestellten Hilfsmittel verwendet.*

Vorausgesetzt wird dabei, dass im Unterricht Hilfsmittel dieser Art (Nachschlagewerke, Lexika, Wörterbücher, Fachbücher, Modelle, Karten bzw. Globus oder Atlanten, Arbeitsblätter, eigene Mitschriften u.a.m.) überhaupt zur Verfügung gestellt werden. Wenn dies nicht der Fall sein sollte, dann ergäbe sich hier eine Rückfrage an die Unterrichtsplanung. Aufgabenlösung kann auch ohne Hilfsmittel sinnvoll und möglich sein; in diesen Fällen wäre die Kategorie mit »entfällt« (als Zeichen: ∙.) zu signieren.

2) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler eigene, zumeist schriftliche oder praktische Ausarbeitungen bzw. Gestaltungen spontan nochmals auf ihre Güte hin kontrolliert.*

Vorausgesetzt wird dabei, dass Eigenkontrolle sowohl abschließend für die gesamte Arbeit als auch zwischengeschaltet für einzelne Teilaufgaben erfolgen kann.

3) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler eigenständig bemerkt, dass ihm bestimmte Wissenselemente des aktuellen Unterrichts nicht hinreichend verständlich geworden sind und diese Eigenwahrnehmung durch gezielte Fragen signalisiert.*

Vorausgesetzt wird dabei, dass Generalfragen folgender Art (»Ich habe das alles nicht verstanden, könnten Sie es nochmals erklären?«) eher auf sehr geringe Lernfähigkeit hindeuten, was aber ein seltener Fall ist. Das Moment der Selbstständigkeit zeigt sich in der Mehrzahl der übrigen Konstellationen, in dem der Schüler eigenständig seinen Verstehensprozess beobachtet und die pädagogisch wünschenswerte Initiative beim Unterrichtenden vorbringt. Treten generell kaum Handlungen dieser Art

³⁰ s. z.B. Bartnitzky, H. & Christiani, R. (1987). Zeugnisschreiben in der Grundschule. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 54.

³¹ Die im folgenden vorangestellten Ziffern entsprechen den Itemnummern des SBB.

in einer Klasse auf, so ist entweder der Unterricht extrem informativ und ein Musterbeispiel für »zielerreichendes Lernen«, oder aber die pädagogischen Reaktionen auf diese Art der »wertvollen« Fragen sind dauerhaft ungünstig.

● **»Motivation«** gilt als eine zentrale Zielkategorie didaktischer Planung von Unterricht; insofern wird auch von erziehungswissenschaftlicher Seite unterstellt, dass diese Verhaltensqualität auf der Seite der Schüler nicht grundsätzlich zu sichern ist, sondern immer wieder erneut im Unterricht entwickelt werden muss. Aus psychologischer Sicht handelt es sich um die effektivste variable Bedingung für Lernerfolg, die als generelle Verhaltenstendenz v.a. durch den Begriff des »Leistungsmotivs« beschrieben wird. Zeitlich variabel sind nicht die Motivausprägungen, sondern die Teilkomponenten motivationsbezogener Bewertungshandlungen; diese Elemente soll der SBB abbilden. Im Sinne des kognitiven Modells der Lernmotivation werden drei Teilprozesse unterschieden:

- Ila: Bilanzierung der erlebten Aufgabenschwierigkeiten;
- Ilb: Selbstbewertung nach versuchter bzw. vollzogener Aufgabenbearbeitung;
- Ilc: Lernverhalten nach ungünstig verlaufener Aufgabenbearbeitung;
- Ild: sachbezogene bzw. themenbezogene Motivation.

Diese Differenzierung bildet das kognitive Modell der Kausalattribution nicht vollständig ab. Jenes würde eine erheblich größere Anzahl von Items erbringen und damit die Handhabbarkeit des SBB reduzieren. Zudem ergeben sich nicht für alle Attributionsmuster pädagogisch wichtige Reaktionsalternativen. Der SBB erfasst deshalb nur die »risikohaften« Varianten und formuliert diese so, dass die günstigen, d.h. anzustrebenden und den Schülern zu erschließenden Reaktionen in den Items abgebildet werden.

• zu Ila: Bilanz der erlebten Aufgabenschwierigkeiten

- 4) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler die Aufgabenmenge des Beobachtungszeitraums (d.h. der Unterrichts»stunde«) für sich als*
- [A] fähigkeitsangemessen (d.h. als »mittelschwer« i.S.e. subjektiven Lösungswahrscheinlichkeit von ca. 50 %) oder als*
 - [B] zu leicht oder als*
 - [C] zu schwer (d.h. mit einer subjektiven Lösungswahrscheinlichkeit von weniger als 30 %) einschätzt.*

Die subjektiv wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit isoliert für jede Aufgabe zu erfassen, wäre für Fächer mit stark repetitiver Segmentierung (z.B. in Mathematik, Fremdsprachen) einem zu großem Datenanfall verbunden. Deshalb soll die Bilanz der subjektiv empfundenen Aufgabenschwierigkeiten erfasst werden.

Vorausgesetzt wird, dass im Unterricht ein Spektrum unterschiedlicher Aufgabenschwierigkeiten geboten wird. Ist dies nicht der Fall, was aus der ungünstigen Itembeantwortung mehrerer Schüler zu ersehen ist, so ergeben sich Anforderungen an die didaktische Qualität des Unterrichts.

• zu Ilb: Selbstbewertung

- 5) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler nach der gelungenen Lösung einer Aufgabe seinen Erfolg zurückführt auf*
- [A] seine Anstrengung bei der Aufgabenbearbeitung,*
 - [B] seine besondere Fähigkeit für die Bewältigung von Aufgaben dieser Art.*
- 6) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler nach der nicht erreichten Lösung einer Aufgabe seinen Misserfolg zurückführt auf seine zu geringe Anstrengung bei der Aufgabenbearbeitung.*

Vorausgesetzt wird, dass diese Informationen für den Lehrer zugänglich sind. Da es sich um »Kognitionen« handelt, d. h. um Akte innerer Denkbzw. Bewertungshandlungen, und diese sich kaum in Verhaltensindikator

»Motivation« wird erfasst über die Merkmale

- Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit
- Attribution nach Erfolg
- Attribution nach Misserfolg
- Verhalten nach Misserfolg
- Interesse am Thema.

ren widerspiegeln, bleibt kaum eine andere Möglichkeit, als den Schüler nach seiner Selbsterklärung zu befragen. Ein besonderer Aufwand ergibt sich dafür nicht; Fragen dieser Art können kurz und knapp so formuliert werden:

»Woran hat es deiner Meinung nach gelegen, dass du diese Aufgabe (nicht) gelöst hast?«

Präzisierende Nachfragen könnten sein:

»Lag es daran, dass du solche Aufgaben überhaupt gut kannst?«

»Meinst du, dass du dich diesmal zu wenig angestrengt hast?«

Die alternativen, weniger günstigen Selbsterklärungen (bei Erfolg: »Zufall«, bei Misserfolg: »geringe Fähigkeit«) werden nicht erfasst, da auch hier die Leitlinie der Itemformulierung darin besteht, die Auftretenshäufigkeit günstiger Faktoren abzubilden. Gleichwohl fehlen noch spezifische Attributionsmuster wie z.B. »Zufall« bei »Misserfolg« oder »geringe Aufgabenschwierigkeit« bei »Erfolg«; unter pädagogischem Gesichtspunkt sind diese Attributionen zwar nicht sehr ungünstig, aber auch nicht förderlich. Sie werden deshalb nicht aufgeführt.

• zu IIc: Verhalten nach Misserfolg

7) Zu beurteilen ist, ob der Schüler nach misslungener Aufgabenbearbeitung folgendes Verhalten zeigt:

[A] er wählt eine leichtere Aufgabe,

[B] er versucht nochmals, die noch nicht gelöste Aufgabe zu bearbeiten,

[C] er stellt vorübergehend seine Lernaktivität ein.

Während die Items zur Selbstbewertung die kognitiven Konsequenzen von gelingender oder misslingender Aufgabenbewältigung erfassen, prüft Item 7 das beobachtbare Folgeverhalten, das wiederum bestimmte Rückschlüsse auf die Art der Lernstrategie des Schülers erlaubt. Die Wahl einer leichteren Aufgabe stellt motivationspsychologisch die nahe liegendste und beste Reaktion dar, wenn tatsächlich Überforderung vorliegt und bestimmte Lernprozesse zunächst noch vorgeschaltet werden müssen. Wenn aber situative Handicaps zu bewältigen sind, z.B. zu geringe Konzentration, dann könnte die schlichte Aufgabenwiederholung durchaus angebracht sein; dies wird allerdings selten der Fall sein. Vermutlich stellt diese Strategie eher ein rigides Verhalten dar, das die Erfolgswahrscheinlichkeit nicht steigert, sondern reduziert. Ausnahmen bilden Aufgabentypen, in denen echte Problemlöseprozesse zu bewältigen sind, bei denen kognitive Umstrukturierungen notwendig sind, d. h. bei denen es auf die flexible und kreative Umformung und Adaptation eigener Wissensbestände ankommt. Hier ist Aufgabenwiederholung in gewisser Weise angezeigt, wenn damit die Wahrscheinlichkeit von »Aha-Erlebnissen« (d. h. Einsichtsbildung) erhöht wird. Leider bietet der gewöhnliche Schulunterricht nur selten Gelegenheit für diese Lernleistungen; das reproduktive Lernen überwiegt.

• zu IId: Sachbezogene Motivation

8) Zu beurteilen ist, ob der Schüler sich als interessiert erlebt für das Thema der Unterrichtsstunde.

Das sachbezogene Interesse stellt eine besondere Art der Motivation dar. Es handelt sich um eine stark situativ gebundene Form, die mit den variablen thematischen Merkmalen des Lernens stark, mit den schulfachgebundenen weniger stark und mit den personengebundenen eher gar nicht verknüpft ist. Aus pädagogischer Sicht ist die Definition dieser Art von Anteilnahme recht problemlos; Unterricht strebt jenen »Idealzustand« des Lernens »um der Sache willen« eigentlich immer an und arbeitet mit sog. Motivationsphasen, die Interesse für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand wecken sollen.

Aus psychologischer Sicht handelt es sich hier um persönliche Wertentscheidungen, die kaum anders erfasst werden können als durch Befragung³² der Schüler. Dies bedeutet, dass »interessiertes« Verhalten vermutlich vom Lehrer nicht hinreichend trennscharf erahnt und erschlossen werden kann; alternative Motivationen könnten gleichermaßen dieses Verhalten bedingen, z.B. eine hohe generalisierte Leistungsmotivation.

Fragen dieser Art können kurz und knapp so formuliert werden:

»Interessiert dich das heutige Thema des Unterrichts?«

Vorausgesetzt wird, dass eine allgemeine, themenübergreifende oder auch fachübergreifende Engagiertheit, die in dem – motivationspsychologisch nicht einfach zu fassenden – Konzept der »intrinsischen Motivation« angedeutet wird, gezielt unterschieden wird von der situativ variablen »Gegenstandsbevorzugung« der Schüler, d. h. von dem vorhandenen oder (noch) nicht vorhandenen Sachinteresse. Dieses ist pädagogisch weitaus eher zu beeinflussen als allgemeine Motivlagen und insofern für den SBB ein geeigneteres Merkmal. Das pädagogische Zugeständnis, dass Schüler für unterschiedliche Themen innerhalb eines Unterrichtsfaches unterschiedliche »Interessen« aufbringen können, ermöglicht wiederum ein variables Eingehen auf diese Wertentscheidungen.

● **»Konzentration«** wird in deren Negativausprägung als Kardinalsymptom der modernen, jedoch für schulisches Lernen unzureichend sozialisierenden Kindheit eingestuft – nach Meinung vieler Lehrer sind viele Kinder häufig unkonzentriert³³. Insofern handelt es sich hier zunächst um die Benennung eines pädagogischen Problems und noch nicht um eine diagnostische Feststellung. Auf die hier notwendige Bedingungsanalyse bzw. das hohe Risiko für unzutreffende Erklärungen unter Verwendung des Konzentrationsbegriffes wird von psychologischer Seite eindringlich verwiesen³⁴.

Die begriffliche Festlegung von »konzentriertem Verhalten« verwendet einen anderen Terminus: die Zuwendung von »Aufmerksamkeit«. Aufmerksamkeit stellt einen Bewusstseinszustand dar, der nicht gänzlich von einer willentlichen Entscheidung herbeigeführt und aufrechterhalten wird; insbesondere zeigt sich dies bei der unwillkürlichen Zuwendung zu »unerwarteten« Ereignissen in der sozialen Umgebung wie z.B. zu unterrichtsstörenden Aktivitäten von Mitschülern. Diese »Attraktionen« nicht zu beantworten durch informationsaufnehmende Zuwendung, stellt für Schüler und für den unterrichtenden Lehrer eine erhebliche Leistung dar. Psychologisch gesehen handelt es sich hier um hochdominante »Orientierungsreaktionen«, die nur über intensive

»Konzentration« wird erfasst über die Merkmale

- Zuhören
- Aufgaben zum Abschluss bringen
- Nichtbeteiligung an Unterrichtsstörungen.

³² s. Rheinberg, F. (1994). Motivation. Grundriß der Psychologie, Bd. 6. Stuttgart: Kohlhammer, S. 139.

³³ Die Zahlangaben variieren beträchtlich: Lehrer bezeichnen 10 bis 45 % der Normalschüler als »konzentrationsgestört« (s. Kinze, W. & Barchmann, H. (1990). Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsstörungen bei Schulkindern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 37, S. 13. Damit rangiert das Beklagte vermutlich an erster Stelle der Schülern zugeschriebenen Verhaltensauffälligkeiten in der Schule.

³⁴ s. Westhoff, K. (1993). Diagnostik und Intervention bei Konzentrationsstörungen. Heilpädagogische Forschung, 19, S. 155. – Kinze, W. & Barchmann, H. (1990). Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsstörungen bei Schulkindern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 37, S. 14.

Lernprozesse in spezifischer Weise reduziert oder gar unterdrückt werden können (d.h. nur kurzes Sich-Hinwenden bzw. keine Zuwendung zum Geschehen, wenn eine bestimmte Stimme bereits erkannt wird, z.B. diejenige des »Klassenclowns«). Somit kann gefolgert werden, dass kurzzeitige Aufmerksamkeitschwankungen auch im Unterricht gänzlich normal sind und dass eine zeitlich engmaschige Erhebung der Aufmerksamkeit zwar erhebliche Variation abbildet, die jedoch wiederum pädagogisch nicht sinnvoll auswertbar ist.

Der SBB verwendet einen anderen Zugang zum aufmerksamen Verhalten. Da das Verfahren sich an ältere Kinder und Jugendliche wendet, kann hier eine entwicklungsbezogene Leistung vorausgesetzt werden: die Fähigkeit zur gezielten und systematischen Selbstbeobachtung. Da Aufmerksamkeit jedoch ein zeitlich sehr häufig sich änderndes Merkmal darstellt, ist eine hinreichend informative Selbsterfassung dieser Zeitverläufe kaum als Leistung zu fordern. So bleiben zwei Auswege aus diesem empirischen Dilemma: Entweder wird Aufmerksamkeit nur für spezifische Situationen und diskrete Phasen des Unterrichts beobachtet, was mit erheblichen Definitionsproblemen verbunden wäre (Was wären denn die bedeutsamsten und systematisch benennbaren Ereignisse von jeglichem Unterricht?), oder aber Aufmerksamkeit wird als wahrscheinliche Folge signifikanter und besser erfassbarer »anderer« psychischer Prozesse definiert; diese Indikatorvariablen wären dann zu erfassen.

Der SBB orientiert sich an dem Konzept der Selbstentscheidung für das Zeigen von direkter Zuwendung zu einer typischen und pädagogisch für hochwichtig eingeschätzten sozialen Situation (»einem Klassenkameraden zuhören«) bei zeitgleicher Wahlmöglichkeit von inkompatiblen, alternativen Verhaltensweisen bzw. für das Unterlassen einer typischen lernprozessunterbrechenden und sozial ungünstigen Handlung (»sich an Unterrichtsstörungen anderer bewusst nicht beteiligen«). Als dritter Indikator für Aufmerksamkeit wird die Fortsetzung einer überschaubaren Aufgabenbearbeitung bis zu deren Abschluss gewählt³⁵; auch hier sind Entscheidungen möglich, die Sachorientierung für höherwertig einstufen. Gegen Item 10 ist jedoch einzuwenden, dass hier auch Kompetenzvoraussetzungen erfüllt sein müssen, um nicht andere Merkmale wie »Überforderung« oder »Unterforderung« zu erfassen. Kontrollierbar ist dieser Dimensionswechsel des Items durch die Berücksichtigung der vom Schüler eingeschätzten Schwierigkeitsbilanz (Item 4).

9) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler einer Klassenkameradin oder einem Klassenkameraden zuhört, wenn diese oder dieser einen mündlichen Unterrichtsbeitrag gibt.*

10) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler eine Arbeitsaufgabe auch dann zu Ende führt, wenn aufgabenfremde Aktivitäten nahe liegend erscheinen.*

Vorausgesetzt wird dabei, dass keine Überforderung mit der Aufgabenbewältigung verknüpft ist.

11) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler sich aktiv an Unterrichtsstörungen beteiligt.*

Hier handelt es sich um ein Item, das die soziale Dimension von unkonzentriertem Verhalten einbezieht. Einzuwenden wäre, dass hier so etwas wie »soziale Anpassung« an die Regeln des Unterrichts gemessen wird. Aus pädagogischer Sicht liegt jedoch mit der Entscheidung, an störenden Unterrichtsaktivitäten nicht teilzunehmen, eine Konstellati-

³⁵ Diese Itemwahlen korrespondieren inhaltlich sowohl mit mehreren diagnostischen Leitfragen der kinderpsychiatrischen Klassifikationssysteme (s. Schlottke, P. & Lauth, G. (1996). Diagnostische Kriterien (DSM-IV und ICD-10). (Beitrag zum Themenheft »Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörungen). Kindheit und Entwicklung, 5, 85-88.) als auch mit mehreren Fragebogenitems, die unterrichtliche Fremd- und Selbstbeurteilung erfassen (s. Westhoff, K. (1993). Diagnostik und Intervention bei Konzentrationsstörungen. Heilpädagogische Forschung, 19, S. 155. – Ewert, O. & Kenneberger, A. (1995). Der unaufmerksame Schüler. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 27, S. 318). Die genannten Fragebögen fassen Konzentration allerdings nicht primär unter dem hier angestrebten Aspekt des »entscheidungs begründeten« Schülerverhaltens auf.

³⁶ s. Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1981). Beurteilungshilfen für Lehrer. Braunschweig: Westermann, S. 28f.

on vor, die das Spektrum unterrichts- und damit aufgabenfremder Aktivitäten sehr gravierend einschränkt bzw. die verbleibenden Handlungsalternativen (sachfremde, nicht störende Eigenbeschäftigung; Inaktivität – die mit Item 10 erfasst werden sollen) auf Formen eingrenzt, die pädagogisch relativ einfach z.B. durch Ermahnungen beeinflusst werden können. Zwar gibt es den »heimlichen Lehrplan« und diverse Täuschungen, mit denen dem Lehrer der Anschein von Sachbezogenheit vorgespiegelt werden kann, diese Prozesse verhindern vermutlich aber nur partiell das konzentrierte Verhalten, da sie selbst ein hohes Maß an Konzentration erfordern, indem die Täuschung in ihrer Echtheit und Unauffälligkeit permanent mit dem Verlauf des Unterrichts abgestimmt werden muss.

Vorausgesetzt wird bei Item 11, dass Unterrichtsstörungen eine gewisse Standardhäufigkeit in jeglichem Unterricht haben, die eine nicht zu seltene Gelegenheit bieten für og. Entscheidungsprozesse der Schüler (mittun vs. an der »Sache« weiterarbeiten).

Grundsätzlich kann bei der Durchsicht von Konzentrationsitems aus anderen Verfahren festgestellt werden, dass zumeist die »Abwesenheit von Negativmerkmalen« beurteilt werden soll (»selten nicht bei der Sache«, »selten Flüchtigkeitsfehler«, »kaum abgelenkt durch Störungen« u. ä.³⁶). Schon die doppelten Negationen in den Itemformulierungen zeigen warnend an, dass hier keine Ereignisbeobachtung im einfachen Sinne stattfindet, sondern eine Abschätzung von Zeitverläufen hinsichtlich der »Nullfrequenz« der kritischen Merkmale für »Unkonzentriertheit«. Damit wird eine Veränderung des Beurteilungsmodus eingeführt, die auch für Item 11 des SBB nicht vermieden werden kann; eine alternative Formulierung der Positivqualität erschien nicht erreichbar.

● **»Sozialverhalten«** zu entwickeln und zu formen, stellt eines der hochrangigen pädagogischen Ziele der öffentlichen Schule dar; entsprechende übergreifende »Bildungs- und Erziehungsziele« werden in den Schulgesetzen formuliert³⁷. Schon diese Einordnung führt zu der Schlussfolgerung, dass Sozialverhalten eher als »Sozialisationsfolge« über lange Zeiträume hin in den genannten Positivqualitäten entsteht; kurzfristige Verhaltensfeststellungen können diese Qualifikationen vermutlich nicht hinreichend erfassen. Deshalb muss ein Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren entweder sehr differenzierte Kategorien verwenden³⁸, oder aber es werden jene Merkmale des Sozialverhaltens ausgewählt, die eine direkte Verknüpfung mit den sachbezogenen Lernprozessen aufweisen und die insofern je nach Thema und Lehrperson sowie Gruppenkonstellation variabel ausfallen und deshalb transferbezogene pädagogische Interventionen begründen können.

12) Zu beurteilen ist, ob der Schüler seinen Mitschülern Hilfe bei unterrichtlichen Aufgaben anbietet.

Vorausgesetzt wird dabei, dass keine Überforderung mit der Aufgabenbewältigung verknüpft ist. Möglicherweise stellt es eines der exzellenten Merkmale von Unterrichtsgestaltung dar, wenn immer wieder Aufgabenstellungen oder Betätigungsbereiche angeboten werden, die auch ansonsten eher leistungsschwachen Schülern Gelegenheit geben, für Klassenkameraden hilfreiche Partner zu sein. Zumindest Projektunterricht müsste von dieser »sozialen Reversibilität« geprägt sein.

Möglicherweise wird Item 12 eine subgruppenspezifische Messgenau-

»Sozialverhalten« wird erfasst über die Merkmale

- Mitschülern helfen
- Hilfe von Mitschülern annehmen
- sich auf Beiträge von Mitschülern beziehen.

³⁷ s. z.B. BremSchulG, §§ 3 - 6, inbes. § 5, Abs. 2 (Beispiele für Zielangaben: erbringen gemeinsamer Leistungen, Hilfe annehmen, sich sachlich mit anderen auseinandersetzen u. a.)

³⁸ s. Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1981). Beurteilungshilfen für Lehrer. Braunschweig: Westermann, S. 30 (Die Autoren verwenden 6 Skalen mit insgesamt 48 Items.).

³⁹ s. Senator für Bildung und Wissenschaft (1993). Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. Bremen: Senator für Bildung und Wissenschaft, S. 79. – Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen/Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission. Neuwied: Luchterhand, S. 98.

igkeit aufweisen: Es trennt bei hinreichend leistungsfähigen Schülern zwischen denjenigen, die ihre Kompetenz in die soziale Situation einbringen, und jenen, denen dieses schwer fällt und die Anregung und Hilfe für das »Hilfe Geben« brauchen. Zugleich kann unterstellt werden, dass »didaktische« Lernhilfe der Schüler untereinander die klassenbezogene Lerneffizienz von Unterricht in besonderer Weise steigert, wenn diese zusätzlich zur »normalen« didaktischen Aktivität des Lehrers realisiert wird. Diese Begründung überwiegt bei der Itemauswahl und bedingt die Aufnahme des instrumentell ansonsten eher ungünstigen Items (geringe Differenzierung für eher leistungsschwache Schüler).

Die Rückbezogenheit sozialer Handlungen wird auch als »Reversibilität« bezeichnet, d. h. als eine »demokratische« Qualifikation von Interaktion. Für die pädagogische Praxis folgt, dass jene Handlungen zum anderen hin befördert werden sollen, die prinzipiell zwischen den Interaktionspartnern austauschbar sind und damit sowohl soziale Gleichheit ausdrücken als auch eine gleiche Erlebnisbilanz bieten. So wird schon aus allgemeinen pädagogischen Gründen das interaktive Pendant zu Item 12 aufgenommen werden müssen. Zugleich wird durch das Annehmen von Hilfen die Informationsgrundlage für den Lerner erweitert und damit zumeist verbessert. Und schließlich wird die kapazitätsbindende, alleinige Hinorientierung auf die Lehrperson verringert, womit wiederum die pädagogische Effizienz des Klassenunterrichts gesteigert wird.

13) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler von seinen Mitschülern Hilfe bei unterrichtlichen Aufgaben annimmt.*

Vorausgesetzt wird dabei, dass faktisch »Hilfsbedürftigkeit« für den Schüler im Unterrichtsverlauf auftritt und dass Mitschüler über die erforderliche Hilfskompetenz bereits verfügen. Möglicherweise stellt es eines der exzellenten Merkmale von Unterrichtsgestaltung dar, wenn immer wieder Aufgabenstellungen oder Betätigungsbereiche angeboten werden, die auch ansonsten eher leistungsstarken Schülern Gelegenheit geben, ihre Klassenkameraden als hilfreiche Partner zu erleben. Zumindest Projektunterricht müsste von dieser »sozialen Reversibilität« geprägt sein.

Im Unterrichtsgespräch, d. h. im erarbeitenden Unterricht mit Beteiligung der gesamten Klasse, werden – dies ist die didaktische Begründung für diese sehr häufig anzutreffende Unterrichtsmethode – gedankliche Entwicklungen zu Sachproblemen hervorgebracht und damit Erkenntnisprozesse vollzogen, deren Lernwert als ebenso hoch eingeschätzt wird wie das Resultat des Erarbeitens. Insofern liegt hier eine Miniaturform der bildungsreformerisch geforderten »Prozessorientierung«³⁹ des Lernens vor. Diese didaktische Methode gründet in der Prämisse, dass das aktive Vorbringen von Schülerbeiträgen sowie das Nachvollziehen dieser einzelnen Beiträge und schließlich das denkende Anknüpfen und Weiterführen der Beiträge möglich ist, d. h. dass Schüler die Information der Beiträge ihrer Mitschüler aufnehmen und nutzen. So liegt hier eine Form des »sokratischen Dialogs« vor, was die soziale Seite anbetrifft, d. h. gemeinsames und nur gemeinschaftlich gelingendes Bemühen um gedankliche Einsicht und erweitertes Wissen. Diese Form wird leider durch eine weit verbreitete »Lehrerattitüde« – durch das »Lehrerecho« – um wesentliche soziale Bildungselemente verkürzt, weil das »Einanderzuhören« und das »Aufeinandereingehen« nur noch mittelbar erlebt und über die Filterstelle des zumeist ja nicht nur wiederholenden, sondern korrigierenden oder pointierenden Pädagogen zum Teil als entbehrlich entwertet wird. So gesehen dominiert bei der unmittelbaren Anknüpfung eines Schülers an die Beiträge seiner Mitschüler das Moment des sozialen Lernens v.a. dann, wenn die Konstellation geringen Lehrerechos besteht.

14) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler mit seinen Beiträgen direkt auf Beiträge der Mitschüler eingeht.*

Vorausgesetzt wird dabei, dass die Unterrichtsgestaltung des Lehrers

häufiger Gelegenheit zu direktem Dialog bzw. zur Abfolge mehrerer Schülerbeiträge bietet.

● **»Bezugsnormorientierung«** stellt ein Merkmal von Leistungsbewertung dar, das zwischen Lehrern deutlich unterscheiden lässt⁴⁰. Offensichtlich gibt es eine Teilgruppe von Lehrern, die primär gemäß der »sozialen Bezugsnorm« unterrichtliche Beiträge von Schülern bewerten, d. h. die dann Anerkennung ausdrücken, wenn im Vergleich zu den in der konkreten Klasse für möglich erachteten Beiträgen der aktuelle einen der inhaltlich besten darstellt, d. h. ein Vergleich der individuellen Leistung mit den Leistungsspitzen der Klasse wird als Qualitätsstandard praktiziert. Lehrer, die gemäß der »Individualnorm« Anerkennung ausdrücken, vergleichen die Qualität eines Schülerbeitrags mit den von diesem Schüler bereits früher in ähnlichen Leistungssituationen erbrachten Beiträgen und bewerten das Ausmaß der individuellen Kompetenzsteigerung bzw. -stagnation oder -verringerung. Eine solche Art der Leistungsrückmeldung wird unter bestimmten fachlichen Rahmenbedingungen als sehr lernförderlich eingeschätzt.⁴¹

15) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler vom Lehrer eine Anerkennung für individuellen Lernfortschritt erhalten hat unabhängig davon, ob dieser Zuwachs im Hinblick auf die Leistungsverteilung in der Klasse oder bzgl. der Lernziele groß oder gering ist.*

Vorausgesetzt wird dabei, dass der Lehrer »wertend« auf die Beiträge des Schülers reagiert. Dies permanent zu tun, ist weder sinnvoll noch leistbar. Hingegen gelegentlich während einer Unterrichtsstunde diese Form der Anerkennung (bzw. der Kritik im ungünstigen Falle) auszusprechen bzw. zu signalisieren, bietet dem Schüler eine wichtige und lernförderliche Form der Rückmeldung.

Item 15 nimmt im Lehrerfragebogen eine Sonderstellung ein, da es eine Selbstbeobachtung des Lehrers und keine Beobachtung des Schülerverhaltens beinhaltet. Diese systematische Unstimmigkeit wird jedoch insofern für vertretbar gehalten, als das Fragebogensystem dem Lehrer auch Rückmeldung über die Wirkung seines Verhaltens auf den Schüler geben soll und hier eine Selbsteinschätzung der Orientierung an der individuellen Bezugsnorm leichthin erfragbar ist. Die Feststellung der Art der Bezugsnormorientierung des Schülers durch den Lehrer wäre – ähnlich wie bei den Items 5, 6 und 8 – nur durch Befragung möglich.

Schüler wünschen sich den »sozialen Vergleich« auch bei der Bewertung von Leistungen, ohne zu übersehen, wie problematisch diese Art der Leistungsbewertung ist. Möglicherweise muss dieses Informationsbedürfnis in einer pädagogisch kultivierten Form, die nicht identisch ist mit der wenig durchschaubaren Form der herkömmlichen Ziffernzensierung, befriedigt werden, um dem entwicklungspsychologischen Erfordernis Rechnung zu tragen, eine realistische Selbsteinschätzung im Hinblick auf die Möglichkeiten der schulischen Peer-Gruppe zu erwerben und damit die Frage nach dem »altersnormalen Maß« beantworten zu können⁴². Eine kultiviertere Form kann dort gesucht werden, wo zunächst »kriterienorientiert« beurteilt wird (d. h. unabhängig von der Leistungsverteilung in der Klasse) und dann die Verteilung der Zielerreichung in der Schülerschaft der Klasse gebildet wird. In diesem Sinne verwendet Item 16 den Begriff »Lernfortschritt«. Zu vermuten ist, dass im Unterricht sozialnormorientierte Rückmeldungen immer wieder von den Lehrern gegeben werden; dies wird allein schon durch die Ziffernzensierung nahe gelegt. Insofern erscheint es nicht informativ, diesen Aspekt des Lehrer-

»Bezugsnormorientierung« wird erfasst über das Merkmal

- Anerkennung individueller Lernfortschritte
- sozialnormorientierte Bewertung.

⁴⁰ Rheinberg, F. (1980). Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe, S. 48.

⁴¹ Rheinberg, F. & Günther, A. (1993). Ein Unterrichtsbeispiel zum lehrplanabgestimmten Einsatz individueller Bezugsnormen. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), Motivationsförderung im Schulalltag (S. 43-56). Göttingen: Hogrefe, hier S. 44 u. 46.

⁴² Dieser gewiss nicht unproblematischen Forderung schließt sich u. a. auch Klafki an in seiner Beurteilung der Laborschule Bielefeld (s. ders. (1994). »Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz« in bildungstheoretischer Perspektive. Neue Sammlung, 34, S. 588).

verhaltens per Item zu erfassen. Hingegen sehr bedeutsam ist die Feststellung, in welchen Bezugssystemen der Schüler selbst seine Lernfortschritte wertet.

- 16) *Zu beurteilen ist, ob der Schüler seine eigenen Lernfortschritte (bzw. diejenigen des Mitschülers) als geringer, gleich groß oder als größer einschätzt im Vergleich zu dem Ausmaß an Lernfortschritten, dass die Mehrzahl der Klassenkameraden erreicht.*

Vorausgesetzt wird dabei, dass der Schüler einen hinreichenden Informationsstand über die Lernleistungen seiner Mitschüler hat, d. h. dass er zumindest abschätzen können müsste, welchen Schwierigkeitsgrad Aufgaben für ihn selbst und für die Mehrzahl der Klassenkameraden haben. Die meisten Schüler verfügen vermutlich nicht über diese Information, denn selbst für den Lehrer ist diese nur mit beträchtlichem Aufwand zu gewinnen. Was offensichtlich Schülern im Verlauf der Schulzeit immer besser gelingt, ist eine Selbsteinschätzung mittels jenes Beurteilungssystems, das die Lehrer zumeist verwenden und das eine Mischung aus sozialnormorientierter und sachnormorientierter Bewertung darstellt, jedenfalls in den nicht-sprachlichen Fächern und jenseits der künstlerischen Disziplinen und jenseits aller mündlichen Formen der Leistungserbringung.

3 Nicht erfasste Merkmale des Schülerverhaltens

● **»Kognitive Merkmale«** werden in diesem Verfahren der Schülerbeobachtung bzw. der verhaltensnahen Schülerbeurteilung nicht erfasst, weil Aspekte der allgemeinen Lernfähigkeit und der intellektuellen Leistungsfähigkeit per definitionem als zeitstabile Persönlichkeitsmerkmale gefasst sind, deren situative Variabilität kaum sinnvoll berücksichtigbar ist. Mehr Gewicht für die Auslassung dieser Merkmale hat das Argument, dass Lehrer zwar dazu neigen, Urteile über die kognitiven Fähigkeiten ihrer Schüler zu bilden, dass jedoch just die Urteile leichthin zu »Vorausurteilen« werden können, die als Wahrnehmungstereotype bzw. als Urteilstendenzen von geringer Bewusstheit erhebliche Rückwirkungen auf den leistungsbezogenen Umgang mit den Schülern gewinnen können. Der sog. Pygmalion-Effekt zeigt die Obergrenze für diese Art der begünstigenden oder auch benachteiligenden Voreinstellungen auf. Da kognitive Merkmale sehr präzise (jedenfalls genauer als dies in der herkömmlichen Zensurumgebung der Fall ist) gemessen werden können mit den einschlägigen diagnostischen Testverfahren, sollte diese Information über Schüler auch mit diesen Mitteln von den entsprechenden Fachpersonen eingeholt werden. Andernfalls wäre es ein Merkmal der »Psychohygiene« des Lehrerberufs, sich von diesen Beurteilungen kognitiver Persönlichkeitsmerkmale weit gehend fern zu halten und stattdessen sehr präzise die faktischen Lernfortschritte der Schüler zu registrieren und auf Grund deren zeitlicher Entwicklung Prognosen zu bilden. Möglicherweise ist dieser Standpunkt zu radikal; er ist allerdings just derjenige, der z. B. von Seiten der Förderdiagnostik eingenommen wird, aus »pädagogischen« Gründen, d. h. in Selbstverpflichtung auf die sorgfältige Beachtung individueller Lernverläufe. Deshalb fehlen dem SBB Items, wie sie sich zum Beispiel im »Merkmalsbogen zur Lernverhaltensbeschreibung von Schülerinnen und Schülern«⁴³ tw. finden (»zeigt sich schwierigen Aufgaben gewachsen«, »entdeckt bei neuen Unterrichtsinhalten schnell den richtigen Lösungsweg«). Diese Items sind schon auf Grund der verwendeten adverbialen Qualifizierungen nicht anders als »sozialnormorientierte Schätzurteile« aufzufassen und kommen damit dem Status laienhafter Intelligenzschätzungen sehr nahe. Gleiches gilt für mehrere Items, die »abstrahierendes Denken« – d. h. einen Intelligenzfaktor – erfassen sollen.

Der SBB erfasst keine kognitiv-leistungsbezogenen Merkmale, da diese zumeist in engem und kurzfristig wenig veränderlichem Zusammenhang mit allgemeiner Leistungsfähigkeit stehen.

Das Merkmal der Kreativität wird nicht als Beobachtungskategorie gewählt, weil es im Klassenverband kaum zeitgleich für mehrere Schüler erfasst werden kann.

⁴³ Jürgens, E. (1992). Merkmalsbogen zur Lernverhaltensbeschreibung von Schülerinnen und Schülern. Praxis Schule 5-10, H. 2, 38-40.

Die Autoren der »Beurteilungshilfen für Lehrer« verweisen direkt auf die inhaltliche Nähe ihrer Items zu »gängigen Intelligenztests«⁴⁴. Leider wird von den Autoren nicht problematisiert, welche Risiken diese Form der Intelligenzvermutung birgt.

Ein pädagogisch höchstgeschätzter und gleichwohl aus diagnostischer Sicht eher den zeitstabilen Persönlichkeitsmerkmalen zuzuordnender Aspekt von Lernqualität kann mit dem Begriff der »Kreativität« umschrieben werden. Diese wahrzunehmen bei den Schülern und fördernd zu beantworten, ist gewiss eine sehr wichtige pädagogische Aufgabe. Zugleich tritt dieses Merkmal im Verhalten der Schüler nicht systematisch i. S. v. vorhersehbar für den Lehrer auf. Es lohnte durchaus, dieses Verhalten zu objektivieren und dessen Eintreten zu dokumentieren, so auch aus dem pragmatischen Grund, dessen Häufigkeit nicht auf Grund von Erinnerungsverlusten oder geringer Aufmerksamkeitszuwendung durch den Lehrer unterschätzen zu lassen. Gegen eine Aufnahme inhaltlich dem Kreativitätskonzept zuordenbarer Items spricht allerdings ein gewichtiges Argument: Die gewählten Beispielitems in den og. Verfahren sind zumeist »sozialnormorientiert« gefasst, indem sie sich auf den »Neuigkeitswert« eines Verhaltens bzw. auf die »Seltenheit« einer komplexen Leistung beziehen. Damit wird das »alte« Dilemma der herkömmlichen Ziffernzensierung wieder aufgenommen, das eine klasseninterne Konkurrenz voraussetzt. Denn »neue« Lösungen sind nur solange originell oder selten, wie kein Mitschüler diese findet. Die »soziale Tatsache«, dass die Anderen in der Klasse tatsächlich nicht jene Originalität für sich beanspruchen konnten, müsste doch fairer Weise immer auch nachgewiesen werden, und das gelingt ohne riesigen Aufwand nicht. So bleibt doch die unangenehme Hypothese bestehen, dass dasjenige als »originell«, »selten« oder »kreativ« angesehen wird, was von dem Lehrer nach einer von ihm bestimmten Entdeckungszeit als solches definiert wird. Der Gegenbeweis wäre nur dadurch anzutreten, dass auch die »Stillen« gefragt werden, ob sie nicht jenes Besondere bei sich bereits gedacht haben, bzw. dass ausschließbar ist, dass die »Langsamen« nach einem etwas mehr an Zeit nicht »darauf« gekommen wären. Und schließlich ist das Prädikat von »Kreativität« nur solange sinnvoll vergebbar, wie nicht gleiche Leistungen von mehreren Schülern angeboten werden, was aber, wenn die Leistung besonderes Lernen anzeigte, doch durchaus wünschenswert wäre. Somit gerät die Förderung von Kreativität entweder zur Konkurrenz um die guten und schnellen Ideenäußerungen oder zu einer endlosen Prüfstrategie bei den »potenziell« kreativen Anderen.

● **»Befindlichkeit«** im Unterricht stellt ein zeitlich variables und gewiss auch ein lernbeeinflussendes Merkmal dar. Möglicherweise ist diese Thematik sowohl von Seiten der Erziehungswissenschaft als auch der Pädagogischen Psychologie noch nicht hinreichend intensiv untersucht worden. So wird die Einstellung gegenüber Schule z. B. in den Vergleichsstudien zur Gesamtschule erfasst, und damit geraten auch Merkmale der allgemeinen Einschätzung von »Wohlgefühl« in den Blick. Was aber Schüler während des Unterrichts an Befindlichkeitsveränderungen erleben, die mit der Didaktik, der Thematik, der Lehrperson oder mit deren Verhalten verbunden sind, erscheint wissenschaftlich kaum geklärt.

Zahlreiche Untersuchungen liegen vor zum Erleben von »Angst« in der Schule; hier wird zumeist die habituelle Komponente dieses psychologischen Konstruktes erfasst. Situative Ängstlichkeit hingegen ist methodisch sehr viel komplizierter nur zu erheben und möglicherweise wenig ergiebig mit Ausnahme der gleichfalls gut erforschten Leistungs- bzw. Prüfungsängstlichkeit. Da Unterricht jedoch keine permanente Prüfungssituation darstellen soll, ist letztgenanntes Merkmal für den SBB nicht von Interesse.

So bleiben aus dem Spektrum von verhaltensnahen Merkmalen eher diffuse **Wechselzustände des Erlebens**, die erfasst werden können wie z. B. »Freude« beim Erreichen von angestrebten Leistungszielen oder beim unerwarte-

Die Erfassung emotional bedeutsamer Zustände wie Wohlgefühl, Angst und Freude wird nicht realisiert, weil diese Emotionen unter den pragmatischen Möglichkeiten des SBB nur sehr ungünstig abbildbar wären. Gleichwohl erscheint dies als ein beträchtliches Defizit des SBB, wenn dieses Instrument lernförderliche Verhaltens- und Erlebensmerkmale von Schülern erfassen soll.

⁴⁴ s. Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1981). Beurteilungshilfen für Lehrer. Braunschweig: Westermann, S. 22.

ten Entdecken von Aufgabenlösungen (»Heureka!«) oder aber auch die positive oder negative emotionale Resonanz auf unterrichtlich erworbene Wissensselemente, die v. a. im Sozialkunde-, Geschichts- oder Ethikunterricht, in dem ernste Problemlagen des Menschseins oder der Menschheitsgeschichte behandelt werden, mit erheblicher Dynamik so eintreten können.

Für alle diese Gefühlszustände gilt allerdings das Attributionskonzept der Emotionen: eine klare Ursachenbegründung ist stark an subjektive Erfahrungsbildung geknüpft. So kann Freude im Unterricht auch signalisieren, dass der Schüler innerlich stark beschäftigt ist mit der Erinnerung an den vergangenen Nachmittag und dessen große Erlebnisse auf dem Fußballplatz oder beim Ballett.

An dieser Stelle muss kritisch eingeräumt werden, dass die Konstruktion des SBB auf diesem Terrain zu wenig engagiert ist. Möglicherweise ergeben sich gerade hier wichtige Erweiterungs- und Verbesserungsvorschläge.

- **»Konfliktverhalten«** bildet einen sehr bedeutsamen Bereich des Sozialverhaltens und bezieht sich nicht nur auf die Interaktion zwischen Schülern, sondern auch auf diejenige zwischen Lehrer und Schülern. Gewiss werden hier sehr bedeutsame Qualifikationen im Unterricht erworben – oder auch nicht. Gleichwohl sind Konflikte einzelner Schüler im Unterricht vermutlich sehr ungleich verteilt: wenige Schüler haben häufiger Konflikte mit dem Lehrer, die meisten Schüler haben selten Konflikte mit dem Lehrer oder mit Mitschülern im Unterricht. Diese Ungleichverteilung lässt die Verwendung der Kategorie wenig sinnvoll erscheinen für den SBB, der variable und häufiger beobachtbare Verhaltensweisen abbilden soll.

- **»Schülerreaktionen auf unterrichtliche Anerkennung bzw. Ermahnung oder Bestrafung«** enthalten gewiss pädagogisch sehr informative Hinweise auf die Wirkungsmechanismen dieser Interventionen. So macht es große Unterschiede, ob ein Schüler auf Lob mit Freude, Verlegenheit, übermäßiger Selbstdarstellung oder gar nicht reagiert. Ähnlich unterschiedlich fallen Reaktionen auf Ermahnungen oder Bestrafungen aus. Diese kurzfristigen Reaktionen sind jedoch zu unterscheiden von längerfristigen Wirkungen, die z. T. überschätzt werden z.B. im Falle wiederholten Anschreiens eines störenden Schülers, z. T. aber auch unterschätzt werden bei sensiblen Schülern, deren »Stillsein« als positive Reaktion missdeutet werden kann. Auf der Ebene der Verhaltensbeschreibung wären hier also eine größere Zahl von Alternativen aufzuführen, wodurch der Fragebogen erheblich an Umfang zugenommen hätte. Der relativ große Frageumfang hätte zugleich auch die Gewichtungverhältnisse im Fragebogen verzerrt. So ist dieser Bereich, so bedeutsam er auch ist, unberücksichtigt geblieben.

- **»Störverhalten«** im Unterricht wird gleichfalls nicht erfasst, stellt aber gerade in dem Perspektivvergleich zwischen Schüler, beobachtendem Mitschüler und Lehrer eine pädagogisch sehr aufschlussreiche Kategorie dar, die in ihrer Auftretenshäufigkeit sehr anders gesehen werden kann, wodurch wiederum pädagogische Interventionen eher wirksam oder unwirksam ausfallen können. Allerdings gilt vermutlich auch für dieses Merkmal, dass die Auftretensverteilung innerhalb einer Klasse sehr ungleich ist und deshalb die Tauglichkeit für einen allgemeinen Fragebogen wie den SBB gering.

- Das **»Meldeverhalten«** im Unterricht wird als Indikator für kognitive Anteilnahme (Konzentration) und für mündliche Leistungsfähigkeit sowie für soziale Aktivität und Selbstvertrauen eingeschätzt – ein vielfältig begründetes Verhalten. Als »Beteiligung am Unterricht« bezeichnet, gerät dieses Verhalten auch zu einer formalen Schulpflicht in der Institution Schule. Die Empirie des Meldeverhaltens und dessen Wahrnehmung durch den Lehrer zeigt erhebliche Diskrepanzen auf; insofern wäre eine faktische Verhaltensregistrierung bzw. ein Vergleich von Zählstatistiken mit dem Schätzurteil des Lehrers

Das Merkmal des Konfliktverhaltens wird nicht erfasst, da es im Unterricht vermutlich bezogen auf die Mehrzahl der Schüler zu selten auftritt.

Schülerreaktionen auf Lob, Ermahnung und Bestrafung werden nicht erfasst, weil die Wirkungsform unklar ist. Die kurzfristigen Wirkungen sind vermutlich nur bei der Beendigung von Störverhalten pädagogisch sehr bedeutsam; die längerfristigen Wirkungen können auf Grund des Ansatzes des SBB nicht erfasst werden.

Auch für aktives Störverhalten gilt, dass dieses nur von wenigen Schülern gezeigt wird und insofern für den SBB ein zu »seltenes« Merkmal darstellt.

Das Meldeverhalten wird nicht erfasst, weil dessen Indikatorfunktion für erfolgreiches Lernen vermutlich nicht klar ist.

⁴⁵ s. Wahl, D., Weinert, F. & Huber, G. (1984). Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer. München: Kösel, S. 350.

⁴⁶ s. op. cit., S. 346.

von pädagogisch aufklärender Wirkung. Dennoch bleibt die theoretische Einbindung dieses Verhaltens sehr ambivalent, womit eine Nichtberücksichtigung im SBB zunächst begründet wird.

Zugleich kann aber darauf verwiesen werden, dass dieses Verhalten sehr gut geeignet ist für unmittelbare und zeitlich hochdichte Unterrichtsprotokollierungen, wie diese z. B. als Strichlisten⁴⁵ für die Selbstbeobachtung des Schülers beschrieben werden. Diese Verfahren und durchaus auch die inhaltlich weniger präzisierte Form der »Minutenweisen freien Beobachtung«⁴⁶ können ergänzend zum SBB eingesetzt werden.

- Die Anfertigung von »Hausaufgaben« wird z. B. im niedersächsischen Schülerbeurteilungsbogen als Kategorie geführt. Schon der Begriff zeigt an, dass es sich hier aus der Sicht des Unterrichts um Verhaltensfolgen handelt, deren Entstehungszusammenhang im häuslichen Milieu vom Lehrer kaum beurteilt werden kann; insofern liegen Fehlschlüsse sehr nahe wie z. B. der »klassische«, dass erledigte Hausaufgaben die Qualifikation des Schülers anzeigen – zumindest in Mittelstandsfamilien werden hier Eltern- oder Nachhilfelehrerfähigkeiten in starkem Umfang eingebracht und erschweren so eine schülerbezogene, d. h. faire Leistungsfeststellung.

4 Multiperspektivität des SBB

Der SBB liegt in vier, inhaltlich weitestgehend parallelisierten Formen vor. Als Beobachtungsbogen eines Schülers für das Verhalten des Lehrers ändert sich die Beobachtungsrichtung des Instrumentes, was durch die Abkürzung »LBB« – »Lehrerbeobachtungsbogen« – verdeutlicht werden soll.

1. **SBB:L–S** Beobachtungsbogen des Lehrers für einen Schüler;
2. **SBB:S–S** Selbstbeobachtungsbogen für einen Schüler;
3. **SBB:S*–S** Beobachtungsbogen des Mitschülers für einen Schüler;
4. **LBB:S–L** Beobachtungsbogen eines Schülers für den Lehrer.

Die Itemnummern ordnen die parallelen Iteminhalte einander zu. Lediglich Item 16 ist nicht im SBB:L–S und im LBB:S–L aus Gründen geringer Effizienz enthalten.

Für jeden beobachteten Schüler sind insofern drei Beurteilungen verfügbar: die Wahrnehmung des Schülers durch den Lehrer, die Selbstwahrnehmung des Schülers und die Fremdwahrnehmung des Schülers durch einen Mitschüler, der sich in seiner Nähe befindet und Kontakt mit ihm hält. Liegen koncordante Beurteilungen aus diesen drei »Perspektiven« vor, so kann eine hohe Stimmigkeit der Beurteilungen vermutet werden. Liegen diskrepante Beurteilungen vor, so wären hier weitere Fragen anschließbar nach systematischen Wahrnehmungsverzerrungen bei einzelnen Beobachtungspersonen.

Für den Lehrer kann die Rückmeldung über LBB: S–L von einem oder mehreren Schülern eine interessante Information über die Wirksamkeit seiner pädagogischen Handlungsabsichten zur Lernförderung erbringen. Da primär kurzfristig änderbare Schülerverhaltensweisen und -kognitionen erfragt werden, können zugleich effiziente Änderungen des Lehrerverhaltens bestimmbar werden.

Die Itemformulierung in den beiden Fremdbeobachtungsbögen SBB:S*–S und LBB:S–L ist insofern kompliziert geraten, als bei beiden die Geschlechtszugehörigkeit der Beurteilten sprachlich angezeigt werden soll.

Um relativ unproblematisch Textmengensparnis in den Items zu betreiben und damit die Lesbarkeitsreduzierung in Grenzen zu halten, wird die sprachliche Bezugnahme auf Mitschülerinnen und Mitschüler durch die Schreibweise des »Großen I« angezeigt. Falls Schüler diese Schreibform nicht kennen sollten, sollte sie ihnen kurz erläutert werden.

Die Qualität von »Hausaufgaben« stellt vermutlich kein valides Merkmal für die häusliche Lernleistung von Schülern dar.

Der SBB verbindet drei soziale Perspektiven auf das unterrichtliche Lernverhalten eines Schülers (Beobachtung des Schülers durch den Lehrer; Selbstbeobachtung des Schülers; Beobachtung des Schülers durch einen Mitschüler) und – als weitere Perspektive – die Wahrnehmung des unterrichtlichen Verhaltens des Lehrers durch den Schüler.

5 Handhabung des SBB

• Markieren der Merkmale

Der SBB dient als retrospektives Dokumentationsinstrument für Ereignisse, die sich in einer Unterrichtsstunde ergeben haben bzw. die während einer solchen Stunde erfragt werden können. Pro erfragtem Merkmal, d.h. pro Item, ist dessen Vorhandensein in der zurückliegenden Unterrichtsstunde einzuschätzen und mit einem Kreuz in der entsprechenden Spalte zu markieren. Für die Items 4 bis 7 wird der Kennbuchstabe der zutreffenden Antwortalternative eingetragen.

• Nutzung für 5 Beobachtungsphasen

Auf einem Bogen können insgesamt 5 Unterrichtsstunden dokumentiert werden, was die Abbildung eines sog. Langzeitfaches in einer Unterrichtswochens ermöglicht. Ob eine wochenbezogene Dokumentation gewählt wird, hängt von der Fragestellung ab. Grundsätzlich ist auch eine stichprobenbezogene Dokumentation über mehrere Wochen mit einfacher Protokollierung pro Woche realisierbar. Größere Zeitabstände zwischen den Beobachtungen sind kaum angemessen, weil die itembezogene Verhaltensvariabilität vermutlich in erheblich kürzeren Intervallen eintritt und dort auch pädagogisch genutzt bzw. beantwortet werden sollte.

Zur Langzeitdokumentation von Unterrichtsverhalten ist der SBB deshalb nicht geeignet, es sei denn, die entsprechend großen Datenmengen des häufigen Einsatzes könnten effektiv bewältigt werden, was für den normalen Unterrichtsbetrieb nicht vorstellbar ist.

Ebenso wenig ist der SBB geeignet, um zeitgleich für alle und zahlreiche Schüler einer Klasse durch den Lehrer Beobachtungen zu dokumentieren. Eine solche Differenziertheit hat die Rückerinnerung eines Lehrers nach Beendigung einer Unterrichtsstunde gewiss nicht. So bleibt für die Hand des Lehrers nur der personal gezielte Einsatz des Verfahrens für wenige oder gar nur für einen Schüler.

• Vergleich der Beobachterperspektiven

Dieser og. Nachteil kann dann wirksam ausgeglichen werden, wenn die Selbstbeobachtung der Schüler hinreichend »qualifiziert« verläuft, d.h. ohne Antwortverzerrungen im Sinne z.B. der sozialen Erwünschtheit. Die leichthin paarweise realisierbare wechselseitige Fremdbeobachtung der Schüler erbringt hier eine Information, die als regelmäßig nutzbares Außenkriterium gelten kann, mit dem die Selbstangaben des Schülers abgeglichen werden können. Gelegentlich kann dieses Abgleichen der Selbstbeobachtung durch Fremdbeobachtung erweitert werden durch die Fremdbeobachtung des Lehrers.

Wird die Selbstbeobachtung der Schüler als hinreichend zuverlässige und zutreffende Informationsquelle eingeschätzt, was in einem Unterricht, dessen Bewertungsvollzüge sehr nachdrücklich unter das Primat der Fairness gegenüber den Schülern und der lernförderlichen Wirkung gestellt sind, möglich sein wird, so können Fremdbeobachtungen in der Frequenz deutlich reduziert werden, d.h. der Einsatz von SBB:L–S kann in der eh recht »seltenen« Anwendung auf den einzelnen Schüler akzeptabel erscheinen und gleichfalls die seltene Anwendung des SBB:S*–S. Eine andere Möglichkeit der Aufwandsreduzierung besteht unter og. Voraussetzung darin, die Fragen 4, 5, 6 und 8 aus den beiden SBB-Formen auszulassen und die motivationalen Merkmale, die eine direkte Schülerbefragung erfordern und somit dialogische Elemente zusätzlich in den Unterricht einbringen, nur auf Grund der Selbstauskunft der Schüler zu erfassen

• Dokumentation von Verlaufstendenzen

Die schülerbezogenen Beobachtungen können in pädagogisch gut nutzbarer Form dort gesammelt werden, wo sich auch andere Dokumente seiner Lern-

Der SBB kann als Dokumentationsinstrument für den Verlauf einer Unterrichtsstunde eingesetzt werden. Auf einem Fragebogen sind fünf Beobachtungsphasen notierbar. Für jede Beobachtungsphase wird das Vorhandensein der erfragten Merkmale eingeschätzt bzw. bei den Fragen 4 bis 7 das Vorhandensein einer spezifischen Alternative des Merkmals, was im ersten Fall durch ein Ankreuzen und im zweiten Fall durch Eintragung des Kennbuchstabens markiert wird.

Die für einen Schüler anfallenden drei Beobachtungsbögen (bzw. zwei, falls dieser Schüler in dieser Phase vom Lehrer nicht beobachtet worden ist) können in einem »Lernheft« (»portfolio«) zusammen mit anderen Informationen über die Lernentwicklung des Schülers gesammelt und gelegentlich auswertend betrachtet und erörtert werden. Diese Informationssammlung bildet dann eine sehr geeignete Grundlage für die Erstellung von zusammenfassenden Lernbeschreibungen, wie diese in Lernentwicklungsberichten geleistet werden und wie dies immer dann der Fall ist, wenn Lehrer Eltern und/oder Schüler über deren Lernentwicklung informieren – z.B. an Elternsprechtagen.

entwicklung befinden: im »Lernheft« oder »portfolio«⁴⁷. Da die Itembeantwortungen allesamt positiv gepolt sind, zeigen häufigere Ankreuzungen in den Spaltenfolgen günstigere Verläufe an. Die Tendenz dieser Eintragungen kann in der sechsten Spalte zusammenfassend beschrieben werden durch eine der drei folgenden Markierungen:

- ↗ steigende Tendenz
- gleich bleibende Tendenz
- ↘ abnehmende Tendenz.

Für die Items 4, 5 und 7 gilt diese Einfachbeurteilung allerdings nicht. Für Item 4 (Aufgabenschwierigkeit) sollte die Tendenz zu »A« gehen, d.h. passende Schwierigkeiten sind pädagogisch wünschenswert. Für Item 5 ist zu meist günstiger, wenn »A« (Attribution auf »Anstrengung«) häufiger eintritt, was aber nur unter der Voraussetzung gilt, dass die Aufgaben nicht als zu leicht oder zu schwer eingeschätzt werden. Unter gleicher Voraussetzung ist für Item 7 die »B« pädagogisch wünschenswert. Ist unter Item 4 eine zu hohe Aufgabenschwierigkeit angegeben worden, so erscheint für Item 7 die Variante »A« pädagogisch günstiger.

• Berücksichtigung der Sozialformen des Unterrichts

Der SBB:L–S verwendet pro Item eine Differenzierung nach der jeweils für die Unterrichtsstunde gegebenen und darin überwiegenden Sozialform⁴⁸ des Unterrichts: Klassenunterricht mit der gesamten Schülergruppe (»KU«), Arbeit der Schüler in Gruppen (»GA«), Einzelarbeit der Schüler (»EA«). Möglich ist auch, pro Stunde mehrfache Eintragungen vorzunehmen, wenn die Auswertung den binnenstündlichen Wechsel der Arbeitsformen berücksichtigen soll, was allerdings eine sehr beträchtliche Menge an Einzelbeurteilungen erforderlich macht und insofern nur sehr bedingt bewältigbar erscheint.

6 Methodische Eigenschaften des SBB

Der SBB ist bislang keiner empirischen Güteprüfung unterzogen worden. So ist nicht entscheidbar, ob das Instrument eine hinreichende Fähigkeit aufweist, die Variabilität des Schülerverhaltens präzise abzubilden. Da die inhaltlichen Itemgruppen maximal drei Items umfassen, erscheint es schon aus theoretischer Perspektive aussichtslos, befriedigende Reliabilitätsindizes feststellen zu können: die möglicherweise verifizierbaren Skalen sind dazu viel zu kurz. Veränderungsmessung auf der Basis von drei Items pro »Subskala« methodisch korrekt vornehmen zu wollen, ist gleichfalls ein testtheoretisch aussichtsloses Unterfangen, jedenfalls im Sinne der sog. Klassischen Testtheorie. Somit wird es um die empirische Qualitätssicherung dieses Instrumentes nicht günstig bestellt sein können.

Andererseits lässt die Faktenlage des Unterrichts und der aus dieser resultierenden Begrenzung für die Dokumentations- und Auswertungstätigkeit des Lehrers und der Schüler kaum eine Chance für Verfahren, die nicht binnen weniger Minuten bearbeitet werden können. Bisherige Erfahrungen lassen eher vermuten, dass schon 16 überwiegend dichotome Items ein Zuviel an Beanspruchung bedeuten können. So bleibt als Konsequenz nur der unbefriedigende, wenngleich praxisbezogene Kompromiss, die Machbarkeit eines unperfekten Verfahrens vorzuziehen gegenüber dem Verzicht auf eine solche Strukturierung des ansonsten weitaus weniger strukturiert und insofern für die Schüler weniger überschaubaren und ihnen fremd bleibenden »Irgendwie« der unterrichtsbegleitenden Beschreibung und Dokumentation ihres Lernverhaltens.


Die methodischen Güteeigenschaften des SBB sind bislang nicht untersucht worden und auf Grund der geringen Anzahl von Beobachtungsmerkmalen, die pro Beobachtungskategorie verwendet werden, auch nicht effektiv methodisch beurteilbar. Dies ist ein Faktum, das der Praktikabilität geschuldet ist, die längere Merkmalslisten als nicht brauchbar erscheinen lässt für den Unterrichtsalltag.

Kürzungen des SBB sind unter og. Voraussetzungen durchaus möglich: So können die nachfragenden Items 4, 5, 6 und 8 unter Verzicht auf die Beurteilungskategorie der Motivation aus dem SBB:L–S und dem SBB:S*–S ausgelassen werden, womit der Befragungsaufwand reduziert wird.

⁴⁷ Gage, N. & Berliner, D. (1996). Pädagogische Psychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 669.

⁴⁸ Eine ähnliche Strukturierung – allerdings stärker differenzierender Art – findet sich als »Kodierung des Kontextes« im Münchener Aufmerksamkeitsinventar (s. Helmke, A. & Renkl, A. (1993). Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25, S. 133).

Schülerbeobachtungsbogen: Lehrer beobachtet Schüler (L-S)

	SBB: L-S	Lehrer beobachtet Schüler	Fach: _____	Name: _____
---	-----------------	---------------------------	-------------	-------------

■■■■■■■■■■ Schülerbeobachtungsbogen ■■■■■■■■■■ (© Arnold, 1996; Vers. 2) ■■■■■■■■■■

Zeitraum: / / / / / / / /

I. Selbständigkeit		1	2	3	4	5	→	Bemerkungen
1) Hilfsmittelgebrauch	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	
2) Eigenkontrolle	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	
3) präzise Fragen	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	

II. Motivation: IIa. Bilanz der Aufgabenschwierigkeiten		1	2	3	4	5	→	Bemerkungen
4) Aufgaben: [A] gerade passend, [B] zu leicht, [C] zu schwer	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	

IIb. Selbstbewertung		1	2	3	4	5	→	Bemerkungen
5) Attribution nach Erfolg: [A] »Anstrengung«, [B] »Fähigkeit«	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	
6) Attribution nach Misserfolg: »geringe Anstrengung«	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	

IIc. Verhalten nach Misserfolg		1	2	3	4	5	→	Bemerkungen
7) [A] Wahl leichter Aufgabe, [B] gleiche Aufgabe nochmals, [C] »Pause«	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	

IId. Sachbezogene Motivation		1	2	3	4	5	→	Bemerkungen
8) Interesse am Thema	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	

III. Konzentration		1	2	3	4	5	→	Bemerkungen
9) hört anderen zu	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	
10) bringt Aufgaben zum Abschluss	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	
11) beteiligt sich nicht an Unterrichtsstörungen	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	

IV. Sozialverhalten		1	2	3	4	5	→	Bemerkungen
12) hilft Mitschülern	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	
13) nimmt Hilfen durch Mitschüler an	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	
14) bezieht sich direkt auf Mitschülerbeiträge	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	


V. Bezugsnorm		1	2	3	4	5	→	Bemerkungen
15) Anerkennung individ. Lernfortschritte	KU							
	GA / EA	---	---	---	---	---	---	

Legende: KU = Klassenunterricht; GA = Gruppenarbeit; EA = Einzelarbeit

weitere Hinweise:

.....

Schülerbeobachtungsbogen: Schüler beobachtet Lehrer (S-L)

	LBB: S-L	Schüler beobachtet Lehrer	Fach:	Name:
---	----------	---------------------------------	-------	-------

Lehrerbeobachtungsbogen (© Arnold, 1997; Vers. 3)


Zeitraum: / / / / /

Meine Lehrerin hat ... / Mein Lehrer hat ...	1	2	3	4	5	→
1) ... uns darauf hingewiesen, Hilfsmittel wie z.B. Wörterbuch, Lexikon oder eigene Notizen zu verwenden.						
2) ... uns nahegelegt, die Arbeit nach Abschluß nochmals zu kontrollieren.						
3) ... meine Fragen zum Thema so beantwortet, daß ich es danach besser verstanden habe.						
4) ... mir Aufgaben gestellt, die für mich gerade passend waren, also nicht zu leicht und nicht zu schwer.						
5) ... hat sich gefreut, wenn ich eine Aufgabe gelöst hatte, und gemeint: [A] »Das lag daran, dass Du dich angestrengt hast.« [B] »Das lag daran, dass Du so etwas gut kannst.«						
6) ... meinte, wenn ich eine Aufgabe nicht lösen konnte: [A] »Die Aufgabe war zu schwer für Dich.« [B] »Das lag daran, dass Du Dich zu wenig angestrengt hast.«						
7) ... hat mir eine leichtere Aufgabe empfohlen, wenn ich zuvor eine andere Aufgabe nicht lösen konnte.						
8) ... hat versucht, bei mir Interesse für das Thema zu wecken..						
9) Wenn meine KlassenkameradInnen etwas im Unterricht gesagt haben, hat sie/er dieses nicht gleich wiederholt.						
10) Wenn ich an einer Aufgabe arbeitete, hat sie/er mich dabei nicht unterbrochen und mir zu verstehen gegeben, daß ich die Aufgabe zu Ende führen solle..						
11) ... hat sehr genau herausfinden wollen, wer den Unterricht gestört hat und wer dabei mitgemacht hat. Nur diese Schüler hat sie/er ermahnt.						
12) Wenn ich jemandem geholfen habe, hat mein Lehrer/meine Lehrerin dabei nicht unterbrochen und auch nicht selbst die Hilfe gegeben.						
13) Wenn mir MitschülerInnen Hilfe anboten, weil ich nicht recht weiterkam, hat mein Lehrer/meine Lehrerin erst mal abgewartet, ob ich damit schon klarkam.						
14) Wenn ich im Unterricht direkt auf Beiträge von MitschülerInnen antworten wollte, hat mein Lehrer/meine Lehrerin zunächst nichts gesagt und auch mir erst mal zugehört.						
15) ... hat mich gelobt, wenn ich im Vergleich zu dem, was ich früher konnte, etwas mehr geleistet habe, auch wenn dies vielleicht kleine Fortschritte sind.						

weitere Hinweise:

.....

Schülerbeobachtungsbogen: Schüler beobachtet Schüler (S-S)

	SBB: S-S	Schüler beobachtet sich selbst	Fach:	Name:
---	-----------------	--------------------------------	-------	-------

■■■■■■■■■■ Schülerbeobachtungsbogen ■■■■■■■■■■ (© Arnold, 1996; Vers. 2) ■■■■■■■■■■

Kreuze bitte in der Spalte an (X) bzw. trage den Kennbuchstaben (A, B, ...) ein! Zeitraum:

	1	2	3	4	5	→
1) Ich habe Hilfsmittel wie z.B. Wörterbuch, Lexikon, eigene Notizen verwendet.						
2) Ich habe meine Arbeit nochmals kontrolliert, als ich damit fertig war.						
3) Ich habe zum Thema Fragen gestellt.						
4) Die gestellten Aufgaben waren für mich: [A] gerade passend, [B] zu leicht, [C] zu schwer						
5) Wenn ich eine Aufgabe mit Erfolg bearbeitet hatte, dachte ich: [A] »Das lag daran, dass ich so etwas gut kann.« [B] »Das lag daran, dass ich mich angestrengt habe.«						
6) Wenn ich eine Aufgabe nicht lösen konnte, dachte ich: [A] »Die Aufgabe war zu schwer für mich.« [B] »Das lag daran, dass ich mich zu wenig angestrengt habe.«						
7) Nach einer nicht gelösten Aufgabe habe ich [A] mir eine leichtere vorgenommen, [B] die gleiche Aufgabe nochmals probiert, [C] »Pause« gemacht.						
8) Für das Unterrichtsthema interessiere ich mich.						
9) Wenn meine KlassenkameradInnen etwas im Unterricht gesagt haben, habe ich ihnen dabei zugehört.						
10) Eine Aufgabe, die ich begonnen habe, habe ich auch zum Abschluss geführt.						
11) Wenn andere den Unterricht gestört haben, habe ich mich daran nicht beteiligt.						
12) Meinen KlassenkameradInnen habe ich geholfen, wenn sich die Gelegenheit ergab.						
13) Wenn mir MitschülerInnen Hilfe anboten, weil ich nicht recht weiterkam, habe ich diese angenommen.						
14) Ich habe im Unterricht auch direkt auf die Beiträge von MitschülerInnen geantwortet.						
15) Meine heutigen Leistungen habe ich verglichen mit meinen Leistungen in den vergangenen Tagen; dabei habe ich festgestellt, dass ich dazugelernt habe.						
16) Im Vergleich zu den meisten meiner MitschülerInnen habe ich [A] geringere, [B] gleich große, [C] größere Lernfortschritte gemacht.						

weitere Hinweise:

.....

3 Erfahrungen

3.1 Erfahrungen aus der Paula-Modersohn-Schule (Integrierte Stadtteilschule)

Beobachtungen bei der Lernentwicklung von Schülern zweier Parallelklassen

Voraussetzungen: Beide Klassen setzten sich in der 5.Klasse vergleichbar durch Schüler aus 6 Grundschulklassen zusammen.
In beiden Klassen gab es etwa die gleiche Anzahl von Schülern, die bereits in der Grundschule Lernentwicklungsberichte bekamen.
Die anderen Schüler beider Klassen wurden seit dem 2.Schuljahr mit Zensuren beurteilt.

Beide Klassen werden von mir im Fach Deutsch parallel unterrichtet.
Im ersten Halbjahr des 5.Schuljahres bekamen beiden Klassen Kommentare unter Klassenarbeiten ohne Zensuren.
Nach dem Halbjahr entschieden sich die Eltern der einen Klasse für Lernentwicklungsberichte, die der anderen mehrheitlich für Zensuren.

Ich musste also bei gleichen Unterrichtsinhalten und absolut identischen Klassenarbeiten diese in der einen Klasse mit Zensuren beurteilen, in der anderen Klasse mit Lernentwicklungsberichten.
Bis zum Ende des achten Schuljahres blieb es bei dieser Situation.
Im neunten Schuljahr mussten in allen Klassen Zensuren gegeben werden.

Beobachtungen: Beide Klassen entwickelten sich in der Orientierungsstufe vom Lernverhalten und vom Leistungsvermögen ähnlich, also unabhängig davon ob sie für ihre Leistungen Zensuren oder Berichte bekamen.
Orientierungsstufe Bei den schwachen Schülern mit Lernentwicklungsberichten bestand eine höhere Bereitschaft über ihre Leistungen zu sprechen. Die Lernmotivation hielt bei den schwachen Schülern mit Lernentwicklungsberichten deutlich länger an.
Die guten bis sehr guten Schüler mit Lernentwicklungsberichten zeigen eine höhere Bereitschaft ihre schon guten Leistungen noch zu steigern.
Die Textbeurteilungen gaben ihnen Hinweise, dass ihre Arbeiten sehr gut waren, aber auch Hinweise, dass es noch „Kleinigkeiten“ gäbe, die sie verbessern könnten.
Es gab nur wenige Schülerinnen und Schüler, die versuchten ihre Beurteilungen in Zensuren auszudrücken. Gute Beurteilungen waren eindeutig, schlechte ebenfalls, die dazwischenliegenden brachten zeitweise die Frage einiger Schüler: „Ist das jetzt eher eine drei oder eine vier?“
Es gab ansonsten keine nennenswerten Versuche der Schüler mit Lernentwicklungsberichten ihre Leistungen mit denen der Parallelklasse, die Zensuren bekamen, zu vergleichen. Zensuren spielten für sie keine Rolle!
Es bedurfte für den Lehrer ein sehr viel höheres Maß an Anstrengung die schwachen Schüler mit Zensuren weiterhin zur Mitarbeit zu motivieren, um bessere Lernergebnisse zu bekommen.

Z+ ein Ausweg? Im 7.Schuljahr begann der Versuch über Z+ Veränderungen in der Klasse mit Zensuren herbeizuführen.
Die Schwierigkeit lag vor allem darin, dass die Schüler weiterhin die Zensur im Vordergrund sahen und der Kommentar keine Veränderungen im Lernverhalten brachte.

Überarbeitung von Klassenarbeiten

Ich begann dann damit Klassenarbeiten nicht mehr als punktuelle Leistungsabfragen zu betrachten, sondern über die Arbeiten in einen Dialog mit den Schülern zu ihren Leistungen zu kommen.

Klassenarbeiten sind also fast immer zunächst erste Entwürfe. Sie zeigen, was der Schüler zu diesem Zeitpunkt leisten konnte. Diese Leistung wird vom Lehrer auch für sich festgehalten, dem Schüler aber nicht in Form einer Zensur mitgeteilt.

Die erste Korrektur enthält Veränderungsvorschläge und Anregungen zur Weiterarbeit, die dem Schüler helfen sollen, sein Ergebnis zu verbessern. In einem Kommentar wird die bisherige Arbeit gewürdigt, beurteilt und zur Überarbeitung aufgefordert.

Der Schüler bekommt diesen ersten Entwurf zurück, setzt sich mit dem Kommentar auseinander und überarbeitet seine Arbeit.

In der Korrekturzeit (etwa 1 Woche oder mehr) wurde dem Schüler zudem die Möglichkeit gegeben, sich nochmals mit dem Lerninhalt auseinanderzusetzen.

Abschließend wird dann die überarbeitete Klassenarbeit bewertet. Die Kommentare unter diesen Arbeiten enthalten die Zensur.

Durch dieses Verfahren gelang es die Schülerinnen und Schüler, die bisher nur auf die Zensur unter einer Klassenarbeit geschaut haben, zu motivieren, die Lehrerkommentare aufmerksam zu lesen, denn sie enthielten wichtige Hinweise, die sie nutzen konnten, um ein besseres Ergebnis als das bisher erreichte zu erzielen.

Es gab nur wenige Versuche einiger guter Schüler, zunächst einmal die Arbeit abzuwarten und erst bei der Überarbeitung, wenn die Inhalte der Klassenarbeit bekannt waren, ein gutes Ergebnis zu erlangen. Natürlich geht die Qualität des ersten Entwurfes in die Gesamtbeurteilung mit ein! Diese Schüler mussten sich also im ersten Lehrerkommentar fragen lassen, warum sie sich nicht entsprechend auf die Klassenarbeit vorbereitet hatten.

Auch bei der abschließenden Beurteilung einer Klassenarbeit mit Kommentar und darin auftauchender Zensur werden die Texte von den meisten Schülern und Schülerinnen aufmerksam gelesen. Häufig kommt es danach zu Rückfragen durch die Schüler/innen. „Sie haben nach dem ersten Entwurf geschrieben, dass ich diesen Teil ändern soll. Jetzt habe ich das geändert und trotzdem sind Sie damit nicht zufrieden.“ In diesem Fall war dann oft der abschließende Kommentar für den Schüler nicht eindeutig genug und musste mündlich erläutert werden. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die Kommentare grundsätzlich nicht immer schriftlich gegeben werden müssen. In Freiarbeitsstunden gab es oft die Möglichkeit, sich mit Schülern einzeln oder in kleinen Gruppen über ihre Arbeiten zu unterhalten. Sie benötigen dann aber auf jeden Fall eine Art Stichwortzettel, der sie bei der Überarbeitung an das Gespräch erinnert. Dieser muss dann vom Lehrer vorbereitet sein, da die Schüler meist nicht in der Lage sind, sich inhaltlich mit dem Lehrer auszutauschen und gleichzeitig Notizen zu machen.

Als Fazit kann man feststellen, dass letztendlich alle Schüler/innen darum bemüht waren, einen guten ersten Entwurf zu erstellen, der dann überarbeitet und verbessert werden kann.

Schließlich stellt dieses Verfahren ein wirklichkeitsgetreues Arbeiten dar.

Jahrgang 8

Das Verfahren zur Überarbeitung von Klassenarbeiten führte nach kurzer Zeit zu deutlich verbesserten Schülerleistungen in dieser Klasse. Aus diesem Grund führte ich dieses Verfahren auch schnell in der Klasse mit Lernentwicklungsberichten ein, allerdings ohne die Zensur im abschließenden Beurteilungstext. Auch in dieser Klasse führte dieses dialogische Verfahren bei vielen Schülern zu verbesserten Ergebnissen. Neu war für diese Schüler/innen, dass sie nunmehr nicht nur einen sie beurteilenden Text abschließend lesen, sondern auch sofort darauf reagieren konnten, um aus ihren Fehlern zu lernen.

Das andere von Z+ entwickelte dialogische Verfahren, in dem die Schüler mit Ankreuzen von vorgegebenen Texten auf die Lehrerkommentare reagieren sollten, bzw. selbst mit kleinen Texten auf die Kommentare antworteten, hat sich in diesen Klassen nicht bewährt. Ein solches Verfahren hätte bereits ab Klasse 5 automatisiert werden müssen. In den Klassen 7/8 hielten die Schüler/innen dieses Verfahren nicht sehr lange konsequent durch.

Im 8. Jahrgang setzte ich stattdessen ein anderes für die Schüler neues Verfahren ein, durch das der Schüler – Lehrer – Dialog über Lernfortschritte weiter vertieft werden sollte. Schriftliche Kommentare erfolgten nun nicht mehr nur zur Beurteilung von Klassenarbeiten, sondern auch von Wochenplänen, Referaten oder Gruppenarbeiten. Bei den Wochenplänen begannen die Schüler nach Beendigung der Arbeitsphase den Dialog. Sie schrieben bei Abgabe ihrer Ergebnisse einen kleinen Text, anfänglich angeleitet durch ihnen angebotene Satzbausteine, in dem sie ihre eigene Arbeitsleistung, Zeiteinteilung, Schwierigkeiten bei der Ausführung einzelner Arbeitsschritte,..., aber auch positive Erfahrungen sowie Kritik oder Lob am vorgegebenen Arbeitsplan äußerten. Im Kommentar des Lehrers bei der Beurteilung des Wochenplans wurde dann wiederum auf die Selbsteinschätzung des Schülers Bezug genommen.

Jahrgang 9

Im neunten Jahrgang müssen bekanntlich Zensuren gegeben werden. Das bedeutete für die Schüler/innen der einen Klasse eine Veränderung in ihrem Schulalltag. Doch so bedeutsam waren diese Veränderungen durch die vorgestellten Verfahren nicht mehr. Es änderte sich beim Umgang mit Überarbeitung von Klassenarbeiten nichts. Lediglich tauchte im abschließenden Kommentar eine Zensur auf, die seitens der Schüler nicht mehr eine übergewichtige Bedeutung bekam. Beide Klassen wurden von Beginn des 9. Schuljahres an gleich behandelt.

Jetzt am Ende des 9. Schuljahres haben sich beide Klassen gleich gut weiterentwickelt. Die eine Klasse, die anfangs nur Lernentwicklungsberichte bekam, lässt sich nicht sehr durch die Zensuren in den Kommentaren bei ihrer Arbeit stören, und die andere Klasse möchte nicht mehr auf die Kommentare zusätzlich zur Zensur verzichten. Beide Klassen erhalten sowohl ein Ziffernzeugnis, als auch eine ausführliche Lernentwicklungsbeschreibung im Anhang des Zeugnisses. Der Leistungsstand beider Klassen ist im neunten Jahrgang verglichen mit den beiden anderen Klassen dieses Jahrgangs, in denen von Klasse 5 bis 9 keine so intensiven Auseinandersetzungen mit den eigenen Leistungen stattgefunden haben, deutlich höher, sowohl im schriftlichen wie auch im mündlichen Bereich fast aller Unterrichtsfächer. Beide Klassen arbeiten eindeutig freier und selbstständiger, was von allen unterrichtenden Kollegen und Kolleginnen dieses Jahrgangs bestätigt wurde.

Andreas Froberg

Beispiele für Lehrerkommentare nach gestufter Klassenarbeit⁴⁹

Klassenarbeit im Fach Deutsch, Klassenstufe 7

Du hast eine lustige Fantasiegeschichte geschrieben.

Die Stelle in der Bernd plötzlich im Fernsehen in der Kochsendung auftaucht, fand ich besonders witzig.

Die Geschichte ist gut gegliedert. Die Einleitung bereitet den Hauptteil gut vor. Nach einem langen Hauptteil, den du an einigen Stellen hättest kürzen können, schreibst du einen für den Leser überraschenden Schluss. Wenn du wolltest, könntest du diese Geschichte sogar noch fortsetzen.

Deine Rechtschreibung und dein Ausdruck ist erfreulich gut.

Du hast dich sehr bemüht, deinen ersten Entwurf gründlich zu überarbeiten. Die wenigen Rechtschreibfehler, die du gemacht hattest, wurden fast alle richtig korrigiert. Beim Vorschreiben hast du vor allem im Bereich der wörtlichen Rede viele Fehler bei den Satzzeichen gemacht. Auch diese Fehler wurden von dir fast alle verbessert.

Inhaltlich hättest du deine Geschichte etwas mehr überarbeiten können. Einige Fragen, die ich dir in den Text geschrieben hatte, blieben unbeantwortet. Deshalb gibt es in deiner Geschichte immer noch einige Stellen, die ich nicht verstanden habe. z.B.: Wie kann Bernd den Fernseher ausschalten, wenn er doch in der Fernsehsendung ist und sein Fernseher weit entfernt zu Hause steht?

Insgesamt hat es sich für dich gelohnt, die Geschichte sorgfältig zu überarbeiten. Sie ist dadurch inhaltlich und sprachlich besser geworden. Vielleicht hat dir am Ende die Konzentration gefehlt, alle inhaltlichen Fragen zu überarbeiten.

Erfreulich ist, dass du schon im ersten Entwurf viele treffende Redewendungen und Ausdrücke benutzt hast.

Ich freue mich schon auf deine nächste Geschichte.

Klassenarbeit im Fach Deutsch, Klassenstufe 8

Lieber Cem,

Du hast Dir diesmal viel mehr Mühe gegeben eine vollständige Geschichte zu schreiben, als bei Deinem letzten Aufsatz.

Deine Gruselgeschichte "Der letzte Vampir" ist gut gegliedert. In der Einleitung lernt der Leser Deiner Geschichte die Hauptpersonen kennen. Es wird deutlich beschrieben, wann und wo die Geschichte spielt.

Den Hauptteil hast Du besonders spannend geschrieben. Die Verfolgung des kleinen Jungen konnte ich mir gut vorstellen. Mit etwas mehr wörtlicher Rede oder einer Beschreibung von dem was die Personen in bedrohlichen Situationen denken und fühlen, hättest Du diese Spannung noch steigern können.

Der Schluss ist etwas kurz geworden. Die Geschichte hat ein zu plötzliches Ende, bei dem noch einige Fragen bleiben (die ich Dir an den Rand geschrieben habe).

Vielleicht überarbeitest Du die Geschichte noch einmal?

An Deinem Ausdruck müssen wir weiterhin fleißig arbeiten. Die Wortfeldübungen hattest Du in den letzten Wochen auch nur teilweise fertiggestellt.

Die Anzahl der Rechtschreibfehler ist auch noch zu hoch. Viele von diesen Fehlern hättest Du bei der Abschrift noch verbessern können. Ausdruck und Rechtschreibung sind auch wichtig für eine gute Geschichte.

Insgesamt hast Du diesmal eine ausreichende Leistung erbracht, die ich mit der Zensur Vier beurteile. Damit hast Du einen ersten Schritt in die richtige Richtung getan. Weiter so!

⁴⁹ Blüml, K. (1994). Die sogenannte Zweiphasen- oder Zweistufenarbeit. Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 18 (2), 73-78.

3.2 Erfahrungen aus der Schule am Leher Markt (Gesamtschule)

Auswertung des Projekts

I. Vorbedingungen an der SALM für die Teilnahme an diesem Projekt

- Die Schüler/innen der 5. Klassen der SALM - beginnend mit dem Schuljahr 96/97 – hatten in der Grundschule fast alle Lernentwicklungsberichte erhalten.
- Schüler- und Elternschaft sprachen sich nach Befragen von Seiten der Schule mit großer Mehrheit dafür aus, dass neben Zensuren als Orientierung und Leistungsbewertung zusätzlich schriftliche Kommentare zur Leistungsbeurteilung und Lernentwicklung unter Klassenarbeiten ausgewiesen werden sollten.
- In den Klassenstufen 5, 6 und 7 werden die Halbjahreszeugnisse durch unfassende Eltern-/Schülerberatungen ersetzt, bezogen auf Sozialverhalten, Schlüsselqualifikationen, Arbeitsverhalten, Lernentwicklung, Leistungsniveau, fachspezifische Kenntnisse.

II. Angestrebte Ziele für die SALM im Rahmen dieses Forschungsprojekts:

- Für die Beratungsgespräche waren in der SALM bereits Beurteilungskriterien bezogen auf die Fächer sowie Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten erstellt worden, deren Konkretisierung und ökonomischere Handhabung angestrebt werden sollte.
- Um die Arbeit der Kolleg/inn/en zu erleichtern, sollten Beurteilungskriterien bezogen auf die jeweiligen Fächer und Unterrichtseinheiten im Detail ausgearbeitet werden. Ein möglichst einfach zu handhabendes Auswertungsverfahren sollte Auskunft über Leistungsstand und Lernentwicklung eines einzelnen Schülers geben können.
- Bewertungskriterien für die mündliche Beteiligung und das Arbeitsverhalten im Unterricht sowie eine Handhabung zu deren Auswertung sollten erarbeitet und getestet werden.
- Kommentare unter Klassenarbeiten zu Lern- und Leistungsverhalten bezogen auf die Lerngruppe sowie auf die individuelle Lernentwicklung sollen die Schüler/innen zu Selbstreflexion und zur Einschätzung ihrer Leistung auffordern.
- Positive Aspekte aus schriftlichen Beurteilungen sollen sie bewusst zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins und zur weiteren Lernentwicklung herausfiltern, ebenso wie Aussagen, die eine Veränderung ihres Lernverhaltens erfordern.
- Nach Gruppenarbeiten sollen Schüler/inn/en Art und Anteil der eigenen Arbeit beschreiben lernen und Beobachtungen zum interaktiven Anteil der Gruppenarbeit äußern können.
- Formen zur vereinfachten Erstellung von schriftlichen Beurteilungen durch Verwendung von Satzbausteinen per Computerprogramm oder Diskette sollen erarbeitet und angewendet werden.

III. Abschließende Stellungnahme

- Alle Formen schriftlicher Leistungs- und Lernentwicklungsbeurteilung sind mit erheblichem Mehraufwand an Zeit und Arbeitseinsatz verbunden.
- Bei einer Unterrichtsverpflichtung von 27 Std. pro Woche wird der Arbeitsaufwand für immer weniger Kolleg/inn/en durchzuhalten sein.
- Auch bei zunehmender Überalterung der Kollegien wird die zusätzliche Arbeitsbelastung nicht mehr tragbar sein.
- Ziel muss es sein, Schüler/inne/n durch schriftliche Hinweise und Beurteilungen zu Klassenarbeiten, bestimmten Lernphasen o.Ä., Anhaltspunkte zur Selbsteinschätzung an die Hand zu geben. Schüler sind mehrheitlich dazu in der Lage, an Hand von Kommentaren ihre Leistung realistisch einzuschätzen.
- Das Anlegen eines Hefers, in dem jede/r Schüler/in geordnet alle Einschätzungen und Kommentare zu den verschiedenen Fächern abheftet, kann am Ende eines Halb- oder Schuljahres dazu benutzt werden, dass die Schüler/innen Abschlussbeurteilungen weitgehend selbst erstellen lernen, was sicher den größten Erkenntniswert hat.

Abschlussbericht des Schulbegleitforschungsprojektes SBF 87, Schule am Leher Markt, Klasse 5/6

In dem folgenden Bericht möchte ich zwei Schwerpunkte meiner Arbeit im Rahmen des Schulbegleitforschungsprojektes SBF 87 vorstellen.

- 1) Lehrerkommentare + Zensuren nach Klassenarbeiten
- 2) Schülerbeurteilungen nach Klassenarbeiten

1) Lehrerkommentare + Zensuren nach Klassenarbeiten

Ein erster Schritt der inhaltlichen Arbeit war die Erstellung eines Lehrerkommentars unter die Klassenarbeit. Der Lehrerbericht sollte folgende Fragestellungen berücksichtigen, die eine zu einer genaueren Leistungseinschätzung führen:

- Wo sind meine Leistungen im Klassenkontext anzusiedeln?
- Wo habe ich (besondere) Defizite / Stärken?
- Was kann ich tun, um meine Leistungen zu steigern / meine Leistungen zu stabilisieren?

Als zweiter Schritt sollte der Schüler (nach Möglichkeit) im Lehrerkommentar farbig unterstreichen, welche Aussage ihm am meisten zusagt und welche seiner Ansicht nach nicht zutreffend ist. Hierbei wurde der Schüler zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Text aufgefordert.

Weiterhin wurde die Zensur in den kommenden Klassenarbeiten noch nicht bei der Rückgabe als Ziffer hinzugefügt. Die Schüler mussten mit Hilfe des Lehrerkommentars („*Du hast die Hälfte der Fragen richtig gelöst.*“) und einer gründlichen Durchsicht ihrer Arbeit einen Notenvorschlag ergänzen. („*Ich vermute, dass ich für meine Leistungen die Note: 4 erhalten habe.*“)“)

2) Schülerbeurteilungen nach Klassenarbeiten

Nachdem die Schüler mit dem Prinzip der Lehrerkommentare unter Klassenarbeiten vertraut waren, wurden sie selbst in diese Form der Beurteilung einbezogen.

Klassenarbeiten wurden von mir korrigiert und bepunktet im Klassenverband verteilt. Die Schülerbeurteilung wurde stets an einer fremden Arbeit vorgenommen. Dieses Verfahren war mit den Schülern abgesprochen und einstimmig befürwortet worden.

Mit großer Sorgfalt wurden die Klassenarbeiten auf Stärken und Schwächen durchgesehen. Der Schüler wurde auf Defizite hingewiesen, Übungsvorschläge wurden gemacht und Materialhinweise gegeben. Hierbei zeigte sich deutlich, dass die Schüler sich intensiv mit den Lehrerkommentaren auseinandergesetzt hatten. Sie waren sehr bemüht, hier kompetent die Lehreraufgabe zu übernehmen. Die Klassenarbeit wurde dem Schüler zurückgegeben und nachdem er sich mit dem Inhalt seiner Arbeit und dem Kommentar seines Mitschülers auseinandergesetzt hatte, wurde ihm die Einschätzung der Zensur anvertraut. Es war erstaunlich, wie genau die Betroffenen ihre Arbeiten einschätzen konnten. Nur selten wichen ihre Bewertungsvorschläge von meinen Zensuren ab.

Um das Schülerbewertungsverfahren zu vereinfachen, haben wir gemeinsam einen „Bewertungsbogen nach Klassenarbeiten“ erstellt.

Die Durchsicht der Schülerbeobachtungen hat mir gezeigt, wie viel aufmerksamer die Schüler ihre eigenen Arbeiten aber auch die ihrer Klassenkameraden beachten, wenn sie in den Beurteilungsprozess einbezogen werden und neben einer wenig aussagekräftigen Zensur eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Leistung stattfindet.

Wie wichtig den Schülern die Einbeziehung in ihre Leistungsbeurteilung mittlerweile geworden ist machen sie deutlich indem sie, auch wenn von mir nicht vorgesehen, stets die Teilnahme am Beurteilungsprozess ihrer Leistungen einfordern.

Sonja Schubert

Selbstbeurteilungsfragebogen für das Fach Englisch, Klassenstufe 6

Meine Beurteilung zum English Class Test vom 27.1.99		E
Name:	Klasse:	

- Aufgabe:**
- Lies dir diesen Text Abschnitt für Abschnitt durch!
Du wirst feststellen, dass es zu jedem Abschnitt deiner Klassenarbeit einen Abschnitt zur Beurteilung gibt.
 - Beginne mit dem ersten Abschnitt!
Bevor du eine Auswahl bei den Textbausteinen triffst, sieh dir den entsprechenden Teil deiner Klassenarbeit noch einmal genau an!
Überlege auch noch einmal oder schau nach, was wir zu diesem Thema in der Schule besprochen und gearbeitet haben.
 - Lies dann den jeweiligen Abschnitt auf dem Beurteilungsbogen noch einmal und kreise die für dich passende Auswahlmöglichkeit ein!
 - Bearbeite alle Abschnitte wie oben beschrieben.
 - Schreibe einen abschließenden Beurteilungssatz zu deiner Arbeit und überlege anschließend, was du für die nächste Klassenarbeit ändern musst.
 - Wenn du deinen Beurteilungstext gewissenhaft zusammengestellt hast, schreibe ihn auf ein liniertes Blatt ab. Unterschreibe den Text am Schluss und schreibe das heutige Datum dazu.
 - Hefte jetzt alles zusammen hinter deine Englischarbeit!

Die Vokabeln von Unit 2 und vom Arbeitsblatt hatte ich	gar nicht wenig nicht genug fleißig
gelernt, so dass ich sie	gar nicht kaum recht gut sicher
beherrschte.	
Im Teil I. Vocabulary fühlte ich mich	unsicher ziemlich sicher völlig sicher
beim Einsetzen	
der Vokabeln in die Lücken, weil ich die Sätze	nicht verstand. kaum verstand. verstand.
In diesem Abschnitt habe ich alle	der Punkte bekommen.
fast alle etwa die Hälfte weniger als die Hälfte keine	
Im Abschnitt II. Question Tags war ich	gar nicht einigermaßen sicher. Die sehr

Übungssätze und Erklärungen im vorhergehenden Unterricht hatte ich	
verstanden. nicht verstanden.	Bei den Übungssätzen und dem Arbeitsblatt zu diesem Thema hatte ich alles richtig. fast alles richtig. wenig richtig. fast gar nichts gemacht.
	Ich hatte das Thema ganz genau nicht genau überhaupt nicht
verstanden und ließ es mir nicht anschließend viel zu spät überhaupt nicht	noch einmal von der Lehrerin erklären. In diesem Abschnitt habe ich alle fast alle etwa die Hälfte weniger als die Hälfte keine
Punkte erreicht.	
Den Teil III. Comparison of Adjectives hatte ich im Unterricht	
verstanden. nicht genau verstanden. gar nicht verstanden.	Die Übungsblätter dazu hatte ich gewissenhaft unvollständig / gar nicht
angefertigt und genau kontrolliert und verbessert. nicht genau kontrolliert u. nicht gut verbessert. gar nicht kontrolliert.	Ich hatte das Thema verstanden nicht genau verstanden überhaupt nicht verstanden
nicht anschließend viel zu spät überhaupt nicht	und ließ es mir von der Lehrerin noch einmal erklären. In diesem Abschnitt der Arbeit habe ich alle fast alle etwa die Hälfte weniger als die Hälfte keine
Punkte bekommen.	
Bei Teil IV. What have they got to do? hatte ich keine Probleme kaum größere	
damit, sinnvolle und richtige Sätze zu bilden. Das richtige Anwenden von have got to und has got to ist mir immer nicht immer gelingen. In	

diesem Teil der Klassenarbeit habe ich alle Punkte erhalten. fast alle etwa die Hälfte weniger als die Hälfte keine
Im Teil V. Reading Comprehension habe ich den Text zunächst gelesen und ganz genau verstanden. Die Fragen habe ich alle fast alles fast alle wenig kaum fast nichts
verstanden. Meine Antworten waren alle richtig. Ich habe in alle fast nicht alle
diesem Teil der Klassenarbeit alle Punkte erhalten. fast alle etwa die Hälfte weniger als die Hälfte keine
Im Teil VI. What are they saying in English wusste ich genau zuerst gar nicht wie ich die Äußerungen formulieren sollte. Ich war mir dann aber sehr sicher was ich schreiben sollte. Ich kann recht sicher relativ sicher nur unsicher sehr unsicher nur unter großen Schwierigkeiten englische Sätze formulieren.
Durch undeutliche Schrift habe ich keine Punkte verloren. Bei der einige mehrere
Rechtschreibung habe ich keine Fehler gemacht und Punkte wenige relativ viele eingeübt.
Das Ergebnis meiner Arbeit freut mich. reicht mir aus. ärgert mich, weil es mir nicht ausreicht. ist schlecht, weil ich mich zu wenig angestrengt habe. ist schlecht, obwohl ich mich sehr angestrengt habe.
Was muss ich tun, damit die nächste Klassenarbeit in Englisch besser wird:

3.3 Erfahrungen aus der Heinrich-Heine-Schule (Gesamtschule)

Resümee zur Mitarbeit im Projekt 87

Im Gegensatz zu den anderen beiden beteiligten Gesamtschulen, gab es für die Teilnahme der Kolleginnen und Kollegen der Heinrich-Heine-Schule an diesem Projekt keine von einer Konferenz oder der Schulleitung konkret vorgegebenen Zielvorgaben. Generell setzt die Schulleitung darauf, dass sich Innovationen über Aktivitäten einzelner engagierter und interessierter Kolleginnen und Kollegen im Erfolgsfall auf das gesamte Kollegium übertragen lassen und nach einer gewissen Zeit zu für alle verbindlichen Bestandteilen des Schulprofils werden.

Als Klassenlehrerteam einer sechsten Orientierungsstufenklasse erklärten meine Kollegin und ich uns zur federführenden Mitarbeit am Projekt für die Heinrich-Heine-Schule bereit. Zwei Klassenlehrerteams der fünften Jahrgangsstufen stellten nach etwa einem halben Jahr auf Grund zu hoher Arbeitsbelastungen die Mitarbeit ein.

Beweggrund für meine Teilnahme war der immer wieder auch heute noch schmerzlich empfundene Widerspruch, den das Schulsystem in unsere Lehrerrolle als einerseits vertrauensvollen, fürsorglichen Lehrenden und andererseits als kontrollierenden, misstrauischen Prüfenden legt, der Lebenschancen vergibt. Schmerzlich empfunden immer dann, wenn Kinder ihre wochenlangen, aufrichtigen und intensiven Lernbemühungen in einer Abschlussarbeit mit einer schlechten Zensur „belohnt“ sehen. Das geringe Leistungsvermögen bzw. die geringe Lernbereitschaft vieler Schülerinnen und Schüler unserer Klasse waren ein weiterer Anreiz, sich der zu erwartenden Mehrarbeit zu stellen.

Um den Arbeitsaufwand in Grenzen zu halten, wurden „nur“ für die Hauptfächer Deutsch, Mathematik, Naturgeschehen und Welt-Umwelt-Kunde zu den jeweils eine Unterrichtseinheit abschließenden Klassenarbeiten beurteilende Kommentare geschrieben. Die neue Art der Klassenarbeitsbeurteilung zwang die Schülerinnen und Schüler zu einer veränderten, weil ausführlicheren Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Leistung, der sich die meisten bis zum Ende des Schuljahres nur ungern stellten. Die Gewöhnung an die Zensuren und die große Unlust auch nur den kleinsten Text zu lesen sind zwei Erklärungen dafür, eine weitere ist aber auch wohl in den nicht ausreichend motivierenden Inhalten der Beurteilungstexte zu finden. Aus Zeitgründen wurde zu wenig die Qualität der Texte diskutiert und in manchen Fällen gab es leider auch kaum Positives bezüglich des Leistungs- und Arbeitsverhaltens der Kinder zu erwähnen.

Am Ende des ersten Projektjahres musste die Klasse aus schulorganisatorischen Gründen aufgelöst werden, sodass das Projekt mit einer fünften Klasse fortgesetzt wurde, die sich aus Schülerinnen und Schülern zusammensetzte, die in der Grundschule ausschließlich mit Lernentwicklungsberichten beurteilt worden waren. Diese Kinder waren wohl neugierig darauf Zensuren zu erhalten, aber in ihrem Lernalltag spielten Zensuren erfreulicherweise eine untergeordnete Rolle. Mit der Klasse wechselte auch die Teamkollegin.

Jedes Kind erhielt einen Lernhefter (Portfolio), in dem die einzelnen Kommentare (jetzt auch zusätzlich für Englisch), die Entwicklung der Lernleistung (vgl. aaO.) und anderes, wie etwa Zertifikate für Freiarbeitsprojekte gesammelt wurden. Die mit der Rückgabe einer Klassenarbeit verbundenen Tätigkeiten waren so komplex, dass sie bis zum Ende des Schuljahres allenfalls von der eher leistungsstärkeren Hälfte der Schülerinnen und Schüler selbstständig bewältigt werden konnte, und die Lernhefter der anderen entsprechend unvollständig blieben. Von den Eltern, unter denen nur ein Viertel deutschsprachig war, wurden, wie eine Nachfrage auf einem Elternabend ergab, die Lernkommentare so gut wie gar nicht zur Kenntnis genommen. Weil meine Kollegin (Englisch und WUK) ihre Projektmitarbeit im folgenden Schuljahr (dem dritten Projektjahr) einstellte, wegen des großen Arbeitsaufwandes und weil auch an den anderen beteiligten Schulen die Mitarbeit reduziert wurde, beschloss ich, die regelmäßige Erstellung von Kommentaren gleichfalls zu beenden. Die schriftlichen Beurteilungen wurden von keinem der Kinder vermisst.

Unter den gegebenen Bedingungen waren die im Projektantrag formulierten Ziele zu hoch gesteckt. So hat die gering geachtete Bedeutung von Schulbegleitforschung in Bremerhaven eine knappe Ausstattung der Projekte mit Entlastungsstunden zur Folge, da sie aus dem den Schulen zur Verfügung stehenden Sonderbedarf genommen werden müssen und nicht, wie in Bremen, den Schulen zusätzlich zugewiesen werden.

Aber unabhängig davon ist für mich angesichts der ungeklärten lernförderlichen Wirkung von Lernkommentaren unter Beibehaltung der Zensurengebung fraglich geblieben, ob die Mehrarbeit, die eine Erstellung von Lernkommentaren im oben beschriebenen Umfang mit sich bringt, neben dem normalen Unterrichtsalltag, selbst bei der Verwendung von EDV-Werkzeugen, vertretbar ist. Zumal andere, nach meinem Dafürhalten lernförderlichere Faktoren, wie Binnendifferenzierung, (fach-)didaktische und methodische Überlegungen, Lern- und Sozialklima in der Klasse usw. nicht ohne Zeitaufwand berücksichtigt und gestaltet werden können.

Joachim Schmaeck

Serienbrief und Exceltabelle als Werkzeug zur Kommentarerstellung

Grundidee: Kommentare zu einer Lernleistungsüberprüfung haben eine für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsame Grundstruktur, die in einem Serienbrief erfasst werden kann. Die Editiermöglichkeiten einer Exceltabelle, insbesondere das automatische Ergänzen identischer Einträge innerhalb einer Spalte, werden genutzt, um die Kommentare so weit, wie gewünscht zu individualisieren.

Ausgangspunkt ist eine als Vorlage vorbereitete Exceltabelle (vgl. Anlage 1) mit einer Klassenliste, in die zunächst als Spaltenüberschriften das Kommentargerüst für den Serienbrief eingegeben wird, der später erstellt werden soll und folgendermaßen aussehen wird:

Beurteilungen Heinrich-Heine-Schule Klasse 5d	Fach: Deutsch Unterrichtseinheit 3 Thema: Lesen
---	---

Name: «Vorname» «Name»

Klassenarbeit vom 10.2.99
 «Anrede» «Vorname», du hast «t1» der Anforderungen erfüllt. (Note «Note») Das ist für dich «t2» Leistung. «t11». Die Wörter im Buchstabenfeld hast du «t3» erkannt. «t4» ergibt deine Nachricht «t5» Sinn. Texte kannst du «t15» konzentriert vergleichen. Die zusätzlichen Wörter im oberen Text hast du «t15» alle gefunden. Den Sinn eines Textes erkennst du «t6» (Der Koala, Unsere Familie, Die Schildbürger). «t12» findest du «t7» Fehler im Koala-Text«t8» kannst «t14» Pausenzeichen sinnvoll setzen. Den Schildbürger-Text hast du «t9»sortiert. Bestimmte Informationen in einem Text zu finden, gelingt dir «t10». «t13»

Klassenspiegel

Note	Anzahl
1	
2	
3	
4	
5	
6	

Durchschnittsnote:
 Durchschnittsprozentsatz:

Leistungsverteilung nach Dritteln:

Oberes Drittel	Mittleres Drittel	Unteres Drittel

Bremerhaven den, 07. Juli 2005

In den doppelt-spitzen Klammern stehen die Datenfeldvariablen des Serienbriefes, die von Word aus der Exceltabelle in das Kommentargerüst eingefügt werden. Die ersten Spalten sehen dabei folgendermaßen aus:

Name	Anrede	Vorname	du hast t1 der Anforderungen erfüllt.	note	Das ist für dich t2 Leistung.	t11	Die Wörter im Buchstabenfeld hast du t3 erkannt	t4 ergibt deine Nachricht	t5 Sinn.
Amann	Liebe	Andrea	#	#	#	#	#	#	#
Bmann	Liebe	Beate	#	#	#	#	#	#	#
Cmann	Lieber	Christian	#	#	#	#	#	#	#
Dmann	Lieber	Daniel	#	#	#	#	#	#	#
			#	#	#	#	#	#	#
			#	#	#	#	#	#	#
			die Hälfte		eine annehmbare				
			die meisten		eine eher enttäuschende				
			drei Viertel		eine erfreuliche				
			ein Drittel		eine noch annehmbare				
			etwas mehr als die Hälfte		eine sehr enttäuschende				
			fast alle		eine sehr erfreuliche				
			fast drei Viertel		eine ziemlich enttäuschende				
			fast zwei Drittel		in diesem Fach eine enttäuschende Leistung				
			gut die Hälfte		nach der letzten Arbeit eine weniger erfreuliche				
			knapp ein Drittel		nach der letzten Arbeit wieder eine erfreuliche				
			nur ein Viertel		schon eine beachtliche				
			so gut wie keine		wieder eine erfreuliche				
			über drei Viertel		wiederum eine enttäuschende				
			weniger als die Hälfte		wohl eher eine enttäuschende				
			zwei Drittel						

Das Kommentargerüst kann bereits mit der Arbeit erstellt werden. In der Realität ergänzt bzw. verändert es sich noch erheblich während der Korrektur der Klassenarbeit.

Die "#" sind eingefügt um die AutoEingabe in jeder beliebigen Zeile zur ermöglichen, weil nur von oben lückenlos ausgefüllte Spalten alle bisherigen Eingaben berücksichtigen. Immer wieder verwendete Formulierungen können unterhalb der Tabelle eingegeben werden. Statt der Datenfeldvariablen werden die einzelnen Sätze des Kommentargerüsts als Spaltenüberschriften der Exceltabelle verwendet, um die "Lücken" besser einfüllen zu können. Die Spalte mit der Überschrift t11 dient für freie Texteingaben. Solche Spalten können beliebig eingesetzt werden und erhöhen die Flexibilität und damit die Möglichkeiten zur individuellen Kommentargestaltung.

Nun kann mit der Eingabe der Kommentare begonnen werden. Zur Verwendung der AutoEingabe siehe Hilfe von Excel (Die Auswahlliste lässt sich auch mit ALT+↓ öffnen.).

Sind alle Eingaben getätigt, können die Spaltenüberschriften der Tabelle in eine Word-Serienbriefvorlage kopiert werden. Danach werden die Datenfeldvariablen als richtige Spaltenüberschriften eingesetzt.

Name	Anrede	Vorname	t1	note	t2	t11	t3	t4	t5
------	--------	---------	----	------	----	-----	----	----	----

Jetzt ist die Tabelle so vorbereitet, dass sie in den Serienbrief übernommen werden kann. Im Serienbrief müssen nur noch die Datenfeldvariablen eingesetzt werden. Nach einem Redigieren von kleineren Formatierungsfehlern, wie zwei Punkten am Satzende, steht einem Ausdruck der Kommentare nicht mehr viel im Wege.

3.4 Untersuchung der Selbstwahrnehmung von Anstrengungsverhalten im Unterricht

Unter dem Titel „Förderung von Lernmotivation im Unterricht: Selbstwahrnehmung von Anstrengungsverhalten und differenzierte Leistungsrückmeldung“⁵⁰ führten Petra Alexandra Hübner und Frank Lührßen (Studierende des Lehramtes an der Universität Bremen) in vier der beteiligten Projektklassen eine empirische Untersuchung durch. In Gruppeninterviews mit Schülern wurde zunächst erkundet, mit welchen Begriffen und in welchen sprachlichen Kontexten Schüler über ihr Anstrengungsverhalten im Unterricht Auskunft geben können. Sodann wurde ein 50 Items umfassender Fragebogen konstruiert, in dem Statements bzw. Fragen zur Selbstbeschreibung des erlebten Anstrengungsverhaltens und dessen aufgabenbezogenen Bedingungen in schülergemäßer Sprachform aufgeführt wurden.

Anstrengungsverhalten wird im Sinne der Motivationstheorie von Heckhausen (1989)⁵¹ als spezifisch leistungsmotiviertes Verhalten aufgefasst, dessen Resultate im Sinne der Attributionstheorie (s. Meyer, 1984)⁵² wiederum vom handelnden Subjekt bewertet werden. Die empirische Erfassung des Anstrengungsverhaltens ist zumeist am negativen Pol dieses Konstruktes orientiert, indem Anstrengungsvermeidung als Selbsteinschätzung erfragt wird (s. Rollett, 1998)⁵³. Gegen das Konstrukt der Anstrengungsvermeidung sind jedoch mehrfach wissenschaftliche Einwände vorgebracht worden (s. z.B. Jopt, 1978⁵⁴; Helmke & Rheinberg, 1996⁵⁵). Beispiele für direkte Erfragung von Anstrengungsverhalten finden sich in Fitz-Gibbon, (1992)⁵⁶, Brookhart (1998)⁵⁷ und – in Vorbereitung der PISA-Fragebögen – in Fend (1998)⁵⁸.

Der im Rahmen des Projektes entwickelte Fragebogen erfasst folgende Aspekte des Anstrengungsverhaltens und –erlebens:

1. Aktives Wahrnehmen der Aufgabenschwierigkeit
Bsp.: *Ich las die Aufgabe durch und wusste dann ungefähr, wie ich die Aufgabe lösen sollte.*
2. Wahrnehmen von pädagogischen Reaktionen auf inadäquate Anstrengungskalkulation bzw. Nutzung von Lehrerunterstützung
Bsp.: *Wenn ich nicht wusste, mit welcher Aufgabe von mehreren unterschiedlich schweren ich anfangen sollte, merkte das die Lehrerin/der Lehrer und half mir bei der Entscheidung.*
3. Selbst-Erleben von persistierender Anstrengung (Konzentration, Erleben von Kompetenzzuwachs, Flow-Erleben)
Bsp.: *Ich hatte das Gefühl, dazugelernt zu haben, wenn ich mich fast verausgabt hatte.*
4. Persistenz bei aufgabenbezogenen Problemen: Wahrnehmung von inadäquater Anstrengungskalkulation
Bsp.: *Wenn ich während der Bearbeitung merkte, dass die Aufgabe zu schwer für mich war, hörte ich mit der Aufgabe auf und nahm eine leichtere.*

⁵⁰ Hübner, P.A. & Lührßen, F. (1999). Förderung von Lernmotivation im Unterricht: Selbstwahrnehmung von Anstrengungsverhalten und differenzierte Leistungsrückmeldung. Schriftliche Hausarbeit zur Erlangung des 1. Staatsexamens für das Lehramt an öffentlichen Schulen, eingereicht am 23.12.1999 beim Landesamt für Schulpraxis und Lehrerprüfungen Bremen.

⁵¹ Heckhausen, H. (1989). Motivation und Handeln. 2., vollst. überarb. u. erg. Aufl. Berlin: Springer.

⁵² Meyer, W. (1984). Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern: Huber.

⁵³ Rollett, B. (1998). Anstrengungsvermeidung. In D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 6-9). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

⁵⁴ Jopt, U. (1978). Warum manche Schüler »faul« sind. Die attributionstheoretische Vernünftigkeit des schulischen Anstrengungsverzichts. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 10, 315-327.

⁵⁵ Helmke, A. & Rheinberg, F. (1996). Anstrengungsvermeidung – Morphologie eines Konstruktes. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung (S. 207-224). Münster: Waxmann.

⁵⁶ Fitz-Gibbon, C.T. (1992). School effects at A-level: Genesis of an information system? In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), School effectiveness research, policy and practice (pp. 96-120). London: Cassell.

⁵⁷ Brookhart, S.M. (1998). Determinants of student effort on schoolwork and school-based achievement. The Journal of Educational Research, 91, 201-208.

⁵⁸ Baumert, J., Fend, H., O'Neill, H.F. & Peschar, J.L. (1998). Prepared for life-long learning. Frame of reference for the Measurement of Self-Regulated Learning as a Cross Curricular Competence (CCC) in the PISA Project. Paris: OECD.

5. Persistenz bei Ermüdung: Wahrnehmung von inadäquater Anstrengungskalkulation
 Bsp.: *Wenn ich merkte, dass ich mich schon ziemlich angestrengt hatte und deswegen etwas müde geworden war, dann nahm ich mir vor, auf jeden Fall bis zum Ende der Arbeitszeit durchzuhalten.*

6. Bewertung von Anstrengungsverhalten nach der Aufgabenbearbeitung: Attribution von Erfolg und Misserfolg
 Bsp.: *Wenn ich bei einer Aufgabe Erfolg hatte, dann war sie leicht.*

Eine psychometrische Konstruktion hinreichend reliabler Skalen gelang nicht. Die deskriptive Auswertung der Fragenbeantwortung zeigte, dass Schüler offenbar kaum die Schwierigkeitsgrade der im Unterricht an sie gestellten Aufgaben unterscheiden. Dies erstaunt umso mehr, als in allen Projektklassen mit leistungsbezogener Binnendifferenzierung gearbeitet wird und zumindest zwei Anforderungsniveaus unterschieden werden. Wenn die Schüler jedoch überwiegend den Eindruck haben, dass sie im Unterricht ihren Fähigkeiten in etwa angemessenen Aufgabenschwierigkeiten begegnen, dann fehlt eine entscheidende didaktische Varianzquelle für das Modell der Anstrengungskalkulation. Positiv formuliert bedeutet dieser Befund, dass es den Lehrern offensichtlich gelingt, ihren Schülern durchweg angemessene Aufgabenstellungen vorzugeben, was insbesondere ausschließt, dass tendenziell überfordernde Aufgaben gestellt werden.

Dieses Ergebnis kann als Resultat zumindest zweier Unterrichtsstrategien interpretiert werden. Für alle Schüler angemessene Aufgabenschwierigkeiten können zum einen dadurch realisiert werden, dass der Unterricht zumeist am Niveau der leistungsmäßig schwächsten Schüler orientiert ist bzw. dass sehr leistungsschwache Schüler unterstützende Lernangebote erhalten, um für das Niveau der durchschnittlichen unterrichtlichen Anforderungen hinreichende Kompetenz zu erwerben. Die Bereitstellung zusätzlicher, kompensatorischer Lernangebote und Lernzeit gehört zu den zentralen pädagogischen Einrichtungen der Projektschulen, die sich insbesondere auch in diesem Sinne als Gesamtschulen verstehen.

Eine zweite Erklärung resultiert aus dem besonderen pädagogischen Anspruch der beteiligten Projektlehrer, durch spezifische Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsführung dafür zu sorgen, dass Schüler durchweg ihnen angemessene Aufgaben bearbeiten. Somit können Schüler aus dem größeren Angebot der Lernaufgaben jene wählen, für die hinreichende Erfolgchancen bestehen. Das beträchtliche Unverständnis, mit dem die befragten Schüler auf jene Fragen reagierten, die die Bewältigung von Misserfolgserlebnissen im Unterricht thematisieren, kann auch als Hinweis darauf verstanden werden, dass sie selten Erlebnisse dieser Art haben und dass sie diese Konstellation als ein zentrales Qualitätsmerkmal der Unterrichtsstrategie ihrer Lehrer ansehen.

Unter diesen Voraussetzungen erfassen die Fragebogenitems Anstrengungsverhalten und -erleben in einer besonderen Perspektive: Anstrengung wird von den Schülern fast nie bei sehr schwierigen Aufgaben erlebt, sondern zumeist als defizitäre Situation bei der Bewältigung von einfachen oder mittelschweren Aufgaben, d.h. als mangelnde Konzentration, geringes Sachinteresse und zu geringe Durchhaltebereitschaft bei der Aufgabenerledigung. Ursachen dieser Art sind durchweg „internal“ und „variabel“ und ermöglichen günstige Attributionen für leistungsmotiviertes Lernverhalten.

Die Befragungsergebnisse bestätigen die von Helmke (1992, S. 173/174)⁵⁹ formulierte These, dass im Kontext schulischen Lernens „Vermeidungsverhalten oder gänzlichliches Unterlassen von Anstrengung in aller Regel keine ernsthaften Alternativen für den Schüler sind.“ Pädagogisch unbefriedigend ist jedoch die Schlussfolgerung: Wenn Lehrer häufig an das Anstrengungsverhalten der Schüler appellieren, um ihnen einen effizienten Weg zur Lernzielerreichung aufzuzeigen, dann werden diese Appelle von Schülern offensichtlich kaum mit den sachlichen Anforderungen der Aufgaben verknüpft, sondern „lediglich“ – was durchaus „nicht wenig“ ist – mit der Vermeidung zu geringer Anstrengung bzw. mit der „Vermeidung von Anstrengungsvermeidung“. Dies bedeutet, dass eine didaktische Optimierung des Unterrichts weniger Ge-

⁵⁹ Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.

wicht erhält, da die Bewältigung besonders anspruchsvoller Lernziele nur selten angestrebt wird.

Motivationspsychologisch bleibt weiterhin unklar, wie differenziert Schüler auf der positiven Seite der Skala die Ausprägung von Anstrengungsverhalten und –erleben beurteilen können. So könnte eine diagnostische Erklärung für die geringe Ergiebigkeit der Fragebogenuntersuchung lauten. Möglicherweise besteht hier eine Korrespondenz zu der dominanten pädagogischen Arbeitssituation, denn es könnte so sein, dass die Verhinderung von zu geringer Anstrengung bereits die entscheidenden Lernwirkungen des Unterrichts ausmacht, jedenfalls aus motivationspsychologischer Sicht. Eine andere Erklärung könnte in der Ritualisierung von unterrichtlichem Lernen liegen: Natürlich erwarten Lehrer (und Eltern), dass sich die Schüler im Unterricht anstrengen, und die Aufforderung „Gebt Euer Bestes“ steht vielleicht schon wie eine Leerformel über allen Lernaktivitäten. Unter dieser Voraussetzung bietet Unterricht möglicherweise zu wenig Raum für Analysen bereits relativ hoch ausgeprägter Anstrengung und deren Steigerungsmöglichkeiten. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass eine permanent „das Letzte“ von den Schülern fordernde Schule als unpädagogisch, weil stressinduzierend angesehen wird. Wie viel vor diesem „Letzten“ jedoch an tolerabler und möglicherweise sogar bereichernder („Eustress“ als Gegenpol zu „Distress“) Anstrengungsmöglichkeit liegt, wäre eine interessante, praxisorientierte Fragestellung.

Kognitionspsychologisch könnte gegen die Maximierung von Anstrengungsverhalten eingewendet werden, dass insbesondere Problemlöseprozesse unter Stressbedingungen – jedenfalls dauerhaft – erheblich ungünstiger ablaufen. Das „entdeckende Lernen“ ist vielleicht auch in erheblichem Maße auf das „Finden“ ausgerichtet, das in nur schwacher Korrelation zum – angestregten – „Suchen“ steht. Dass hingegen die Mehrzahl der unterrichtlichen Lernsequenzen nicht im Setting des eigenständigen Lernens und Problemlösens ablaufen (und aus guten didaktischen Gründen vielleicht auch nicht können), zeigt die andere und durchaus realistische Seite des Anstrengungsbezugs im schulischen Lernen.

Wie heikel und deshalb aus wissenschaftlicher Sicht klärungsbedürftig die Frage nach der Anstrengung und dem Selbsterleben von Anstrengung ist, mag abschließend nochmals ein Blick auf die Sprache, die wir sprechen, illustrieren. Gegen diese Konnotationen hat sich die hier berichtete Fragebogenkonstruktion mit guten Mitteln ausgerüstet, indem die Studierenden sehr ausführliche und eingehende Gespräche mit den Schülern über Anstrengungssituationen im Unterricht vor der Fragebogenformulierung geführt haben. Es mag jedoch späterhin in der Bearbeitung des Fragebogens das wiederum dominant geworden sein, was diesem Terminus anzuhaften scheint, und das liest sich laut Duden (Sinn- und sachverwandte Wörter) so:

Anstrengung: Arbeit, Heidenarbeit (ugs.), Mordsarbeit (emotional), Sauarbeit (derb), Mistarbeit (derb), Dreck[s]arbeit (ugs.), Scheißarbeit (derb), Anspannung, Kraftanstrengung, Kraftaufwand, Kraftakt, Aktivität, Mühsal, Mühe, Bemühung, Strapaze, Mühseligkeit, G[e]frett (südd., österr.), Gfrött (südd., österr.), Mühewaltung (gespreizt), Beschwerlichkeit, Beschwerde, Beschwer (veraltend), Beschwernis, Belastung, Belastungsprobe, Zerreißprobe, Stress, Eustress (positiv), Distress (negativ), Plackerei, Knorz (schweiz.), Schinderei, Schufferei (ugs.) unnötige: Kraftvergeudung, Kraftverschwendung für die Augen (aufgrund seiner Kleinheit): Augenpulver (ugs.)

Eustress: Anstrengung [sic!]

Wer mag die Mehrzahl dieser Gefühlsqualitäten als regelmäßige Attribute schulischen Lernens verteidigen? Und was bedeutet dann Anstrengung und Steigerung ebendieser im Unterricht?

Karl-Heinz Arnold

3.5 Einschätzung des Projektverlaufs aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung

Die Projektarbeit begann unter einer besonders günstigen Konstellation. In Bremerhaven werden die meisten der Grundschulzeugnisse als Lernentwicklungsberichte verfasst: bis zum Ende der Klassenstufe 2 ist diese Form im Bundesland Bremen verbindlich, und bis zum Ende von Klassenstufe 4 wird diese Beurteilungsform an den Grundschulen Bremerhavens in ungefähr 50% der Schulklassen fortgesetzt⁶⁰. So nehmen seit einigen Jahren die Schulen des Sekundarbereichs viele Schüler auf, die die Ziffernzensierung nicht kennen gelernt haben und eine lernprozessorientierte Leistungsbeurteilung gewohnt sind. Wie reagieren die Sekundarschulen auf diese Veränderung in der aufzunehmenden Schülerschaft?

Eine Reaktionsweise auf diese Veränderung bildet den Ursprung des hier vorgestellten Schulbegleitforschungsprojektes: die drei Gesamtschulen Bremerhavens beteiligten sich gemeinsam und mit unterschiedlichen Vorarbeiten an der Weiterentwicklung einer lernförderlichen Leistungsbeurteilung.

Die andere Reaktionsweise scheint darin zu bestehen, dass Sekundarstufenschulen ihren Schülern nach einer kürzeren oder halbjährigen Übergangsphase Zensuren geben. Dies kann auch mit dem auf Befragung immer hervorbringbaren Wunsch der Schüler nach Ziffernnoten und ähnlichen Wünschen der Elternschaft begründet werden.

Das Projekt „z-plus“ orientierte sich an dieser kritischen Faktenlage und entsprach dem vermeintlichen oder tatsächlichen Votum vieler Eltern, Ziffern als Elemente von Leistungsbeurteilungen vorzufinden. Zugleich wurde der Versuch unternommen, die Ziffernzensierung methodisch zu verbessern und pädagogisch in ein Konzept lernförderlicher Leistungsbeurteilung zu integrieren. Diese kompromisshafte Grundstruktur bildete eine Bestehensvoraussetzung des gesamten Projektes. Sie war andererseits aber auch ein Grund für die Möglichkeit, jederzeit aus der Projektarbeit aussteigen zu können, was von einigen Lehrern bzw. Stufenteams auch so genutzt worden ist.

Diese Tatsache irritiert den Diagnostiker ganz besonders, denn er meint in erheblicher Überschätzung der wissenschaftlichen Orientierung des Lehrerhandelns, dass hinter die Einsicht von der „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“⁶¹ nicht mehr zurückgegangen werden kann, wenn sie denn einmal erreicht worden ist. So kann ein Projektergebnis wie folgt beschrieben werden: Unter den Bedingungen, unter denen unsere Schulen derzeit arbeiten, stellt eine Veränderung der herkömmlichen Leistungsbeurteilung immer ein Verlassen des ohne Begründungspflicht Möglichen und des scheinbar Bewährten dar, gegen dessen Faktizität sich Alternativen zu behaupten haben.

Da herkömmliches Zensieren in „irgendeiner“ Form geschieht, die weder methodisch noch diagnostisch reguliert wird, kann eine Veränderung dieser Praxis in der Regel nur mit Mehraufwand betrieben werden, was für die Lehrer in Arbeitszeitverlängerung resultiert. Zum Teil wurden hier Ressourcen eingebracht, die den Projektlehrern einen Ausgleich für die Projektarbeit und den erhöhten Beurteilungsaufwand ermöglichten. Jedoch: da diese Ressourcen nur einen Teil des zusätzlichen Aufwandes abdecken konnten, hatten alle Projektlehrer eine besondere Motivation zur Mitarbeit entwickelt. Gewiss ist ihre Unzufriedenheit mit den Wirkungen der herkömmlichen Ziffernzensierung groß und vielleicht auch ein mehr oder weniger stark empfundenes „schlechtes pädagogisches Gewissen“ bei deren Nutzung vorhanden. Es haben sich jedoch auch eindrucksvolle Erfahrungen mit den „anders“ beurteilten Projektschülern eingestellt, die ihren Lehrern sagten, dass sie die erhaltenen Beurteilungskommentare und am Schuljahresende die Lernentwicklungsberichte sehr schätzen.

Eine Reduzierung des erhöhten Beurteilungsaufwandes bestand darin, die Erstellung von Kommentaren auf eines oder mehrere Hauptfächer zu begrenzen. Diese Variante wurde von einigen Projektlehrern erprobt; sie führte gleichwohl zu neuen Problemen, da plötzlich Inkonsistenzen im Beurteilungsverhalten über die Fächer hinweg auftraten. Für Schüler ist es nicht leicht einsehbar, warum ihre Lehrerin zwar im Deutsch- und Mathematikunterricht mit Beurteilungskommentaren arbeitet, im Sachkundeunterricht z.B. jedoch nicht.

⁶⁰ Arnold, K.-H. (1997). Wege der Zeugnisreform. *Grundschule*, 29 (6), 43-45.

⁶¹ Ingenkamp, K. (Hrsg.). (1977). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 7. Aufl. Weinheim: Beltz.

Ein nicht unbeträchtlicher Teil des Projektverlaufs bestand in der Entwicklung von Beurteilungsschemata und deren exemplarischer Erprobung sowie in der Suche nach praktikablen Lösungen für den Beurteilungsaufwand. In dieser Weise sind auch die hier vorlegten Materialien zu verstehen: sie zeigen Entwicklungsmöglichkeiten auf, deren dauerhafter Einsatz in größeren Kollegien jedoch nicht erprobt worden ist. Für eine solche Ausweitung des Projektes fehlte in allen drei Schulen der Wunsch oder die Zustimmung der Lehrerschaft, obgleich das Interesse an lernförderlicher Leistungsbeurteilung durchweg groß und die Unterstützung der Schulleitungen vorhanden ist.

In Zusammenarbeit mit dem Schulbegleitforschungsprojekt 46 („Lernentwicklungsberichte in der Sekundarstufe I“)⁶² und unter Nutzung von Vorarbeiten von Joachim Schmaeck konnten zusätzliche Fördermittel der Universität Bremen eingeworben werden, um benutzerfreundliche Software für die Erstellung von Kommentaren und Lernentwicklungsberichten im Rahmen eines Werkvertrags zu finanzieren. Entstanden ist die Datenbankanwendung „I love LEB“, die eine strukturierte Erstellung und einen per Serienbrieffunktion bequemen Ausdruck von verbalen Beurteilungen ermöglicht.⁶³

Wie jedes Forschungsprojekt so hat auch „z-plus“ neue Fragen aufgeworfen. Ein besonders lohnenswertes Thema stellt die weitergehende Analyse von Anstrengungsverhalten und Anstrengungsattribution für unterrichtliches Lernen dar. Gute Lehrer, wie es die Projektlehrer gewiss sind, scheinen auch dadurch die Lernbereitschaft ihrer Schüler zu maximieren, dass sie – in der Terminologie Heckhausens formuliert – das Niveau „mittlerer Diskrepanzerlebnisse“ in den unterrichtlichen Aufgabenstellungen kaum nach oben hin überschreiten. Es mag also im Unterricht dieser Lehrer durchaus so sein, dass den Schülern eine sachbezogene Anstrengungskalkulation weitgehend abgenommen wird durch eine didaktisch geradezu „fürsorgliche“ Passung der Aufgabenschwierigkeiten. Eine andere Frage ist jedoch, ob diese Art der Motivationsentwicklung hinreichend ist. Immerhin könnte eingewandt werden, dass das Streben nach besonderer Exzellenz hier zu wenig Platz findet, was in pointierter Formulierung bedeuten könnte, dass es im „guten Unterricht“ eben ausreichend ist, „seine Pflicht“ zu tun und die vom Lehrer – aus guten Gründen – für angemessen gehaltenen Aufgaben zu lösen.

In diagnostischer Sicht stellen sich heikle Probleme, wenn die Bezugsnorm für das Konstrukt Anstrengung eingehender untersucht wird. Vieles spricht dafür, hier eine ipsative Bezugsnorm zu unterstellen und auf eine interindividuell nutzbare Skala der sachnormorientierten Anstrengungsmessung zu verzichten. Die Projektarbeit wirft jedoch die Frage auf, wie es den Lehrern möglich sein kann, das Ausmaß der von einem Schüler aufgewandten Anstrengung abzuschätzen. Lernprozessorientierte Leistungsbeurteilung versucht gerade diese Komponente des Sich-Bemühens abzubilden und steht gleichwohl vor dieser diagnostischen Schwierigkeit, dass allenfalls intraindividuelle Unterschiede im Anstrengungsverhalten, nicht jedoch dessen generelle Ausprägung einschätzbar sind.

Die Wirkung von „z-plus“ auf die Fähigkeit der Schüler, ihr Lernverhalten zum Gegenstand von Selbstbeurteilung zu machen, ist sicherlich nicht unbeträchtlich. Dennoch stellt sich die Frage, welche Rückwirkungen eine didaktisch gelenkte und diagnostisch strukturierte Selbstbeurteilung auf das unterrichtliche Lernen zeitigt. Manches deutet darauf hin, dass das erworbene Wissen über die eigenen Lerndefizite durchaus ohne Konsequenzen bleiben kann und somit „Nachlernen“ nicht notwendig fördert. Weitere Wirkungsforschung könnte hier sicherlich zu interessanten Aufschlüssen führen. Zum einen könnten generelle Einstellungsmerkmale zum Lernen durch höhere eigendiagnostische Kompetenz verbessert werden. Zum anderen könnte der strategische Nutzen von „remedialem Lernen“ kritisch geprüft werden. Manches spricht dafür, dass die Fachcurricula keineswegs so streng hierarchisch aufgebaut sind, wie dies im Unterricht gelegentlich behauptet wird, wenn auf die fatalen Folgen von „Wissenslücken“ hingewiesen wird. Insofern wäre eine gestufte Diagnostik optimal: die eigenen Lerndefizite kennen und danach abschätzen, welche folgenreich für künftige Lernsequenzen sind.

Karl-Heinz Arnold

⁶² Boguszynski, L., Heine, H., Sailer, W. & Vogel, W. (1999). Lernentwicklungsberichte in der Sekundarstufe I. Abschlussbericht Schulbegleitforschungsprojekt 46. Bremen: Senator für Bildung und Wissenschaft.

⁶³ Anfragen zur Überlassung der Software-CD gegen Selbstkostenpreis richten Sie bitte an die wissenschaftliche Projektleitung.

4 Anschriften der Projektmitglieder

Andreas Froberg

Paula-Modersohn-Schule, Dreiberger 21, 27572 Bremerhaven
E-mail: AndreasFroberg@t-online.de

Joachim Schmaeck

Wolfgang Vogel

Heinrich-Heine-Schule, Hans-Böckler-Str. 20, 27576 Bremerhaven
E-mail: jschmaeck@t-online.de
E-mail: wovogel@t-online.de

Änne Schröder-Begoihn

Sonja Schubert

Schule am Leher Markt, Brookstr. 7, 27580 Bremerhaven

PD Dr. Karl-Heinz Arnold

Gastprofessor für Pädagogische Psychologie

Technische Universität Berlin, FB 2

Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften

Franklinstr. 28/29

D-10585 Berlin

Email: kh.arnold@t-online.de, kharnold@uni-bremen.de

zuvor: Senator für Bildung und Wissenschaft, Rembertiring 8-12, 28195 Bremen

zuvor: Schulpsychologischer Dienst Bremerhaven, Georg-Büchner-Str. 4, 27574 Bremerhaven

privat: Kielmoorweg 23, 27574 Bremerhaven

5 Anhang

Beispiele für Kommentarerstellung mit Excel-Tabelle und Serienbrieffunktion

Name: Andrea Amann

Klassenarbeit vom 10.2.99

Liebe Andrea, du hast gut drei Viertel der Anforderungen erfüllt. (Note 2-) Das ist für dich eine erfreuliche Leistung. Somit hat sich deine Bearbeitung des Deutschplans gelohnt. Die Wörter im Buchstabenfeld hast du fast alle erkannt. Allerdings ergibt deine Nachricht keinen Sinn. Texte kannst du nicht konzentriert vergleichen. Die zusätzlichen Wörter im oberen Text hast du nicht alle gefunden. Den Sinn eines Textes erkennst du schon recht gut (Der Koala, Unsere Familie, Die Schildbürger). So findest du vier der fünf Fehler im Koala-Text und kannst fast alle Pausenzeichen sinnvoll setzen. Den Schildbürger-Text hast du ganz und gar richtig sortiert. Bestimmte Informationen in einem Text zu finden, gelingt dir leider nur teilweise.

Name: Beate Bmann

Klassenarbeit vom 10.2.99

Liebe Beate, du hast knapp die Hälfte der Anforderungen erfüllt. (Note 4-) Das ist für dich eine eher enttäuschende Leistung. Schließlich hast du viele Arbeitsblätter im Deutschplan bearbeitet. Vielleicht warst du aber nicht gründlich genug. Die Wörter im Buchstabenfeld hast du teilweise erkannt. Somit ergibt deine Nachricht auch keinen Sinn. Texte kannst du konzentriert vergleichen. Die zusätzlichen Wörter im oberen Text hast du alle gefunden. Den Sinn eines Textes erkennst du noch nicht ausreichend (Der Koala, Unsere Familie, Die Schildbürger). So findest du keine Fehler im Koala-Text, kannst aber wenigstens einige Pausenzeichen sinnvoll setzen. Den Schildbürger-Text hast du stellenweise richtig sortiert. Bestimmte Informationen in einem Text zu finden, gelingt dir nur zum Teil.

