



Betrifft : Lehrerausbildung und Schule

Heft 14, März 2014

Inhaltsverzeichnis

Vorwort		3
Leistungsbewertung – ein kritischer Blick		
Zum Problem der Leistungsbewertung in der Schule – Diagnose und Förderung statt Notengebung?	<i>Lars Kraft, Klaus Meister</i>	5
Leistungsbeurteilung in der Berliner Schule	<i>Marianne Necker-Zeiher, Eva Weinert</i>	19
Der MSA- (k)eine passende Form der Leistungsbewertung am Gymnasium	<i>Ralf Treptow</i>	25
Differenzierung und Leistungsbeurteilung an der Integrierten Sekundarschule	<i>Klaus Brunswicker/ Dr. Stephan Zapfe</i>	29
Umgang mit Schulleistungsdaten in Berliner Schulen – Erste Ergebnisse aus der „Zweiten Runde“ Schulinspektion in Berlin	<i>Detlef Ehrhardt</i>	32
Leistungsbewertung und Differenzierung	<i>Dr. Gisela Beste</i>	35
Beurteilung und Bewertung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern im Berliner Vorbereitungsdienst	<i>Ingeborg Dix, Roswitha Kneer-Werner, Jens-Uve Wahner</i>	38
Bewertung im Referendariat	<i>Corinna Lebendig/ Nicholas Posselt</i>	45
Leisten – ein Lernhindernis? Leistungsbeurteilung im Fach Deutsch	<i>Michael Lindenberg</i>	47
In Klausur gehen – Leistungsbeurteilung im Fach Bildende Kunst	<i>Marcel Kröner</i>	49
Neuere Formen der Leistungsbewertung im Fach Sport	<i>Hildebrand Geis/ Andreas Krenz</i>	52
Ergebnis- und prozessorientierte Bewertung im Ethikunterricht	<i>Francesca Useli</i>	60
Unterrichtsentwicklung unter dem Aspekt der Individualisierung von Lernprozessen und die Not der Leistungsbewertung	<i>Philipp Lorenz, Angelika Suhr</i>	66
Schulporträt		
Neue Lernarrangements erfordern neue Formen der Leistungsbewertung – Zur Praxis der Leistungsbeurteilung an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum	<i>Jenni Leonhard</i>	72
Aufgeschnappt		
Lehrereinstellungsbedarf 2012 bis 2025	<i>Dem Internet entnommen</i>	82

Fortsetzung auf Seite 2

Mitteilungen		
	<i>Roswitha Kneer-Werner</i>	88
1. Bewerbungs- und Vereidigungstermine/Einführungsseminare		
2. Aufnahme von Lehramtsanwärter/innen in den Ausbildungsregionen		
3. Einführungen für neue Fachseminarleiter/innen		
4. Personalien		
Der Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.		
Der 47. Seminartag im September 2013 in Bremen		92
	<i>Andrea Börner</i>	
Aktivitäten des BAK, Landesverband Berlin		
	<i>Herbert Böpple</i>	94
BAK-Beitrittserklärung		98
Impressum		2



Impressum

Herausgeber:
 Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.,
 Landesgruppe Berlin; Herbert Böpple, Schröderstr. 2, 10115 Berlin
 herbert.boepple@web.de

Verantwortlich für diese Ausgabe:

Roswitha Kneer-Werner, 2. SPS Neukölln (S), Wildhüter Weg 5, 12353 Berlin

Redaktionsmitglieder:

Ingeborg Dix, 3. SPS Tempelhof-Schöneberg (S)

Lars Kraft, 2. SPS Mitte (S)

Klaus Meister, 3. SPS Mitte (L)

Dr. Bernd Oehmig, 1. SPS Treptow-Köpenick (L)

Jens-Uve Wahner, 1. SPS Spandau (S)

Layout:

Dr. Jobst Werner c/o 2. SPS Neukölln (S)

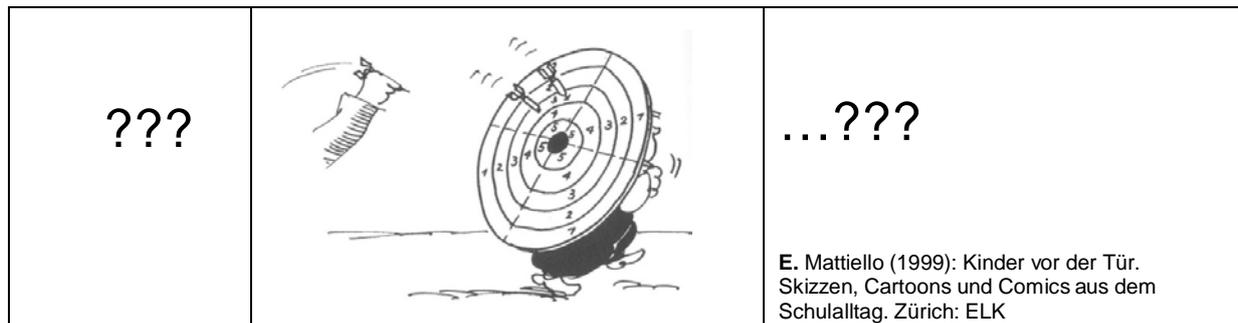
Druck:

AZ Druck Kempten

Dank dem Ernst Klett Verlag für die kostenlose Übernahme des Druckes

Die in „Betrifft: Lehrerbildung und Schule“ veröffentlichten Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktionsmitglieder oder des Herausgebers wieder.

Vorwort



Lange haben wir in unserem Team diskutiert, ob wir es wagen sollten, uns mit dem Thema Leistungsbewertung in einem Themenheft auseinanderzusetzen – letztendlich, wie Sie diesem Heft entnehmen können, haben wir uns dazu entschlossen. Zunächst waren wir jedoch etwas entmutigt - stießen unsere Anfragen bei einigen Autoren nicht unbedingt auf offene Ohren und wurden teilweise auch abgelehnt: „zu umfassend“, „zu schwierig zu fassen“, waren nur einige Äußerungen, mit denen wir konfrontiert worden sind. Daher auch an dieser Stelle noch einmal ein „Dankeschön“ an die Autoren dieses Heftes, denn wie immer haben wir versucht, das Thema aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten.

Mit der Leistungsbeurteilung in der Schule, den Aufgaben, die sie erfüllen soll, und auch den Problemfeldern haben sich Lars Kraft und Klaus Meister umfassend beschäftigt. Sie setzen sich ausführlich mit der summativen und formativen Leistungsbewertung auseinander und kommen schlussendlich zu dem Fazit, dass Notengebung, Diagnose, Feedback und Förderung keine Alternativen sind, sondern sich ergänzen müssen.

Marianne Necker-Zeiger und Eva Weinert erläutern die Leistungsbeurteilung in der Berliner Schule: Wozu dient die Leistungsbeurteilung, welche Maßstäbe gelten? Sie unterscheiden zwischen Lern- und Leistungsaufgaben und betonen, dass Leistungsbeurteilung nach bestimmten Kriterien durchaus transparent erfolgen kann und führen aus, dass leistungsdifferenzierte Klassenarbeiten bereits in den Integrierten Sekundarschulen geschrieben werden können.

Mit der Frage, ob die Prüfungen zum MSA (Mittleren Schulabschluss) nach der Klasse 10 für das Gymnasium notwendig sind, befasst sich Ralf Treptow ausführlich in seinem Beitrag und kommt zu dem Schluss, dass der MSA nur für die Integrierten Sekundarschulen (ISS) notwendig sei, nicht aber für das Gymnasium. Ausführlich werden sowohl die Regelungen der KMK dargestellt als auch eine Alternative zum MSA dargestellt.

Eine Möglichkeit, wie mit der Differenzierung in der Sekundarschule und mit der damit einhergehenden Leistungsbeurteilung verfahren werden kann, stellen Klaus Brunswicker und Dr. Stephan Zapfe vor. Das ist vor allem unter dem Aspekt wichtig, dass die Senatsbildungsverwaltung darauf verzichtet hat, ein einheitliches Konzept vorzugeben, sodass jede Schule ein Differenzierungskonzept selbst erarbeiten muss.

Detlef Ehrhardt stellt die themarelevanten Ergebnisse aus der zweiten Runde der Schulinspektion vor, hinterfragt diese und zieht am Ende seines Beitrages auch einige Schlussfolgerungen hinsichtlich des Umgangs mit den Daten.

Wie Differenzierung sich in Modellen und Konzepten der Leistungsbewertung verwirklichen lässt, und zwar sowohl in der Integrierten Sekundarschule als auch im Gymnasium, erläutert Dr. Gisela Beste in ihrem Beitrag.

Nicht nur die Schüler/innen werden regelmäßig beurteilt, nein, auch die Lehramtsanwärter/innen sollen ja zeigen, was sie können bzw. was sie gelernt haben. Diesen Aspekt haben Ingeborg Dix, Roswitha Kneer-Werner und Jens-Uve Wahner in ihrem Beitrag aufgegriffen und vor dem Hintergrund der modularisierten Ausbildung reflektiert.

Mit der Benotung der Leistungen im Referendariat setzen sich Corinna Lebendig und Nicholas Posselt auseinander und machen Vorschläge für eine Veränderung des Bewertungsmodus‘.

Und wie bereits in der 12. Ausgabe, haben sich wieder einige Leiterinnen und Leiter von Fachseminaren bereit erklärt, sich aus der Sicht und den unterschiedlichen Blickwinkeln ihrer Fächer mit dem Thema Leistungsbeurteilung auseinanderzusetzen. Das sind für das Fach Bildende Kunst Marcel Kröner, für Deutsch Michael Lindenberg, für Sport Andreas Krenz und Hildebrand Geis sowie für das Fach Ethik Francesca Useli.

Angelika Suhr und Philipp Lorenz stellen anhand ihrer Schule, der Wedding-Grundschule, dar, wie in der Schule der Aspekt der Differenzierung mehr in den Fokus genommen wird und wie demnach differenzierte Klassenarbeiten entwickelt werden können.

Im Schulporträt stellt sich die Evangelische Schule Berlin-Mitte vor. Jenni Leonhard zeigt verschiedene Lernarrangements der Schule in der Sekundarstufe I vor. Ausgehend davon werden mögliche Leistungsnachweise sowie Möglichkeiten der Leistungsbewertung dargestellt.

Aufgeschnappt haben wir dieses Mal den Lehrereinstellungsbedarf - hochgerechnet bis zum Jahr 2025 - so, wie er im Internet veröffentlicht worden ist – die Aussagen passen gut zu den momentanen Meldungen gerade in Berlin, dass immer noch Lehrkräfte für das zweite Schulhalbjahr 2013/14 fehlen.

Wie gewohnt, enthält diese Ausgabe Mitteilungen der für das Schulwesen zuständigen Senatsverwaltung, die Roswitha Kneer-Werner zusammengestellt hat.

Abschließend berichtet Andrea Börner vom 47. Seminartag des BAK, der im vergangenen Jahr in Bremen stattfand. In Vorbereitung auf die BAK-Tagung 2014 in Berlin stellt Herbert Böpple das Programm für diesen 48. Seminartag, der unter dem Thema „Aufgaben. Im Lern- und Leistungskontext. In Schule und Lehrerausbildung“ steht, vor.

Bevor ich aber jetzt zum Schluss komme, muss ich ihnen leider noch berichten, dass unser Redaktionsmitglied Dr. Bernd Oehmig aus dem Team ausscheidet, da er in den wohlverdienten Vorruhestand geht. Wir werden ihn sehr vermissen, hat er doch stets konstruktiv und ideenreich an den bisherigen Ausgaben mitgearbeitet und vor allem alle eingegangenen Beiträge mit seinen Argusaugen Korrektur gelesen; ihnen entging fast nichts! Wir freuen uns aber, dass er uns noch bis zum August 2014 als kooperierendes Mitglied unterstützen wird.

Auf der anderen Seite freuen wir uns, dass Claudia Junge, Leiterin des 3. Schulpraktischen Seminars Charlottenburg/Wilmersdorf, als neues Mitglied zum Herausgeberkreis gestoßen ist und damit unser Team wieder komplett ist.

Ja, und was kommt noch? Auch wir sind gespannt, denn die Berliner Ausbildung wird sich erneut verändern: Zunächst wird die Ausbildung von 24 auf 18 Monate für die Studienreferendar/innen gekürzt, die Ausbildungsdauer für die Lehramtsanwärter/innen in der Lehrerlaufbahn wird dagegen von 12 auf 18 Monate verlängert. Das beinhaltet natürlich sowohl eine inhaltliche Umstrukturierung der Module als auch der Organisation der Ausbildung. Wir werden in unserer nächsten Ausgabe hoffentlich ausführlich darüber berichten können.

Für heute grüße ich Sie auch im Namen des Reaktionsteams

Roswitha Kneer-Werner

im Februar 2014

Leistungsbewertung – ein kritischer Blick

Zum Problem der Leistungsbewertung in der Schule – Diagnose und Förderung statt Notengebung?

„Leistungsbewertung kann das Lernen fördern und dazu beitragen, die kognitiven, methodischen und sozialen Kompetenzen der Schüler/innen ebenso zu stärken wie das Selbstwertgefühl und die Lust am Lernen überhaupt. Die Frage ist allerdings, wie das konkret gelingen kann.“¹

I Problemaufriss

Schulische Leistungsbewertung² ist ein viel diskutiertes und für viele Pädagogen, Eltern, Schülerinnen und Schüler schwieriges Aufgabenfeld³ - nicht nur, aber auch in der aufgrund der politischen und sozialen Entwicklungen bekanntlich sehr heterogenen *Berliner Schule*. Dabei liegt das Grunddilemma der Leistungsbewertung in dem bis heute unwidersprochenem und widersprüchlichem gesellschaftlichen Auftrag der Schule, die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen einerseits bestmöglich zu unterstützen und zu fördern, sie aber andererseits aufgrund eines staatlich garantierten Leistungsnachweises zum Ende ihrer Schulzeit zu selektieren und damit Zukunftschancen zu verteilen. Kontrovers wird seit Jahrzehnten dabei nicht nur diskutiert, was als schulische Leistung gilt, sondern auch nach welchen Normen, Maßstäben und Kriterien eine Schülerleistung bewertet und in welcher Form sie den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern mitgeteilt wird. Die Erweiterung des schulischen Lernbegriffs, die damit einhergehenden Reformen der Curricula und der Unterrichtsentwicklung hin zur Kompetenzorientierung und den Ansätzen einer neuen Lernkultur, aber auch politische Veränderungen, wie die in ganz Deutschland stattfindenden Schulstrukturreformen oder die wachsende Bedeutung von nationalen und internationalen Schulleistungstests, lassen von verschiedenen Seiten den Ruf nach einer „*neuen Leistungsbewertung*“ erschallen, der jedoch von ganz unterschiedlichen Interessen getragen wird. Dabei lassen sich unseres Erachtens drei Schneisen der Diskussion erkennen, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

1. Leistungsbewertung ist gleich Notengebung – dies ist altmodisch und ungerecht und gehört daher abgeschafft!

Die Frage nach Sinn und Folgen der Notengebung begleitet die pädagogische Diskussion spätestens seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts. Empirische Studien (bspw. von Ingenkamp 1971) belegten schon damals fehlende Objektivität, Reliabilität und Validität der gängigen Praxis einseitig kommunizierter Ziffernzensuren und verwiesen auf mangelnde Aussagekraft und unerwünschte Folgewirkungen von Noten. Die an der Notengebung orientierten Selektionsprozesse seien nur mäßig objektiv; die Bewertungspraxis benachteilige vermutlich Kinder sogenannter bil-

¹ Stern (2010), S. 16

² Der Begriff der „Leistungsbewertung“ wird hier umfassend als Einordnung einer Leistung in einem bestimmten Maßstab verstanden und nicht von „Leistungsbeurteilung“ abgegrenzt, da dies in der Fachliteratur nicht einheitlich und widerspruchsfrei definiert wird.

³ Vgl. hierzu bspw. Fischer (2013). Der Band inspirierte uns zum Titel unseres Beitrages und gibt eine gute Übersicht über Probleme schulischer Leistungsbewertung.

dungsferner Milieus und sie sei zudem sozial folgenreich, da die weiterführenden Schulen hoch-differente Lernmilieus darstellten.

Noten seien, so auch aktuelle Stellungnahmen, Teil eines ungerechten, diskriminierenden Schulsystems. Sie dienen „unabhängig vom absoluten Fähigkeitsstand, lediglich dazu, eine Verteilung vorzunehmen, die bestimmte Bevölkerungsgruppen, allen voran die finanziell schlecht gestellten und die Kinder mit Migrationshintergrund, klar benachteiligt. In der Folge schließen wir Kinder schon früh von höherer Bildung aus und wundern uns dann über die Bildungsunterschiede unserer Jugendlichen.“⁴

Realpolitische Konsequenzen dieser Argumentationslinie finden sich bspw. in der Gestaltung der Berliner Grundschulen. So erhalten alle Schülerinnen und Schüler in der Schulanfangsphase am Ende eines Schuljahres ein Zeugnis mit einer *verbalen* Beurteilung ihrer Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung: Diese Beurteilung kann in Form eines freien Textes oder in Form eines indikatorenorientierten Zeugnisses erfolgen; sie folgt dabei einem kompetenzorientierten Ansatz und orientiert sich an den wesentlichen Lern- und Entwicklungszielen. Auch in den Jahrgangsstufen 3 und 4 kann die Klassenelternversammlung mehrheitlich beschließen, dass statt Noten weiterhin eine verbale Beurteilung erteilt wird. Weiterhin kann in den Jahrgangsstufen 3 und 4 das am Ende des jeweils ersten Schulhalbjahres zu erteilende Zeugnis durch ein schriftlich zu dokumentierendes Gespräch mit den Erziehungsberechtigten ersetzt werden, wenn dies mindestens zwei Drittel der stimmberechtigten Erziehungsberechtigten einer Klasse beschließen. Erst in den Jahrgangsstufen 5 und 6 werden dann ausschließlich Notenzeugnisse erteilt.

Noch einen Schritt weiter in diese Richtung gehen die Gemeinschaftsschulen in Berlin, die als Pilotprojekt im Schuljahr 2008/2009 eingerichtet wurden. Explizites Ziel dieser Schulform ist es, „mehr Chancengleichheit und -gerechtigkeit durch längeres gemeinsames Lernen und eine optimale Förderung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu schaffen.“ Dies soll u.a. durch differenzierende Lernangebote und den Ganztagsbetrieb ermöglicht werden. In den Gemeinschaftsschulen, die zu allen Schulabschlüssen und damit auch zum Abitur führen, können individuelle Lern- und Leistungsrückmeldungen bis einschließlich der 8. Jahrgangsstufe das traditionelle Notenzeugnis ersetzen.

Eher widersprüchlich dazu stellt sich das Bild an den Berliner Gymnasien und den gymnasialen Oberstufen dar. Hier wird weiterhin ausschließlich an der traditionellen Ziffernzensur festgehalten. Darüber hinaus wurden in diesem Schuljahr zum ersten Mal die Abiturergebnisse von knapp 150 Gymnasien und Sekundarschulen im Internet veröffentlicht. Ähnlich soll ab nächstem Schuljahr mit den Ergebnissen des Mittleren Schulabschlusses (MSA) verfahren werden. Hier wird den Ziffernzensuren also nicht nur eine objektive Aussagekraft bezüglich des Kompetenzstandes eines einzelnen Schülers zugeschrieben. Vielmehr wird der – von den Lehrerinnen und Lehrern der Schule überwiegend selbst attestierte(!) – Notendurchschnitt zum Qualitätsmerkmal der gesamten Schule erhoben. Dass dieses Verhalten nicht widerspruchsfrei ist, zeigt die anhaltende Diskussion auf diese Maßnahme.

2. Objektive Leistungsbewertung überfordert Lehrerinnen und Lehrer und sollte deshalb outgesourced werden!

Ein immanentes Problem der schulischen Leistungsbewertung liegt zweifellos in der hochkomplexen und zum Teil auch widersprüchlichen Rolle der Lehrperson. Einen Aspekt dieses Dilemmas beschreibt Werner Sacher so: "Man kann Leistung nicht entwickeln und fördern, wenn man davon zugleich Selektionsentscheidungen abhängig macht... Die Lehrerrolle des Kontrolleurs und Richters (manchmal geradezu des Henkers) lässt sich nicht mit der des Freundes, Beraters und Helfers

⁴ Czerny (2013)

verbinden.⁵ Mit der wachsenden Selbständigkeit und Rechenschaftspflicht der Schulen kommt ein weiterer Aspekt hinzu. Lehrkräfte sind einerseits verantwortlich für die Qualität des Unterrichts an ihrer Schule, zum anderen „attestieren“ sie den Output ihres Unterrichts auch anhand der Leistungsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler. Dass dies ein problematisches Spannungsverhältnis sein kann, sieht man an dem o.a. Beispiel eines Qualitätsrankings von Schulen.

Genau dies mag auch ein Grund dafür sein, warum nationale und internationale Schulleistungstests zurzeit eine dermaßen hohe Bedeutung besitzen. Nach PISA und TIMSS sind es vor allem die vom IQB durchgeführten Ländervergleiche, die detailliert und über jeden Zweifel erhaben das Kompetenzniveau unserer Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Fächern analysieren. Mit erheblichem personellen und finanziellen Aufwand entwickeln Forscherteams diagnostische Aufgabensets, die an großen Schülerpopulationen erprobt und ausgewertet werden. Im Vergleich dazu wirkt die alltägliche Leistungsbewertung im Unterricht durch die Lehrkräfte schnell dilettantisch und unpräzise.

Ergänzt wird diese Entwicklung durch die Tendenz zur Zentralisierung von Prüfungen. So umfasst das Zentralabitur in Berlin zur Zeit die Fächer Deutsch, Mathematik, Biologie, Geografie und die erste Fremdsprache. Ab dem Schuljahr 2014/15 kommen die Fächer Chemie, Physik und Geschichte hinzu. Auch für den Mittleren Schulabschluss werden die Aufgaben zentral gestellt. Zwar werden die Beurteilungen weiterhin zwar von den unterrichtenden Lehrkräften durchgeführt, durch die präzisen Vorgaben soll jedoch eine objektivierte Leistungsfeststellung erfolgen. Beide Entwicklungslinien unterstreichen die gesellschaftliche Bedeutung anerkannter und national vergleichbarer schulischer Leistungsbewertung – einerseits zur Selbstvergewisserung der Leistungsfähigkeit des schulischen Systems und andererseits als individuelle Eintrittskarte in den weiteren Bildungs- und Berufsweg.

3. Neuer Unterricht braucht auch neue Formen der Leistungsbewertung!

Der deutlichste Ruf nach einer „neuen Leistungsbewertung“ erschallt zurzeit jedoch im Zusammenhang mit den Konsequenzen der kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung und der Etablierung einer sog. „neuen Lernkultur“. Im Mittelpunkt dieses neuen Unterrichtsverständnisses steht - bei aller Heterogenität der verschiedenen Konzepte - bekanntlich weniger die traditionelle Vorstellung von Lehren und Prüfen, als vielmehr die Planung, Evaluation und Unterstützung von individuellen Lernprozessen. Dies muss naturgemäß weitreichende Konsequenzen für die Leistungsfeststellung und -bewertung haben. Felix Winter benennt vier zentrale Merkmale, die hierbei unbedingt Berücksichtigung finden sollten:⁶

- die höhere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung des Handelns der Lernenden im Sinne der Kompetenzorientierung;
- die stärkere Orientierung auf die individuellen Lernprozesse (mit der damit verbundenen Notwendigkeit einer individuellen Rückmeldung);
- die verstärkte Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben (Lern- und Leistungsaufgaben);
- der gewachsene Anspruch der Schülerinnen und Schüler auf Partizipation und eine Demokratisierung der Lernkultur insgesamt.

Leistungsbeurteilung muss nun also – noch expliziter als dies im traditionellen Unterrichtsverständnis der Fall war – zweierlei leisten: Sie wird einerseits zunehmend diagnostisch, prozessorientiert und fehlertolerant und soll dazu dienen, das Lernen zu verbessern, und zwar durch zielgerichtete Lernangebote, individuelle Fördermaßnahmen und konkretes Feedback (**formative Leistungsbewertung**). Sie hat aber weiterhin die Aufgabe, am Ende einer Lernphase die Kompetenz-

⁵ Sacher (1996), S. 61

⁶ Winter (2006), S. 4-32

entwicklung möglichst objektiv zu evaluieren, aus den Ergebnissen Konsequenzen zu ziehen (zu bewerten) und selektive Entscheidungen zu treffen (**summative Leistungsbewertung**).

Dass Lehrerinnen und Lehrer sich trotz oder gerade wegen der Vielzahl von Veröffentlichungen und methodischen Hilfestellungen zu diesem Themenbereich vielfach eher allein gelassen und verunsichert fühlen mögen, überrascht unseres Erachtens nicht. Die unübersichtliche Gemengelage, die gewachsenen Ansprüche an Leistungsbewertung durch die empirische Unterrichtswissenschaft und die Verknüpfung mit einem sich noch in der Entwicklung befindlichen Unterrichtsverständnis können leicht zu Resignation oder einem Festhalten an bewährten Handlungsmustern führen, die aber nur noch in Teilen kompatibel zu den neuen Anforderungen sind. Aus diesem Grund möchten wir in den folgenden Ausführungen die unseres Erachtens wesentlichen Eckpfeiler einer transparenten, fairen und förderlichen Diagnostik und Leistungsbewertung herausarbeiten. Wir orientieren uns dabei an den Begriffen der summativen und formativen Leistungsbewertung und machen Vorschläge für ein sich ergänzendes Konzept.

II Summative Leistungsbewertung bleibt notwendig!

Die summative Leistungsbewertung hat in der Schule eine lange Tradition – und ein ebenso schlechtes Image. Sie ist gekennzeichnet durch den Prüfungscharakter der Leistungsfeststellung und die Benotung mit Ziffern als Form der Beurteilung der Qualität verschiedenster Leistungen. Als Paradigma für den Prüfungscharakter der Leistungsfeststellung kann die Klausur bzw. die Klassenarbeit oder die schriftliche Lernerfolgskontrolle stehen. Sie ist als Lernkontrolle konzipiert, in der die Aneignung eines zuvor dargestellten oder erarbeiteten Pensums und die dabei sichtbar werdenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten kontrolliert und in Form einer Note bewertet werden.⁷ Häufig ist diese Art der Leistungsfeststellung von zentraler Bedeutung für die Gesamtbeurteilung eines Schülers und fast immer geht es um sie, wenn Prüfungsängste, unklare Anforderungen, intransparente Bewertungskriterien und Misserfolgserlebnisse thematisiert werden.

Dennoch – dies ist unsere feste Überzeugung – bleibt die summative Leistungsbewertung notwendig und unverzichtbar. Wird sie professionell und fair durchgeführt, so besitzt sie drei Vorzüge, die anderweitig kaum geleistet werden können:

1. Sie ist **sachnorm- oder kriterienorientiert** und kann damit Aufschluss geben, inwiefern die Schüler tatsächlich die Standards und Anforderungen, wie sie in den Rahmenlehrplänen formuliert sind, beherrschen.
2. Sie beinhaltet – trotz aller Kritik – insgesamt ein deutlich **höheres Maß an Objektivität**, insbesondere dann, wenn Aufgaben professionell erstellt und die Bewertungen anhand eines konkreten Erwartungshorizontes durchgeführt werden.
3. Sie ist grundsätzlich⁸ **vergleichbar** und ermöglicht damit Aufschlüsse über den Leistungsstand einer bestimmten Lerngruppe im Vergleich zu anderen (an der Schule, an vergleichbaren Schulen, landesweit, ...); dies ist ein wichtiges Korrektiv zur – häufig viel zu einseitig herangezogenen - sozialen Bezugsnorm.

Auch wenn die Praxis natürlich nicht immer ganz fehlerfrei verläuft, lassen sich am Beispiel des mehrfach weiter entwickelten Berliner Zentralabiturs doch grosso modo gut die Grundprinzipien fairer und professioneller summativer Prüfungen aufzeigen.

- Von größter Bedeutung ist hierbei die **Transparenz** über die zu erwartenden Anforderungen und Aufgabentypen. So kennt jeder Schüler, der eine schriftliche Abiturprüfung bspw. im Fach Deutsch zu schreiben gedenkt, bereits zu Beginn der gymnasialen Oberstufe die konkreten **inhaltlichen Schwerpunkte** der Prüfung und die drei **Aufgabenarten** (Textsorten), die ihn im Abitur erwarten. Die Aufgabenstellung selbst erfolgt dabei unter

⁷ Vgl. Winter (2006), S. 33ff.

⁸ unter der Bedingung gleicher Aufgabenformate, Anforderungsbereiche und Bewertungsmaßstäbe

Zuhilfenahme bekannter und trainierter **Operatoren**, die **Gewichtung** der Aufgabenteile wird offengelegt. Um den Ablauf und die Anforderungen zu **trainieren**, wird bereits im dritten Semester eine Klausur unter Abiturbedingungen geschrieben.

- Die Aufgabenstellungen orientieren sich am **Prinzip der proportionalen Abbildung** (Sacher) und beziehen sich konkret auf die in den Rahmenlehrplänen benannten **Standards** in den jeweiligen **Kompetenzbereichen**. Dabei haben die Schüler die Möglichkeit, unter vier Aufgabenstellungen eine zu **wählen** und damit ihre wahrscheinlichen Stärken zum Ausdruck zu bringen. Die **Bearbeitungszeit** ist für die einzelnen Fächer und Grund- und Leistungskurse unterschiedlich, jedoch durchgängig großzügig bemessen. Auch für die Wahl der Aufgaben wird ein Zeitfenster eingeräumt.
- Für die Bewertung der Aufgaben liegen **detaillierte Erwartungshorizonte** vor, die die jeweiligen Kompetenzbezüge enthalten und sich auf die Anforderungsbereiche beziehen. Konkretisiert wird dies durch die Beschreibung einer **guten und einer ausreichenden Leistung** im jeweiligen Anforderungsbereich.
- Die Aufgaben selbst, so zeigt die Erfahrung, besitzen aufgrund eines **angemessenen Schwierigkeitsgrads** eine hinreichende **Trennschärfe**. Im Gegensatz zu den Ergebnissen des Mittleren Schulabschlusses in den Berliner Gymnasien wird im Abitur die gewünschte Breite der Notenskala durch die Aufgaben abgebildet.⁹

Welche Konsequenzen lassen sich aus dieser kurzen Betrachtung für die summativen Prüfungen im Schulalltag ableiten? Zuerst einmal und am allerwichtigsten ist die Prämisse, dass summative Prüfungen, die den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern am Ende eines zentralen Lernabschnitts evaluieren wollen, am besten bereits konzipiert werden sollten, **bevor** der Unterricht durchgeführt wird. Dies erhöht nicht nur die Transparenz für Schülerinnen und Schüler, die frühzeitig wissen, welche Erwartungen an sie gestellt werden. Die Konzeption der Leistungsfeststellung ist darüber hinaus zentraler Bestandteil der Unterrichtsplanung, an ihr wird der intendierte und realisierbare Kompetenzerwerb auch für die Lehrkraft konkret sichtbar.

Auch wenn sich eine Prüfung in der Regel darauf beschränken muss, nur eine kleine Stichprobe jener Kompetenzen zu überprüfen, die im Unterricht entwickelt und trainiert werden, muss diese darauf ausgerichtet sein, einen repräsentativen Querschnitt der Planung und Realisierung abzubilden und die verschiedenen Anforderungs- und Inhaltsbereiche zu berücksichtigen. Wenn die Prüfung nicht in diesem Sinne „ein proportionales Abbild des Unterrichts darstellt, ist die Inhaltsvalidität verletzt: Die Schüler hatten dann nicht wirklich ausreichend Gelegenheit, im Unterricht die Kompetenzen aufzubauen, welche abgeprüft und beurteilt werden.“¹⁰ Durch eine frühzeitige und transparente Planung der Prüfung werden Schülerinnen und Schüler rechtzeitig mit in die Verantwortung für diesen Kompetenzaufbau genommen.¹¹

Die gemeinsame Planung dieser Prüfungen als schulinterne Vergleichsarbeiten (Parallelarbeiten) durch ein Lehrerteam ermöglicht darüber hinaus den dringend erforderlichen fachlichen Austausch über die konkreten Anforderungen im Fach, denn: „Das Problem der präzisen und für Lehrer verständlichen Festlegung von Standards ist nicht durch das Anordnen externer Abschlussprüfungen gelöst. Damit Lehrer sich genauer auf die Anforderungen einstellen können, müssen inhaltliche Standards in folgender Weise definiert werden:

- Standards, die am Ende [bestimmter Lernabschnitte oder] eines Schuljahres erreicht werden sollen, müssen präzise theoretisch definiert werden und

⁹ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Ralf Treptow in dieser Ausgabe.

¹⁰ Sacher (2006), S. 6

¹¹ Vgl. hierzu die Ausführungen zu Kompetenzrastern auf Seite 13.

- diese Standards müssen an konkreten Aufgaben bzw. Vergleichsarbeiten verdeutlicht werden, wobei auch die Art der Bewertung der möglichen Antworten genau angegeben werden muss.¹²

Schulen, die bereits systematisch mit diesem Typus von Vergleichs- oder Parallelarbeiten arbeiten, berichten unisono von der verbesserten Kommunikation in den Fachbereichen; für Schülerinnen und Schüler liegt der Gewinn einerseits in der erhöhten Transparenz, andererseits in der Vergleichbarkeit der Bewertung; die objektiven Vergleichsmöglichkeiten sorgen bei Schülern und Lehrern für mehr Transparenz und Anstrengungsbereitschaft als der soziale Vergleich, durch die Vorbereitung der Aufgabenstellung und der Erwartungshorizonte in wechselnden Teams nimmt der Arbeitsaufwand insgesamt sogar ab.¹³

Sowohl für Vergleichs- wie auch für Klassenarbeiten gelten grundsätzlich aber ähnliche Bedingungen. Dabei ist neben dem Gebot der Transparenz vor allem auf das Training der Leistungssituation in Lernsituationen hinzuweisen. Hierbei bedürfen Schülerinnen und Schüler ein konkretes Feedback über ihren jeweiligen Lernstand und fachbezogene förderliche Hinweise, wie sie sich verbessern können.¹⁴ Im Gegensatz zur abschließenden Leistung im Abitur oder im MSA ist darüber hinaus die Rückmeldung in Klassen- und Vergleichsarbeiten von zentraler Bedeutung. Dabei kann mittels detaillierter Erwartungshorizonte nicht nur die Bewertung objektiviert und vereinfacht werden, sie sind auch ein sehr praktikables und wenig aufwändiges Instrument zur Rückmeldung, welche Kompetenzen bereits erbracht bzw. wo und wie Fortschritte erreicht werden können.

Die Möglichkeiten der Prüfungsformate sind dabei längst noch nicht ausgeschöpft. Grundsätzlich sollten die verschiedenen Kompetenzbereiche des jeweiligen Faches auch in summativen Prüfungen evaluiert werden. Dabei können die Leistungen in mündlicher, schriftlicher und praktischer Form erbracht werden. Traditionelle Formen mündlicher und schriftlicher Kontrolle sollten um weitere Verfahren ergänzt werden, wie z. B. Portfolio, Lernbegleitheft oder mediengestützte Präsentation.¹⁵ Für diese Prüfungsformen lassen sich ähnlich wie für traditionelle Klassenarbeiten und Klausuren kriteriengeleitete Erwartungshorizonte erstellen, wie bspw. die erfolgreich eingeführten Präsentationsprüfungen im MSA und im Abitur zeigen. Darüber hinaus werden zurzeit bereits an einigen Schulen Erfahrungen mit differenzierten Klassenarbeiten gesammelt.¹⁶ Mit diesem Konzept könnten weitere Ängste vor dieser Prüfungsform abgebaut, passgenaue Aufgaben auch für sehr heterogene Lerngruppen konzipiert und die Motivation von Schülerinnen und Schülern durch positive Leistungsrückmeldung erhöht werden.

III Formative Leistungsbewertung muss das Lernen sinnvoll unterstützen!

Im Gegensatz zur summativen Leistungsbewertung geht es bei der formativen Leistungsbewertung vorrangig um die Optimierung von schulischen *Lernprozessen*. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler eine Rückmeldung über den Verlauf und die Verbesserungsmöglichkeiten ihres Lernprozesses bekommen. Sie dient dazu festzustellen, ob der Schüler oder die Schülerin einzelne Lernschritte versteht und deren Ziele erreicht hat, sowie darum, der Lehrkraft Informationen über den Erfolg ihres Unterrichts zu liefern, das heißt mit ihnen und durch sie die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern und die Planung und Organisation von Lernprozessen zu optimieren. Dazu gehören Fremdbeurteilung durch die Lehrkraft, Selbstbeurteilung der Schüler oder Schülerinnen sowie die Lernberatung durch die Lehrperson. Sowohl der Lernprozess als auch das Ergebnis sind wichtig. Hierzu bedarf es formativer Steuerungs- und Rückmeldungsinstrumente (s.u.).

¹² Wellenreuther (2011), S. 145

¹³ So ganz eindeutig die Aussagen von Lehrkräften Berliner Schulen, die schon seit einigen Jahren den Einsatz von Vergleichs- oder Parallelarbeiten praktizieren.

¹⁴ Siehe hierzu das nächste Kapitel zur formativen Leistungsbeurteilung.

¹⁵ So die explizite Formulierung in den Rahmenlehrplänen für das Land Berlin.

¹⁶ Vgl. hierzu die Beiträge von Gisela Beste und Angelika Suhr/Philipp Lorenz in dieser Ausgabe.

Leistungsdiagnose umfasst somit sowohl den Lern- und Arbeitsprozess als auch die Ergebnisse und deren Präsentation vor anderen. Sie ist ausdrücklich dialogisch, d.h. sie bezieht sowohl in der Art der Rückmeldung als auch in der Gestalt der Selbsteinschätzung und –bewertung auch die Perspektive des Schülers ein. Nicht zuletzt in der Hattie-Studie¹⁷ wird deutlich, dass Feedback beziehungsweise das formative Assessment eine der Größen sind, die Lernen am stärksten fördern. Beide gehören zu den Top Ten der Einflussfaktoren für den Lernerfolg.

Die Rückmeldungen zu Leistungen folgen dabei primär dem Ziel, dass Aussagen zu Leistungen von den Schülerinnen und Schülern für ihren Lernprozess nutzbar gemacht werden können. Eine regelmäßige Rückmeldung über Leistungen schafft Transparenz über Anforderungen, Bewertungsnormen und –kriterien und das tatsächliche Können der Schülerinnen und Schüler. Diese und die Lehrkräfte erhalten Orientierungshilfen und Grundlagen zur Planung der nächsten Lernschritte oder zur Aufarbeitung der Lernlücken. Dabei bezieht sich erfolgreiches Feedback im Hattie – Modell¹⁸ sowohl auf die Lehrkraft als auch auf die Lernenden (peer feedback) als Feedback-Gebende. Nach Hattie sollten Lehrkräfte es als eine Ihrer zentralen Aufgaben ansehen, ihren Schülerinnen und Schülern regelmäßig und gezielt Feedback zu geben. Die dabei vorrangig zu berücksichtigenden Ebenen und Schlüsselfragen sind der folgenden Tabelle¹⁹ zu entnehmen.

Schlüsselfragen	Ebenen
<p>Where am I going? Wohin geht es? Was sind die Lernziele/Kompetenzen? Entspricht das Ergebnis dem Erfolgskriterium?</p>	<p>Feedback auf der Aufgaben-Ebene Aufgabenbezogenes Feedback informiert über richtige und falsche Lösungen und somit über die Erreichung des vorgegebenen Standards.</p>
<p>How am I going? Wie geht das? Wie bin ich vorgegangen? Welcher Lernfortschritt ist damit festzustellen?</p>	<p>Feedback auf der Prozess-Ebene Mit prozessbezogenem Feedback sollen Bearbeitungsprozesse nachvollzogen, Fehler und Lücken identifiziert und Strategien benannt werden.</p>
<p>Where to go next? Wie weiter? Wie kann ich den Lernfortschritt noch verbessern? Welche weiteren Hilfen benötige ich?</p>	<p>Feedback auf der Selbstregulations-Ebene Die Lernenden sollen sachgerechte Selbsteinschätzungen entwickeln und in der Folge ihre Lernprozesse und –ergebnisse verbessern.</p>

Auf der Ebene der Aufgabe und des Lernproduktes geht es um eine informative inhaltliche Rückmeldung, oft mit einer Aussage verbunden, ob ein Produkt als richtig oder falsch eingestuft wird und woran sich dies zeigt. Auf der Prozess-Ebene handelt es sich um die Einschätzung der Vorgehensweise und der dabei verwendeten Handlungsschritte. Auf der Ebene der Selbstregulierung mit dem Ziel einer realistischen Selbsteinschätzung erfolgen Überlegungen, wie der eigene Lernfortschritt noch verbessert werden kann und was als nächstes zu tun ist. Das Feedback sollte in erster Linie auf die Aufgabe, nicht auf die Lernenden bezogen und dabei fokussiert, kriterienbezogen, spezifisch und verständlich sein.

Wenn Lernende je nach ihrer Entwicklungsstufe, ihrer unterrichtlichen Erfahrung und ihrem Alter mehr Sicherheit, Kommunikationsvermögen und Selbstvertrauen aufgebaut haben, kann sich das Feedback Schritt für Schritt stärker auf klassen- oder gruppenbezogene und kooperative Formen ausweiten und die Selbststeuerung des Lernens richten. Die Lehrkraft sollte jedoch weiter als Modell fungieren und erlebbar machen, auf welche Art und Weise Rückmeldungen erfolgen können.

¹⁷ Hattie (2009)

¹⁸ Hattie (2012), S.116 ff., Berger/Granzer/Looss/Waack (2013), S.21ff.

¹⁹ Vgl. Berger/Granzer/Looss/Waack (2013), S.21ff.

Für die Messung von Leistungsergebnissen und -prozessen und deren Rückmeldung im formativen Assessment ist es unabdingbar, dass die Ziele und Anforderungen definiert und transparent sind und daher die Erreichung kriterienorientiert bewertet und rückgemeldet werden muss. Die Sachnorm steht beim Leistungsprozess auch nach Berliner Rahmenlehrplanvorgaben und dem Schulgesetz im Mittelpunkt der Bewertung. Daneben muss aber im Unterschied zur summativen Leistungsbewertung eine an individuellen Lernfortschritten ausgerichtete Bezugsnorm treten. Dies ist sehr anspruchsvoll, denn hierbei bedarf es zu Beginn einer Lernstandsdiagnose und danach eines differenziert angelegten Lernprozesses, der mit einer individuellen Leistungserfassung und –rückmeldung abgeschlossen wird. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, an die o.a. Trennung von Lern- und Leistungssituationen zu erinnern. Für eine effektive Lern- und Leistungsförderung müssen drei Unterrichtssituationen unterschieden und im Unterrichtsprozess getrennt werden:²⁰

Bewertungsfreie Lernsituation	Notenfreie Bewertungssituation	Prüfungssituation
Intensives, ungestörtes Arbeiten an Aufgaben (Flow). Die Sache und die Zusammenarbeit stehen ganz im Mittelpunkt der Tätigkeit.	Notenfrei bedeutet nicht bewertungsfrei. Es werden Lernergebnisse präsentiert, definiert, es wird über den Lernprozess reflektiert, eigene Arbeitsanstrengungen eingeschätzt: Qualitäten bezogen, Kriterien bezogen, Kriterien schaffend. Die Rückmeldungen der Lehrkraft sind auf die Sach- und Individualnorm bezogen und unmittelbar lerndienlich. (Formative Bewertung)	In besonders gestalteten Prüfungssituationen soll gezeigt werden, was man kann. Sie werden zur Erreichung wichtiger Stufenziele eingesetzt. Die Bewertungen sind Kriterien bezogen, meist abschließend und mit Noten und verbalen Hinweisen zu versehen, die dem Weiterlernen dienlich sind. (Summative Bewertung)

Aus der Übersicht wird ersichtlich, welchen Stellenwert und Ort die formative Leistungsbewertung (oder das Feedback) im gesamten Lernprozess hat: Sie orientiert Lernende und Lehrende an Schlüsselstellen aufeinander aufbauender Lernsequenzen über tatsächlich Erreichtes und Notwendigkeiten des gezielten Weiterlernens oder Übens (im Sinne nachgehender Differenzierung) bedeutsamer Lerninhalte und steht somit im Dienst der Lernförderung. Erst am Ende der Kompetenzentwicklung erfolgt die summative Leistungsbewertung, die – nimmt man diese Perspektive ernst – nicht für alle Schülerinnen und Schüler zum gleichen Zeitpunkt erfolgen müsste.²¹

Nicht erst seit PISA gibt es vielfältige Konzeptionen und Vorschläge für eine veränderte Schul-, Unterrichts- und Lernkultur, die auch eine andere Leistungsbewertung und Rückmeldung beinhalten. Diese sollen insbesondere zu einer Individualisierung von Lernwegen, zum Leitbild des eigenverantwortlichen Lernalters, zur Kompetenzorientierung sowie dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen passen. Damit werden die Anforderungen an die Bewertungen von Leistungen und deren Rückmeldung komplexer. So müssen Lehrkräfte in einem erweiterten Leistungsbegriff und je nach domänenspezifischem Kompetenzmodell der Rahmenlehrpläne folgende Komponenten²² berücksichtigen:

- Fachlich-inhaltliche Leistungen,
- Methodisch-strategische Leistungen,
- Sozial-kommunikative Leistungen und

²⁰ Geringfügig verändert nach Sacher/Winter (2011), S.210

²¹ Dies betrifft insbesondere die alternativen summativen Prüfungsformen, s.o.

²² Vgl. Sacher (2006)

- Personale Leistungen.

Je nach fachlichem Gegenstand, Art und domänenspezifischem Kompetenzbereich sowie nach der Bedeutsamkeit für das Weiterlernen sind auch die Verfahren zur Leistungsermittlung zu wählen. Insofern müssen zukünftig wesentlich vielfältigere Formen und Formate der Leistungsüberprüfung und –bewertung ausgewählt werden, als sie in der Schulpraxis normalerweise verwendet werden.

Es wird damit auch für die formative Leistungsbewertung offensichtlich, dass Lehrkräfte unterschiedliche Verfahren und Instrumente zur Rückmeldung und Ermittlung sowie Überprüfung von Leistungen verwenden müssen. Es darf aber nicht verschwiegen werden, dass diese in der Unterrichtspraxis erhebliche Zeit beanspruchen, die für andere Prozesse verloren geht. So muss nach solchen Vorgehensweisen gesucht werden, die entweder im gesamten Lernprozess zielführend und hilfreich sind oder auch schnell und zeitsparend eingesetzt werden können. Neben den mittlerweile vielfältig zur Anwendung kommenden Lernjournalen, Lerntagebüchern, Portfolios, Zielscheiben, etc., die sicherlich der Reflexion und Bilanzierung von Lernprozessen dienlich sein können, wollen wir im Sinne der bisherigen Ausführungen drei wesentliche und gut entwickelte Instrumente oder Aspekte favorisieren:

1. Das Kompetenzraster

Wenn sachbezogen reflektiert, rückgemeldet und bewertet werden soll, so muss auch outputorientiert und zielbezogen geplant und unterrichtet werden. Bei der Planung des Unterrichts überlegt sich die Lehrkraft, welche inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen am Ende des Unterrichtsabschnitts erreicht werden sollen und welches die Mindestkompetenz ist, um erfolgreich weiterlernen zu können. Die Anforderungen werden zu Beginn der Unterrichtseinheit in Teilkompetenzen zerlegt und den Schülerinnen und Schülern in Form eines Kompetenzrasters bekanntgegeben. Während des Unterrichtsprozesses wird mittels formativer Leistungsrückmeldungen und -kontrollen der Fortschritt der einzelnen Schülerinnen und Schüler in Richtung der intendierten Kompetenzentwicklung (zunehmend selbst) eingeschätzt und es werden Hilfestellungen zu deren Erreichung angeboten, der weitere Unterricht wird entsprechend gesteuert. Summative Leistungsbewertungen erfolgen dann am Ende des Lernprozesses. Dieses Instrument eignet sich bei intelligenter alterstufengemäßer Aufbereitung hervorragend dazu, Transparenz herzustellen und die Verantwortungsübernahme für Lernprozesse zu fördern. Wir empfehlen, zunächst mit kleineren überschaubaren Rastern für eine Sequenz zu beginnen, den Kompetenzbereich also zu begrenzen und die Nutzung anfangs häufig bewusst zu thematisieren. Sie sind kumulativ aufgebaut und zeigen *konkret*, was ein Lerner können sollte bzw. was er schon kann. Damit dienen Kompetenzraster der Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler und tragen zur Selbststeuerung von Lernprozessen bei.

2. Dialogische formative Leistungsbewertung an Schlüsselstellen

Zentrale Neueinführungen sind Stellen im Lernprozess, wo Grundlagen für die nachfolgenden Prozesse gelegt werden. Hierbei kommt es auf Verstehen und Verständnis besonders an. Im Austausch mit vorliegenden Lernprodukten materieller und geistiger Art kommt es darauf an, Bewusstheit für Wesentliches und Zusammenhänge zu entwickeln und Denkprozesse sichtbar zu machen. Hier müssen Fehler thematisiert und genutzt werden. Dies funktioniert sowohl im gemeinsamen Gespräch, in Formen kooperativen Lernens als auch in der individuellen Lernberatung, für die bewusst ausreichend Zeit einzuplanen ist. Das o. a. Hattie-Modell stellt hierfür die Grundlage dar. Erklären, Vormachen und Begründen durch Schülerinnen und Schüler sind wesentliche Handlungsformen in solchen Situationen und dienen der Sprachförderung und der fachbezogenen

Begriffsbildung. Die professionelle Lehrkraft muss hierbei helfen, steuern und realistische sachbezogene Rückmeldungen geben.

3. Die kleinen Formen

Das Ende von Unterrichtsstunden wird noch zu wenig genutzt, Bewusstheit und Orientierung über (Teil-)Lernprozesse aufzubauen, Stärken und Lernpotenziale zu erkennen oder Erreichtes transparent zu machen. Auch für die Lehrkraft bietet der Stundenschluss Möglichkeiten, sich über den Erfolg ihres Lernarrangements zu vergewissern. Gegenstand der Reflexion soll es sein zu analysieren, wie die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler vorangekommen sind, oder aber - mit Blick auf die Lehrkraft -, welche Wirkung ihr Unterrichtshandeln konkret auf die Lernenden gehabt hat. Nach Lernstunden empfiehlt es sich, das Gelernte von den Schülerinnen und Schülern mündlich oder schriftlich verbalisieren zu lassen (z.B. mit Blitzfeedback, MC-Fragen mit Antwortmöglichkeiten, Begriffskarten...), nach Übungsphasen sollten Schüler Lernfortschritte dokumentieren oder weiteren Lern- und Übungsbedarf erkennen. Auch hier kommt der Lernstandsdiagnose der Lehrkraft eine wesentliche Bedeutung zu, damit sie Konsequenzen für die weiteren Lernarrangements ableiten kann.

Weiterhin wollen wir darauf hinweisen, dass zahlreiche Untersuchungen²³ belegen, dass häufigere formative Leistungsstandeserfassungen und -rückmeldungen *während und an Schlüsselstellen* länger andauernder Unterrichtsprozesse eine hohe Lernwirksamkeit haben, wenn sie vorrangig zu Diagnosezwecken und zur Weiterarbeit genutzt werden. Sie können - wenn sie zu entsprechenden Maßnahmen im weiteren Lernarrangement führen - verhindern, dass sich vorhandene Lernrückstände im Hinblick auf basale Kompetenzbereiche und Standards noch verstärken, die dann erst und viel zu spät in der abschließenden summativen Leistungsbewertung bemerkt werden.

IV Fazit: Notengebung, Diagnose, Feedback und Förderung sind keine Alternativen, sondern ergänzen sich!

Wie wir ausgeführt haben, sind Bewertungen ein fester Bestandteil des Bildungsprozesses. Am bekanntesten sind summative Bewertungen, mit denen in Tests und Prüfungen festgestellt wird, was die Schülerinnen und Schüler gelernt haben und welche Note damit verbunden ist, oder die Schulen über die Leistung ihrer Schüler Rechenschaft ablegen. Bewertungen können jedoch auch „formativer“ Art sein. In diesem Fall handelt es sich um häufig durchgeführte, interaktive Evaluierungen des Lernfortschritts und des Wissens und Könnens der Schülerinnen und Schüler. Sie ermöglichen es den Lehrkräften, ihre Unterrichtsarrangements genauer an den auf diese Weise identifizierten Lernbedarf anzupassen.

Formative unterscheiden sich von summativen Bewertungen insofern, als die mit ihnen gewonnenen Informationen zur Gestaltung eines verbesserten Lernprozesses genutzt werden und nicht dazu dienen, ein zusammenfassendes Bild der Leistungen mit Noten oder verbalen Formulierungen zu vermitteln. Beide Funktionen bleiben aus unserer Sicht jedoch unverzichtbare und sich notwendigerweise ergänzende Bestandteile für die eingangs formulierten Kernfunktionen der Leistungsbewertung. Wollen sie lernförderlich und „gerecht“ oder fair sein, sollten sie folgende Qualitätsmerkmale²⁴ aufweisen:

- Die Förderorientierung soll das wichtigste Anliegen der Bewertung sein. Die formative Bewertung dient der Steuerung und Optimierung von Lernprozessen.
- Die Bewertung soll kompetenz- und standardorientiert sein. Bewertungskriterien sollten einen klaren Bezug zu den jeweils intendierten Kompetenzen aufweisen.

²³ Vgl. hierzu Wellenreuther (2011), S.143ff.

²⁴ Grundsätzliche Qualitätsmerkmale für eine gute Beurteilung geben Nüesch, Bodenmann und Birri (2008)

- Verschiedene Funktionen von Bewertung müssen auseinandergelassen werden. Die Funktion von Bewertungsanlässen und –situationen muss transparent gemacht werden: formative Bewertung während des Lernprozesses muss klar von summativer Bewertung am Ende des Lernprozesses unterschieden werden.
- Die intendierten Kompetenzen oder Standards und die Bewertung müssen transparent sein. Anforderungsbereiche, Inhalt, Zeitpunkt, Form und Kriterien der summativen Bewertung auf Klassenebene müssen den Schülerinnen und Schülern bekannt sein. Dazu gehört auch, dass den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern bekannt ist, wie sich die Zeugnisnoten zusammensetzen.
- Leistungsmessung und Benotung sollten möglichst einheitlich gehandhabt und mit den Curricula und Standards abgestimmt sein, dazu gehören auf der Schulebene Absprachen bezüglich der Standardkonkretisierungen und der Leistungsanforderungen sowie der Bewertungsmaßstäbe. Schulinterne Parallel- oder Vergleichsarbeiten sind hierzu unabdingbar.
- Alle Beteiligten sollen - soweit möglich und sinnvoll - in die Bewertung miteinbezogen werden: die Schülerinnen und Schüler durch Selbsteinschätzung und Selbstbewertung und Dialog im formativen Assessment, die Eltern im Bewertungsgespräch.
- Bewertung soll umfassend sein, es sollen nicht nur Fachleistungen, sondern auch überfachliche Kompetenzen und Selbst- und Sozialkompetenzen gefördert und bewertet werden. Sofern für letztere die Bewertung in einer Note mündet, müssen die einzelnen Kriterien im vorausgehenden Unterricht in konkreten methodisch-didaktischen Settings erlernbar und einübbar sein. Kriterien, die nicht in konkreten Settings erlernbar sind, können *diagnostiziert* werden, sollten aber nicht in eine Ziffernote münden.
- Problematisch bleibt – und dies soll nicht verschwiegen werden – die Bewertung der mündlichen und sonstigen Leistungen, die laut Rahmenlehrplan und den relevanten Rechtsverordnungen in der Berliner Schule zur Leistungsbewertung heranzuziehen sind. Nimmt man die Unterscheidung in summative und formative Bewertung ernst, so müsste der Unterricht viel deutlicher in bewertungsfreie Lernsituationen, notenfreie Bewertungssituationen und Prüfungssituationen unterteilt werden. Die üblichen Noten für die mündliche Mitarbeit würden damit letztlich obsolet. An ihre Stelle müssten einerseits Kompetenzbeschreibungen insbesondere in den Bereichen der personalen, methodischen und sozialen Kompetenz treten,²⁵ zum anderen müsste die Fachkompetenz durch häufigere und deutlich gekennzeichnete Leistungssituationen dokumentiert werden.²⁶

Spätestens seit Black und Williams (1998) Metaanalyse²⁷ zur Bedeutung von formativer Bewertung, die auch Hattie in seiner Studie verarbeitet hat, beginnt sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass sich eine bessere *Abstimmung* von Beurteilung/Bewertung, Curriculum und Lernen förderlich auf das Lernen der Schüler und Schülerinnen auswirkt. Formative Beurteilung unterstützt und fördert selbstgesteuertes Lernen. Durch die Integration in den Lernprozess können damit auch *prozessnahe* oder überfachliche Kompetenzen bewertet werden, was Schulleistungstests in der Regel nicht zu leisten imstande sind. Letztere bleiben allerdings mit Bezug zu vorgegebenen Standards und zur soziologischen und prognostischen Funktion der Leistungsbewertung notwendig, da vergleichbare Leistungsdaten erforderlich sind. Es ist also geboten, beide Ansätze intelligent miteinander zu verknüpfen, sie aber nicht zu verwischen. Dies haben wir an verschiedenen Stellen versucht deutlich zu machen. Summative und formative Leistungsbewertung bleiben auch im Sinne ihrer spezifischen pädagogischen Funktion zwei notwendige und sich ergänzende Säulen der schulischen Leistungsbewertung. In folgender Abbildung soll dies dargestellt werden:

²⁵ Hierbei wäre der Einsatz der oben beschriebenen Kompetenzraster sicherlich sehr hilfreich.

²⁶ Vgl. hierzu auch den Beitrag von M. Lindenberg in diesem Heft.

²⁷ Black/William (1998)

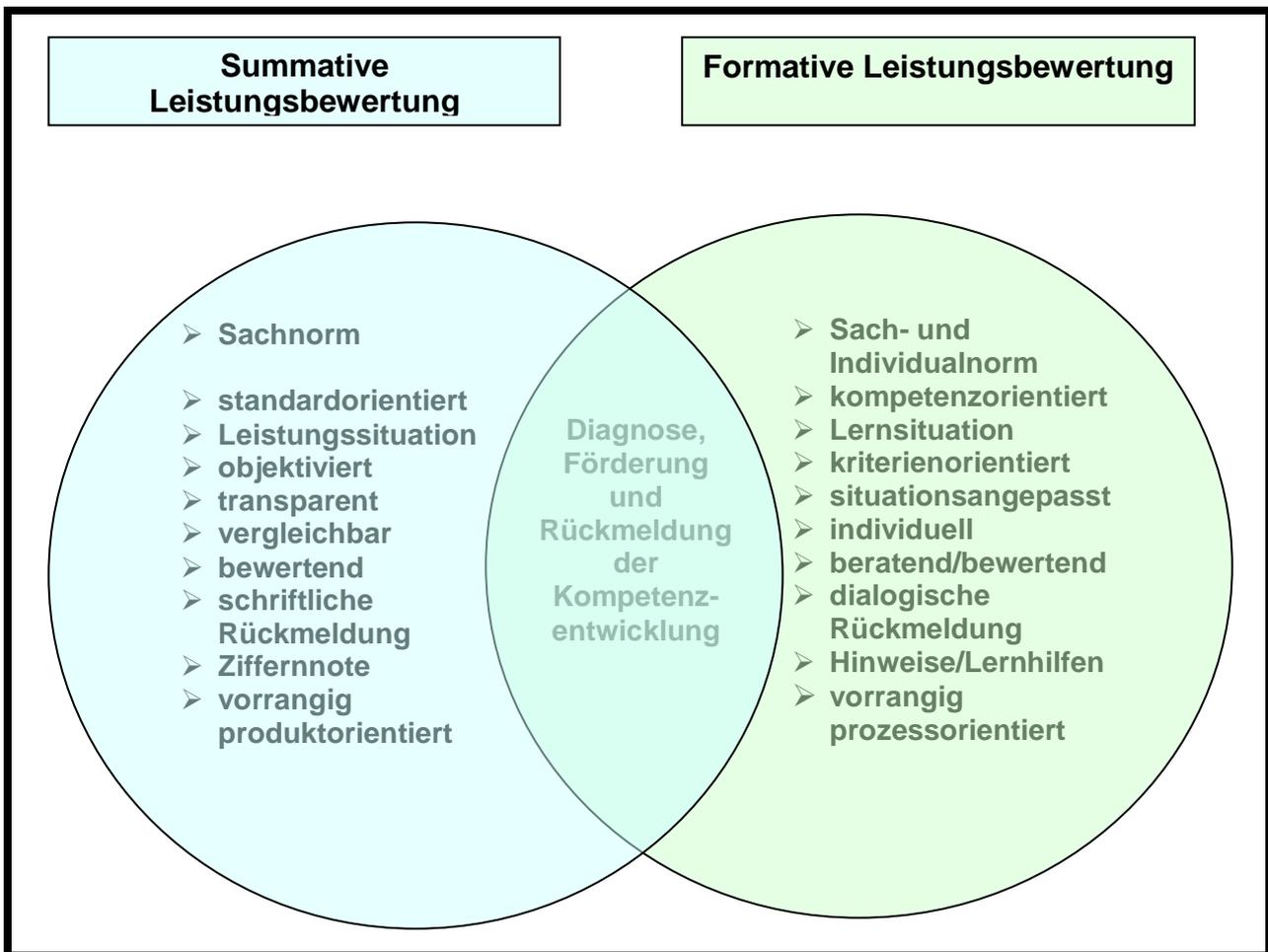


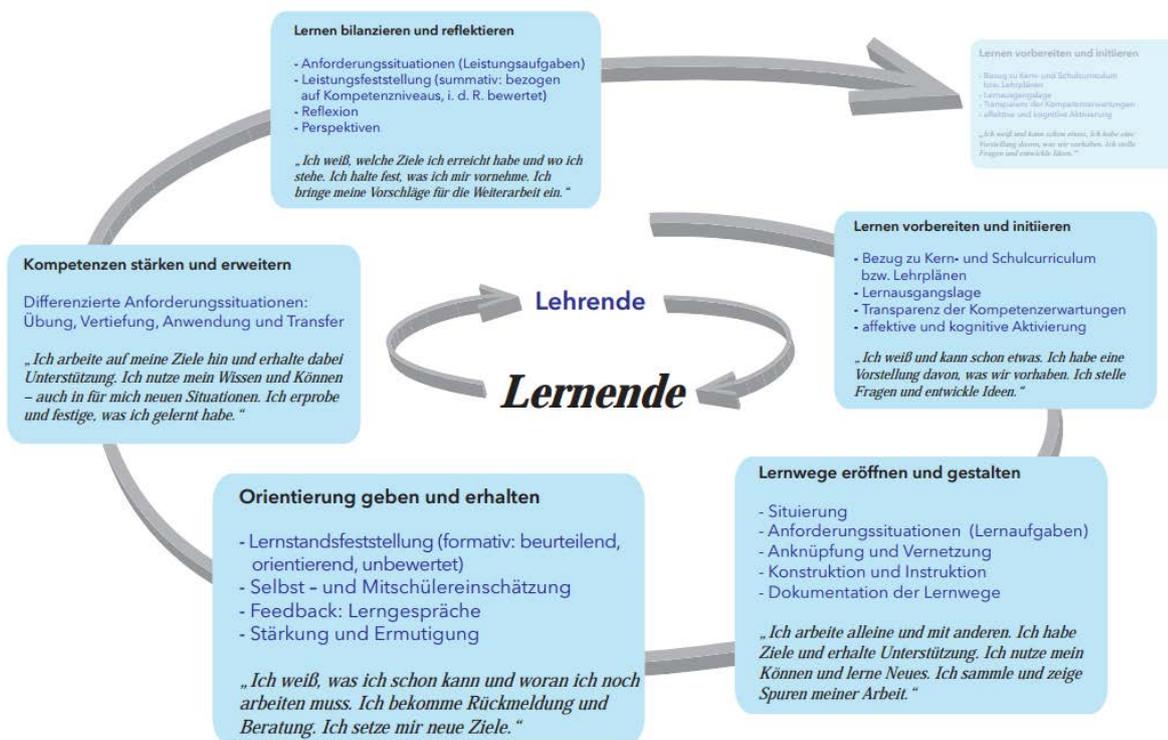
Abb.: Diagnose, Förderung , Rückmeldung und Bewertung der Kompetenzentwicklung

Es wird in der Abbildung deutlich, dass beide Formen - wenn auch mit anderer Zielfokussierung - letztendlich originär lernförderlich sein können, wenn aus Diagnose, Feedback und Noten- oder Verbalbewertung lernförderliche Maßnahmen und Konsequenzen sowohl von den Lernenden als auch von Lehrkräften mit entsprechenden Instrumenten und Formen eingeleitet werden. Dabei erlaubt es die formative Bewertung besser, „weiche“ und prozessbezogene Kompetenzentwicklungen zu erfassen, während die summative Bewertung eine wichtige Orientierung für die Erreichung basaler fachlicher Standards ermöglicht.

Weiterhin entscheidend ist, dass ein so verstandenes Leistungsbewertungsmodell in ein kompetenzorientiertes Lernmodell integriert werden muss, damit es wirksam und schlüssig wird: Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen können nicht isoliert betrachtet werden, sondern sind sich ergänzende Aspekte kompetenzorientierten Unterrichts. Ein Prozessmodell des Amts für Lehrerbildung Hessen²⁸ stellt unserer Ansicht nach sehr gut dar, welche Basisprozesse und –elemente für eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung von inhaltlich aufeinander bezogenen Lernabschnitten (Sequenzen, Unterrichtseinheiten, Unterrichtsreihen) bedeutsam sind und wie darin eine lernförderliche Leistungsbewertung eingebettet ist. Die Grundstruktur des Prozessmodells enthält fünf spiralmäßig aufeinander bezogene Handlungsfelder, die in inhaltlich zusammenhängenden Lernabschnitten auch als sich partiell wiederholende Prozessschritte verstanden werden können:

²⁸ Hessisches Kultusministerium. Amt für Lehrerbildung (2011)

AUF DEM WEG ZUM KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHT – LEHR- UND LERNPROZESSE GESTALTEN



© Amt für Lehrerbildung (Frankfurt) / Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden)

Es lässt sich in der Abbildung unschwer erkennen, welche Einbettung und Funktionen formative und summativ Leistungsbewertungen im kompetenzorientierten Prozessmodell erfahren. Formative Lernstandsfeststellungen und Rückmeldungen *während der Lernprozesse* in Unterrichtsabschnitten geben Orientierung für weitere individuelle Vertiefungs-, Übungs- und Anwendungsprozesse im Hinblick auf die intendierten fachlichen und prozessbezogenen Kompetenzen. Summative Leistungsbewertungen bilanzieren die Lernergebnisse gegen *Ende der Lernprozesse* bezogen auf die Anforderungen und Kompetenzstufen der Bildungsstandards mit einer Bewertung durch Noten. Daraus müssen die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte Schlussfolgerungen für die weiteren Lernprozesse ziehen.

Wir wollen abschließend nicht verschweigen, dass unsere Anmerkungen und Lösungsversuche zum Spannungsfeld der Leistungsbewertung in der Schule viele Fragen unbeantwortet lassen und zum Teil neue Problemfelder eröffnen. Die Konzipierung und Gestaltung einer lernförderlichen und gerechten Leistungsbewertung liegt als Aufgabe zumeist allein bei den Schulen. Diese bedürfen jedoch in diesem schwierigen und für die Schülerinnen und Schüler folgenreichen Aufgabenbereich der Unterstützung durch die Schulverwaltung. Es erscheint auch für *alle* Schulstufen²⁹ - wie dies in den letzten Jahren zum Teil für die weiterführenden Schulen durch vielfältige Kriterienraster und beispielhafte Aufgabenformate für Kompetenzstufen begonnen wurde - dringend erforderlich, die Rahmenvorgaben, die stufenbezogenen Anforderungsbereiche³⁰ der Standards, die Maßstäbe und die daraus abzuleitenden Grundsätze für die fachliche und überfachliche Leistungsbewertung präziser, konkreter und verbindlicher anzugeben, damit einerseits die Vergleichbarkeit der summativen und die Zielfokussierung der formativen Leistungsbewertungen verbessert und andererseits eine kohärentere Abstimmung mit den Standards und einem *einheitlichen* Grundkompetenzmodell der RLP hergestellt wird, das leider noch nicht vorliegt.

²⁹ Vgl. hierzu die verschiedenen Beiträge von Schulen dieser Ausgabe, insbesondere von Klaus Brunswicker und Dr. Stephan Zapfe.

³⁰ Hier sind die Anforderungsbereiche der fachbezogenen Bildungsstandards der KMK gemeint.

Denn: Die Feststellung Weinerts³¹ mit Blick auf die Methodendebatte, dass erfolgreicher Unterricht zwar auf verschiedene, aber nicht beliebige Weise praktiziert werden kann, lässt sich mühelos auf die Leistungsbewertungspraxis übertragen.

Literatur

- Berger, R., Granzer, D., Looss, W., Waack, S. (2013): Warum fragt ihr nicht einfach uns? Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten. Weinheim und Basel. Beltz.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80, 139–148.
- Burke, K. (2006). From Standards to Rubrics in 6 Steps. Heatherton, Victoria: Hawker Brownlow.
- Czerny, Sabine (2013): Pro & Contra: Muss es in der Schule Noten geben? <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/pro-contra-muss-es-in-der-schule-noten-geben-a-734275.html> - Zugriff am 02.1.2014
- Fischer, Christian, Hrsg., (2012): Diagnose und Förderung statt Notengebung? Münster. Waxmann.
- Hattie, J. A. C. (2012): Visible Learning- A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York. Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on Learning. London, New York. Routledge.
- Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung, Hrsg., (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten. <http://matthiasheil.de/wp-content/uploads/2013/10/Prozessmodell-Hessen.png> - Zugriff am 05.01.2014
- Nüesch, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2008). fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Bildungsdepartement des Kantons St.Gallen, Amt für Volksschule.
- Sacher, Werner (1996): Prüfen – Beurteilen – Benoten. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Sacher, Werner/ Winter, Felix, Hrsg., (2011): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Baltmannsweiler. Schneider.
- Sacher, Werner (2006): Schulische Leistungsdiagnose. In: Schulmagazin 5 bis 10, Heft 3, 2006
- Stern, Thomas (2010): Förderliche Leistungsbewertung. Hrg. vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen, 2. Aufl.
- Weinert, F. E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt. In: Friedrich Jahresheft 1997, S.50ff.,
- Wellenreuther, Martin (2011): Forschungsbasierte Schulpädagogik. Baltmannsweiler. Schneider.
- Winter, Felix (2006): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler. Schneider.

Lars Kraft, Leiter des 2. Schulpraktischen Seminars Mitte
Klaus Meister, Leiter des 3. Schulpraktischen Seminars Mitte

³¹ Weinert (1997)

Leistungsbeurteilung in der Berliner Schule

Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern - alle am Schulleben Beteiligten sehen Leistungen und deren Bewertung als einen wesentlichen Bestandteil von Schule, wenn nicht sogar als den wesentlichsten. Die Frage, wie Leistungen bewertet werden, führt zu heftigen Diskussionen bis hin zu Gerichtsprozessen. Sie kann entscheidend sein für die Biographien der Schülerinnen und Schüler und stellt einen fundamentalen Bestandteil des Berufslebens von Lehrerinnen und Lehrern dar. Umso mehr ist es für die Senatsverwaltung eine Herausforderung, Vorgaben und Hinweise für die Leistungsbewertung so zu gestalten, dass diese die Motivation und die kognitive Entwicklung nicht einschränken, sondern die Leistungsentwicklung fördern, indem sie konstruktives Feedback vermitteln, das auf den Standards der Rahmenlehrpläne basiert.

Wozu dient Leistungsbewertung?

Die Bewertung schulischer Leistungen verläuft vielschichtig. Scheinbar bezieht sie sich nur auf die einzelnen Lernenden. Jedoch gibt es auch andere Adressaten der Leistungsbewertung: andere Schulen bzw. Lehrkräfte, die Eltern, künftige Ausbilder oder Arbeitgeber. Und über die unterschiedlichen Adressaten hinaus erfüllt Leistungsbewertung gegenüber dem Bewerteten unterschiedliche Aufgaben.

Schulische Leistungsbewertung hat die Funktionen

- Ist-Stände zu messen,
- zu kontrollieren,
- zu berichten,
- zu prognostizieren,
- zu fördern.

Diese Anforderungen widerspiegelt § 58 des Berliner Schulgesetzes, wo u. a. festgelegt ist:

„(5) ¹Die Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrkräfte stützt sich auf die regelmäßige Beobachtung und Feststellung der Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung; sie bezieht alle mündlichen, schriftlichen, praktischen und sonstigen Leistungen ein, die die Schülerin oder der Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht erbracht hat. ²Für die Leistungsbeurteilung maßgebend ist der nach Kriterien des Bildungsgangs festgestellte Entwicklungsstand der Kenntnisse, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerin oder des Schülers. ³Die individuelle Lernentwicklung ist zu berücksichtigen.“

Schülerinnen und Schüler sollen also mit Hilfe der Leistungsbewertung erfahren, wie sich ihr Lernprozess entwickelt. Diese Art der Rückmeldung findet über verbale Beurteilungen und Noten statt. Grundlage dafür ist nicht nur das erwartete Leistungsniveau, sondern auch „die individuelle Lernentwicklung“. Dementsprechend hat Leistungsbewertung nicht nur die Funktion, die Lernenden darüber zu informieren, inwieweit ihr Leistungsstand den für sie geltenden Standards entspricht. Überdies soll ihnen diese Art Rückmeldung auch Aufschluss darüber geben, wie ihre aktuellen Leistungen im Verhältnis zu den in der Vergangenheit erbrachten einzuschätzen sind.

Leistungsbewertung ist mehr als das reine Messen des Lernstandes bzw. die Kontrolle darüber, inwieweit Lernende den erwarteten Standard erreicht haben. Sie erfüllt auch eine wichtige Funktion dabei, den Lernenden mitzuteilen, ob sie ihr Lernen erfolgreich gestalten und in welchen Bereichen es Optimierungsbedarf für ihren Lernprozess gibt. Somit erhalten sie wesentliche Hinweise, um festzustellen, wie sie ihren Lernprozess verbessern können. Der Leistungsbewertung kommt damit im Rahmen der Individualisierung des Lernens eine Schlüsselfunktion zu: Je indivi-

dueller Schülerinnen und Schüler gefördert werden, desto wichtiger sind individualisierende Formen der Leistungsbewertung.

Für die Integrierten Sekundarschulen (ISS) ist in diesem Sinne festgelegt, dass die Leistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch, 1. Fremdsprache und (einer) Naturwissenschaft auf mindestens zwei Anforderungsniveaus bewertet werden müssen. Diese beiden unterschiedlichen Anforderungsniveaus basieren auf den Berliner Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe I³², die für jede Jahrgangsstufe drei Niveaus beschreiben: das Ein-, Zwei- und Drei-Schlüssel-Niveau. Die Bewertung im unteren Anforderungsniveau (dem G-Niveau) der ISS orientiert sich am Ein-Schlüssel-Niveau, während das obere Anforderungsniveau (E-Niveau) die Standards des Zwei-Schlüssel-Niveaus umsetzt. Die Abgrenzung zwischen diesen beiden Niveaus muss jedoch flexibel erfolgen: Für eine überdurchschnittliche Bewertung auf dem jeweiligen Leistungsniveau werden auch Leistungen erwartet, die schon der nächst höheren Schlüsselebene zuzuordnen sind. Andererseits kann die rasche Bearbeitung einer hohen Anzahl an Aufgaben aus einem niedrigeren Niveau durchaus gleichwertig sein mit der Bearbeitung weniger Aufgaben aus dem darüber liegenden Niveau. Schülerinnen und Schüler erhalten somit eine Leistungsbewertung, die es ihnen ermöglicht, ihren Leistungsstand und ihre Entwicklungsmöglichkeiten in Bezug auf das jeweils höhere Anforderungsniveau einzuschätzen. Gleichzeitig wird durch eine Bewertung auf einem einfacheren Anforderungsniveau (dem G-Niveau) vermieden, dass der Demotivierungseffekt schlechter Noten eintritt. Auch die Noten in den Schulabschlüssen nach der 10. Klasse (Erweiterte Berufsbildungsreife und Mittlerer Schulabschluss) werden in den leistungsdifferenzierten Fächern jeweils auf diesen unterschiedlichen Anforderungsniveaus berechnet.

Leistungsbewertung, die den individuellen Lernprozess fördert, kann sich nicht nur auf die Produktbewertung (z. B. Klassenarbeiten und Tests) beschränken. Zusätzlich müssen auch unterschiedliche Merkmale aus dem Bereich des individuellen Lernprozesses einfließen. Dazu gehören zum Beispiel Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, aber auch Lernfortschritte oder die persönliche Entwicklung der Schülerin und des Schülers.

Was ist der Maßstab für Leistungsbewertung?

Auch diese Frage wird unterschiedlich beantwortet. Je nachdem, ob sich Bewertung auf die individuelle Leistungsentwicklung einzelner Lernender bezieht, auf den Leistungsstand im Verhältnis zur gesamten Lerngruppe oder darauf, inwieweit etwa die Standards des Rahmenlehrplans erreicht werden, gelten unterschiedliche Bezugsnormen:

- **Individualnorm:** persönliche Bezugsnorm (individuelle Leistungen, individueller Lernzuwachs, Leistungsstand)
- **Sachnorm:** kriterienorientierte Bezugsnorm (Sach- und Fachaspekte, Lernziele, Kompetenzbereiche)
- **Sozialnorm:** kollektive Bezugsnorm (Referenzgruppe, Vergleichsgruppe)

Im schulischen Rahmen liegt der Fokus in der Regel auf der Sachnorm, da die Standards der Rahmenlehrpläne³³ durch die Schülerinnen und Schüler erreicht und durch ihre Leistungen (auch in zentralen Prüfungen) nachgewiesen werden sollen. Die Individualnorm kommt in Diagnosearbeiten wie der *Lernausgangslage Klasse 7* und in Rückmeldebögen (z. B. *Selbstständige Arbeit im mündlichen Unterricht*) zum Tragen. Die Arbeit mit solchen Instrumenten ist besonders wichtig, weil sie den Lernenden besser als Klassenarbeiten ermöglicht, die eigene Leistungsentwicklung einzuschätzen: Sie liefert eine Grundlage, damit **Schülerinnen und Schüler die Maßstäbe kennen und verstehen, nach denen ihre Leistung beurteilt wird**. Da in dieser Transparenz ein wichtiger Schlüssel für Motivation und zielgerichtetes, selbstgesteuertes Lernen liegt, liefert sie

³² <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/index.html>

³³ Rahmenlehrpläne für den Unterricht der allgemein bildenden Schulen Berlin: <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/index.html>

wichtige Hinweise auch für die Gestaltung der Leistungsbewertung auf Basis der Sachnorm und der Sozialnorm.

In welchem Verhältnis stehen Lern- und Leistungsaufgaben?

Nur zu oft erzeugt die Anforderung von Leistung Stress, und Stress mindert die Aufnahmefähigkeit, die Bereitschaft sich auf Neues einzulassen und auszuprobieren.

Aus diesem Grund unterscheidet Leisen zwischen Lern- und Leistungssituationen, zwischen **Lernraum und Leistungsraum**³⁴: Wer sich im Lernraum wähnt, will etwas lernen, will Fehler machen dürfen. Wer sich hingegen im Leistungsraum wähnt, will Erfolg haben, will keine Fehler machen.

Ein Problem in der deutschen Unterrichtskultur ist danach eine ständige Vermischung von Lern- und Leistungsraum, ohne erkennbare Trennung.

Aufgaben beeinflussen das Lernen:

Lernaufgaben schaffen die Voraussetzungen für die Bewältigung von **Leistungsaufgaben**³⁵

<i>Lernaufgaben</i>	<i>Leistungsaufgaben</i>
Kompetenzerwerb fördern: (Lern-) Prozessorientierung	Kompetenzerwerb überprüfen: (Lern-) Ergebnisorientierung
Entwickeln von selbstständigen Lösungswe- gen unterstützen	Gesetzte Anforderungen (Standards) erfüllen
Offenheit für verschiedenartige Lösungen/ Lösungswege	Eindeutige Lösungen (Messbarkeit, Bewertbarkeit)
Neugier, Kreativität und Entdeckungsfreude nutzen	Misserfolge vermeiden
Fehler als produktive Chance für die Weiter- arbeit nutzen: um Wissenslücken zu schlie- ßen und richtige Lösungswege zu finden	Fehler vermeiden (Fehler ist Signal für Schwie- rigkeiten, für nicht (erfolgreich) abgeschlossene Lernprozesse)
Selbstbewertung und Fremdbewertung	Fremdbewertung
Kommunikation und Kooperation: Austausch über verschiedene Perspektiven und Zusam- menarbeit	Einzelarbeit
Lernhilfen mit gestuften Unterstützungsange- boten, Wahlmöglichkeiten (z.B. bei verschie- denen Aufgabenformaten)	Aufgaben auf der Grundlage klarer Instruktion; bei differenzierenden Klassenarbeit ggf. abge- stufte Anforderungen
flexible Zeiträume ermöglichen	feste Zeitbegrenzung

Eine **transparente und gerechte Bewertung** berücksichtigt auch den Lernprozess:

- Anforderungen formulieren (Inhalte, Gewichtung): Transparenz
- Vereinbarungen treffen: Zielklarheit, Kriterien, Verbindlichkeit
- Beobachtungen festhalten: Dokumentation während des Lernprozesses

³⁴ J. Leisen: Mit Aufgaben diagnostizieren und fördern. Quelle: www.aufgabenkultur.de

³⁵ nach: Klinger, Udo (Hrsg.): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln.
Ergebnisse des KMK- Projekts for.mat Speyer o.J., S. 26/27)

- Selbstbewertung der Schüler/innen berücksichtigen: Partizipation, Selbstverantwortung
- Rückmeldung geben: Feedback, Dialog

Berliner Vorgaben für die Leistungsbeurteilung in Lernerfolgskontrollen und Zeugnissen

Die wichtigsten Vorgaben für die Leistungsbeurteilung enthalten

- das Schulgesetz, im Besonderen § 58:
- <http://gesetze.berlin.de/default.aspx?vpath=bibdata%2fges%2fBlnSchulG%2fcont%2fBlnSchulG.inh.htm>
- für die Grundschule die Grundschulverordnung, besonders § 19:
- <http://gesetze.berlin.de/Default.aspx?vpath=bibdata%2Fges%2FBlnGsVO%2Fcont%2FBlnGsVO%2Einh%2Ehtm>
- für die Sekundarstufe I die Sekundarstufe I-Verordnung (neu), Anlage 5 und § 20 und § 27:
- <http://gesetze.berlin.de/?vpath=bibdata%2Fges%2FBlnSekIVO2010%2Fcont%2FBlnSekIVO2010%2Einh%2Ehtm>
- für die Sekundarstufe II die Gymnasiale Oberstufen VO (VOGO), § 15 (1):
- <http://gesetze.berlin.de/Default.aspx?vpath=bibdata%2Fges%2FBlnVOGO%2Fcont%2FBlnVOGO%2Einh%2Ehtm>

Wie wird Leistungsbewertung gerecht?

Kaum jemand wird von sich sagen können, dass er/sie sich noch nie ungerecht bewertet gefühlt hat. Dabei gibt es vielfältige Gründe für fehlerhafte Leistungsbewertung, und alle sind wissenschaftlich belegt³⁶:

- Einfluss von Vor- und Zusatzinformationen
- Einfluss von Sympathie und Geschlecht
- Einfluss von subjektiven Theorien
- Halo-Effekt und logische Fehler
- stabile Urteilstendenzen
- Reihenfolgeeffekte

Irren ist menschlich – und die ungerechte Einschätzung anderer Menschen und ihrer Leistungen ist es auch. Professionelle Lehrkräfte beanspruchen nicht, frei zu sein von dieser Begrenztheit. Vielmehr bildet das Bewusstsein dieser Grenzen der Objektivität eine entscheidende Voraussetzung, um sich dem Ziel einer größtmöglichen Gerechtigkeit anzunähern. Nur wer sich eingestehen kann, dass er/sie nicht immun ist gegenüber den genannten Effekten, wird seine/ihre Entscheidungen immer wieder reflektieren und aus einem anderen Blickwinkel hinterfragen können.

Leistungsbewertung im Diskurs

Am Ende des Entscheidungsprozesses steht immer eine Festlegung, die nicht frei von Subjektivität ist. Jedoch ermöglicht das Bewusstsein für die Grenzen der eigenen Objektivität Offenheit für die Sichtweise der einzelnen Lernenden und für einen Diskurs mit ihnen, in dem ihre Argumente gehört und so aufgegriffen werden, dass sich die Wahrnehmung sowohl der Unterrichtenden als auch der Unterrichteten erweitert und Raum bietet für Entwicklung.

So betrachtet unterstützt das Bewusstsein für die Begrenztheit der eigenen Objektivität eine Bewertungspraxis, die

³⁶ Nach: Paradies/Wester/Greving: Leistungsmessung und -bewertung. Berlin 2005

- die eigenen Bewertungskriterien vermittelt,
- den Lernenden eine zunehmend sachgerechte Selbsteinschätzung und Selbststeuerung ihres Lernprozesses ermöglicht,
- den Vorgang des Bewertens (sei es als schriftliche Korrektur oder als mündliches Feedback) im Sinne eines ergebnisorientierten Austauschs zwischen Lehrenden und Lernenden beeinflusst.

Haben Lehrkräfte erst einmal das Podest der Unfehlbarkeit verlassen und sich auf der Ebene des Austauschs von Kriterien und Argumenten platziert, können sie sich befreien vom beengenden Zwang, lückenlos unanfechtbar korrigieren zu müssen. Transparente Bewertungskriterien liefern bei Bedarf auch die Grundlage für gerichtsverwertbare Argumentation. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler kann Berücksichtigung finden und den Ausgangspunkt für einen Diskurs bilden, in dem sich Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern über deren Leistungsentwicklung und ihre Ursachen austauschen.

Dies bietet beiden Seiten eine wichtige Chance: Die Lernenden trainieren, ihren Entwicklungsstand und Möglichkeiten der Optimierung genauer einzuschätzen. Und die Lehrkräfte erhalten wichtige Hinweise auf die Rezeption ihres Unterrichts. In jedem Fall bieten Gespräche über die Begründung der Leistungsbewertung eine ausgezeichnete Möglichkeit, den Lernenden zu vermitteln, dass sie wahrgenommen werden und dass ihre Bemühungen Anerkennung finden.

Dies bedeutet natürlich nicht, dass – nach den Regeln eines Bazars – die besten Noten an diejenigen Lernenden gehen, die am geschicktesten verhandeln. Doch wenn solche Gespräche dazu führen, dass Lehrkräfte die Sicht der Lernenden wahrnehmen und berücksichtigen, dann können die Lernenden daraus neue Motivation schöpfen und den Blick nach vorn richten.

Kriterienorientierte Bewertung

Leistungsbewertung wird jedoch häufig als Motivationskiller wahrgenommen. Dies hat sicherlich mit der in Jahrzehnten verfestigten Praxis zu tun, die Noten auf der Basis der Anzahl der festgestellten Defizite zu ermitteln. Auch in Berlin kam z. B. dem sog. „Fehlerquotienten“ (nicht nur in den sprachlichen Fächern) in der Vergangenheit eine Schlüsselrolle bei der Bewertung zu.

Das Unbehagen über diese Art der Leistungsmessung als einer Buchführung der Unzulänglichkeiten wurde bestätigt durch internationale Forschungsergebnisse, die stattdessen Leistungsbilanzen in Form von Can-do Statements verlangten. Auch die jahrzehntelange Praxis der internationalen Zertifizierungsinstitute in den Fremdsprachen demonstrierte, dass valide Leistungsbeurteilung nicht auf Fehlerzählen beruht, sondern auf der Beurteilung der erbrachten Leistung mit Hilfe von Kriterien.

Erstmals wurden in den Vergleichsarbeiten (später MSA) im Jahr 2005 in Englisch und Französisch für das Schreiben Bewertungsraster verwendet, und es wurde auf das Zählen von Fehlern verzichtet. Dieses Bewertungsraster, das auf den Standards der Rahmenlehrpläne basiert, erwies sich (trotz der allgemeinen Skepsis vor allem auf Seiten der Lehrkräfte) als tragfähig, so dass diese Praxis bereits im ersten Zentralabitur 2007 für Englisch und Französisch übernommen wurde. Zusätzlich zu Bewertungsrastern mit Deskriptoren für die erwarteten Leistungen in den Bereichen Sprache und Inhalt stand hier auch bereits (erstmalig und bisher immer noch einzigartig im Bundesgebiet) eine Online-Version dieser Bewertungskriterien zur Verfügung. Mittlerweile können unter www.klausurgutachten.de Klausur- und Abiturgutachten für alle Fächer der Sekundarstufe II angefertigt werden.

Es erwies sich, dass die kriterienorientierte Bewertung keineswegs mehr Widersprüche gegen die Bewertung von Semesterklausuren und Abiturprüfungen zur Folge hatte. Im Gegenteil, die Akzeptanz der Bewertung durch die Schülerinnen und Schüler erhöhte sich eher. Zusätzlich ergab sich eine deutliche Arbeitserleichterung für die Lehrkräfte durch die Einführung der netzbasierten

Bewertung (nach den Fremdsprachen ab 2008 für die weiteren Fächer der Sekundarstufe II). Und in der Folge wurden auch für die Leistungsbewertung in der Sekundarstufe I Fehlerquotienten abgeschafft und zunehmend Kriterienraster verwendet.

Transparente Leistungsbewertung als Grundlage selbstgesteuerten Lernens

Die Einführung der kriterienorientierten Bewertung bedeutete nicht nur ein Umdenken vom defizitorientierten Zählen von Unzulänglichkeiten hin zur Beschreibung der erbrachten Leistung. Die Festlegung von Kriterienrastern für die erwartete Leistung erwies sich auch als nützliche Basis für die Förderung von Transparenz in der Leistungsbewertung und im Unterricht insgesamt.

Bereits bei der Einführung in die kriterienorientierte Bewertung erhalten die Schülerinnen und Schüler Kenntnis von den Maßstäben, nach denen ihre Leistung gemessen wird. Für die tägliche Unterrichtspraxis ist es dadurch immer mehr zur Regel geworden, dass die Bewertungsraster herangezogen werden, wenn es um die Einschätzung schriftlicher Leistungen geht. Schülerinnen und Schüler haben so die Möglichkeit, ihren Leistungsstand nicht erst aufgrund einer schriftlichen Prüfung einzuschätzen. Sie können im täglichen Unterricht ihre Leistungen und die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler mit Bezug auf die Kriterienraster einordnen und beurteilen. Dies trägt nicht nur zu einem verbesserten Vermögen der Selbsteinschätzung bei den Lernenden bei, sondern auch zu einem entspannten Arbeitsklima, da die Diskussion um Leistungen in die Richtung eines sachlichen Diskurses gelenkt wird. Und dieser sachliche Diskurs bietet zusammen mit der Fähigkeit zur Einschätzung der eigenen Leistungsentwicklung eine wesentliche Basis für selbstgesteuertes Lernen.

Bewertungsraster und individualisiertes Lernen

Die Praxis der Arbeit mit den Bewertungsrastern ist ein wichtiger Grund dafür, dass 2009 das Prinzip der Selbsteinschätzung und der zunehmenden Selbststeuerung in einer Handreichung angewandt wurde, die der Vorbereitung auf die schriftliche Abiturprüfung in Englisch dient: *Materialien zum selbstständigen standardorientierten Lernen in der gymnasialen Oberstufe Englisch – Text production* (2009; erweiterte Neuauflage 2012; http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/individualisierung_des_lernens.html).

Dem folgten weitere Handreichungen, die dem hier verwendeten Muster folgen: Mit Hilfe von Kriterien erhalten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur Einschätzung ihres Leistungsstandes in Bezug auf wesentliche Aspekte der von ihnen erwarteten Leistung. Ergänzt werden diese Selbstbeurteilungsbögen durch Hinweise und Tipps für das selbstständige Arbeiten, was den individualisierten Unterricht erleichtert.

So liegen für die schriftliche Arbeit in den Fremdsprachen Französisch und Spanisch Materialien nach dem beschriebenen Muster vor (a.a.O.), und für den „Allgemeinen Teil“ in der Sekundarstufe II (also die Unterrichtsleistungen, die nicht in Form von Klausuren erbracht werden) gibt es für das Fach Englisch eine entsprechende Handreichung (*Materialien zum selbstständigen standardorientierten Lernen in der gymnasialen Oberstufe – Englisch – classroom work (Allgemeiner Teil)*; a.a.O.). Die 2010 ursprünglich für die Sekundarstufe I entwickelte Handreichung *Selbstständige Arbeit im mündlichen Unterricht* (a.a.O.) mit Selbstbeurteilungsbögen und Tipps zu den Themen *Unterrichtsgespräch, selbstständiges Arbeiten, Arbeit mit anderen und Arbeitstechniken* wird mittlerweile in Berlin und auch in anderen Bundesländern an allen Jahrgangsstufen und Schulformen (von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe) verwendet.

Auf Wunsch der Schulen wurde diese Handreichung (ebenso wie die zu *classroom work* für die Sekundarstufe II) ergänzt durch Bewertungstabellen. Somit finden Lehrende und Lernende nicht nur eine Übersicht über die wesentlichen Aspekte der geforderten Unterrichtsleistung. Darüber hinaus wird deren Bewertung in kriterienorientierten Rastern (ähnlich denen für die schriftliche

Leistung in der Sekundarstufe II) für die verschiedenen Schulformen bzw. Schulstufen (Integrierte Sekundarstufe, Gymnasium, Sekundarstufe II) transparent aufgeschlüsselt. Sie liefern damit ebenso eine Grundlage für den Diskurs über die Komponenten der individuellen Leistungsentwicklung wie über deren Bewertung.

Transparente Leistungsbewertung und Leistungsdifferenzierung

Wie eingangs dargelegt, kann eine gerechte, der Leistungsentwicklung förderliche Bewertung nur auf der Basis transparenter Kriterien erfolgen. Von der Klarheit und sachlichen Fundierung dieser Kriterien hängt es wesentlich ab, ob Schülerinnen und Schüler Leistungsbeurteilung als willkürlichen Akt oder gar als Einschüchterung empfinden – oder ob sie darin das Ergebnis eines Beurteilungsprozesses sehen, der für sie nachvollziehbar ist. Die Frage der Subjektivität von Bewertung verliert ihr Konfliktpotential, wenn diejenigen, die bewertet werden, Inhalt und Auslegung der Bewertungsgrundlagen kennen, erörtern und erproben.

Insbesondere der leistungsdifferenzierte Unterricht innerhalb einer Lerngruppe (Binnendifferenzierung) in den Integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen kann ohne klar formulierte Anforderungen für die jeweiligen Leistungsniveaustufen, ohne transparente Bewertungskriterien, ohne Beobachtung des Lernprozesses und ohne Kommunikation über die Ergebnisse nicht realisiert werden.

Marianne Necker-Zeiher, Sen BJW
Eva Weinert, Sen BJW

Der MSA am Berliner Gymnasium – (k)eine passende Form der Leistungsbeurteilung

Ich wurde gebeten, für diese Broschüre ein altes Thema zu reflektieren. Dafür habe ich eine Überschrift gewählt, die kein Fragezeichen trägt. Eigentlich ist auch eine Klammer unangebracht. Doch ohne diese fehlen am Ende der Überschrift mindestens drei dicke Ausrufezeichen. Und mit solchen wollte ich den Leser nicht gleich zum Beginn schocken. Ich setze sie aber an einer späteren Stelle. Der geneigte Leser wird sie nicht übersehen können.

Doch nun zum Plädoyer: Der Mittlere Schulabschluss (MSA) an den Berliner Gymnasien ist ein dauerhaftes Ärgernis für die Berliner Gymnasialschulleiter. Die Notwendigkeit einer Reform des MSA sieht die Vereinigung der Oberstudiendirektoren des Landes (VOB) seit vielen Jahren. Bereits im November 2009 beschloss die VOB sinngemäß:

Der MSA sollte zukünftig in Berlin wie allen anderen Bundesländern für die Gymnasiasten prinzipiell spätestens mit der Versetzungsentscheidung in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe und ohne den nur in Berlin üblichen Prüfungsablauf bestätigt werden.

Das Hauptargument für diesen Beschluss war (und bleibt es noch heute): Der MSA passt zur Sekundarschule, aber nicht zum Gymnasium! Der Zuspruch zur Haltung der VOB in den Folgejahren war groß. Auch der Landeselternausschuss war auf der Grundlage der Erfahrungen - vor allem der Gymnasiasten, die bereits in die zweijährige Qualifikationsphase an den Berliner Gymnasien eingetreten sind - der Auffassung der VOB und schloss sich deren Beschlusslage an. Auch für den LEA ist offensichtlich: Ein Abschluss an jenen Schulformen, die nach der 10. Klasse ihre Schüler entlassen bzw. für deren Schüler sich eine dreijährige Oberstufe ab Jahrgangsstufe 11 (mit der Einführungsphase in der Jahrgangsstufe 11) anschließt, kann nicht identisch sein mit dem Vorge-

hen für die Gymnasiasten, deren gesamter Bildungsgang auf ein Abitur am Ende der zweijährigen Qualifikationsphase ab der Jahrgangsstufe 11 ausgerichtet ist. Wem die Offensichtlichkeit der Plädoyerführung nicht ausreicht, der braucht zusätzliche Argumente gegen einen MSA für die Berliner Gymnasiasten der Jahrgangsstufe 10 in der in Berlin derzeit üblichen Form. Hier sind sie:

1. Mit dem ersten Argument könnten die Ausführungen beendet werden, daher erwartet der Leser zu Recht irgendwann in diesem Argument die angekündigten drei Ausrufezeichen. Letztlich werde ich nämlich aufzeigen, dass Berlin Festlegungen der Kultusministerkonferenz (KMK), die Grundlage für eine gegenseitige Anerkennung sind, kontraproduktiv umsetzt, vielleicht sogar - hier bedarf es einer juristischen Überprüfung - dagegen verstößt. Die KMK hat nämlich in ihrer „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006) im Absatz 5 „Struktur der gymnasialen Oberstufe und Zugang“ geregelt:

„5.1 Die gymnasiale Oberstufe gliedert sich in eine einjährige Einführungsphase und eine zweijährige Qualifikationsphase. Dabei kann der Jahrgangsstufe 10 des Sekundarbereichs I eine Doppelfunktion als letzter Schuljahrgang des Sekundarbereichs I und als erster Jahrgang der gymnasialen Oberstufe zukommen.“

An allen Berliner Gymnasien hat die Jahrgangsstufe 10 eine solche Doppelfunktion. Es ist damit völlig klar: Die Jahrgangsstufe 10 der Berliner Gymnasien gehört zur gymnasialen Oberstufe!! Hier sind erst oder - je nach Betrachtung - schon zwei Ausrufezeichen angebracht. Denn immer noch reden verantwortliche Bildungspolitiker in Berlin von einer zweijährigen Oberstufe oder einer dreijährigen Oberstufe. Doch die gymnasiale Oberstufe ist eben immer dreijährig – an den Berliner Gymnasien umfasst sie die Jahrgangsstufen 10-12 und an den anderen Oberstufen die Jahrgangsstufen 11 bis 13. Diese Feststellung sollte endlich zum Umdenken zwingen - auch bei der Formulierung des Berliner Schulgesetzes und der entsprechenden Rechtsvorschriften. Ich verzichte hier darauf, im Schulgesetz und Vorschriften vorhandene eindeutig falsche Formulierungen im Zusammenhang mit der gymnasialen Oberstufe zu zitieren.

Doch weiter in der KMK - Vereinbarung:

„5.2 Der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe kommt beim Übergang in die Qualifikationsphase eine Brückenfunktion zu. ... Die Länder stellen hierbei sicher, dass nur solche Schülerinnen und Schüler in die Einführungsphase aufgenommen werden, die aufgrund ihrer Leistungen einen erfolgreichen Durchgang durch die Einführungsphase erwarten lassen. Erfolgt die Aufnahme in die Einführungsphase auf der Grundlage des Mittleren Schulabschlusses, so ist ein über den Mittleren Schulabschluss hinausgehender Leistungsstand nachzuweisen.“

Und jetzt sind wir ganz nahe an den angekündigten drei Ausrufezeichen. Berlin konfrontiert nämlich die Gymnasiasten mit dem MSA in deren Einführungsphase!!! Da hilft es auch nicht, eine Aufnahme *allerdings und wohlgerne* in die *Qualifikationsphase* mit dem MSA und einen darüber hinausgehenden Leistungsstand (nämlich dem am Ende der Jahrgangsstufe 10 der Berliner Gymnasien) zu regeln.

Das Berliner Vorgehen ist kontraproduktiv für die Berliner Gymnasiasten. Genau das ist es, was Berliner Gymnasiasten, die in den letzten Jahren den MSA absolviert haben, und deren Eltern erahnen: Der MSA suggeriert einen Vorbereitungsstand auf die Anforderungen in der Qualifikationsphase, der mit dem wirklich erreichten wenig bis nichts zu tun hat. Dadurch trägt der MSA auch dazu bei, dass es eine höhere Rate an freiwilligen Rücktritten am Ende des 2. Semesters an den Gymnasien gibt, was von der Verwaltung kritisiert wird. Es wird eben durch den MSA am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein falsches Bild erzeugt.

Mit Blick auf die KMK-Vereinbarung gibt es übrigens folgerichtig kein anderes Bundesland, in dem es Prüfungen zum MSA für Gymnasiasten inhalts- und zeitgleich mit den Schülern der anderen Schulformen neben dem Gymnasium in der Jahrgangsstufe 10 gibt. Auch diese Aussage wäre nochmals drei Ausrufezeichen wert.

2. Bei den wenigen Berliner Gymnasiasten, die in den letzten Jahren den Übergang in die Kursphase der gymnasiale Oberstufe ab Klassenstufe 11 nicht bescheinigt bekommen haben, lag äußerst selten ein Scheitern am Prüfungsteil im Zusammenhang mit den MSA - Prüfungen vor. Was zu beobachten war, ist ein Scheitern am Jahrgangsteil (d.h. den regulären Zeugnisnoten am Schuljahresende der Jahrgangsstufe 10 des Berliner Gymnasiums). Der Prüfungsteil stellt für Gymnasiasten keine hinreichende Herausforderung dar und ist deshalb für den Übergang von Gymnasiasten in die zweijährige Oberstufe verzichtbar. Denn: Wer am Prüfungsteil scheiterte, scheiterte auch immer am Jahrgangsteil. Der Prüfungsteil in seiner bisherigen Form ist überflüssig.
3. Die Prüfungsinhalte des MSA werden an den Berliner Gymnasien als nicht vorbereitend auf das Abitur zwei Jahre später und auf die bevorstehenden Anforderungen in der Qualifikationsphase empfunden. So wird an den Gymnasien eingeschätzt: Das Niveau der schriftlichen MSA - Arbeiten liegt z.T. beträchtlich unter dem Niveau der verbindlichen Klassenarbeiten an den Berliner Gymnasien in der Jahrgangsstufe 10. In den meisten der drei geprüften Fächern Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache ist der übliche Prüfungsinhalt bereits mit dem Lernstand der Gymnasien am Ende der Klassenstufe 9 erreicht worden. Das kann auch nicht verwundern, wenn man das erste Argument zur Kenntnis nimmt. Noch besorgniserregender ist: Die Inhalte der Jahrgangsstufe 10 an den Gymnasien werden bei den derzeitigen Anforderungen im MSA gar nicht berücksichtigt. Das trifft z.B. für das Fach Mathematik auf die Exponential- und Logarithmusfunktionen und auf die Einführung in die Differentialrechnung zu, die Schwerpunkt des 2. Halbjahres der 10. Jahrgangsstufe an den Gymnasien sind. Dagegen binden die pädagogisch vollzogenen Unterstützungsmaßnahmen im Vorfeld und in Vorbereitung des MSA eigentlich notwendige Unterrichtszeiten für die Vorbereitung der Qualifikationsphase in der Jahrgangsstufe 10 der Gymnasien.

Gerade in den deutschen Bundesländern, die bei PISA sehr erfolgreich abschneiden, ist es Standard, dass alle Schüler der 10. Jahrgangsstufe außerhalb der Gymnasien an einer einheitlichen Prüfung (ggf. in zwei Niveaustufen) teilnehmen. Sachsen z.B. hat eine einheitliche Prüfung für alle Schüler der sächsischen Oberschule - so heißt dort seit nunmehr zwei Jahren die schon über 20 Jahre bestehende zweite Säule neben dem sächsischen Gymnasium. Diese von allen sächsischen Oberschülern zu absolvierende Prüfung dürfte mit Sicherheit dazu beitragen, dass die sächsischen Oberschüler Prüfungen als Normalität ansehen, was wiederum zu allen PISA - Ergebnissen dieses Bundeslandes beitragen dürfte. Der PISA -Sieger Sachsen setzt damit mit einer dem Berliner MSA ähnlichen Prüfung ausschließlich einen Schwerpunkt auf die sächsischen Oberschulen, der einzigen Schulform neben dem sächsischen Gymnasium. Der Unterschied zu Berlin ist offensichtlich: Hier waren 2013 von allen Teilnehmern an den Prüfungen innerhalb des MSA rund 53% Gymnasiasten. Doch von allen Berliner Gymnasiasten scheiterten nur unter 1% am Prüfungsteil, also den eigentlichen MSA – Prüfungen. Dagegen scheiterten rund 3 % der Gymnasiasten an den Jahrgangsnoten und kamen dadurch nicht in die Qualifikationsphase. Da dieser Anteil den zuvor benannten umfasste, sind die Jahrgangsnoten die eigentlich von den Gymnasiasten zu bewältigenden Hürden! Berlin sollte sich für die Gymnasiasten auf die Jahrgangsnoten konzentrieren - so wie Sachsen: An den sächsischen Gymnasien können alle Anforderungen des durchgängigen gymnasialen Bildungsganges von Klasse 5 (bis zu einem Abitur in der Jahrgangsstufe 12) qualitativ ohne unnötigen Ballast auch in der Jahrgangsstufe 10 mit deren Doppelfunktion umgesetzt werden. Seit 20 Jahren. Und mit viel Erfolg.

Die VOB schlägt seit vielen Jahren als eine mögliche Alternative für eine geforderte grundsätzliche Veränderung der Vorgehensweise in Berlin vor:

- Alle Schüler der Sekundarschulen und der Gemeinschaftsschule sollen am MSA (ggf. auch in zwei Niveaustufen) teilnehmen. Der MSA ist zum originären Abschluss der Sekundarschule zu erklären. Damit bleibt für die Schüler der Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen der Verfahrensablauf bei einem den Anforderungen dieses Schultyps anzugleichendem MSA wie bisher auch.
- Alle Berliner Gymnasiasten absolvieren im 1. Halbjahr der 10. Jahrgangsstufe eine Präsentationsprüfung (Prüfung in besonderer Form) und eine mündliche Leistungsüberprüfung in der 1. Fremdsprache sowie zusätzlich schulinterne Vergleichsarbeiten in D, Ma, 1. Fs auf Klassenstufenbasis. Diese Vergleichsarbeiten beziehen sich auf die Schwerpunktthemen der 9. und der schon vermittelten Schwerpunkte der 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. Sie werden gemeinsam mit den beiden anderen Komponenten separat als fünf die Fächer- und Kursnoten der Jahrgangsstufe 10 ergänzende Noten auf dem Halbjahreszeugnis ausgewiesen. Eine Anrechnung dieser Vergleichsarbeiten auf die Anzahl von je mindestens vier Klassenarbeiten in den drei genannten Fächern in der Jahrgangsstufe 10 bleibt als Möglichkeit erhalten.
- Berliner Gymnasiasten, die auf dem Halbjahreszeugnis der Klassenstufe 10 keinen Vermerk über eine Versetzungsgefahr erhalten, bekommen den MSA mit dem Halbjahreszeugnis der Klassenstufe 10 bestätigt. Gleichzeitig erhalten sie eine Bestätigung, dass die Jahrgangsstufe 10 am Gymnasium nun als Einführungsphase fortgesetzt wird. Diese ermöglicht die Doppelfunktion der Jahrgangsstufe 10 im Sinne der KMK-Vereinbarung. Erhalten Berliner Gymnasiasten dagegen zum Halbjahr 10 einen Vermerk über eine Versetzungsgefahr, wird gleichzeitig festgelegt, dass sie im 2. Halbjahr an allen Prüfungen zum MSA an einer Sekundarschule teilnehmen müssen, um die Aufnahme in die Einführungsphase endgültig beschieden bekommen zu können. Für diese Teilgruppe muss dann individuell entschieden werden, ob ein direkter Übergang in die Qualifikationsphase vollzogen werden kann. In jedem Fall sollte die Teilnahme an den MSA - Prüfungen an einer Sekundarschule für Gymnasiasten geregelt werden, die die Jahrgangsstufe 10 am Gymnasium wiederholen und bei der erstmaligen Belegung den MSA nicht erreicht haben.

Die Gelegenheit, Überflüssiges abzuschaffen und Sinnvolles zu regeln, wurde in Berlin mehrfach verpasst. Ebenso wurde nun schon mehrfach die Gelegenheit ausgelassen, für die Berliner Gymnasiasten in der 10. Jahrgangsstufe passgenaue, von den Fachleuten vorgeschlagene und von den Eltern befürwortete Veränderungen vorzunehmen. Doch es bleibt Wahrheit: Wir müssen die Berliner Gymnasiasten in der Jahrgangsstufe 10 ernsthaft und mit dem Blick auf das, was sie in der zweijährigen Qualifikationsphase bevorstehend wird, fordern und sie nicht mit Dingen konfrontieren, die mit ihren zu bewältigenden Lerngegenständen in Hinblick auf ein Abitur in der Jahrgangsstufe 12 nur sehr wenig zu tun haben. Der Sinn einer Prüfung ist, dass man sie besteht oder eben an ihr scheitert. Wenn aber fast keiner an ihr scheitert bzw. alle die an ihr scheitern auch höhere Hürden nicht überspringen, dann reichen die höheren Hürden aus.

Möge dieser Artikel dazu beitragen, dass endlich Veränderungen vorgenommen werden. Da ich aber eher erwarte, dass nun von den Gegner notwendiger Veränderungen erneut z.B. auf die Leistungen von Gymnasiasten in der schriftlichen MSA - Arbeit in Mathematik an einigen Gymnasien verwiesen werden wird, werden wohl noch weitere solcher Artikel geschrieben werden müssen.³⁷ Doch die eigentlichen Zusammenhänge sollten nicht weiterhin aus ideologischen

³⁷ An dem von mir geleiteten Rosa-Luxemburg-Gymnasium (RLG) sind seit der Einführung des MSA im Jahr 2006 in der Summe 905 Prüfungsarbeiten in Mathematik innerhalb des MSA bewertet worden. Es wurden in 196 Fällen (22%) die Note 1, in 470 Fällen (52%) die Note 2, in 179 Fällen (20%) die Note 3, in 53 Fällen (6%) die Note 4 und in nur sieben Fällen die Note 5 erteilt. Dieses Ergebnis liegt signifikant über dem Ergebnis der in der Jahrgangsstufe 10 geschriebenen Klassenarbeiten in Mathematik (und zwar mit mehr als zwei Standardabweichungen). Alle sieben Schüler, die für ihre MSA - Arbeit in Mathematik die Note 5 erhalten haben, scheiterten nicht wegen dieser Note hinsichtlich des gesamten

Gründen ausgeblendet werden.

Möglicherweise ist es aber auch so, dass das Faktische endlich die notwendigen Veränderungen hervorbringen wird. Zum Faktischen könnten zwei Vorgänge werden:

- Durch ein Gericht wird in einem konkreten Klagefall (z.B. der Familie eines Gymnasiasten, der am MSA gescheitert ist und dem verwehrt wird, im Folgejahr die Einführungsphase an einer ISS zu besuchen) festgestellt, dass die Argumentation in 1 korrekt ist
- Im Sommer 2014 wird es zum ersten Mal die Möglichkeit eines Vergleichs des MSA an den Berliner Sekundarschulen, die dann alle bis in die Jahrgangsstufe 10 hochgewachsen sein werden, mit dem MSA an den Berliner Gymnasien geben. Man wird dann sehen, wie viel Prozent der Berliner Sekundarschüler überhaupt am MSA teilgenommen haben und wie deren fachliches Abschneiden im Vergleich zu den Gymnasiasten zu werten ist. Wenn dann, wie zu vermuten ist, zum ersten Mal die zukunftsweisende Schulstruktur Berlins mit dem eingeführten „Zwei-Säulen-Modell“ durch Zahlen belegt in der Kritik stehen wird, vielleicht kommt man ja dann endlich auf die Einsicht, dass es die Ausgestaltung des „Zwei-Säulen-Modells“ ist, die dieses gefährdet.

Der MSA muss endlich der Sekundarschule als Maßstab für den Stand der Qualifikation ihrer Absolventen der Jahrgangsstufe dienen – denen, die Sekundarschule verlassen und denen, die im darauffolgenden Schuljahr die gymnasiale Oberstufe beginnen! Am Gymnasium hat er in seiner jetzigen Form nichts verloren, alle Gymnasiasten befinden sich nämlich (spätestens im 2. Halbjahr) der Jahrgangsstufe 10 schon in der Oberstufe

Ralf Treptow, Schulleiter des Rosa-Luxemburg-Gymnasiums,
Vorsitzender der Vereinigung der Oberstudiendirektoren des Landes Berlin (VOB)

Differenzierung und Leistungsbeurteilung an der Integrierten Sekundarschule

Alle Schulformen sind unabweisbar auf eine Leistungsbeurteilung angewiesen. An allen Oberschulen ist diese Leistungsbeurteilung bis heute untrennbar mit der Vergabe von Noten verbunden.

Noten sind eine wichtige Rückmeldung für Eltern und Schüler, zeigen sie doch den momentan erreichten Lernstand, den Leistungsstand in der Gruppe und die individuellen Lernfortschritte.

Noten dienen als Selektionskriterium und damit – im positiven Fall – als Kriterium zu weiterem sozialen Aufstieg. Sie ermöglichen darüber hinaus aber auch die Kontrolle von Lehrern und ganzen Schulsystemen, bei einer Veröffentlichung sollen sie gar das Leistungsvermögen einer Schule aufzeigen. In Zeiten, in denen durch öffentlichen Vergleich von Prüfungsergebnissen ein Ranking unter den Schulen ermöglicht wird, wird diese Funktion zunehmend kritisch gesehen.

Ganz unzweifelhaft können Noten für Kinder ein Anstoß sein, sie können aber umgekehrt genauso zu Angst und hinderlichem, auch krank machendem Druck führen.

Eine Disziplinierungsfunktion schließt das Berliner Schulgesetz ausdrücklich aus. Und da nun an den neuen Integrierten Sekundarschulen (ISS) das Sitzenbleiben so gut wie abgeschafft ist, taugen sie auch kaum dazu, eine solche Funktion noch zu erfüllen.

MSA. Die ganz wenigen Schüler am RLG, die seit 2006 nicht in die Jahrgangsstufe 11 versetzt wurden, scheiterten ausschließlich an ihren Jahrgangsnoten.

Wie sieht es unter diesen Gegebenheiten mit der Leistungsbewertung in der neuen Berliner Schullandschaft an den neu geschaffenen ISS aus? Welche Funktion kommt ihr im Rahmen eines „individualisierten und differenzierten Lernens“ noch zu? Da Noten die Schüler nach wie vor durch ihre gesamte Schulzeit begleiten, prägen sie natürlich die eigene Wahrnehmung und die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsvermögens. Und diese Fähigkeit zur Selbsteinschätzung vor allem soll in den ISS verstärkt angeregt werden.

Die Suche nach alternativen, sowohl differenzierten als auch lernförderlichen Formen der Leistungsbeurteilung ist daher wesentlicher Bestandteil dieser neuen Schulform. Und hier will sie – im Vergleich zum Gymnasium – anders sein.

Das Zauberwort für die ISS heißt Differenzierung. Und dieses Zauberwort hat es in sich, sind doch viele Aspekte bis heute nur unzureichend geklärt. Jede ISS kann für sich entscheiden, ob sie – neben der in jedem Fach und in jedem Kurs sowieso notwendigen Binnendifferenzierung – eine äußere Differenzierung zumindest in Deutsch, Englisch, Mathematik und den Naturwissenschaften einführt. Für die äußere Differenzierung sieht das Schulgesetz zwei Niveaustufen - G(rund)- und E(rweiterungs)kurse - vor. Dies ist eine wichtige Veränderung gegenüber dem FEGA-System der früheren Gesamtschulen, das eine äußere Differenzierung in vier Niveaustufen ermöglichte. Zwar können auch heute noch Kurse unterhalb des G-Niveaus oder oberhalb des E-Niveaus ausgegliedert werden, aber bewertet wird nur noch auf E- bzw. G-Niveau. Und neu ist auch, dass die Differenzierung innerhalb einer Lerngruppe vorgenommen werden kann, also nicht zwingend getrennte Lerngruppen nach Niveaustufen eingerichtet werden müssen. Die neben den ISS bestehenden Gemeinschaftsschulen verzichten durchgängig auf eine äußere Fachleistungsdifferenzierung. Für die früheren Real- und Hauptschulen ist die nach Niveaustufen differenzierte Beurteilung ein völlig neues Terrain, aber auch die ehemaligen Gesamtschulen müssen vieles neu klären. Und die Umsetzung des neuen Differenzierungs- und Benotungskonzepts hat ihre Tücken.

Von der Idee her sollen in den beiden Niveaustufen wie in der früheren Gesamtschule Schüler_innen – entsprechend ihrem Leistungsniveau – individueller unterrichtet und beurteilt werden. Bei einem Abfallen der Noten und rechtzeitiger Rückstufung in einen G-Kurs sollen Demotivation durch schlechte Noten sowie Angst und der oben erwähnte negativ wirkende Druck vermindert werden. Umgekehrt kann der mögliche Aufstieg in einen E-Kurs motivationssteigernd wirken, bestimmt doch die Anzahl der E-Kurse, ob man zur Prüfung zum Mittleren Schulabschluss zugelassen wird oder die Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberschule erlangt. Auf dem Zeugnis werden in allen leistungsdifferenzierten Fächern die Leistungen sowohl auf E- als auch auf G-Niveau ausgewiesen. Dies dient der Transparenz, macht die Lektüre der Zeugnisse für Außenstehende allerdings noch erheblich komplizierter.

Die Senatsbildungsverwaltung hat darauf verzichtet, für die ISS ein gemeinsames verbindliches Differenzierungskonzept vorzugeben. So mussten im vergangenen Schuljahr alle ISS ein schuleigenes Differenzierungskonzept erarbeiten, das Bestandteil des jeweiligen Schulprogramms wurde. Nach Verabschiedung durch die Schulkonferenz oblag die endgültige Genehmigung der Schulaufsicht. Erst nach dieser Genehmigung war das Differenzierungskonzept verbindlich für die jeweilige Schule und damit einklagbar für alle Eltern.

In einer Handreichung der Senatsverwaltung „Thema Individuelles Lernen, Differenzierung und Leistungsüberprüfungen“ heißt es dazu, dies seien „Meilensteine der Unterrichtsentwicklung“.

Diese Meilensteine kann man nun aber etwas genauer betrachten:

1. Unterschiede in der Leistungsbewertung der Schulen:

Es gibt keine verbindlichen Vorgaben dafür, mit welchen Leistungen eine Schule ihre Notenpunkte zwischen 0 und 15 vergibt. Dieser Verzicht auf eine Vorgabe wird begründet mit den sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in den verschiedenen ISS, die eine einheitliche Festlegung nicht zuließen und nur eine Fiktion von Vergleichbarkeit darstellen würden. So

kann die eine Schule mit 50% einer erwartbaren Leistung 5 Punkte, die andere 4 oder die dritte auch 6 Punkte vergeben. Von Bedeutung kann dies vor allem dann werden, wenn es um den MSA oder die Zulassung zur Oberstufe geht, denn hier spielen Durchschnittswerte der Noten eine herausragende Rolle.

2. Unterschiedliches Auf- und Abstufen von Kindern an den Schulen:

Es ist den Schulen überlassen, mit welchen Leistungen sie die Schüler auf- bzw. absteigen lassen. Erst am Ende der 9. Jahrgangsstufe sind feste Punktwerte vorgegeben, um zumindest hier eine Vergleichbarkeit herzustellen, ist doch die Anzahl der E-Kurse von Bedeutung für den erreichten Abschluss. Da aber die Leistung der für den Aufstieg notwendigen 9 Punkte nicht verbindlich vorgegeben ist, kann es auch hier zu Verzerrungen zwischen den Schulen kommen. Es bleibt abzuwarten, ob dies ein wirkliches Problem darstellt oder ob sich die Leistungsanforderungen letztlich auch ohne zentrale Vorgaben angleichen. Der erste Jahrgang der ISS befindet sich gerade jetzt in der entscheidenden 10. Stufe. Noch liegen keine Ergebnisse vor, die einen Vergleich und eine abschließende Wertung erlauben würden.

3. Unterschiedliche Ausstattung der Schulen mit Fachlehrern:

Wer einmal ein sogenanntes „Casting“ von Lehrkräften miterleben musste, bei dem zu Beginn eines Schuljahres die neuen Lehrer auf die Schulen verteilt werden, der weiß, dass es in Berlin Schulen gibt, die extreme Probleme haben, ausreichend Fachlehrer zu bekommen, die ein auf verschiedene Niveaustufen differenziertes Unterrichts- und Beurteilungssystem ermöglichen. Vor allem in den Mangelfächern Mathematik und Physik, aber auch in anderen Fächern bleibt eine Reihe von ISS, besonders die ohne eigene Oberstufe und in Randlagen der Stadt, oft unberücksichtigt, weil sich die wenigen Lehrkräfte für die ihnen attraktiver erscheinenden Schulen entscheiden. Wie aber soll eine Schule, die vielleicht nur über einen einzigen ausgebildeten Fachlehrer in Physik verfügt, ein zeitgleiches Unterrichtsangebot auf verschiedenen Niveaustufen organisieren? Und was bedeutet das für die Umsetzung ihres mit enormem Aufwand entwickelten schuleigenen Differenzierungskonzepts?

Natürlich kann eine Schule auch auf die äußere Differenzierung verzichten und damit in allen Fächern binnendifferenziert arbeiten. Das bietet sich vor allem an, wenn die Schülerzahlen gar nicht zulassen, dass ein entsprechender Kurs eingerichtet wird. Und die Gemeinschaftsschulen lehnen eine äußere Differenzierung gänzlich ab, weil sie eine Fortsetzung des auf soziale Selektion zielenden gegliederten Schulwesens sei.

Wo aber liegen die Probleme, wenn ausschließlich binnendifferenziert unterrichtet und beurteilt wird? Die meisten Kollegen und Kolleginnen sehen sich schon aus arbeitsökonomischen Gründen nicht in der Lage – neben der intensiven Erziehungs- und Unterrichtsarbeit – noch die erforderliche Zeit für die Entwicklung unterschiedlichster Arbeitsmaterialien, Selbstlernarbeitsblätter und -materialien sowie für Klassenarbeiten mit unterschiedlichen Schlüsselniveaus aufzubringen. Für die Klassenarbeiten hat jede Schule in ihrem Differenzierungskonzept individuell – jeweils für das G- und E-Niveau – festgelegt, wie viel Prozent der Aufgaben welchem Schlüsselniveau entsprechen müssen.

Wenn man bedenkt, dass durch den Verzicht auf das Sitzenbleiben nun in der 10. Jahrgangsstufe Schüler auf dem Stand der 9. Jahrgangsstufe auf den Berufsbildungsabschluss vorbereitet, andere auf dem Stand der 10. Jahrgangsstufe auf den MSA oder die erweiterte Berufsbildungsreife und wiederum andere auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe gleichermaßen vorbereitet werden müssen – von Kindern, die mit Förderbedarf inklusiv beschult werden sollen, noch ganz abgesehen – dann gleicht eine solche Leistung schon ein wenig an Wunderheilung. Und die Notengebung muss natürlich die Kompetenzentwicklung eines Kindes zum einen individualisiert beurteilen, zum andern aber auch einen Bezugsrahmen für Vergleichbarkeit gewährleisten.

Seitens der Senatsverwaltung wurde im Rahmen der Einführung der ISS und in den Jahren danach viel in die Lehreraus- und -weiterbildung investiert, nun muss überprüft werden, ob und wo noch nachjustiert werden muss.

Und so bleibt sicherlich noch viel zu tun, damit die gute Idee der Integrierten Sekundarschule mit einer Durchlässigkeit bis zum Abitur auch umgesetzt wird. Denn „eine Schule für alle“ ist aus unserer Sicht ein wichtiges Ziel und bedarf daher einer ständigen Optimierung ihrer Bedingungen.

Stephan Zapfe, Leiter der Carl-Zeiss-Schule
Klaus Brunswicker, Leiter der Sophie-Scholl-Schule

Umgang mit Schulleistungsdaten in Berliner Schulen

Erste Ergebnisse aus der „Zweiten Runde Schulinspektion in Berlin“

Seit August 2011 läuft in Berlin die „Zweite Runde Schulinspektion“. In den Schuljahren 2011/2012 und 2012/2013 wurden insgesamt 240 Schulen inspiziert, darunter 16 berufliche Schulen, 104 Grundschulen, 60 Integrierte Sekundarschulen, 19 Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt und 41 Gymnasien. Die nachfolgenden Daten und Aussagen beziehen sich auf Grundschulen, Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien, da aus den Daten für die beiden anderen Schularten keine verlässlichen Schlussfolgerungen gezogen werden können.

Seit dem Schuljahr 2005/2006 sammelt die Berliner Schulinspektion Informationen zum Umgang der Schulen mit Ergebnissen aus Lernausgangslagenuntersuchungen, Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen. Darüber hinaus wird untersucht, ob und wie die Schulen mit Schullaufbahndaten wie zum Beispiel Übergangsempfehlungen von der Grundschule in weiterführende Schulen und bei letzteren mit Abschlussquoten oder auch Fehlzeiten umgehen. Indikatoren zu diesen Fragestellungen sind im Qualitätsmerkmal 1.1 des Qualitätstableaus der Berliner Schulinspektion verortet und führen zu einer zusammenfassenden Bewertung von A (stark ausgeprägt) bis D (schwach ausgeprägt). In der Gesamtbetrachtung kann als erfreulich verbucht werden, dass der Anteil der Schulen, die hier eine A- oder B-Bewertung erzielt haben, von 70 % im Schuljahr 2005/2006 auf 85 % in den Schuljahren 2011/2012 und 2012/2013 (vgl. Tabelle 1) gestiegen ist. Das bedeutet, dass die Bereitschaft der Schulen, sich in mit Schulleistungs- bzw. Schullaufbahndaten auseinanderzusetzen, innerhalb von 6 Schuljahren um 15 % gewachsen ist.

1.1 Schulleistungsdaten und Schullaufbahn		Grundschulen	ISS	Gymnasien	Gesamt
A (stark ausgeprägt)	Anzahl	60 58,3%	20 33,3%	18 45,0%	98 48,3%
B (eher stark ausgeprägt)	Anzahl	32 31,1%	27 45,0%	15 37,5%	74 36,5%
C (eher schwach ausgeprägt)	Anzahl	9 8,7%	11 18,3%	6 15,0%	26 12,8%
D (schwach ausgeprägt)	Anzahl	2 1,9%	2 3,3%	1 2,5%	5 2,5%
Gesamt	Anzahl	103 100,0%	60 100,0%	40 100,0%	203 100,0%

Tabelle 1: Verteilung der Bewertungen des Qualitätsmerkmals 1.1 „Schulleistungsdaten und Schullaufbahn“

Um für die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen geeignete Maßnahmen ableiten bzw. die Schülerinnen und Schüler gezielter auf Abschlussprüfungen vorbereiten zu können, bedarf es im Idealfall einer differenzierten Analyse der vorhandenen Ergebnisse. Der Grad der Thematisierung oder Analyse der Ergebnisse in den Schulen, z. B. in Fachkonferenzen, Jahrgangsteams oder auf Klassenebene ist sehr unterschiedlich ausgeprägt und reicht von nicht stattfindenden Auseinandersetzungen mit den Daten bis hin zu detaillierten Fehleranalysen auf Aufgabenebene. Insgesamt kann man festhalten, dass eine umfassend gewinnbringende Auswertung vorhandener Daten in 40 % der Grundschulen und Integrierten Sekundarschulen und 55 % der Gymnasien erfolgt. (Bewertung „trifft zu“, vgl. Tabelle 2).

Die Mitarbeiter/innen der Schule analysieren regelmäßig die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten sowie die Schulleistungsdaten.		Grundschulen	ISS	Gymnasien	Gesamt
trifft zu	Anzahl	41 39,8%	23 39,7%	22 55,0%	86 42,8%
trifft eher zu	Anzahl	39 37,9%	20 34,5%	13 32,5%	72 35,8%
trifft eher nicht zu	Anzahl	22 21,4%	13 22,4%	4 10,0%	39 19,4%
trifft nicht zu	Anzahl	1 1,0%	2 3,4%	1 2,5%	4 2,0%
Gesamt	Anzahl	103 100,0%	58 100,0%	40 100,0%	201 100,0%

Tabelle 2: Verteilung der Bewertungen des Indikators zur Analyse von Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten und Prüfungen

Die beste Auswertung oder Analyse bleibt ohne Wirkung, wenn aus ihr nicht Ziele und Maßnahmen abgeleitet werden, die geeignet erscheinen, die Kompetenzentwicklung der Lernenden zu fördern bzw. die Abschlussquoten zu verbessern. Auch hier zeigen sich in den drei betrachteten Schularten deutliche Unterschiede in zweierlei Hinsicht: einerseits genießen nicht alle Daten die gleiche Akzeptanz in den Schulen, andererseits sind die eingeleiteten Maßnahmen sehr unterschiedlich.

In knapp 90 % der Grundschulen führt die Lernausgangslagenuntersuchung zu Maßnahmen wie Zuteilung zum Förderunterricht, gezielter individueller Zuwendung im Unterricht oder differenzierten Wochenplänen, in denen die zu bewältigenden Aufgaben speziell auf die Kinder ausgerichtet sind. Die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten (VERA 3, vgl. Tabelle 3) führen jedoch nur in knapp 50 % der Schulen zu solchen Maßnahmen. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: VERA 3 ist nicht in allen Grundschulen als geeignetes Instrument zur Standortbestimmung auf Grundlage der Bildungsstandards gleichermaßen akzeptiert. Häufig werden die Aufgaben als „zu schwierig“ empfunden und insbesondere in „Brennpunktschulen“ hält man diese Art von Vergleichsarbeiten für wenig aussagekräftig, wenn beispielsweise in den Bereichen Deutsch-Lesen 90 % und mehr der Kinder lediglich die Kompetenzstufe 1 erlangen. Ein weiterer Grund für das Nicht-Nutzen der VERA 3-Ergebnisse ist bisweilen jedoch auch ein gering ausgeprägtes Verständnis, welcher Handlungsbedarf aus den Befunden abzuleiten ist und wie dieser in die Tat umgesetzt werden kann. Dabei zeigt sich nach den Erfahrungen der Inspektionsteams, dass die vom ISQ (Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e. V.) zur Verfügung stehenden Materialien zur Interpretation und Weiterarbeit mit den Ergebnissen aus VERA kaum genutzt werden.

Ein ähnliches Phänomen zeigt sich in den weiterführenden Schulen. Auch hier ziehen die Befunde aus VERA 8 seltener innerschulische Maßnahmen nach sich als die Erkenntnisse aus der Lernausgangslagenuntersuchung und den Abschlussprüfungen zum MSA und dem Abitur (vgl. Tabelle 3). Wenngleich die Fallzahlen für die Integrierte Sekundarschule in Tabelle 3 nicht reprä-

sentativ sind (die MSA-Prüflinge stammen noch aus der alten Schulart), so ähneln sie doch denen der Gymnasien. In beiden Schularten ist die Bereitschaft, Maßnahmen aus den Abiturprüfungen und denen zum mittleren Schulabschluss abzuleiten, deutlich ausgeprägter als aus den Ergebnissen von VERA 8. Die Ergebnisse aus der Lernausgangslagenuntersuchung zu Beginn des 7. Jahrgangs dienen in den Sekundarschulen häufig der Zuteilung der Schülerinnen und Schüler in leistungsdifferenzierte Kurse und an den Gymnasien ggf. der Zuteilung von Förderunterricht oder sie ziehen innerschulische Nachhilfeangebote nach sich. Der Umgang der Schulen mit den Ergebnissen aus Abschlussprüfungen liegt eindeutig in gezielten Vorbereitungen auf die Prüfungen und reicht von z. B. verstärkten Präsentationsübungen, gezieltem Üben bestimmter mathematischer Aufgabenstellungen bis hin zu Probeproofungen. Für zwei Drittel beider Schularten gilt, dass sie Prüfungsergebnisse ernst nehmen und den zukünftigen Prüflingen zahlreiche Unterstützungsangebote bereitstellen, um zu einem bestmöglichen Abschluss zu gelangen.

Die Mitarbeiter/innen der Schule leiten Ziele und Maßnahmen ab aus der Analyse ...der Lernausgangslage		Grundschulen	ISS	Gymnasien	Gesamt
trifft zu	Anzahl	58 56,9%	18 31,0%	16 39,0%	92 45,8%
trifft eher zu	Anzahl	33 32,4%	20 34,5%	10 24,4%	63 31,3%
trifft eher nicht zu	Anzahl	10 9,8%	12 20,7%	10 24,4%	32 15,9%
trifft nicht zu	Anzahl	1 1,0%	8 13,8%	5 12,2%	14 7,0%
...den Vergleichsarbeiten (Vera 3)		Grundschulen	ISS	Gymnasien	Gesamt
trifft zu	Anzahl	25 24,3%			25 24,3%
trifft eher zu	Anzahl	26 25,2%			26 25,2%
trifft eher nicht zu	Anzahl	43 41,7%			43 41,7%
trifft nicht zu	Anzahl	9 8,7%			9 8,7%
...den Vergleichsarbeiten (Vera 8)		Grundschulen	ISS	Gymnasien	Gesamt
trifft zu	Anzahl		9 15,3%	9 23,7%	18 18,6%
trifft eher zu	Anzahl		10 16,9%	9 23,7%	19 19,6%
trifft eher nicht zu	Anzahl		32 54,2%	15 39,5%	47 48,5%
trifft nicht zu	Anzahl		8 13,6%	5 13,2%	13 13,4%
...dem mittleren Schulabschluss (MSA)		Grundschulen	ISS	Gymnasien	Gesamt
trifft zu	Anzahl		20 40,8%	19 47,5%	39 43,8%
trifft eher zu	Anzahl		14 28,6%	8 20,0%	22 24,7%

trifft eher nicht zu	Anzahl		13 26,5%	8 20,0%	21 23,6%
trifft nicht zu	Anzahl		2 4,1%	5 12,5%	7 7,9%
...des Abiturs.		Grund- schulen	ISS	Gymnasien	Gesamt
trifft zu	Anzahl		4 44,4%	14 35,0%	18 36,7%
trifft eher zu	Anzahl		4 44,4%	20 50,0%	24 49,0%
trifft eher nicht zu	Anzahl		0 ,0%	4 10,0%	4 8,2%
trifft nicht zu	Anzahl		1 11,1%	2 5,0%	3 6,1%

Tabelle 3: Verteilung der Bewertungen der Indikatoren zur Ziel- und Maßnahmenableitung aus Ergebnissen von Lernausgangslagenuntersuchungen, Vergleichsarbeiten und Prüfungen

Fazit

Die Bereitschaft der Schulen, sich mit der Vielzahl an Daten aus Lernausgangslagenuntersuchungen, Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen zu befassen, diese zu analysieren, Handlungsbedarf ab- und Maßnahmen einzuleiten, ist in den letzten Jahren gestiegen. Nicht alle der Schule zur Verfügung stehenden Daten werden jedoch gleichermaßen genutzt. So fällt sowohl den Grundschulen als auch den weiterführenden Schulen der Umgang mit den an den Bildungsstandards orientierten Vergleichsarbeiten schwer. Bisweilen wird die Diagnosequalität bezweifelt oder aber der Nutzen für eine mögliche Weiterarbeit wird als gering eingeschätzt. Im Gegensatz dazu werden die Lernausgangslagenuntersuchungen im Sinne individueller Förderangebote in allen Schularten recht gut genutzt und Ergebnisse aus Abschlussprüfungen werden zum Anlass genommen, zukünftige Prüflinge noch gezielter auf die Prüfungen vorzubereiten.

Für alle Schularten gilt nach den Erfahrungen von nunmehr 1000 Inspektionen in Berlin, dass die vorhandenen Daten nur äußerst selten zum Anlass genommen werden, über die Unterrichtsqualität nachzudenken oder gar didaktisch-methodische Interventionen oder Innovationen einzuleiten. So bleibt es nach wie vor eine zentrale Aufgabe von Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung, die Lehrkräfte im Sinne einer systematischen Unterrichtsentwicklung darin zu unterstützen, ihre diagnostischen Möglichkeiten auf Grundlage vorhandener Daten zu erweitern und ihnen Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen, auf differenzierten Ergebnisanalysen Handlungsbedarf ab- und Maßnahmen einzuleiten.

Detlef Ehrhardt, Sen BJW

Leistungsbewertung und Differenzierung

Differenzierung ist im Zuge wachsender Heterogenität der Schülerschaft ein wichtiges Thema geworden. **Im Folgenden wird dargestellt, wie Differenzierung sich in Modellen und Konzepten der Leistungsbewertung verwirklichen lässt, und zwar sowohl in der Integrierten Sekundarschule als auch im Gymnasium.**

In den Klassen der Integrierten Sekundarschule lernen Schülerinnen und Schüler bekanntlich auf unterschiedlichen Niveaus. Einige Schulen setzen das Prinzip der äußeren Differenzierung um, d.h. es gibt jeweils Lerngruppen auf dem Grund- und auf Erweiterungsniveau (G und E). Es gibt aber auch eine Reihe von Schulen, in denen der Unterricht binnendifferenziert angeboten wird. In diesen lernen Schülerinnen und Schüler gemeinsam. Sie entscheiden selbst, auf welchem Niveau und auf welchen Wegen sie Aufgaben bearbeiten. Das Lernangebot enthält entsprechend eine Vielfalt an Zugangsweisen und Anforderungen.

Verbindlich vorgeschrieben ist die Entscheidung für eine Differenzierungsform im §27 der Sek.I-VO (in der Fassung vom 16.10.2013). Sie betrifft die Fächer Mathematik und erste Fremdsprache in der 7. Jahrgangsstufe sowie Deutsch und die Naturwissenschaften in der 9. Jahrgangsstufe. Schulen mit innerer Differenzierung legen dafür der Schulaufsicht ein Konzept vor.

Für die Bewertung der Schülerleistung hat die innere Differenzierung zur Folge, dass Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus (G und E) zu stellen und zu kennzeichnen sind (§20, Abs. 3, Satz 2). Die Schülerinnen und Schüler wählen dann selbst aus, welche Aufgaben sie bearbeiten.

In der Praxis sind für Differenzierung grundsätzlich verschiedene Zugänge³⁸ möglich. Aufgaben lassen sich differenzieren nach

- a) Quantität: es werden Zusatzaufgaben angeboten;
- b) Anforderungsstufen: es werden Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden gestellt, z.B. ansteigend nach dem Modell der Leistungsprogression bzw. differenziert nach Fundamentum und Additum;
- c) Methodenvarianz: unterschiedliche Lernzugänge werden ermöglicht und damit individuelle Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Verarbeitungsweisen berücksichtigt, z.B. abstrakte und konkrete;
- d) thematisch-inhaltliche Varianz: unterschiedliche Interessen und Neigungen werden z.B. durch Wahlaufgaben angesprochen;
- e) Lernhilfen: Strukturhilfen, zusätzliche Aufgaben oder auch Nachschlagewerke werden angeboten und in der Funktion des „Scaffoldings“ verwendet.

Im Bereich der Leistungsbewertung sind verschiedene Möglichkeiten kombinierbar:

Die quantitative Differenzierung a) kann z.B. mit b) den Anforderungsstufen kombiniert werden. Dieses Modell der Leistungsprogression³⁹ bildet sich in den Prüfungsaufgaben ab, die zum Erreichen der Abschlüsse der erweiterten Berufsbildungsreife (eBBR) und des Mittleren Schulabschlusses (MSA) am Ende der Jahrgangsstufe 10 führen. Zugrunde liegt ein integriertes Konzept, d.h. eine Prüfungsarbeit enthält sowohl eBBR- als auch MSA-Aufgaben. Letztere sind durch einen Stern gekennzeichnet. Der eBBR-Abschluss wird voll erreicht, wenn zwei Drittel aller Aufgaben gelöst sind, dazu können auch Aufgaben auf dem MSA-Niveau gehören. Die Bewertungsmaßstäbe für beide Niveaus sind unterschiedlich, ebenso die Bestehensgrenzen. Im Aufgabenbeispiel für das Fach Deutsch etwa sind insgesamt 120 Punkte erreichbar, 80 Punkte davon zählen für den eBBR-Abschluss. 50 % von 80 Punkten führen zum Bestehen des eBBR, 60 % von 120 Punkten sind für das Bestehen des MSA erforderlich. Die Zeitvorgabe ist für alle Schüler/innen gleich. Im

³⁸ Vgl. z.B. Ahrling, Ingrid: Viele Wege nach Rom Muster und Module binnendifferenzierenden Unterrichts. Praxis Schule 6/00; von der Groeben, Annemarie: Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin 2008.

³⁹ S. die Handreichung „Modelle für die Konzeption und die Bewertung differenzierter Klassenarbeiten“ des Referats VI A/ SenBJW (s. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/naturwissenschaften/mathematik/diffKA/Modelle_diff_Klassenarbeiten.pdf). Das LISUM hat dazu Beispielaufgaben für Mathematik, Deutsch, Fremdsprache entwickelt (s. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/Mat._Sek_I_und_II/Leistungsdifferenzierte_Klassenarbeiten_im_Fach_Deutsch.pdf; http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/naturwissenschaften/mathematik/diffKA/diff_KA_Mathematik.pdf; http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/englisch/pdf/Diff._Klassenarbeit_Englisch_Beispiel_1.pdf).

Fach Mathematik und in den Fremdsprachen gelten eigene Bestehensgrenzen. Sie variieren leicht, was mit dem Anteil der geschlossenen Aufgaben zu tun hat.

Eine weitere Kombination für eine differenzierte Klassenarbeit lässt sich aus b) und e) erstellen. Alle Schülerinnen und Schüler bearbeiten dann die gleichen Aufgaben, allerdings werden für das G-Niveau Lernhilfen angeboten: z.B. Textbausteine, Formulierungshilfen.⁴⁰ Bei der Ermittlung der Gesamtpunktzahl wird die Nutzung quasi in Rechnung gestellt: es werden Punkte abgezogen.

Ein drittes Modell besteht im Angebot von Wahlaufgaben: Diese können aus einer Kombination von b) und d) entwickelt werden: Ausgehend von einem Fundamentum für alle werden Aufgaben zur Auswahl angeboten, die sowohl thematisch als auch vom Schwierigkeitsniveau her Alternativen bieten.

Alle Varianten setzen voraus, dass Lehrkräfte schwierigkeitsdifferenzierende Merkmale⁴¹ kennen und anwenden. Generell lassen sich Merkmale heranziehen wie:

- Komplexitätsgrade, d.h.: Wie vielschrittig ist die geforderte Lösung? Werden mehrere Wissensseinheiten vorausgesetzt? Welche sprachlichen Voraussetzungen stellt die Aufgabe: Enthält sie viele fachsprachliche oder auch abstrakte Wendungen? Eine komplexe Syntax?
- Art der kognitiven Aktivitäten, d.h.: Wird Reproduktion erwartet? Ein Transfer? Eine Problemlösung, die mit Anforderungen des Begründens und Erklärens verknüpft ist?
- Wissensarten⁴²: Verlangt die Aufgabe Faktenwissen („Wissen dass“)? Verlangt sie Methoden- bzw. Prozedurenwissen („Wissen wie“)? Inwieweit geht es um vernetztes Wissen in Form von Konzepten?
- Vorstrukturiertheit der Lösung: Werden Textbausteine angeboten? Text-Bild-Kombinationen? Wortspeicher?
- Repräsentationsform der Lösung⁴³: Wird die Umwandlung oder Transformation in eine neue Darstellungsform verlangt (z.B. die Formulierung einer Bildaussage in einen Text)?

Für die Gestaltung des Schwierigkeitsgrades bieten veröffentlichte Beispielaufgaben sowie Prüfungs- oder Testaufgaben früherer Jahre (z.B. auf dem Aufgabenbrowser des ISQ) gute Anhaltspunkte. Aus ihnen lassen sich Kriterienraster für Aufgaben ableiten. Ratings im Fachkollegium zur Schwierigkeit einer Aufgabe unterstützen die professionelle Fähigkeit der Einschätzung anhand einer kriterialen Bezugsnorm. Dabei ist die Orientierung an fachübergreifenden Kriterien hilfreich: in der Regel unterrichten Lehrkräfte ja zwei Fächer und ein Transfer von dem einen zum anderen Fach erspart Zeit. Außerdem kann das Gespräch im Jahrgangsteam von fachübergreifenden Kriterien nur profitieren. Denn letztlich stützt sich ja auch die Rückmeldung an die Lernenden auf diese Kriterien: Sie lassen sich für diagnostische Aussagen nutzen, die Förderperspektiven beschreiben: Wer viele z.B. Lernhilfen in Form von Wortspeichern für das Verstehen eines fremdsprachigen Textes benötigt, profitiert von der Konzentration auf die Ausweitung seines Wortschatzes.

Auch für die Lernenden ist die Vertrautheit mit den Kriterien wichtig, damit sie ihre Selbsteinschätzung entwickeln und die passenden Entscheidungen bei der Bearbeitung des Aufgabenangebots treffen. Wer seine Stärken und Schwächen kennt, wird zunächst die Aufgaben lösen, die seinen Voraussetzungen entsprechen.

⁴⁰ Vgl. die „Modelle“, hrsg. von SenBJW, S. 5 für Deutsch, S. 10 für die Fremdsprachen, S. 14 für Mathematik.

⁴¹ Vgl. das Kriterienraster bei Kleinknecht, Marc u. a. (Hrsg.): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn 2013. Für die Mathematik: Leuders, Timo/ Prediger, Susanne: Differenziert Differenzieren – Mit Heterogenität in verschiedenen Phasen des Mathematikunterrichts umgehen, in: Lazarides, Rebecca/ Ittel, Angela (Hrsg.): Differenzierung im mathematisch- naturwissenschaftlichen Unterricht - Implikationen für Theorie und Praxis, Bad Heilbrunn 2012 (als Vorabdruck auf dem Berlin- Brandenburgischen Bildungsserver). Für die Fremdsprachen s. LISUM (Hrsg.): Handreichung moderne Fremdsprachen. Ludwigsfelde 2011. Für das Fach Deutsch s. http://www.kmk-format.de/material/Deutsch/3_Kompetenzbereich_Lesen_mit_Texten_und_Medien_umgehen/3_5_Kompetenzentwicklung_im_Bereich_Lesen_durch_Variation_der_Aufgabenschwierigkeit/M_3_5_1.pdf.

⁴² Vgl. Kleinknecht u.a., S. 28 ff.

⁴³ Ebd., S. 38 ff.

Für die Schülerinnen und Schüler am Gymnasium stellt sich die Situation einer differenzierten Leistungsbewertung etwas anders dar. Eine Differenzierung nach Leistungsniveaus ist für die Klassenarbeiten nicht vorgesehen. Dennoch wird jede Form der Leistungsüberprüfung leichtere und schwierigere Aufgaben enthalten. Eine kriteriengestützte Beschreibung eignet sich auch hier für die Rückmeldung an die Lernenden. Auf diese Weise kann eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Lernenden gestützt werden: Die Rückmeldung weist aus, welche Kompetenzen bereits vorhanden sind und in welchen Bereichen weiterer Entwicklungsbedarf ist.

Neben der Differenzierung nach Leistungsniveaus bleibt die Differenzierung nach Neigungen und Interessen durch ein Angebot von Alternativen wichtig. Im Abitur z.B. wird dieses Prinzip unterschiedlich umgesetzt: Im Fach Mathematik kann innerhalb der einzelnen Aufgabengebiete eine Auswahl getroffen werden. In den Fremdsprachen ist eine Auswahl sowohl zwischen thematisch unterschiedlichen Aufgabenvorschlägen als auch innerhalb der Aufgabenvorschläge im Hinblick auf einzelne Aufgaben möglich. Im Fach Deutsch kann zwischen Vorschlägen gewählt werden, die Unterschiede zwischen Themen und Aufgabenarten aufweisen. So soll den Schülerinnen und Schülern eine bestmögliche Anknüpfung an ihre individuellen Lernvoraussetzungen ermöglicht werden.

Dr. Gisela Beste, LISUM

Beurteilung und Bewertung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern im Berliner Vorbereitungsdienst

Bewertung des Vorbereitungsdienstes durch die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter

Im Vorbereitungsdienst findet nach dem Studium, der 1. Phase der Lehrerausbildung, eine konzentrierte wie kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld Schule und Unterricht statt. Für Lehramtsanwärterinnen und -wärtter, die z. B. in Berlin vor dem Referendariat nicht als PKB-Kräfte tätig waren, bedeutet das häufig einen ersten intensiven Kontakt mit der Schule. Mehrere bundesweite Studien haben gezeigt, dass die Beurteilung des Referendariats durch die Referendare selbst ausgeprägt ambivalent ist. Einerseits wird der Aufbau von berufspraktischer Kompetenz positiv eingeschätzt, andererseits erscheinen nach der universitären Phase, mit ihrer Aneignung von Fachwissen und der Beschäftigung mit fachdidaktischen und pädagogischen Inhalten, die unmittelbare Auseinandersetzung mit und das Einleben in die Realität der Schule als sehr belastend. Dieser Effekt wird in der Fachliteratur, u. a. im Rahmen der beruflichen Sozialisation im Lehrberuf, beschrieben und erörtert und ist unter dem Begriff "Praxischock" bekannt.

Die im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung von 2010 bis 2012 durch das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) erstellte Evaluation zum Berliner Vorbereitungsdienst hat zu folgendem Ergebnis geführt: Die methodisch-fachliche Qualität der Ausbildung in den Allgemeinen Seminaren wird sowohl von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern als auch den Seminarleitungen ähnlich eingeschätzt. Übereinstimmend hoch wird der Standard einer einheitlichen und transparenten Leistungsbewertung beurteilt. Der Anregungsgehalt des Allgemeinen Seminars für die praktische Unterrichtsgestaltung wird dagegen von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern etwas weniger gut beurteilt. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter gaben für die Entwicklung der Unterrichtskompetenz an, dass sie in den Bereichen Selbständiges Lernen und Differenzierung und Beurteilen - im Vergleich zu den anderen Ausbildungsgängen - im Allgemeinen Seminar und in den

Schulen Lerngelegenheiten in geringerem Umfang erhalten und die Seminarleitungen den Bereichen vergleichsweise weniger Wichtigkeit beimessen (siehe Artikel „Entwicklung in der Lehrerbildung“ in BLuS Heft 13).

Dieses Ergebnis spiegelt zum Teil auch neuere Studienergebnisse wider, in denen beschrieben wird, dass von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern die fachbezogenen Seminare deutlich positiver bewertet werden als die allgemein-didaktisch bzw. schulpädagogisch ausgerichteten (Haupt-)Seminare. Die Untersuchungsergebnisse des FiBS zeigen außerdem, dass der Standard einer einheitlichen und transparenten Leistungsbewertung übereinstimmend hoch beurteilt wird. Die bundesweiten Studienergebnisse kommen zum Bereich der Leistungsbewertung eher zu kritischeren Ergebnissen. Folgendes Zitat einer Studie von Englert u. a. (2006), die auf 36 Interviews und 473 Fragebögen basiert, verdeutlicht die Erfahrungen zahlreicher Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter:

„Strukturell deuten unsere Befunde auf einen doppelten Konflikt, in dem die Studienseminare stehen. Zwischen förderlicher Lernhilfe und selektierender Benotung sollen sie Referendar/innen einerseits auf dem Weg zum Lehrerberuf unterstützen, was Offenheit und Vertrauen voraussetzt, und diese andererseits begutachten, was Distanz schafft und taktisches Verhalten nahelegt. Zwischen Theorie und Praxis sollen sie einerseits grundsätzliches, fallübergreifendes Wissen und Reflektieren fruchtbar machen, andererseits aber den Alltag von Schule und Unterricht im Blick behalten. Aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen gelingt es den Studienseminaren derzeit nur beschränkt, die angeführten Strukturkonflikte auszubalancieren. Anstatt dass Unterstützung und Benotung, Theorie und Praxis je gleichgewichtig nebeneinander zur Geltung kommen, tendieren die Referendar/innen dazu, das Studienseminar primär als Instrument der Überprüfung und als Anwalt alltagsfremder Theorie wahrzunehmen.“

(Englert, R./Porzelt, B./Reese, A./Stams, E. (2006): Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrerinnen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Münster: LIT, S. 466)

Trotz der o. g. Einschätzung wird von vielen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern der Vorbereitungsdienst als "ertragreiche Initiation im belastenden Ausnahmezustand" betrachtet. Das Referendariat wird somit als biografische Sondersituation erlebt.

Bewertung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter im Berliner Vorbereitungsdienst

Nach Untersuchungen von Terhart, deren Ergebnisse 2007 veröffentlicht wurden, gibt es bundesweit kein allgemein einsetzbares diagnostisches Instrumentarium zur Erfassung und Bewertung der beruflichen Kompetenz von angehenden und erfahrenen Lehrkräften. Die Arbeit der Lehrkräfte wird aber schon immer bewertet, am Ende der Ausbildung oder durch dienstliche Beurteilungen. Studienreferendar/innen im - zurzeit noch - zweijährigen Berliner Vorbereitungsdienst erhalten z. B. vor dem abschließenden Zweiten Staatsexamen von den beiden Fachseminarleitungen und der Schulleitung eine Bewertung. Die Seminarleitung fasst diese drei Noten zusammen und bildet das arithmetische Mittel, das auf zwei Stellen hinter dem Komma angegeben werden muss. Diese abschließende Bewertung wird als Ausbildungsnote bezeichnet, die mit einer Gewichtung von 1/5 in die Gesamtnote der Zweiten Staatsprüfung eingeht. Die angehenden Lehrkräfte müssen während der Ausbildung außerdem zwei Modulprüfungen ablegen, die sich auf die Bausteine der Module "Unterrichten" sowie "Erziehen und Innovieren" des Allgemeinen Seminars beziehen. Dabei gibt es vier Prüfungsformate: die mündliche und die multimediale bzw. die schriftliche Modulprüfung sowie das Prüfungsportfolio, von denen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter zwei unterschiedliche Formate auswählen müssen. Die Prüfungen werden jeweils von zwei Prüferinnen bzw. Prüfern abgenommen, wobei der/die Erstprüfer/in die zuständige Seminarleitung und der/die Zweitprüfer/in eine Fachseminarleitung, eine Schulleitung bzw. eine zweite

Seminarleitung sein können. Die beiden Prüfenden bewerten die Prüfungsleistung. Sollten beide Prüfende zu unterschiedlichen Bewertungen kommen, wird aus den beiden Noten das arithmetische Mittel gebildet. Die Noten der beiden Modulprüfungen gehen jeweils mit 1/5 in die Gesamtnote der Zweiten Staatsprüfung ein. Vor den beiden unterrichtspraktischen Prüfungsstunden stehen somit 3/5 der Note der Zweiten Staatsprüfung bereits fest. In einem von der Senatsverwaltung festgelegten Prüfungszeitraum legen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ihre beiden Prüfungsstunden ab, die ebenfalls mit jeweils 1/5 in die Gesamtnote der Zweiten Staatsprüfung eingehen. Erste Erfahrungen mit diesem neuen Prozedere zeigen, dass die Gewichtung der einzelnen Anteile der Endnote überdacht werden muss. Unseres Erachtens ist der Einfluss der beiden Modulprüfungen mit je 1/5 zu stark, der der sogenannten Ausbildungsnote zu gering.

Die KMK hat für die Standards der Lehrerbildung insgesamt vier Kompetenzbereiche angegeben, denen entsprechende Kompetenzen zugeordnet werden. Für jede der in der unten stehenden Tabelle aufgeführten Kompetenzen werden meist drei bis fünf Standards formuliert. In der Tabelle sind die vier Kompetenzbereiche und die entsprechenden Kompetenzen (in Kurzformulierung) angegeben:

Kompetenzbereich	Kompetenz
1. Unterrichten	1. Unterricht planen, durchführen und reflektieren
	2. Lernsituationen gestalten
	3. Selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten fördern
2. Erziehen	4. Lebensbedingungen kennen; individuell unterstützen
	5. Normen, Werte und Eigenverantwortung vermitteln
	6. Schwierigkeiten und Konflikte lösen
3. Beurteilen	7. Diagnostizieren und Beraten
	8. Transparente Beurteilung
4. Innovieren	9. Bewusstsein des öffentlichen Amtes
	10. Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe
	11. Partizipation an schulischen Projekten

In der Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 4 wurde eine Untersuchung von Strietholt und Terhart zum Thema "Referendare beurteilen - Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung" veröffentlicht⁴⁴. Die Untersuchung hat u. a. ergeben, dass anhand der vorliegenden Daten in 80 % der Instrumente zur Bewertung der Leistungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern nur einer oder mehrere KMK-Kompetenzbereiche benannt werden. Bei den Nennungen der Kompetenzbereiche dominiert der Bereich "Unterricht". Die Autoren geben weiterhin an, dass die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter vergleichsweise selten dahin eingeschätzt werden, wie es ihnen gelingt, selbstbestimmtes Lernen zu fördern. Sie kommen daher zu der Sichtweise, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder in der 2. Phase anscheinend weniger Wert auf die Förderung selbstregulierenden Lernens legen als es aus Sicht der Bildungsforschung wünschenswert wäre.

Für den Bereich „Erziehen“ ergibt sich ein ähnliches Bild: Die erzieherische Kompetenz wird eher pauschal bewertet. Die Diagnose individueller Leistungsstände wird von den durch die Studienseminare eingereichten Bewertungsinstrumenten auch nur relativ geringfügig abgedeckt. Die Zusammenfassung der Untersuchung ergibt, dass den meisten Instrumenten ein in Richtung auf Un-

⁴⁴ http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4266/pdf/ZfPaed_2009_4_Strietholt_Terhart_Referendare_beurteilen_D_A.pdf

terricht eng geführtes, nicht die Breite der beruflichen Anforderungen insgesamt abdeckendes Beurteilungskonzept zugrunde liegt.

Inwieweit werden die von der KMK vorgegebenen Standards im Berliner Vorbereitungsdienst und bei der Leistungsbewertung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter berücksichtigt? Der Bereich „Erziehen und Innovieren“ wird im Allgemeinen Seminar durch die vier Bausteine Entwicklung, Wertevermittlung, Konflikte und Gewaltprävention sowie Entwicklung der Berliner Schule mit der jeweiligen angestrebten Kompetenz, die in den Bausteinen gefördert werden soll, angegeben. Entsprechend der obigen Reihenfolge der Bausteine lauten diese:

- Die LAA erkennen Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern, können darauf eingehen und Lebensbedingungen berücksichtigen.
- Die LAA vermitteln demokratische Werte und Normen und unterstützen selbständiges Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
- Die LAA können Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Gefährdungen von Schülerinnen und Schülern sowie für Konflikte nennen.
- Die LAA beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Für die vier Bausteine sind jeweils sechs bis neun Standards vorgegeben, wie z. B.

Die LAA ...

- erkennen Begabungen, Lernhindernisse und Benachteiligungen, realisieren pädagogische Hilfen, initiieren spezielle Fördermöglichkeiten und Präventionsmaßnahmen (Baustein 1).
- erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um (Baustein 2).
- setzen geeignete Strategien und Handlungsformen zur konstruktiven Lösung von Konflikten ein (Baustein 3).
- wirken auf der Grundlage ihrer Kenntnisse über Schulentwicklungs- und Schulprogrammprozesse an deren Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung mit (Baustein 4).

Im Rahmen der Modulprüfung findet eine Leistungsbewertung in den KMK-Bereichen „Erziehen und Innovieren“ statt. Die Aufgaben sind von den Seminarleitungen so zu formulieren, dass an einem konkreten Beispiel aus der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, aus der Schulentwicklung, aus dem Schulrecht oder aus der politischen Bildung problemorientiert gearbeitet werden kann und entsprechende Lösungen entwickelt werden können. Für das Modul „Unterrichten“ werden insgesamt sechs Pflichtbausteine berücksichtigt. Die von der KMK vorgegebenen Bereiche 2 - 4 werden seit Inkrafttreten der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung auch leistungsmäßig bewertet.

Während der Ausbildung müssen die Lehramtsanwärter/innen ihren Fachseminarleitungen mindestens zwei Unterrichtsstunden pro Fach und Ausbildungshalbjahr zeigen und erhalten am Ende jedes Ausbildungshalbjahres eine Beurteilung (nicht Bewertung; siehe weiter unten). Hierbei werden folgende Punkte berücksichtigt:

Der LAA / die LAA

1. ist sich der besonderen Anforderung des Lehrerberufs bewusst und versteht den Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
2. versteht sich ganzheitlich als Lehrer, der unterrichtet, erzieht, beurteilt und bewertet, berät und betreut in eigener pädagogischer Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele der Berliner Schule.

3. erledigt Aufgaben gewissenhaft und termingerecht und kann konstruktiv im Team arbeiten.
4. ist flexibel und belastbar.
5. bettet Unterricht sachlogisch in eine Sequenz ein.
6. diagnostiziert erfolgreich Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern.
7. nutzt unterschiedliche Differenzierungsverfahren, um individuelle Lernmöglichkeiten zu ermöglichen bzw. um Erziehungsarbeit umzusetzen.
8. plant Unterricht fach- und sachgerecht, führt ihn sachlich und fachlich korrekt durch und weist fachliche Unterrichtsgegenstände einem kompetenzorientierten Schwerpunkt zu.
9. kann den Planungs- und Durchführungsprozess evaluieren.
10. unterstützt alle Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von motivierenden Lernsituationen und befähigt sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes anzuwenden.
11. fördert die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstständigen Lernen und Arbeiten durch schüleraktivierende Unterrichtsformen, insbesondere durch die Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien.
12. schafft strukturierte Lernmöglichkeiten, die eine individuelle Progression beinhalten, und macht diese transparent.
13. berücksichtigt ein adäquates Anforderungsniveau.
14. steuert den Unterrichtsprozess zielgerichtet, mit eindeutigen Impulsen und einer situationsadäquaten Zurückhaltung.
15. nutzt die vorhandene Zeit im Sinne von Lernzeit optimal aus.
16. setzt Medien funktional und differenzierend ein.
17. realisiert funktionale und situationsbezogene Ergebnissicherung oder Zwischenreflexionen mit erkennbarem Lernzuwachs.
18. vermittelt Werte und Normen und unterstützt selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
19. arbeitet im Fachseminar konstruktiv und engagiert mit.

Eine Überarbeitung der obigen Punkte findet derzeit statt.

Die Beurteilung der Lehramtsanwärterinnen und -wärter berücksichtigt nicht nur den Unterricht, sondern auch die Förderung des selbstständigen Lernens, die diagnostische Kompetenz sowie die Werte- und Normenvermittlung. Die Instrumente bzw. die Kriterien für die Kompetenzstandsfeststellung müssen dagegen noch weiter erarbeitet werden. Das ist eine Aufgabe, die die Seminarleitungen in gemeinsamer Arbeit mit den Fachseminarleitungen leisten müssen. Die angehenden Lehrkräfte erhalten mit dieser Beurteilung keine Note, sie werden also nicht bewertet. Dies wird oft seitens der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter bemängelt, da die Formulierungen über den Stand der Kompetenzentwicklung bzw. des Gutachtens über den Ausbildungsstand einen gewissen Interpretationsspielraum zulassen, was dazu führt, dass die jungen Lehrkräfte ihren Leistungsstand im Hinblick auf die Notenskala gar nicht richtig einschätzen können. Hier erscheint es uns sinnvoll, zur alten Variante zurückzukehren und Lehramtsanwärter/innen nach der Hälfte der Ausbildungszeit zu beurteilen und mit einer Note zu bewerten. Dies führt zu einer höheren Transparenz für die jungen Lehrkräfte und wird auch von vielen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern gewünscht. Es würde zudem die Bewertung der Leistungen am Tag der Zweiten Staatsprüfung verständlicher machen. In Kombination mit den ausführlichen Beratungsgesprächen nach den Unterrichtsbesuchen könnte bei dem oben beschriebenen Verfahren dann auch auf eine halbjährige Kompetenzstandsermittlung verzichtet werden. Das würde eine notwendige Verringerung der Arbeitsbelastungen der Fachseminarleitungen bedeuten, die durch die oft hohen Teilnehmerzahlen, besonders im Studienratsbereich, dringend notwendig erscheint.

Nach der neuen Verordnung ist es für die Seminarleitungen nicht mehr vorgesehen, Unterrichtsbesuche durchzuführen, die für eine Bewertung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter

berücksichtigt werden. Sie bewerten die angehenden Lehrkräfte am Ende der Ausbildung auch nicht mehr und sind somit an der Festsetzung der Ausbildungsnote nicht beteiligt. Ihre Aufgabe besteht darin, die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zu coachen. Durch die neue Struktur und die zurzeit sehr hohe Anzahl an Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern der Studienratslaufbahn in den Allgemeinen Seminaren haben die Seminarleitungen kaum noch die Möglichkeit, mehrere Unterrichtsbesuche anzubieten. Dabei werden Ressourcen verschwendet, da gerade die Seminarleitungen durch ihre meist langjährige Erfahrung in Unterricht und Erziehung eine qualitativ hochwertige Expertise besitzen. Für neue Kolleginnen und Kollegen, die eine Seminarleitung übernehmen, wird es nun sehr viel schwieriger, diese Expertise für die Unterrichtsfächer überhaupt zu erlangen.

Es kommt ein weiterer Aspekt hinzu: Seminarleitungen und Schulleitungen müssen und wollen eng zusammenarbeiten, obliegt doch beiden Institutionen die Ausbildung der jungen Lehrkräfte. Und wo zeigen denn die Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen, was sie gelernt haben? Nach Meinung einiger Experten und auch der Autoren dieses Beitrages - in den Unterrichtsbesuchen und in der Zusammenarbeit mit den Schulen. Eine konstruktive Zusammenarbeit kann aber nur dann gelingen, wenn die Seminarleitungen auch „vor Ort“ sind, d. h. das Schulleben kennen und den Kontakt mit den jeweiligen Schulleitern und Schulleiterinnen pflegen, denn bereits im März 2007 hat Herr Professor Leisen auf der 6. Expertentagung in Bad Berka zum Thema Schule und Seminar – Partner in der Ausbildung auf das diffizile Interessengeflecht von Schule und Ausbildung hingewiesen. Er betonte in seinem Vortrag, dass die Kooperation von Schule und Seminar nicht allein eine strukturelle Frage ist und begründet das mit den unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen in den Bundesländern. Er führte in seinem Beitrag aus, dass für die Kooperation zwischen Schule und Seminar die vielfältigen Arbeitskontakte entscheidend sind, wie zum Beispiel Unterrichtsbesuche, gemeinsame Stundenbesprechungen und Gespräche oder auch Prüfungsvorsitze von Schulleitern und Schulleiterinnen bei 2. Staatsprüfungen. In seinem Vortrag betonte er weiterhin, dass die Kooperation zwischen „Schule und Seminar kein Geschenk ist, sondern sich täglich in Arbeitskontakten bewähren“ muss. Diesen Ausführungen können wir nur beipflichten.

Wenn wir diese auf die aktuelle Verordnung beziehen, wird deutlich, dass die Vorschläge aber nicht so einfach umgesetzt werden können, denn dazu bedürfte es einer erneuten Änderung der aktuellen Verordnung.

Zusammenfassung

Zahlreiche Untersuchungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass es für die Beurteilung und Bewertung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter bundesweit kein einheitliches Instrumentarium bzw. detailliert ausgearbeitete Kriterien gibt. Fragebögen, die von bundesdeutschen Studienseminaren eingereicht wurden, haben gezeigt, dass bei der Beurteilung und Bewertung der angehenden Lehrkräfte primär der Unterricht im Vordergrund steht und die von der KMK vorgegebenen Bereiche, insbesondere das Erziehen, Innovieren und die Förderung des selbstbestimmten Lernens, von den Ausbilderinnen und Ausbildern noch nicht umfassend genug beachtet werden. Im Rahmen der Modularisierung des Berliner Vorbereitungsdienstes werden die vorgegebenen KMK-Standards für die Lehrerbildung in den Modulbausteinen allerdings nachdrücklich angestrebt.

Die Fachseminarleitungen besuchen den Unterricht der angehenden Lehrkräfte mindestens zweimal im Ausbildungshalbjahr. Inwieweit sie dabei u. a. die diagnostischen und erzieherischen Kompetenzen kriteriengestützt beurteilen können, bleibt unserer Meinung nach fraglich. Um diese Kompetenzen tatsächlich kontinuierlich fördern und beurteilen zu können, bedarf es einer regelmäßigen Hospitation und intensiven Beratung der jungen Lehrkräfte. Diese Aufgaben könnten eigentlich nur Lehrkräfte vor Ort, die sogenannten Ausbildungslehrerinnen und -lehrer, leisten. Da die Vollzeitlehrkräfte an den Gymnasien und ISS 26 Stunden pro Woche Unterricht erteilen müssen, haben sie schon aus stundenplantechnischen Gründen kaum die Chance, Lehramtsanwärte-

rinnen und Lehramtsanwärter regelmäßig im Unterricht zu besuchen. Hier wären Ermäßigungsstunden für Ausbildungslehrkräfte nötig, um die angehenden Lehrerinnen und Lehrer optimal fördern zu können.

Die Seminarleitungen können aufgrund der Aufgabenverlagerung nur noch vereinzelt Unterrichtsbesuche durchführen. Ein Coaching der angehenden Lehrkräfte ist daher leider durch sie kontinuierlich nicht mehr möglich und die unterrichtliche und erzieherische Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter kann von den Seminarleitungen nur noch eingeschränkt begleitet und unterstützt werden.

Um die jungen Lehrkräfte eingehend beraten und bezüglich der KMK-Standards für Lehrerbildung beurteilen und bewerten zu können, wäre es unseres Erachtens notwendig, dass die Seminarleitungen wieder regelmäßig und - so oft wie möglich - gemeinsam mit den Fachseminarleitungen und den Ausbildungslehrkräften die Unterrichtsbesuche und die Beratungsgespräche durchführen. Die Fachseminarleitungen, mit denen wir zusammenarbeiten, begrüßen – soweit es für uns organisatorisch noch möglich ist – unsere Teilnahme an den Unterrichtsbesuchen und betonen insbesondere in diesem Zusammenhang, dass für sie unsere nicht nur am Fach orientierte Sichtweise hilfreich sei; die Unterrichtsbesuchsbesprechungen seien dadurch deutlich ertragreicher. Wie aber bereits erwähnt, lässt uns die hohe Anzahl an Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern im Studienratsbereich kaum noch einen Spielraum. Wenn man aber eine umfassende Beratung sowie kriteriengestützte Beurteilung und Bewertung der jungen Lehrkräfte hinsichtlich ihrer beruflichen Kompetenzen und Leistungen wünscht, könnte man auch hier über eine Änderung der Verordnung nachdenken: Würde eine der beiden Modulprüfungen am Ende der unterrichtspraktischen Prüfung stattfinden, hätte die Seminarleitung mehr Freiraum für Unterrichtsbesuche. Die Modulprüfungsformate könnten dabei beibehalten werden. Die Aufgaben für die vier Modulprüfungsformate würden in einem festzulegenden Zeitraum vor der unterrichtspraktischen Prüfung gestellt werden. Wir glauben nicht, dass der Ordnungsgeber zurzeit zu einer Änderung der Verordnung bereit wäre. Damit verpasst man aber auch die Chance einer - durch alle Ausbilderinnen und Ausbilder - erfolgreichen umfassenden Beratung, Beurteilung und Bewertung der jungen Lehrkräfte.

Neben der Bewertung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ist ein weiterer Aspekt, die kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Schulleitungen, nicht mehr in dem bisherigen Umfang möglich. Auch die Nähe zum Schulleben und zum Unterricht wird mehr und mehr durch die Theorie geprägt, ein Umstand, den die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter nach den oben ausgeführten Untersuchungen bereits jetzt beklagen.

Die Senatsverwaltung hat vor kurzem mitgeteilt, dass die Gutachten für die Beurteilung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter modifiziert und durch einen Kriterienkatalog, der zurzeit ausgearbeitet wird, gestützt werden sollen. Hier wird deutlich, dass zurzeit intensiv an einer kriteriengeleiteten Beurteilung und Bewertung angehender Lehrkräfte gearbeitet wird. Die Seminare sind somit gefordert, weiterhin mit den Fachseminarleitungen intensiv über die o. g. Aspekte nachzudenken.

Ingeborg Dix, Leiterin des 3. SPS Tempelhof-Schöneberg (S)

Roswitha Kneer-Werner, Leiterin des 2. SPS Neukölln (S)

Jens-Uve Wahner, Leiter des 1. SPS Spandau (S)

Bewertung im Referendariat

Die jetzige Form der Bewertung im Referendariat wird von vielen LAA in zahlreichen Punkten als problematisch angesehen. Im Folgenden werden wir diese kritischen Bereiche benennen und versuchen Lösungsansätze aufzuzeigen. Des Weiteren möchten wir diesen Raum nutzen, um auch außerhalb des Bereichs Bewertung, Verbesserungsvorschläge in der Lehrerausbildung in Berlin vorzuschlagen.

- Das Bewertungssystem in der Ausbildung muss transparenter sein. Da es am Ende der Ausbildung eine, für die spätere Einstellung relevante, Note gibt, sollte auch im gesamten Ablauf der Vorbereitungszeit notenbasiertes Feedback gegeben werden. Im jetzigen Zustand fühlen sich die LAA oft verunsichert, da es nicht erlaubt ist, Noten zu vergeben. Dies ist besonders im Hinblick auf die Unterrichtsbesuche und deren Auswertung problematisch.
- Ein zusätzlicher Druck entsteht dadurch, dass zwar offiziell zwischen Leistungs- und Lernsituation unterschieden wird, sich die LAA aber tatsächlich in einer permanenten Leistungssituation befinden (Unterrichtsbesuche).
- Außerdem sollte aufgrund der knappen Zeit im vierten Semester und der erhöhten Belastung, durch die Absolvierung der 2. Modulprüfung und beider Examenstunden, jeweils nur noch ein UB pro Fach gezeigt werden.
- Außerdem sind die LAA sehr stark abhängig von der Meinung der FachseminarleiterInnen. Deswegen schlagen wir vor, dass die Fachseminare einer Kontrollinstanz ausgesetzt werden, die bei Bedarf eingreifen kann. Auch dem Leiter/in des Allgemeinen Seminars sollte im Hinblick auf die Notengebung ein Mitspracherecht zukommen. Da Konflikte auch nach dem ersten Schulhalbjahr entstehen können, sollte ein Wechsel daher auch später möglich sein.
- Viele LAA empfinden die prozentuale Zusammenstellung der Endnote als ungerecht. Sie spiegelt nicht das tatsächliche Leben eines LAAs wieder. 20% für eine Modulprüfung, die offiziell in nur fünf Tagen zu erstellen ist, wird als unangemessen wahrgenommen. Das Engagement in der Schule und in den Seminaren kommt dabei viel zu kurz. Die Ausbildungsnote (Vornote) müsste stärker gewichtet werden.

Unser Vorschlag der Benotung:

- 12,5% Modulprüfung 1
- 12,5% Modulprüfung 2
- 12,5% Examenstunde Fach 1
- 12,5% Examenstunde Fach 2
- 12,5% Fachseminar und UB
- 12,5% Fachseminar und UB
- 12,5% Hauptseminar
- 12,5% Schule
- Eine zweite, von uns bevorzugte Variante, wäre es, auf die Notenklassifizierung gänzlich zu verzichten und, wie gehabt, im Ablauf der Vorbereitungszeit mit erlangten Kompetenzen als Feedback zu arbeiten. Beim Zweiten Staatsexamen sollte dann nur noch mit den Kategorien „bestanden“ oder „nicht bestanden“ gearbeitet werden.
- Sowohl wir LAA, als auch unsere AusbilderInnen stellen fest, dass die Ausbildung derzeit sehr heterogen stattfindet und die Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich sind. Um eine homogenere Ausbildung zu gewährleisten, die dann vergleichbarer und gerechter wäre, sollten alle LAA einen Mentor an der Ausbildungsschule haben, der sie betreut. LAA brauchen eine kompetente Anleitung, d.h. sie brauchen erfahrene Kollegen an ihrer Seite, die Zeit haben, eigenen und fremden Unterricht gemeinsam zu planen und zu besprechen. Kein Lehrer mit einer vollen Stelle kann das nebenbei leisten. Zudem sollten diese für den Aufwand angemessen entlastet und zusätzlich fortgebildet werden.

- Der eigenverantwortliche Unterricht sollte überall mit derselben Stundenzahl stattfinden, beispielsweise zu Beginn des Referendariats mit sechs Stunden und im zweiten Jahr dann mit maximal acht Stunden. Hierbei ist auch wichtig, dass sowohl in der Sek I als auch in der Sek II unterrichtet wird.
- Das Referendariat ist kein Ersatz für ausgefallene Lehrer und auch Vertretungsstunden sollten überschaubar und die Ausnahme sein. Der LAA soll sich, auch in Hinblick auf die Unterrichtsbesuche, darauf fokussieren „guten Unterricht“ zu gestalten. Deshalb sollten den Schulen nicht wie bisher sieben Stunden der LAA angerechnet werden, sondern maximal drei Stunden.
- Auch die Hospitation bei erfahrenen Kollegen sollte individuell ermöglicht und eingeplant werden. Dies ist oft schwierig bei 7 bis 8 Stunden eigenen Unterrichts und zusätzlichen Seminaren. Den nötigen Erkenntniszuwachs brächte die kontinuierliche Begleitung einer Lerngruppe während einer ganzen Unterrichtsreihe.
- Sowohl die Fachseminare als auch die Allgemeinen Seminare sollten neu strukturiert werden. Im Allgemeinen Seminar sollten die Themen behandelt werden, die fachunabhängig sind (Schulrecht, Binnendifferenzierung, Unterrichtsstörungen, Inklusion). Besonderes Augenmerk sollte auch auf Team-, Methoden-, und Kommunikationstraining (PSE) gelegt werden.

Die Bausteine zum Modul ‚Unterrichten‘ können stark verkürzt werden (nur zur ersten Orientierung, Einführungswoche, erstes Schulhalbjahr), sodass dafür das Modul ‚Erziehen‘ intensiviert würde. Es wäre auch zu überlegen, ob das Allgemeine Seminar, zumindest ab dem zweiten Jahr, nur alle zwei Wochen stattfindet.

- Auch in Bezug auf die sich wandelnden gesellschaftlichen und schulischen Anforderungen, beispielsweise im Bereich der Inklusion, müssten diese unbedingt schnellstmöglich intensiv in die Lehrerausbildung aufgenommen werden.
- Auch um eine Dopplung zu vermeiden und stofflich in die Tiefe gehen zu können, sollte das Modul ‚Unterrichten‘ in das Fachseminar integriert werden.
- FSL sollten die Gelegenheit haben, ihre LAA sehr viel mehr als acht Mal während der Ausbildung zu besuchen. Bei Unterrichtsbesuchen werden oft „Showstunden“ gezeigt, die meist wenig mit der Realität zu tun haben. Nur so hätte der Ausbilder die Möglichkeit zu sehen, wie sich ein LAA in einer Lerngruppe entwickelt. Einzelne Stunden können und dürfen während der Ausbildung auch mal „schief gehen“, wenn der Ausbilder mehrere Stunden sieht. Das geht jedoch nur, wenn jeder einzelne FSL nicht mehr als 6-8 Referendare ausbildet. Besonders aus diesen Stunden kann der LAA lernen, wenn sich eine produktive Auswertung anschließt.
- Die Ausbildung muss je nach Schulform (Gymnasium oder ISS) differenziert werden, da die Anforderungen und Bedingungen hier sehr unterschiedlich ausgeprägt sind.
- Nicht adäquat erscheint, dass LAA zwar während des Referendariats verbeamtet sind, ihnen der Status allerdings nach erfolgreichem 2. Staatsexamen entzogen wird.

Machbar bzw. umsetzbar sind all diese Ideen und Vorschläge, aber sicher nicht in einem kostenneutralen Modell.

Wir hoffen dass dieser Beitrag dazu verhilft die Lehrerausbildung zu verbessern. Wir danken unseren Kolleginnen und Kollegen und unseren FS-LeiterInnen und HS-LeiterInnen.

Corinna Lebendig, LAA De/Ku
Nicholas Posselt LAA: It/Eng

Leisten – ein Lernhindernis? Lernen und Leisten – ein Dilemma schlimmer als geahnt

Die Bildungs- und Ausbildungsarbeit steht notwendigerweise vor einem Dilemma: Im besten Fall benötige ich einerseits als Lerner einen offenen - manche sagen: bewertungsfreien – Raum, in dem ich mich frei bewegen und Fehler machen darf; andererseits möchte ich gern wissen, wie und nach welchen Kriterien meine Leistung denn vom Lehrer bzw. Ausbilder (stellvertretend für den gerade gültigen gesellschaftlichen Konsens) eingeschätzt wird. Nun könnte flugs der Schluss gezogen werden, man müsse doch nur zeitlich klar in Lernraum einerseits und Leistungsfeststellung andererseits trennen und dann sei das Problem gelöst. Praktisch gesehen ist das jedoch keineswegs der Fall. Einige Einwände aus der Innenperspektive einiger Persönlichkeitstypen:

1. Wenn ich als Lerner im Wesentlichen außengelenkt und nur extrinsisch motivierbar bin, interessiert mich der freie Lernraum nicht. Ich möchte rasch Rückmeldungen zur Leistungsbewertung – und fürchte sie gleichzeitig wie kaum etwas Anderes. Im freien Lernraum werde ich ungeduldig und beginne, auf die eine oder andere Weise Druck auszuüben. Häufig frage ich nach Noten oder mit demselben Ziel gleich nach der Stunde: „Wie war ich denn heute?“ Mein Anliegen ist nicht Lernen und Explorieren, sondern Performance und gute Bewertung.
2. Wenn ich als Lerner Rückmeldungen der Außenwelt persönlich auf mich beziehe, werde ich jede Aussage über meine Lernprozesse und -ergebnisse als „Bewertung“ meiner Person empfinden. Feed-back im Lernraum und Leistungsrückmeldung sind für mich gar nicht unterscheidbar. Deshalb wundern mich auch Ankündigungen des freien Lernraums seitens der Lehrkraft. Ich ignoriere sie sofort und achte bei jeder Äußerung nur darauf, ob ich eher gelobt (aufgewertet) oder eher kritisiert (abgewertet) werde.
3. Wenn ich als Lerner vor allem das mache, was mir vom Lehrer bzw. Ausbilder gesagt wird, dann kommt es nicht so sehr darauf an, was der Lehrer will, sondern dass er klar das sagt, was er fordert. Nur dann kann ich genau den Anforderungen entsprechen. Im offenen Lernraum werde ich eher unsicher. Gut, Kriterien gibt es, aber offenbar können sie unterschiedlich und in verschiedener Gewichtung umgesetzt werden. Da weiß ich nicht mehr genau, wie ich folgsam sein soll.
4. Wenn ich als Lerner den Glaubensgrundsatz mitbringe, im Leben müsse alles immer richtig und korrekt gemacht werden, verunsichert mich jeglicher Spielraum. Im ungünstigsten Fall treibt mich die von mir als „Unklarheit“ wahrgenommene Vielschichtigkeit des Explorierens entweder zur Weißglut oder zu bewegungslos-ängstlicher Erstarrung.
5. Wenn ich als Lerner Mühe habe, überhaupt in Gang zu kommen, spüre ich im offenen Lernraum, wo mehr Eigenaktivität und Eigeninitiative nötig ist, erst einmal deutlichen Widerstand. Ich bevorzuge Unterricht mit viel Leistungsfeststellung. Da komme ich vielleicht schlecht weg – aber die Leistungsfeststellung muss Gott sei Dank der Lehrer machen.
6. Wenn ich begeisterter Lerner bin, irritiert mich häufig das ganze methodische Brimborium. So halte ich auch die Trennung in Lernen und Erbringen von Leistungen für künstlich und für mich nicht relevant. Ich nehme jede Rückmeldung als Ansporn für meine eigene Entwicklung – ob sie nun als Feed-back oder Note daherkommt.

Die Innenperspektiven zählen, aber nicht unbedingt so, wie deren Träger sich das im Moment wünschen

Eines wird klar: Ohne die Einnahme der *Innenperspektiven* der Lerner sind jede Reflexion eines methodischen Settings und jeder Handlungsvorschlag nur von geringer Bedeutung. Sich auf die Unterrichts- und Ausbildungstätigkeit wirklich einzulassen bedeutet: neben den äußeren Bedingungen und neben der Schüler-Lehrer-Beziehung die in den Unterricht mitgebrachte Innenperspektive des Lerners (und die des Lehrers) wahrzunehmen. Dabei kann es nicht darum gehen, als

Lehrer bzw. Ausbilder diese Perspektiven zu teilen. Aus meiner Sicht sind Narzissmus (1. und 2.), Autoritätshörigkeit (3.), Konventionalismus (4.) und Trägheit (5.) keine pädagogisch oder gesellschaftlich wünschbaren Haltungen, sondern leider häufig anzutreffende Verhaltensstrukturen, die Lernen, Explorieren und persönliches Wachsen in hohem Maße behindern. Genau aus diesem Grund reicht es bei Weitem nicht, empathisch zu sein und die jeweilige Innenperspektive nachvollziehen zu können, sondern ich muss als Lehrer und Ausbilder eine klare *Entwicklungsperspektive* haben, die die verschiedenen Verhaltensmuster beinhaltet und zugleich transzendiert. Mein Lehren, mein eigenes Explorieren und Reflektieren müssen eine ständige Aufforderung sein, die Muster gehen zu lassen. Nötig sind also Empathie und Veränderungsimpuls gleichzeitig. Und um postmodernen Wünschen nach Harmonie durch die Akzeptanz aller gleich entgegenzutreten: Dabei wird es notwendigerweise auch Reibung geben. Nicht jeder gibt gern – wie nicht nur die Schul- und Ausbildungserfahrung zeigt - gut eingeübte Muster auf, selbst wenn sie das Lernen und Leben nachhaltig behindern.

Einige praktische Schlussfolgerungen

Der wichtigste Grundsatz für Unterricht lautet aus meiner Sicht: Wahrnehmung und Bewusstsein beschleunigen das Lernen. Je mehr es gelingt, ins Gewahrsein zu holen, was im Lernprozess und im Miteinander gerade vor sich geht, desto nachhaltiger und *in diesem Sinne* effizienter wird Unterricht. Bezogen auf das Thema „Lernen und Leisten“ möchte ich in dieser Perspektive gern ein paar Erfahrungen weitergeben:

1. **Feed-back** ist ein unverzichtbares Werkzeug der Rückmeldung für Lerner nicht nur von Seiten des Lehrers und Ausbilders, sondern aus allen Perspektiven der Lerngruppe. Es eröffnet die Chance für eine vielschichtige Nahrung desjenigen, der gerade sein Lernergebnis vorgestellt hat. Voraussetzung dafür ist jedoch erstens, dass sich ein Feed-back für das Präsentierte lohnt, dass also die Komplexität des Lernergebnisses ausreichend für eine nähere Beschäftigung damit ist, und zweitens, dass jeder Schüler bzw. Auszubildende seine individuelle Kompetenz nutzt, um dem Präsentierenden genau das zu geben, was nur er aufgrund seiner Wahrnehmung geben kann. Das Scheitern jeglichen Feed-backs ist dann vorprogrammiert, wenn statt auf individuelle Wahrnehmung auf Geschmacksurteile und einfachste Bewertungen rekuriert wird. Es erfordert ein regelmäßiges *Training*, Wahrnehmungen statt einfache Bewertungen abzugeben. Es geht also nicht: „gut“, „schlecht“, „Ich schließe mich meinem Vordredner an“ und ähnliche, letztlich doch inhaltsleere Floskeln. Feed-back ist nicht schneller erlernbar als jede andere Fertigkeit auch. Und: Es ist ein Aberglaube, dass ich beim Feed-back nur „Positives“ sagen darf. Wenn ich mich wirklich auf *Wahrnehmung* einlasse, denke ich gar nicht in den Kategorien von „positiv/negativ“ oder „richtig/falsch“, sondern der Komplexität des Wahrgenommenen entsprechend

2. **Intrinsische Motivation** ist das Feuer, das meinen Lernprozess in Gang hält, ohne dass ich mich von der Lehrkraft, von Lob oder Noten, kurz: von der Außenwelt abhängig mache. Am besten ist es also, ich gewinne als Lerner den Eindruck, dass jeder Beitrag von mir, den ich aus der Intention heraus erbringe, den Lernprozess voranzutreiben (nicht aus der Intention zu gefallen), besonders wirksam ist. Zu diesem Zweck ist eine Unterrichtssteuerung nötig, die einerseits Prozess- und Ergebnisoffenheit signalisiert und die andererseits genau dort unterstützt, wo die höchste Energie ist. Für Auswertungsphasen bedeutet das beispielsweise, dass jegliche additiv angelegte Präsentationsphasen prinzipiell ausscheiden. Für Unterrichtsgespräche heißt das, dass ich als Leiter nicht nur sammle und laufen lasse, sondern die Akzente unterstreiche, die bestimmte Gesprächsbeiträge liefern; ich gebe den Anderen sozusagen eine zusätzliche Hilfe, Wichtigeres von Unwichtigerem, Neues von alten Hüten zu unterscheiden – und riskiere durch diese Hierarchisierung von Beiträgen Reibung mit und innerhalb der Lerngruppe. Eine Lerngruppe erreicht dann ihr höchstes Ziel, wenn sie sich Hierarchisierung

und Reibung nicht mehr in Leistungskonkurrenz und soziale Bewertung übersetzt, sondern als funktionstüchtigen Spiegel sachlicher Komplexität begreift.

3. **Begründete Leistungsrückmeldungen** sind notwendig und schwierig. Notwendig sind sie nicht nur deswegen, weil sie institutionell vorgeschrieben sind, sondern weil Lerner eine Rückmeldung nicht nur zu ihrem Lernprozess, sondern auch zu dem Verhältnis von Lernergebnis und aktueller gesellschaftlicher Anforderung brauchen. Schwierig sind sie, weil sie vom Bewerter aus sinnvollerweise an die Rückmeldung zum individuellen Lernprozess angebunden werden müssen und weil der Bewertete jetzt – je nach Persönlichkeitstyp mehr oder weniger – den Eindruck gewinnt, letztlich ginge es doch nur um Leistungsbeurteilung. Alles andere wäre nur eine Art Vorspiel mit vielen Nebelkerzen. Hier geht es aus meiner Sicht darum, im Gespräch mit dem Schüler bzw. Auszubildenden genau diese Komplexität ins Gewahrsein zu holen und auf diese Weise Transparenz zu ermöglichen. Wer sagt denn, dass die Dinge einfach sein *müssen*. Wenn sie komplex sind, sind sie komplex. Und das gilt mit Sicherheit für das Lernen in hochentwickelten Gesellschaften.

Michael Lindenberg, Arndt-Gymnasium;
Fachseminarleiter Deutsch; Gestalttherapeut

In Klausur gehen ...

Die Ausgangssituation: „Eine Klausur (Pädagogik) bezeichnet eine schriftliche Prüfungsarbeit, die in der Regel gleichzeitig mit anderen Teilnehmern in einer festgelegten Zeitspanne unter Aufsicht angefertigt wird[1]. In der Regel dient sie als Leistungskontrolle der qualitativen Leistungsbeurteilung und führt über die Notengebung zu differenzierenden Ergebnissen. ... Die Anfertigung einer Klausur ist eine komplexe Aufgabe, die systematisch geübt werden kann, um negative Einflussfaktoren wie Prüfungsangst zu verringern sowie eine zielführende Vorbereitung und angemessene Zeiteinteilung zu schulen.“⁴⁵

Nach diesem Zitat ist es in Lehreinrichtungen eine Standardsituation, sein Wissen auf den Prüfstand zu heben, man begibt sich in einen geschlossenen Raum, um eine kognitive Leistung zu erbringen. Gut, wenn man etwas weiß, um in diesem System bestehen zu können. Denn diese Form der Leistungsüberprüfung ist systemisch bedingt und ermöglicht einen evaluierbaren Vergleich der Leistungsstände der Individuen, die Bildung im Bildungssystem erfahren haben.

Klausuren sind aus verschiedenen Gründen wichtig und doch wirft diese Form der „klassischen“ Leistungsüberprüfung in vielen Punkten Fragen auf, insbesondere in dem einen, inwieweit Klausuren nachhaltiges und motiviertes Wissen generieren. Leistungsüberprüfungen können nicht nur den Leistungszuwachs messen, sie sollten ihn auch ermöglichen, man wächst ja bekanntlich mit seinen Aufgaben.

Es geht dem Autor nicht um die Abschaffung von Leistungsüberprüfungen oder um die Abschaffung von Klausuren, sondern im besten pädagogischen Sinne um neue Formen für Klausuren, um zweckbezogene und bedeutungsvolle Prüfungsanlässe für die Geprüften und die Prüfer. Schließlich sollte eine Schule, die viel verlangt, auch viel an innovativer Kraft geben können.

Erste Überlegungen, andere Prüfungsformen zu reflektieren, stellte der Autor 1996 an, als in dem Dokumentationsfilm „Die Stille Revolution“, dem Gewinner des Carl-Bertelsmann-Preises, zum

⁴⁵ [http://de.wikipedia.org/wiki/Klausur_\(Prüfung\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Klausur_(Prüfung)), 18.12.2013 14:49 Uhr

Thema »Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich« berichtet wurde. Dort gab es eine Szene, die eine mündliche Prüfung dokumentierte. Den Schülerinnen und Schülern war das Thema im Vorfeld bekannt und in der Prüfungskommission saß ein Schülervertreter. Die Szene spielte in Ontario, Kanada. Dass die Präsentationsprüfung im deutschen Schulsystem eingeführt wurde und sich erfolgreich durchgesetzt hat, ist ein fruchtbares Ergebnis dieser stillen Revolution.

Mit Einführung des Rahmenlehrplans 2005 im Fach Bildende Kunst bekam *„die zeitgenössische Kunst einen besonderen Stellenwert, auch dann, wenn es sich dabei um Kunst handelt, die selbst noch in der Entwicklung ist, die z. B. gerade nebenan im leer stehenden Laden entsteht. Dies erklärt sich daraus, dass ihre Ausdrucksweise und Bildsprache ebenso wie die bearbeiteten Themen auf die medial überformte Welt reagieren, die auch die Welt der Heranwachsenden ist.“*⁴⁶ Die schubladenhafte Einteilung von Fachthemen wurde zu Gunsten flexibler Themenfelder verändert. Diese neu entstandenen Arbeitsbereiche verlangen aber – nimmt man den RLP ernst - veränderte Prüfungsmodelle. Konsequenterweise weiter gedacht, verlangt die Reflexionsfähigkeit bezogen auf künstlerische Prozesse, wie im RLP beschrieben, neue Formate der Leistungsüberprüfung. Kompetenzbezug ohne kompetente Handlungsweisen der Schülerinnen und Schüler wäre eine Illusion, man könne Schule durch wortgewandte Kampagnen reformieren. Vielleicht ist auch deshalb die kürzlich geschaffene Möglichkeit der Klausurersatzleistung in den Leistungskursen implementiert worden, um differenzierte Prüfungssituationen zu ermöglichen.

Ein mögliches Beispiel für eine solche kompetenzorientierte Klausur, die einen veränderten Arbeitsmodus erfordert, ist das hier dargestellte Beispiel aus einem vierten Semester der Sekundarstufe 2. Der Themenfeldbezug ist „Gestaltung und Präsentation im öffentlichen Kontext“, dem entsprechend sollten die Schülerinnen und Schüler eine Überblicksausstellung ihrer eigenen bisherigen künstlerischen Arbeiten planen und durchführen. Die Klausur war ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur praktischen Umsetzung des besten Ausstellungskonzeptes. Dem Autor schien es völlig untauglich, die Planungs- sprich Prüfungsphase in einem hermetischen Raum als Einzelarbeit durchführen zu lassen. In Absprache mit dem Oberstufenleiter konnte die Klausur damals als Partnerarbeit und innerhalb des Ausstellungsraumes durchgeführt werden. Der Autor ist sich bewusst, dass nach den Bewertungsmodi einer „normalen“ Klausur, die Benotung nur dann den gesetzten Maßgaben entspricht, wenn der Anteil vom Gesamtergebnis den Teampartnern eindeutig zugeordnet werden kann. Beachtet muss weiterhin, dass auch die Partnerwahl bereits Fragen aufwirft. Möglicherweise würden veränderte Prüfungsformen auch veränderte Bewertungssysteme erfordern. Während der gemeinsame Wissenserwerb eine wichtige Transferleistung unserer Schülerinnen und Schüler ist, wird beim Wissensnachweis so sehr auf Vereinzelung Wert gelegt, dass der gemeinsamen Verantwortung für ein Projekt entgegen gearbeitet wird. *„Scheitert ein Projekt, an dem du beteiligt warst, dann gib niemals den anderen die Schuld, sondern nur dir selbst. Sobald du mit einer Sache zu tun hast, übernimm die volle Verantwortung dafür. Nur wenn du Verantwortung übernimmst, kannst du handeln.“*⁴⁷ Soweit ein Zitat aus der Volkswirtschaft.

Die hier nachstehend abgedruckte Klausur illustriert eine mögliche alternative Klausurform, die tatsächlich erprobt wurde, aber auch ein erster Versuch war.

Beispiel 1

⁴⁶ Tischer, Angelika: Fachbrief Nr. 2, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Landesinstitut für Schule und Medien, 2005 (S. 3)

⁴⁷ Arden, Paul: Es kommt nicht darauf an, wer du bist, sondern wer du sein willst, Phaidon Verlag, Berlin 2012 (S. 28)

Klausur 4. Semester: Gestaltung und Präsentation im öffentlichen Kontext

Namen:

Entwickeln Sie die Idee einer Ausstellungskonzeption in der die künstlerischen Arbeiten von AbiturientInnen vorgestellt werden.

Wichtige Prämissen sollten Sie beachten:

- Die Arbeiten repräsentieren die Ergebnisse aus vier Semestern.
- Die Arbeiten bieten ein Spektrum aus verschiedenen Kunstrichtungen.
- Einige Arbeiten können als Dokumente des Lernprozesses angesehen werden.

Aufgaben:

1. Nehmen Sie eine Bestandsaufnahme der vorhandenen Ausstellungsstücke vor und sortieren Sie diese nach innovativen Themengruppen.

Mit den Themengruppen treffen Sie bereits eine Entscheidung über die Ausstellungsabsicht, was Sie faktisch mit den Ausstellungsstücken dokumentieren wollen?

Notieren Sie zur Inventarliste, welche Ausstellungsidee Sie verfolgen.

2. Entwerfen Sie, durch Einsicht des Ausstellungsraumes (Öffentliche Bibliothek Karow), mithilfe des Grundrisses und Bezug nehmend auf Ihre Themengruppen, ein Ausstellungsschema, das für den Besucher einen Rundgang initiiert.

3. Nennen Sie die organisatorischen Signale, die dem Betrachter geboten werden, damit er dem Rundgang sinnlich folgen kann.

Eine weiterentwickelte Klausur im selben Themenfeld folgt zum unmittelbaren Vergleich. Das besondere Anforderungsprofil lag darin, dass zunächst eine Diskussion geführt werden sollte, die gewissermaßen als Gedächtnisprotokoll zusammenzufassen war. Eine unmittelbare Reaktion auf das, was die Mitschüler formuliert hatten, war Teil der Aufgabe. Hier sollte Wissen öffentlich gemacht werden! Des Weiteren stand eine Materialtheke zur Verfügung, von der nach Belieben Materialien für das visuelle Protokollieren ausgewählt werden konnten und auf einem anderen Tisch lagen Aufzeichnungen der Schülerinnen und Schüler aus den vorangegangenen Unterrichtsstunden, die Anregungen zum Vergleich und zur Weiterentwicklung geben sollten. Das Motiv, sich im Vorfeld seine eigenen Materialien für die Klausur zu erstellen, ohne die genaue Aufgabenstellung zu kennen, gewährleistete eine Mitverantwortung am Thema. Eine wesentliche Überlegung bei der Organisation und Durchführung der Klausur war, dass die Beteiligten nicht nur in geistiger, sondern auch in körperlicher Bewegung gehalten werden sollten. Das widerspricht faktisch jeder inneren Logik einer traditionellen Klausur, fast müsste man meinen, wider besseren Wissens: *„Raumerfahrung und Sprache stehen neuropsychologisch in Verbindung. ... Wird deren Funktion beeinträchtigt, sind Defizite beim Sprechen, Verstehen und dem Zugriff auf unser mentales Lexikon die Folge.“* In diesem Zusammenhang sagt das jahrzehntelang gebräuchliche Wort „Sitzbleiben“ mehr über Lernerfahrungen innerhalb eines starren Systems aus, als uns professionellen Lehrerinnen und Lehrern lieb sein kann.

1. Klausur LK 12/13 mit schriftlichem Schwerpunkt 70%
4. Semester: Gestaltung und Präsentation im öffentlichen Kontext

Alle Beiträge für die Klausur „Ausstellungsplanung“ werden in diesem Heft fixiert. Das Heft soll gleich einem Ausstellungsbuch den Prozess der gemeinsamen Planung dokumentieren und dient als individueller Leistungsnachweis.

Stellen Sie sich vor, Sie sitzen als Organisatoren im Planungsbüro eines „imaginären Museums“ und besprechen das Ausstellungsthema:

Die Sprache der Bilder – eine Geheimsprache?

Aufgaben zur thematischen Phase 30% (50 min)

Lesen Sie sich gemeinsam den Text von André Malraux laut vor und besprechen Sie in maximal 20 Minuten aufkommende Fragen, Auffassungen, Widersprüche.

Nutzen Sie anschließend die beiliegende Postkarte und formulieren Sie schriftlich für eine/n befreundete/n Galeristin/en, was Malraux unter einem „imaginären Museum“ versteht. Heften Sie diese Postkarte für alle lesbar mit einem Magnet an die Tafel. Vergessen Sie bitte den Absender nicht.

Informieren Sie sich, was Ihre Teammitglieder zum Thema geschrieben haben und stellen Sie in Ihrem Ausstellungsheft Überlegungen an, warum in diesem „imaginären Museum“ eine Ausstellung zum Thema: *Die Sprache der Bilder – eine Geheimsprache?* tatsächlich visualisiert werden sollte.

Aufgaben zur Planungs- und Entwurfsphase 45%

Stellen Sie sich den Raum, in dem Sie sich gerade befinden, von oben bis unten als kompletten leeren Raum mit weißen Wänden vor. (Die Raumöffnungen bleiben bestehen.)

Versuchen Sie darin Ihr eigenes „imaginäres Museum“ zu öffnen.

Machen Sie sich seinen Bestand bewusst und berichten Sie in Ihrem Heft anschaulich darüber.

Die ausliegenden Materialien können Ihnen zur Visualisierung Ihrer Ideen dienen.

Aufgabe zur technischen Phase 15%

Weisen Sie nach, wie Sie organisatorisch zum Aufbau Ihrer Ausstellung gelangen.

Legen Sie sich dazu eine tabellarisch einfache, aber übersichtliche und organisatorisch nachvollziehbare Check-Liste an.

Die vorliegenden Checklisten Ihrer Teammitglieder können helfen, sind aber ausschließlich Anregungen und müssen entsprechend Ihrem eigenen Vorhaben angepasst werden.

10 % entfallen auf die sprachliche Qualität.

Die Schülerinnen und Schülern, denen andere Erfahrungen mit dem Schreiben von Klausuren ermöglicht worden sind, hatten nicht weniger Respekt vor der Prüfungssituation als andere, mussten sich nicht weniger vorbereiten, aber in der konkreten Aktion waren sie so mit sich selbst beschäftigt, auf ehrlichste Weise selbst verantwortlich, dass man sich um etwaige Betrugsfälle überhaupt keine Sorgen machen musste.

Beispiel 3 Was zu beweisen war.

Erwartungshorizont für:		
Aufgabe thematische Phase	Soll	Ist
Postkarte: Deutung und Klärung des Begriffs „imaginäres Museum“ nach Malraux, Bezüge können sein, u.a. - Intellektualisierung unserer Beziehungen zur Kunst - Unterschiede eines realen Museums zum imaginären Museum - Fortschrittsbegriff und künstlerische Eroberung - Unbegrenzter Zugriff auf Kunstwerke durch Vervielfältigung - Interpretationsfreiheit	8%	
Wird sprachlich eine direkte Anrede umgesetzt?	2%	
sachbezogene Überlegungen in folgenden Bereichen: - logische und nachvollziehbare Argumentation zum Ausstellungsthema „Sprache der Bilder - ...?“ - begründete Stellungnahmen zur Signifikanz des Themas in Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken - Aspekte des Bildungs- bzw. Vermittlungsauftrages von Museen - Aspekte des Wahrnehmungsprozess	20%	
Aufgabe Planungs- u. Entwurfsphase	Soll	Ist
Gestaltungsgrundsätze - zeichnerische Raumerfassung (Grundriss, Wegeplan, Anordnungen etc.) - verbildlichter themenbezogener Nachweis der Objekte (Verbindungen, Gegenüberstellungen, Kontexte etc.) - Präsentationsabsichten (Rahmung, Plakatierungen, Printmedien etc.) - Materialproben	30%	
Dramaturgie - Klärung des Gestaltungszieles, Aufbereitung des Stoffes, formale Entsprechung, Gliederung	15%	
Aufgabe technische Phase	Soll	Ist
sachlogisch ausgewählte Bereiche für eine ausstellungsbezogene Checkliste, geordnet nach: Planung (u.a. Projektleitung, Ausstellungskonzept, Vermittlung, Gestaltung) Herstellung (u.a. Restaurierung, Montage, Adaptionen, Auf- und Einbauten, Modelle, Fotos, Reproduktionen, Grafik, Beschriftung, Übersetzungen, Textredaktion, Druck) Organisation (Organisationsleitung, Verwaltung, Verrechnung, Sicherheit, Aufsicht, Wartung, Öffentlichkeitsarbeit, Besucherdienste) Durchführung (Versicherung, Verpackung, Transporte, Ausstellungsaufbau/-einrichtung, Programme, Publikumsdienste, Aufsicht, Bewachung, Reinigung, Instandhaltung, Abbau)	15%	
Sprachliche Qualität	Soll	Ist
Sprachverwendung Wortschatz/Fachsprache Begründungszusammenhänge/Logik Schriftbild/Layout	10%	
	100%	
	Pkt.	
	Note	
Bemerkungen:		

Mit jedem neuen Versuch kommen Erfahrungen hinzu, insofern hat der Autor bereits Klausuren in Museen schreiben lassen, stellt Klausuren aus Wahl- und Pflichtbausteinen zusammen, bindet die Benutzung von Heftern und Kunsttagebüchern verpflichtend ein oder legt eine Aufgabenfolge fest, die erst nach und nach eingesehen werden darf, um Gegenposition zum eigenen Kenntnisstand entwickeln zu können.

Die Experimentierfreude ist groß, um das Maß an Bulimiewissen auf ein Minimum zu beschränken, denn bereits das mittelalterliche Verständnis, sich in Klausur zu begeben, versprach das Vergnügen, den kompletten Zugang zur schwer gehüteten Bibliothek zu haben, in die man vorsorglich eingeschlossen wurde.

P.S. Einen erweiterten Rahmen der Leistungsüberprüfung bieten die Klausurersatzleistungen, welche noch mehr ermöglichen, Wissen differenziert abzurufen und nachhaltig zu generieren. Hier sollten die Kolleginnen und Kollegen weitergebildet und ermutigt werden, um neue Prüfungssituationen anspruchsvoll und rechtskonform umsetzen zu können.⁴⁸

Marcel Kröner, Staatliche Ballettschule, Fachseminarleiter und Koordinator für Bildende Kunst

⁴⁸ Schrott, Raoul u. Jacobs, Arthur: Gehirn und Gedicht, Carl Hanser Verlag, München 2011, Kapitel Denkbewegungen (S. 84)

Neuere Formen der Leistungsbewertung im Fach Sport Sport bedeutet mehr als nur „schnell zu rennen und weit springen zu können“

Für Eltern, Schüler(innen) und auch fachfremde Kolleg(innen) stellt sich die Leistungsbeurteilung im Fach Sport häufig als ganz einfach dar. Schüler (innen) sammeln ein paar Leistungen, gemeint sind dann in der Regel messbare oder nach fachspezifischen Kriterien zu bewertende sportmotorische Leistungen, die Noten werden addiert und gemittelt und schon ist man fertig mit der Zeugnisnote. Zumeist entspricht diese Sichtweise dem selbst in der eigenen Schulzeit Erlebten. Vermeintlich „sportliche“ Außenstehende empfinden dies sogar als gerechtfertigt. Wer im Sportunterricht eine gute oder sehr gute Leistung attestiert bekommen möchte, muss natürlich auch „schnell rennen und weit springen können.“ „Ach so, das (sportliche) Verhalten fließt natürlich auch noch in die Note ein!“, wird häufig noch ergänzt. In diesem Zusammenhang hält sich erstaunlicherweise im Schulalltag nach wie vor die Annahme, dass die erzielte sportmotorische Leistungsnote durch andere Aspekte wie Mitarbeit und Sozialverhalten lediglich um eine Notenstufe verändert werden dürfte.

Diejenigen, die sich selbst vielleicht als nicht sportorientiert bezeichnen würden oder denen, den unter Umständen sogar in der Schule „beigebracht“ wurde, dass sie „unsportlich“ seien, empfinden diese besondere Hervorhebung der sportmotorischen Leistungsfähigkeit als ungerecht. Aus pädagogischer Sicht haben sie auch völlig Recht. Die Note sollte in keinem Schulfach vornehmlich von physischen Voraussetzungen oder Lernumfeldern außerhalb der Schule abhängen.

Den beiden bisher dargestellten Sichtweisen auf das Unterrichtsfach Sport, so sehr sie auch unterschiedliche Einstellungen ihm gegenüber vermitteln, liegt dasselbe eingeschränkte und somit unvollständige Verständnis von Leistung im Handlungsfeld Sport zugrunde. Dieser Leistungsbegriff ist weder mit einem pädagogisch geprägten Leistungsbegriff, der die Legitimität eines Schulfachs begründet, in Einklang zu bringen noch spiegelt er die gesamte Leistungsbreite im Handlungsfeld Sport gesellschaftlicher und individueller Prägung wider. Vorab sei zur Verdeutlichung nur die Bedeutung des Leistungsbegriffs in Bezug auf den Sinn des Sports in der Erhaltung und Wiederherstellung der Gesundheit des Menschen („Gesundheitssport“) erwähnt. Schüler(innen) können in diesem Bereich mit Sicherheit unterschiedlichste Kompetenzen erwerben und nachweisen, die sich jedoch deutlich von den Zielsetzungen eines „Leistungssports“ unterscheiden.

Das Fach Sport benötigt folglich ergänzend zu den Formen der Bewertung der reinen sportmotorischen Leistung auch noch **andere** Formen der Leistungsbewertung.

Grundlagen für die Leistungsbewertung

Wegweisende Grundlagen für die Leistungsbewertung sind das Schulgesetz, die Sek I-VO und VO-GO, die Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe sowie das jeweilige schulinterne Curriculum.

So heißt es im Teil 1 § 4 (4) des Schulgesetzes: „Unterricht und Erziehung sind als langfristige, systematisch geplante und kumulativ angelegte Lernprozesse in der Vielfalt von Lernformen, Lernmethoden und Lernorten zu gestalten. Die intellektuellen, körperlichen, emotionalen, kulturellen und sozialen Fähigkeiten, Begabungen, Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Bereitschaft zur Anstrengung, zur Leistung und zum Weiterlernen sollen bis zu ihrer vollen Entfaltung gefördert und gefordert werden.“

Weiter heißt es insbesondere im Teil V Abschnitt III § 58 (5) des Schulgesetzes: „Die Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrkräfte stützt sich auf die regelmäßige Beobachtung und Feststellung der Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung; sie bezieht alle mündlichen, schriftlichen, praktischen und sonstigen Leistungen ein, die die Schülerin oder der

Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht erbracht hat. Für die Leistungsbeurteilung maßgebend ist der nach Kriterien des Bildungsgangs festgestellte Entwicklungsstand der Kenntnisse, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerin oder des Schülers. Die individuelle Lernentwicklung ist zu berücksichtigen.“

Die Vorgaben des Schulgesetzes verdeutlichen, dass nicht die sportmotorische Leistungsdarstellung alleine zur Beurteilung bzw. Erstellung einer Zeugnis- oder Kursnote ausreicht. Die allgemeingültige Vorgabe des Schulgesetzes, dass die Beobachtung und Feststellung der Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung unter Einbeziehung aller mündlichen, schriftlichen, praktischen und sonstigen Leistungen zu erfolgen hat (vgl. SG §58 (5)), erweiterte grundsätzlich die Sicht auf das beurteilbare Handeln der Schüler(innen). Auch das Fach Sport musste sich im Zuge des Paradigmenwechsels hin zur Kompetenzorientierung fragen, wie es diesem neueren Anspruch gerecht werden kann. Bei weitem nicht jede sportliche Kompetenz lässt sich mit dem Bandmaß oder einer Stoppuhr messen. Schnell begegnet man dann aber dem Vorurteil, dass das Fach „aufgeweicht“ würde und somit nicht mehr das Wesen des Sports vermittelte. Diese sehr eindimensionale Sicht wird jedoch zum einen der Bedeutung des Sports im Ganzen nicht gerecht und führt zum anderen dazu, dass das Fach auf längere Sicht seine Legitimation im Kanon der Schulfächer verlieren wird, jedenfalls als bewertendes Fach.

Mit der nachfolgenden Reform der Rahmenpläne traten im Schuljahr 2006/2007 neue Rahmenlehrpläne in Kraft und damit erfolgte eine überarbeitete, teilweise auch neue Sicht auf den pädagogischen Doppelauftrag von Bildung und Erziehung in allen Fächern und in allen Schulstufen.

Nicht wirklich neu, aber neu in dieser Eindeutigkeit, wird nun erstmalig schriftlich formuliert (und damit auch gefordert), dass der Sportunterricht auf der Mehrperspektivität der Sinngebungen sportlichen Handelns basiert und dass dieses in den (Stunden)Planungen entsprechend berücksichtigt werden soll. Pädagogische Perspektiven, Kompetenzbereiche, Standards und Anforderungen werden in den Rahmenlehrplänen ausführlich dargestellt und im Beitrag innerhalb der Ausführungen zum schulinternen Curriculum (schiC) des Schadow-Gymnasiums verdeutlicht. Bezüglich der Leistungsfeststellung, -beurteilung und -bewertung bedeutet das eine nicht unerhebliche Neuorientierung und für manche Kolleginnen und Kollegen auch eine nicht unerhebliche Herausforderung hinsichtlich der Ermittlung einer Note im Fach Sport. Unausweichlich ist nun eine „Leistungsbewertung ist, dafür an Kriterien gebunden, die sich aus dem Rahmenlehrplan und den Verwaltungsvorschriften ergeben... Die Leistungen können in mündlicher, schriftlicher und praktischer Form erbracht werden. Traditionelle Formen mündlicher und schriftlicher Kontrolle werden um weitere Verfahren ergänzt wie z. B. Portfolio, Lernbegleitheft oder mediengestützte Präsentation.“ (RLP Sek I, S. 8, Kriterienorientierung).

Aus den bisher aufgeführten Aspekten lassen sich zwei grundlegende Forderungen für die Leistungsbewertung im Fach Sport ableiten:

- Die Kompetenzentwicklung im Fach Sport und somit auch die Leistungsdarstellung müssen das gesamte gesellschaftliche und individuelle Handlungsfeld des Sports ansprechen!
- In die Sportnote müssen Leistungen in allen Ausbildungsbereichen einbezogen werden, nicht alleine nur die am Wettkampf orientierten Leistungen!

Aus dem schulinternen Curriculum des Schadow-Gymnasiums: Kap. 1 (Seite 3) und Kap. 3.2 (Seite 8), *[Ergänzungen bzw. Erläuterungen der Autoren]*.

Pädagogische Grundlagen



Abb. 1: Pädagogische Perspektiven

(Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe 1 – Sport, 2006, 1. Auflage, S. 10)

Aus den Rahmenlehrplänen der Grundschule, der Sek I und der Sek II ergibt sich für das Fach Sport der pädagogische Doppelauftrag des Bildens und Erziehens. Der besonderen Bewegungs- und Handlungsorientierung des Faches Sport wird durch die Orientierung des Schulsports an sechs pädagogischen Perspektiven Rechnung getragen (vgl. Abb. 1). Nur die Berücksichtigung aller Perspektiven im Unterricht öffnet das Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen für die Gesamtheit des Sports und ermöglicht so eine ganzheitliche Erziehung und Ausbildung im Fach Sport. Dabei gilt es, die unterschiedlichen Perspektiven des Handlungsfeldes nicht künstlich additiv, sondern an die Wirklichkeit angelehnt verknüpfend bzw. integrierend zu eröffnen, nur so kann auch eine Erziehung zum Sport außerhalb der Schule gelingen.



Abb. 2: Kompetenzbereiche

(zusammengestellt aus: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe 1 – Sport, 2006, 1. Auflage, S. 10 bzw. ders.: Rahmenlehrplan Grundschule, Sport, 2004, 1. Auflage, S. 9)

Durch die Übernahme fachübergreifender Kompetenzbereiche gliedert sich das Fach Sport in den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsanspruch der Berliner Schule ein. Aus dem Schwerpunkt der sportlichen Handlung heraus ergeben sich so Verknüpfungen zu anderen Fächern und außerschulischen Lebensbereichen. In dieser Weise trägt das Fach Sport auch als Medium entscheidend zur allgemeinen Bildung und Erziehung bei.

Die im Rahmenlehrplan für die Grundschule unterschiedenen vier Kompetenzbereiche werden im Unterricht der 5. und 6. Klassen am Schadow-Gymnasium in die ausgewiesenen Kompetenzbereiche der Sekundarstufe integriert und somit inhaltlich und pädagogisch abgedeckt (s. Abb. 2).

Notengebung in der Sekundarstufe I

Die Zeugnisnote setzt sich aus den drei in der Abbildung 3 dargestellten Teilbereichen zusammen. Die Berücksichtigung dieser drei Teilbereiche ermöglicht eine differenzierte Bewertung der Schüler und Schülerinnen. Die drei Bereiche sollen dabei gleichwertig in die Zeugnisnote einfließen. Je nach den thematischen Schwerpunkten in einem Schulhalbjahr kann es zu Verschiebungen kommen. In keinem Fall aber darf ein Teil mit mehr als 50% oder mit weniger als 25% in die Gesamtnote einfließen.



Abb. 3: Die drei Teilbereiche der Zeugnisnote im Fach Sport

[Erläuterung durch die Autoren: Im Themen- bzw. Bewegungsfeld "Bewegen an und mit Geräten" (z.B. Gerätturnen, Akrobatik) kann es je nach Schwerpunktsetzung in den pädagogischen Perspektiven zu Verschiebungen in den Anteilen der Teilbereiche kommen. Wenn ein Schwerpunkt in der Schnittmenge der pädagogischen Perspektiven Kooperation, Gestaltung und Körpererfahrung gesetzt wird, werden im Unterricht in jedem Fall alle Kompetenzbereiche des Rahmenlehrplans angesprochen; für die Notengebung in dieser Unterrichtsreihe kann jedoch dann der Teilbereich "personale und soziale Kompetenz" aufgewertet werden. Die turnerische Leistungsfähigkeit der Einzelnen hätte dann nicht mehr ein Übergewicht in der abschließenden Bewertung, dafür würden Aspekte der Selbstwahrnehmung und -einschätzung, der Unterstützung Anderer und der Gestaltung einer turnerisch optimalen Präsentation einer sportmotorisch leistungsheterogenen Gruppe aufgewertet. In diesem Zusammenhang erhielte dann auch der Teilbereich "Leistungsbereitschaft und Leistungsentwicklung" eine neue Dimension jenseits der reinen sportmotorischen Leistung. In einer anderen, sich ggf. anschließenden Unterrichtsreihe könnte aber selbstverständlich auch die Leistung im Verständnis eines sportmotorisch leistungsorientierten Riegenturnens im Vordergrund stehen. Durch die Vorgaben darf aber nie ein Teilbereich völlig vernachlässigt werden. Es ist eine entscheidende Kompetenz der Sportlehrkräfte, das Handlungsfeld Sport durch die

verschiedenen Schwerpunktsetzungen und den damit die mit ihnen verbundenen unterschiedlichen Gewichtungen in den Teilbereichen der Notengebung in der Jahresplanung abzubilden.]

In der Tabelle werden den drei Teilbereichen die Kompetenzbereiche des Rahmenlehrplans (vgl. S. 3) zugeordnet und Beispiele aus dem Unterricht dargestellt.

Teilbereiche der Zeugnisnote	Kompetenzbereiche nach dem Rahmenlehrplan	Beispiele
Leistung	<ul style="list-style-type: none"> Mit Sprache, Wissen und Können situationsangemessen umgehen 	<ul style="list-style-type: none"> Leistungsabnahmen nach eigenen oder im FB erstellten Leistungstabellen Kognitive Anteile (z. B. reflexive Aufgaben, auch schriftlich) Qualität von Hilfestellungen Methodisches Wissen und Können [Erg.: schriftl. Kurzkontrollen, Ausarbeitungen, Referate, Portfolios, Lernbegleitheft]
Leistungsbereitschaft- und Leistungsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> Mit Sprache, Wissen und Können situationsangemessen umgehen Selbständig Handeln Sozial Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> Lernbereitschaft, Anstrengungsbereitschaft Sportmotorische Entwicklung (Lernzuwachs) Lernzuwachs in theoretischen Teilen
Personale und soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> Selbständig Handeln Sozial Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> Lernförderndes Verhalten Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen Unterstützung anderer Schüler und Schülerinnen [Erg.: Mitgestaltung des Unterrichts]

Tab.: Kompetenzbezüge der Teilnoten

Notengebung in der Sekundarstufe II

Die Abschlussnote der Schüler(innen) in einem Grundkurs Sport (Praxis) setzt sich aus der Bewertung des Allgemeinen Teils und den gemittelten Ergebnissen der Abschlussleistungen im Verhältnis 2:1 zusammen. Die Bewertung des Allgemeinen Teils setzt sich aus der Mitarbeit, kursimmanenten Leistungsüberprüfungen und anderen Eigenleistungen zusammen und berücksichtigt somit im Wesentlichen die Vorgaben, die für die Sekundarstufe¹ formuliert wurden.

Schlussgedanke

Am Anfang des Artikels wurden zum thematischen Einstieg doch sehr pauschalisierte, dennoch recht verbreitete Sichtweisen geschildert. In einem guten Sportunterricht wurde vielfach auch schon früher ein komplexerer sportlicher Leistungsbegriff, über die reine Motorik hinaus, berücksichtigt und nicht wenige Kollegen(innen) behaupten, dass sie „das alles doch immer schon gemacht hätten“. Die aktuellen Vorgaben legen sich jedoch eindeutig auf eine pädagogische Prägung fest und bilden dadurch auch einen klaren Rahmen zur Selbstreflexion für diese Kollegen(innen), die dann vielleicht doch zu der einen oder anderen überraschenden Erkenntnis über die vielfältigen Möglichkeiten im Sportunterricht gelangten. Die Vorgaben sollten außerdem allen Alibis und vermeintlich auf die Sportlichkeit bezogenen Argumenten gegen eine mehrperspektivische und mehrdimensionale didaktische Ausgestaltung des Faches Sport und der damit einhergehenden Leistungsbewertung die Kraft und Wirkung nehmen.

Quellenverzeichnis:**Gesetz und Verordnungen:**

<http://www.berlin.de/sen/bildung/rechtsvorschriften/index.html>

Schulgesetz Berlin (SchulG), Verkündigungsstand: 28.12.2013, in Kraft ab 01.01.2014,

Sekundarstufe I-Verordnung (Sek I-VO), Verkündigungsstand: 28.12.2013, in Kraft ab 16.10.2013

Kap. 5: Lernerfolgskontrollen und Zeugnisse

Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO), Verkündigungsstand: 28.12.2013, in Kraft ab 01.08.2013

§ 14: Leistungsbewertung

Rahmenlehrpläne:

<http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/>

Rahmenlehrplan für die Sek I, Sport, 1. Auflage 2006

Kapitel 1: Bildung und Erziehung in der Sek I, insb. 1.3: Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Kapitel 2: Der Beitrag des Sportunterrichts zum Kompetenzerwerb

Kapitel 3: Standards

Kapitel 5: Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Sportunterricht

Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Sport, 1. Auflage 2006

Kapitel 1: Bildung und Erziehung in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, insb. 1.3: Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Kapitel 2: Beitrag des Faches Sport zum Kompetenzerwerb, fachbezogene Kompetenzen

Kapitel 3: Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Standards

Kapitel 7: Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Fach Sport

Schulinternes Curriculum des Fachbereichs Sport zum Schulprogramm vom 20.02.2010 des Schadow-Gymnasiums in Berlin-Zehlendorf

Kapitel 1: Pädagogische Grundlagen

Kapitel 3.2: Notengebung in der Sek I

Kapitel 4.2: Notengebung in der Sek II

http://www.schadow.cidsnet.de/FB_Sport/Sekundarstufe_1_files/schiC%20Sport%20Endfassung.pdf

Hildebrand Geis, Schadow-Gymnasiums, Fachseminarleiter und im Fach Sport (S)

Andreas Krenz, stellvertretender Schulleiter Schadow-Gymnasium

Ergebnis- und prozessorientierte Bewertung im Ethikunterricht⁴⁹

1. Vorüberlegungen und Ausgangspunkt

Der kompetenzorientierte Ansatz führt zu einer veränderten Praxis der Leistungsbeurteilung. Da Lernergebnissen Lernprozesse zugrunde liegen, müssen in der Messung und der Bewertung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern neben den Endprodukten (*Lernergebnissen*) auch immer die methodisch-strategischen und die kommunikativen Leistungen sowie der *Lernprozess* selbst angemessen einbezogen werden. Neben dem klassischen Ansatz der Ergebnisorientierung (a), gewinnt der Ansatz einer prozessorientierten Bewertung (b) immer mehr an Bedeutung.

Hier folgt eine kurze Darstellung beider Ansätze:

a) Die *ergebnisorientierte Bewertung* ist gerichtet auf die vielfältigen Ergebnisse des Lernens. Die Bewertung der Ergebnisse erfolgt anhand von Kriterien, mit denen die Qualität des Ergebnisses beschrieben wird (z. B. sachliche Richtigkeit, Differenziertheit der Sichtweise, Qualität der Argumente, logische Stringenz, Nachvollziehbarkeit, Vollständigkeit)

b) Die *prozessorientierte Bewertung* ist gerichtet auf den Prozess des Lernens. Die Bewertung des Prozesses erfolgt dagegen anhand von Kriterien, die die Qualität des Prozesses beschreiben (z. B. Anstrengungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Methodenbewusstsein, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit). Die Prozessbewertung selbst setzt voraus, dass der Prozess dokumentiert wird. Dies kann mittels Beobachtung erfolgen oder aber mittels schriftlicher Beschreibung und Reflexion des Prozesses durch die Schülerinnen und Schüler selbst⁵⁰.

Bei der Messung und Bewertung der Leistung von Schülerinnen und Schüler bieten die Ergebnis- bzw. Prozessorientierung meiner Meinung nach keine grundsätzlichen Alternativen, da Prozess und Ergebnis untrennbar zusammen gehören und als Einheit zu betrachten sind. Damit aber prozessbezogene Leistungen entstehen können (und beobachtet werden können) ist es notwendig, dass den SuSn die Möglichkeit gegeben wird, in bestimmten Zeiträumen und in wiederholten Weise selbstständig an komplexen Aufgaben (auch Lernaufgaben) zu arbeiten.

2. Grundlagen der Bewertung im Fach Ethik

Im Mittelpunkt des Ethikunterrichts steht die ethische Reflexion, sei es in Form der offenen Diskussion, sei es in Form der schriftlichen Auseinandersetzung mit ethischen Fragen und mit den darin enthaltenen ethischen Positionen in der Philosophie oder in der Religion oder in Form einer kritischen Überprüfung der eigenen Lebenswelt und der eigenen Werte. Die Leistungsbewertung im Ethikunterricht überprüft nicht primär Kenntnisse über philosophischen Positionen, über Sitten und Bräuche von Kulturen oder Ritualen der Weltreligionen. Es geht stattdessen viel mehr darum, den Schülerinnen und Schülern eine kriteriengebundene Rückmeldung über das zu geben, was sie im Ethikunterricht tun – und zwar *ethisch reflektieren*. Diese Rückmeldung ist insofern wichtig, weil dadurch die Schülerinnen und Schüler einen Blick darauf gewinnen, was sie schon können und was sie verbessern sollten.

Die Lehrkräfte müssen bei der Leistungsbeurteilung entsprechend berücksichtigen, inwieweit die Schülerin oder der Schüler ethische Problemstellungen in lebensweltlichen Phänomenen und in

⁴⁹ Verfasserin: Francesca Useli, Lehrerin für die Fächer Geschichte/PW/Philosophie an der Manfred-von-Ardenne-Schule, Fachseminarleiterin für Ethik/Philosophie (SPS Neukölln) und Fachreferentin für Ethik/Philosophie/Religions- und Weltanschauungsunterricht bei der SenBJW

⁵⁰ Vgl. Bohl, T.: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim und Basel 2004, S. 10-13.

unterschiedlichem Material erkennt, begrifflich aufgreift, beschreibt und als Problem ausweist. Das bedeutet, dass geprüft wird, inwiefern die Schülerin bzw. der Schüler:

- Kenntnisse ethischer Positionen und Modelle aus der Philosophie, den Religionen und den Weltanschauungen unter Beweis stellen kann,
- in der Lage ist, ethische Begriffe, Problemstellungen, Argumentationen und Problemlösungen in Texten erkennt bzw. mit Hilfe von Texten zu untersuchen
- Lösungen für Alltagskonflikte des eigenen Lebensbereichs entwickelt,
- Positionen begrifflich klar, sachbezogen, begründet, folgerichtig und nachvollziehbar formuliert, vertritt und diskutiert, Standpunkte und Argumente anderer in die eigene Argumentation einbezieht und sich adressatenbezogen äußert,
- die individuelle, gesellschaftliche und ideengeschichtliche Bedeutung eines ethischen Problems erkennt und darstellt.

Diese Aspekte sind Gegenstand einer ergebnisorientierten Bewertung und sollen auf alle Fälle berücksichtigt werden. Im Sinne einer prozessorientierten Bewertung kann bzw. soll aber auch geprüft werden, inwiefern die Schülerin oder der Schüler:

- dazu fähig ist, selbstständig zu arbeiten und mit anderen zu kooperieren,
- Lese- und Recherchetechniken bewusst und selbstständig nutzt,
- Argumentationsformen und Argumentationstechniken bewusst einsetzt,
- kreative Möglichkeiten reflektierenden Denkens erprobt und diese bewusst und themenbezogen einsetzt,
- komplexe Aufgaben selbstständig und zielgerichtet erledigt.
- Ergebnisse der eigenen Arbeit kriterienbezogen reflektiert,
- sich an ethischen Diskussionen sachlich und argumentativ beteiligt,
- Anstrengungsbereitschaft zeigt, systematisch und selbstständig arbeitet.

Zu den **Leistungen**, die im Ethikunterricht bewertet werden und die die Grundlage der mündlichen Note bilden, gehören beispielsweise:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch und insgesamt Gesprächsverhalten,
- mündliche und schriftliche Überprüfungen (wie z.B. Referate und LEK),
- Dokumentation bzw. Darstellung des Arbeitsprozesses (Protokolle, Mappen, Hefte, Lerntagebücher, Portfolios ...),
- Anwendung fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen,
- Durchführung (ggf. auch Planung) von Rollenspielen und Planspielen,
- Präsentationen, auch mediengestützt,
- Ergebnisse (sowohl schriftlich als auch mündlich) von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten.

3. Bewertungsraster für die Leistungen im Ethikunterricht

In den folgenden Beispielen für Bewertungsraster für die Jahrgangsstufen 7/8 und 9/10 werden drei unterschiedliche Bewertungsbereiche angegeben: ethisch Reflektieren einschließlich Kommunizieren, Lesen und Verstehen, Arbeiten und Kooperieren. Unter „ethisch Reflektieren (Kompetenzen)“ werden durch die jeweiligen Items Aspekte aus den unterschiedlichen Teilkompetenzen des Rahmenlehrplans ermittelt⁵¹. Diese Bewertungsraster umfassen sowohl den Prozess als auch das Ergebnis des Lernens⁵².

⁵¹ Laut RLP Ethik ist ethische Reflektieren die zentrale Kompetenz des Faches, d.h. die „Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit grundlegenden ethischen Problemen des persönlichen Lebens, des menschlichen Zusammenlebens sowie mit unterschiedlichen Wert- und Sinnangeboten konstruktiv unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes auseinander zu setzen“. Die ethische Reflexion umfasst die folgenden sich ergänzenden, teils überschneidenden, in gegenseitiger Wechselwirkung stehenden Kompetenzen: a) Wahrnehmen und Deuten, b) Perspektiven übernehmen, c)

Beispiel für ein Bewertungsraster für die Jahrgangstufe 7/8

Teilleistung	Die Schülerin / Der Schüler ...						
Ethisch reflektieren und kommunizieren	<input type="checkbox"/> bezieht sehr differenziert die Perspektiven anderer ein	<input type="checkbox"/> bezieht differenziert Perspektiven anderer ein	<input type="checkbox"/> bezieht weitgehend bekannte Perspektiven anderer ein	<input type="checkbox"/> bezieht Teile bekannter Perspektiven anderer ein	<input type="checkbox"/> nimmt nur die eigene Perspektive ein und begründet sie	<input type="checkbox"/> nimmt nur die eigene Perspektive ein und begründet sie ansatzweise	<input type="checkbox"/> nimmt nur die eigene Perspektive ein, ohne sie zu begründen
	<input type="checkbox"/> analysiert umfassend und selbstständig ethische Konflikte und Dilemmata	<input type="checkbox"/> analysiert selbstständig wesentliche Aspekte von ethischen Konflikten und Dilemmata	<input type="checkbox"/> analysiert weitgehend jedoch mit einigen Unterstützungshinweisen ethische Konflikte und Dilemmata	<input type="checkbox"/> analysiert in Teilen und mit einigen Unterstützungshinweisen ethische Konflikte und Dilemmata	<input type="checkbox"/> analysiert in Teilen mit detaillierten Unterstützungshinweisen ethische Konflikte und Dilemmata	<input type="checkbox"/> analysiert nur unter Anleitung und nur in Ansätzen ethische Konflikte und Dilemmata	<input type="checkbox"/> analysiert selbst mit Unterstützung ethische Konflikte und Dilemmata nicht
	<input type="checkbox"/> hört durchgehend aktiv zu	<input type="checkbox"/> hört aktiv zu	<input type="checkbox"/> hört meist aktiv zu	<input type="checkbox"/> hört temporär aktiv zu	<input type="checkbox"/> hört selten aktiv zu	<input type="checkbox"/> hört nicht aktiv zu	<input type="checkbox"/> hört nicht zu, ist abgelenkt
	<input type="checkbox"/> stellt durchgehend die eigene Position zur offenen Diskussion	<input type="checkbox"/> stellt die eigene Position zur offenen Diskussion	<input type="checkbox"/> stellt meist die eigene Position zur offenen Diskussion	<input type="checkbox"/> stellt vereinzelt die eigene Position zur offenen Diskussion	<input type="checkbox"/> stellt selten die eigene Position zur offenen Diskussion	<input type="checkbox"/> stellt kaum die eigene Position zur offenen Diskussion	<input type="checkbox"/> äußert nie die eigene Position in einer offenen Diskussion
Lesen und Verstehen	<input type="checkbox"/> zeigt umfassendes Textverständnis für Fach- und Sachtexte im Sinne der Aufgabenerfüllung	<input type="checkbox"/> zeigt Textverständnis für Fach- und Sachtexte im Sinne der wesentlichen Teile der Aufgabe	<input type="checkbox"/> zeigt Textverständnis für Fach- und Sachtexte im Sinne eines Teils der Aufgabe bzw. wesentlicher Teile mit Unterstützung	<input type="checkbox"/> zeigt mit Unterstützung Textverständnis für Fach- und Sachtexte im Sinne eines Teils der Aufgabe	<input type="checkbox"/> zeigt mit Unterstützung Ansätze für Textverständnis für Fach- und Sachtexte im Sinne eines Teils der Aufgabe	<input type="checkbox"/> zeigt mit umfangreicher Unterstützung in Ansätzen Textverständnis für Fach- und Sachtexte im Sinne der Aufgabe	<input type="checkbox"/> zeigt auch mit Unterstützung keine Ansätze für Textverständnis für Fach- und Sachtexte im Sinne der Aufgabe
Arbeiten und kooperieren	<input type="checkbox"/> arbeitet systematisch, selbstständig, und zielorientiert	<input type="checkbox"/> arbeitet weitgehend systematisch, selbstständig und zielorientiert	<input type="checkbox"/> arbeitet in wesentlichen Teilen organisiert, und mit Hilfen zielorientiert	<input type="checkbox"/> arbeitet teilweise organisiert, teilweise planvoll und mit Unterstützung zielorientiert	<input type="checkbox"/> arbeitet ansatzweise systematisch nur mit Unterstützung zielorientiert	<input type="checkbox"/> arbeitet mit durchgängiger Beratung in Teilbereichen zielorientiert	<input type="checkbox"/> arbeitet auch bei durchgängiger anleitender Beratung nicht zielorientiert
	<input type="checkbox"/> arbeitet kooperativ, eigeninitiativ und verantwortungsvoll mit anderen zusammen	<input type="checkbox"/> arbeitet eigeninitiativ und verantwortungsvoll mit anderen zusammen	<input type="checkbox"/> arbeitet zuverlässig mit anderen zusammen	<input type="checkbox"/> arbeitet im Wesentlichen zuverlässig mit anderen zusammen	<input type="checkbox"/> arbeitet punktuell mit anderen zusammen und leistet ansatzweise eigene Beiträge	<input type="checkbox"/> arbeitet unter anleitender Beratung punktuell mit anderen zusammen	<input type="checkbox"/> arbeitet nicht mit anderen zusammen

Argumentieren und Urteilen, c) Kommunizieren (vgl. RLP Ethik, http://www.berlin.de/imperia/md/content/senatbildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf, S. 11-12)

⁵² Die beiliegenden Raster für das Fach Ethik orientieren sich ansatzweise an dem Ergebnis der Zusammenarbeit zwischen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Referat VI A) mit Seminarleiterinnen und Seminarleitern des schulpraktischen Seminars Reinickendorf. Ähnliche Raster sind außerdem im Fachbrief Ethik Nr. 5 (Januar 2013) zu finden.

Noten	1	2	3	4	5	6
Bemerkungen bzw. gewichtende Bewertung:						

Beispiel für ein Bewertungsraster für die Jahrgangstufe 9/10

Teilleistung	Die Schülerin / Der Schüler ...						
Ethisch reflektieren und kommunizieren	<input type="checkbox"/> erkennt und benennt sicher und selbstständig ethische Fragestellungen in unterschiedlichen Phänomenen	<input type="checkbox"/> erkennt und benennt weitgehend sicher und selbstständig ethische Fragestellungen in unterschiedlichen Phänomenen	<input type="checkbox"/> erkennt und benennt mit Unterstützung ethische Fragestellungen in unterschiedlichen Phänomenen	<input type="checkbox"/> erkennt und benennt mit detaillierten Unterstützungshinweisen ethische Fragestellungen in unterschiedlichen Phänomenen	<input type="checkbox"/> erkennt mit gezielten Unterstützungshinweisen ethische Fragestellungen in unterschiedlichen Phänomenen	<input type="checkbox"/> erkennt und benennt punktuell und mit umfangreicher Unterstützung ethische Fragestellungen in unterschiedlichen Phänomenen	<input type="checkbox"/> erkennt und benennt keine ethische Implikationen, Fragestellungen, Probleme und Inhalte in unterschiedlichen Phänomenen
	<input type="checkbox"/> untersucht selbstständig und sehr umfassend eine ethische Frage	<input type="checkbox"/> untersucht selbstständig wesentliche Aspekte einer ethischen Frage	<input type="checkbox"/> untersucht mit Unterstützung und im Wesentlichen eine ethische Frage	<input type="checkbox"/> untersucht mit etlichen Unterstützungshinweisen und in Teilen eine ethische Frage	<input type="checkbox"/> untersucht mit vielen Unterstützungshinweisen und in Ansätzen eine ethische Frage	<input type="checkbox"/> untersucht nur mit Unterstützung und begrenzt eine ethische Frage	<input type="checkbox"/> untersucht eine ethische Frage auch mit Unterstützung nicht
	<input type="checkbox"/> stellt umfassend und differenziert Bezüge zwischen menschlichen Handlungen und deren soziokulturellen Hintergrund her	<input type="checkbox"/> stellt in wesentlichen Aspekten Bezüge zwischen menschlichen Handlungen und deren soziokulturellen Hintergrund her	<input type="checkbox"/> stellt zielgerichtet einzelne Bezüge zwischen menschlichen Handlungen und deren soziokulturellen Hintergrund her	<input type="checkbox"/> stellt in Teilen Bezüge zwischen menschlichen Handlungen und deren soziokulturellen Hintergrund her	<input type="checkbox"/> stellt ansatzweise und mit Hilfestellungen Bezüge zwischen menschlichen Handlungen und deren soziokulturellen Hintergrund her	<input type="checkbox"/> stellt in Ansätzen und mit detaillierten Hilfestellungen Bezüge zwischen menschlichen Handlungen und deren soziokulturellen Hintergrund her	<input type="checkbox"/> stellt selbst mit detaillierten Unterstützung keine Bezüge zwischen menschlichen Handlungen und deren soziokulturellen Hintergrund her
	<input type="checkbox"/> begründet Aussagen überaus schlüssig und geht auf die Argumente anderer gezielt ein	<input type="checkbox"/> begründet Aussagen schlüssig und geht auf die Argumente anderer gezielt ein	<input type="checkbox"/> begründet Aussagen im Wesentlichen schlüssig und geht auf die Argumente anderer ein	<input type="checkbox"/> begründet Aussagen in Teilen schlüssig und geht mit Hilfestellungen auf die Argumente anderer ein	<input type="checkbox"/> begründet Aussagen in Ansätzen und geht mit Hilfestellungen auf die Argumente anderer ein	<input type="checkbox"/> begründet kaum Aussagen und geht nur mit punktuellen Hilfestellungen auf die Argumente anderer ein	<input type="checkbox"/> begründet nicht und geht auf die Argumente anderer nicht ein

Lesen und Verstehen	<input type="checkbox"/> zeigt umfassendes Textverständnis für Fach-, und Sachtexte im Sinne der Aufgabe	<input type="checkbox"/> zeigt Textverständnis für Fach-, und Sachtexte im Sinne der wesentlichen Teile der Aufgabe	<input type="checkbox"/> zeigt Textverständnis für Fach-, und Sachtexte im Sinne eines Teils der Aufgabe bzw. wesentlicher Teile mit Unterstützung	<input type="checkbox"/> zeigt mit Unterstützung Textverständnis für Fach-, und Sachtexte im Sinne eines Teils der Aufgabe	<input type="checkbox"/> zeigt mit Unterstützung Ansätze für Textverständnis für Fach-, und Sachtexte im Sinne eines Teils der Aufgabe	<input type="checkbox"/> zeigt mit umfangreicher Unterstützung in Ansätzen Textverständnis für Fach-, und Sachtexte im Sinne der Aufgabe	<input type="checkbox"/> zeigt auch mit Unterstützung keine Ansätze für Textverständnis für Fach-, und Sachtexte im Sinne der Aufgabe
	<input type="checkbox"/> löst komplexe Aufgaben selbstständig und konzentriert	<input type="checkbox"/> löst komplexe Aufgaben konzentriert	<input type="checkbox"/> löst komplexe Aufgaben mit Hilfen, einfache Aufgaben selbstständig	<input type="checkbox"/> löst einfache Aufgaben	<input type="checkbox"/> löst einfache Aufgaben mit Unterstützungshinweisen	<input type="checkbox"/> löst einfache Aufgaben mit umfangreicher Unterstützung	<input type="checkbox"/> löst einfache Aufgaben auch mit umfangreicher Unterstützung nicht
Arbeiten und kooperieren	<input type="checkbox"/> arbeitet kooperativ, eigeninitiativ und verantwortungsvoll mit anderen zusammen	<input type="checkbox"/> arbeitet eigeninitiativ und verantwortungsvoll mit anderen zusammen	<input type="checkbox"/> arbeitet zuverlässig mit anderen zusammen	<input type="checkbox"/> arbeitet im Wesentlichen zuverlässig mit anderen zusammen	<input type="checkbox"/> arbeitet punktuell mit anderen zusammen und leistet ansatzweise eigene Beiträge	<input type="checkbox"/> arbeitet unter anleitender Beratung punktuell mit anderen zusammen	<input type="checkbox"/> arbeitet nicht mit anderen zusammen
	Noten	1	2	3	4	5	6
Bemerkungen bzw. gewichtende Bewertung:							

Beispiel für ein Bewertungsraster für die Jahrgangstufe 7/8 (vereinfachte Form)

Die Schülerin / Der Schüler ...

Teilleistung	++	+	+/-	-	--
Ethisch Reflektieren					
untersucht umfassend und selbstständig ethische Fragen und Begriffe					
bezieht differenziert die Perspektive anderer ein					
entwickelt situationsgerechte Lösungsvorschläge für Konflikte und Probleme des eigenen Lebensbereichs					
stellt differenziert Bezüge zwischen menschlichen Handlungen und Lebenssituationen her					
formuliert sachbezogen Argumente zu ethischen Fragen					
formuliert einen begründeten Standpunkt in ethischen Fragen					
beteiligt sich an ethischen Diskussionen, hört aktiv zu					
stellt die eigene Position zur offenen Diskussion					
Lesen und Verstehen					
zeigt Textverständnis für Fach- und Sachtexte im Sinne der Aufgabe					
Arbeiten und Kooperieren					

arbeitet zielgerichtet und selbstständig, zeigt Eigeninitiative					
arbeitet kooperativ mit anderen zusammen					
löst komplexe bzw. gestufte Aufgaben					
präsentiert die Arbeitsergebnisse adressatenbezogen					
Bemerkungen bzw. gewichtende Bewertung:					

Beispiel für ein Bewertungsraster für die Jahrgangstufe 7/8 (vereinfachte Form)

Die Schülerin / Der Schüler ...

Teilleistung	++	+	+/-	-	--
Ethisch reflektieren					
erkennt selbstständig ethische Fragestellungen in unterschiedlichen Phänomenen					
untersucht umfassend und ethische Fragen und Begriffe					
entwickelt situationsgerechte Lösungsvorschläge für ethische Konflikte und Probleme					
wendet Strategien zur argumentativen Verteidigung einer ethischen Position bewusst und selbstständig an					
wendet sicher und selbstständig ethische Theorien zur Untersuchung von ethischen Sachverhalten an					
stellt umfassend und differenziert Bezüge zwischen menschlichen Handlungen und deren soziokulturellen Hintergrund her					
beteiligt sich an ethischen Diskussionen, hört aktiv zu					
begründet Aussagen schlüssig und geht auf die Argumente anderer gezielt ein					
Lesen und Verstehen					
zeigt umfassendes Textverständnis für Fach-, und Sachtexte im Sinne der Aufgabenerfüllung					
nutzt selbstständig Lese- und Recherchetechniken					
Arbeiten und Kooperieren					
arbeitet zielgerichtet und selbstständig, zeigt Eigeninitiative					
arbeitet kooperativ mit anderen zusammen					
löst komplexe bzw. gestufte Aufgaben					
präsentiert die Arbeitsergebnisse adressatenbezogen					
reflektiert kriterienbezogen und differenziert die eigene Arbeitsergebnisse bzw. Arbeitsweise					
Bemerkungen bzw. gewichtende Bewertung:					

Francesca Useli, Manfred von Ardenne Schule, Fachseminarleiterin für Ethik/Philosophie

Unterrichtsentwicklung unter dem Aspekt der Individualisierung von Lernprozessen und die Not der Leistungsbewertung Aus der Praxis einer Berliner Grundschule

Die Wedding-Schule ist eine gebundene Ganztagschule im Berliner Stadtteil Mitte. Hier werden jeden Tag von 8 bis 16 Uhr ca. 450 Schülerinnen und Schüler von 75 pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unterschiedlichster Berufsgruppen unserem Schulprogramm gemäß unterrichtet, betreut, angelernt, begleitet, motiviert unterstützt, also sozusagen auf das Leben nach der Grundschule vorbereitet. Unsere Schule befindet sich an einem sozial schwierigen Standort, die täglichen Herausforderungen sind immens.

Unser Team ist gut aufgestellt und arbeitet im Ganzttag nach dem Grundsatz:

Wir wollen die wertvollen Anlagen jedes einzelnen Kindes zur Entfaltung bringen, indem wir vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Voraussetzungen eines jeden Kindes dessen individuelle Kompetenzen fördern und stärken.

Uns ist es wichtig, dass unsere Kinder von sich sagen können: „Ich kann etwas.“

Der Unterricht und der außerunterrichtliche Bereich sind bei uns miteinander vernetzt und ergänzen sich unter Berücksichtigung unseres Grundsatzes.

Für die Umsetzung dieses Grundsatzes haben wir uns viele konzeptionelle Gedanken gemacht. Klar ist jedoch, dass wir noch nicht an deren Ende angekommen sind. Vielmehr sehen wir die Umsetzung unseres Grundsatzes als wachsenden Prozess, den es stetig weiterzuentwickeln gilt:

Wir betrachten hier ausschließlich den unterrichtlichen Aspekt.

Nach der letzten Schulinspektion im März 2012, die uns noch ein durchschnittliches Ergebnis im Bereich der Individualisierung von Lernprozessen bescheinigt hat, arbeiten wir verstärkt an einem Veränderungsprozess - insbesondere zu den Qualitätsbereichen selbstständiges Lernen, kooperatives Lernen und problemorientiertes Lernen. Auf einem Studientag zum individualisierten und kompetenzorientierten Lernen haben wir uns - im Hinblick auf eine Verbesserung der Individualisierung von Lernprozessen und eine konkrete Weiterarbeit - auf ein Grundmodell von Unterricht verständigt, das drei Unterrichtsformen beinhaltet, die verschiedene Differenzierungsstrategien und Organisationsformen benötigen: Das lehrgangszentrierte Lernen, das differenzierte Trainingslernen und das geöffnete Lernen. Alle Formen halten wir in der jeweiligen Ergänzung für notwendig, um einen erfolgreichen Lernprozess zu gewährleisten.

Die Anlage grundlegender Kompetenzen und Standards im lehrgangszentrierten Lernen und das gezielte Angebot von Übungsaufgaben zu den jeweiligen fachbezogenen Teilkompetenzen im differenzierten Trainingslernen haben wir (in den letzten Jahren) unter verschiedenen Gesichtspunkten in den Gremien diskutiert und in den schulinternen Curricula festgeschrieben, so u. a.:

Lernstandsdiagnosen, strukturierte Lernaufgaben, kooperative Lernformen, konsequente Sprachförderung, Förderung der Selbsteinschätzung, Transparenz der zu erreichenden Standards und Lernzielkontrollen, vergleichbare Leistungsbeurteilung bei Klassenarbeiten und Lernzielkontrollen.

Die Diskussion um die konsequente Einbeziehung geöffneter Lernformen in den Unterrichtsprozess hat dazu geführt, dass wir nun unter dem Dach der Entwicklung eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Forscherzentrums begonnen haben, Lernen umzugestalten und die Schulstun-

denabfolge partiell in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachkunde und Naturwissenschaften zugunsten thematischer und organisatorisch komplexerer Einheiten in allen Klassenstufen aufzulösen.

Mit diesem weiteren Schritt auf dem Weg zur Individualisierung des Lernens wollen wir, abgesehen von lebensweltbezogeneren Arbeitsformen und erweiterten Lernerfahrungen, sicherstellen, dass unsere Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Lernprozesse zunehmend selbstständiger und selbstverantworteter steuern und gestalten können und ihre Kompetenzerweiterung selbstbewusst wahrnehmen.

Mit zunehmender Individualisierung des Lernens stellt sich natürlich auch bei uns die Frage nach einer veränderten Leistungsbeurteilung. Standardisierte Leistungsbewertung mit Schulnoten widerspricht einem individuellen Lernansatz. Wenn individuelles Lernen in den Bereichen Lerntempo, Lerninhalt und Lernziel gelebt wird und darüber hinaus die Interessenlage des jeweiligen Kindes respektiert werden, muss auch bei der Leistungsbewertung ein Umdenken stattfinden. Wenn jedes Kind nach seinen persönlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen lernen darf, dann beschreiten diese Kinder unterschiedliche Lernwege und erbringen unterschiedliche Leistungen. Und diese Leistungen sind nicht mehr ohne weiteres wie in einem gleichschrittigen Unterricht miteinander zu vergleichen.

Selbstverständlich beziehen wir Lernfortschritte, Anstrengungsbereitschaft, persönliche Entwicklungen etc. in die Leistungsbewertung mit ein und dokumentieren die individuellen Lernprozesse in Lernbüchern. Am Ende steht aber bei nicht wenigen Schülerinnen und Schülern, die für sich (große) individuelle Fortschritte gemacht haben, in der Gesamtbeurteilung aller Bewertungskriterien dennoch eine schlechte Note.

Das halten wir für kontraproduktiv und sehen in dem Widerspruch zwischen Note und individualisiertem Lernen ein Kernproblem des oben beschriebenen Prozesses.

Diese Ansicht ist kein neuer Gedanke, sondern eine stetige Kritik verschiedener Strömungen und Fachbereiche der vergangenen Jahrzehnte. Wir haben uns deshalb auf den Weg gemacht, die bisherige Leistungsbeurteilung unserer Vision von Leistungsbewertung innerhalb eines individualisierten Lernprozesses zumindest anzunähern. Unser Konsens umfasst hierzu die folgenden Ansätze, die wir bereits verfolgen oder auf die wir derzeit hinarbeiten:

- Reduzierung aller Klassenarbeiten auf das schulgesetzlich vorgegebene Minimum mit gleichzeitiger Erhöhung des Anteils individueller Beobachtungs- und Beurteilungsschwerpunkte sowie Förderung der Selbsteinschätzung durch die Schüler
- Differenzierungsstrategien bei schriftlichen Klassenarbeiten und Lernzielkontrollen
- Installation von Kompetenzrastern als Bewertungsgrundlage für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler

Die praktizierten Differenzierungsstrategien sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Eine Differenzierungsform, die an unserer Schule im Bereich von Klassenarbeiten praktiziert wird, ist die Aufteilung in unterschiedliche Anforderungsbereiche, in einen Basiswissensteil und einen Aufgabenteil mit einem höheren Anforderungsniveau. Diese Form kann durch das Angebot verschiedener Aufgabenblätter realisiert werden, welche sich die Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich während der Lernzielkontrolle holen können.

Eine weitere Form kann in diesem Modell ein optischer Unterschied zwischen den Differenzierungsteilen bei Verwendung eines Aufgabenblattes sein. Der Basiswissensteil, der für alle Schülerinnen und Schüler zu absolvieren ist, wird bei Erreichen der vollen Punktzahl mit der Note 3 oder 4 bewertet.

Differenzierte Arbeiten für Kinder mit besonderem Förderschwerpunkt verstehen sich von selbst.

Die zeitliche Differenzierung setzen wir in heterogenen Lerngruppen mit starken Lerntempodifferenzen ein. Hierbei wird den Kindern ein Zeitraum zur Verfügung gestellt, in welchem der Leistungsnachweis bzw. die Klassenarbeit absolviert werden muss.

Wir ermöglichen den Kindern durch den zeitlichen „Vorteil“ die Chance, den angestrebten Kompetenzstandard zu erreichen und sehen darin keine Chancenungleichheit.

Eine andere Differenzierungsstrategie bei Klassenarbeiten ist der Einsatz von Hilfestellungen für die Lösung von Aufgaben. Zusätzliche Hilfen können hier einhergehend mit einem Punkteverlust „gekauft“ werden. Die Kinder haben so die Chance, einen Minimalstandard zu erreichen, indem sie individuelle Hilfestellungen nutzen.

- Ein Beispiel für eine differenzierte Klassenarbeit im Fach Deutsch finden Sie im Anschluss an diesen Beitrag.

Wir werden in den Fachgremien der Schule die Diskussion um die Erfassung des Lernstands und der Leistungen in einem individualisierten Unterricht fortsetzen und planen, wie bereits oben erwähnt, die zu erreichenden Ziele/Bildungsstandards in zunächst ausgewählten Kernfächern nach Kompetenzbereichen (und –stufen) in Kompetenzrastern darzustellen. Dieses Verfahren scheint uns eine sehr geeignete Form zu sein, um Transparenz für die erwartete Leistung zu garantieren. Kompetenzraster ermöglichen die Selbsteinschätzung und die Planung individueller Lernprozesse durch die Schülerinnen und Schüler.

In Bezug auf die Leistungsbeurteilung ist aus unserer Sicht eine Abkehr von herkömmlichen Noten hin zu einer Bewertung notwendig, die die bereits erreichten Kompetenzen nennt, Begabungen sichtbar macht und auf der anderen Seite Lernchancen transportiert, ohne das Kind zu demotivieren.

So alt wie diese Forderung ist, so aktuell scheint sie in der derzeitigen beruflichen Lebenswelt zu sein. Auch jenseits von Schule ist ein Bedarf an nachzuweisender Kompetenz in den geforderten Gebieten anstatt einheitlicher Wissensüberprüfung in Form von Notenzeugnissen zu erkennen. So machen sich große Konzerne wie die Deutsche Bahn öffentlich auf den Weg, Kompetenztests Notenzeugnissen bei der Mitarbeiterauswahl vorzuziehen.

Wir haben konsequent den Weg in das individualisierte Lernen beschritten, auch wenn wir uns dabei ständig Erschwernissen ausgesetzt sehen. Personalmangel, hohe Stundenbelastungen, erweiterte Aufgabenbereiche, um nur einige Punkte zu nennen, erschweren ein kontinuierliches Erarbeiten und Umsetzen. Qualitative Schul- und Unterrichtsentwicklung erfordert ein hohes Maß an Kraft und Zeit und motivierte, gesunde und ausgebildete Kollegen. Wir haben von allem zu wenig.

Auch über die konsequente Fortsetzung der Veränderungskultur an Grundschulen hin zur Oberschule muss dringend nachgedacht werden.

Dennoch sollten Stolpersteine kein Hinderungsgrund für Innovationen sein. Ein Warten auf Veränderungen durch externe Institutionen scheint nicht hilfreich und kommt einem manchmal vor wie ein „Warten auf Godot“.

Unsere Vision von Schule, in welcher die wertvollen Anlagen der Kinder zur Entfaltung gebracht werden und die individuellen Kompetenzen gefördert und gestärkt werden, ohne auf grundlegende Basiskompetenzen und Standards zu verzichten, bleibt das Ziel unseres Handelns.

Angelika Suhr, Schulleiterin der Wedding-Schule
Philipp Lorenz, Mitglied in der erweiterten Schulleitung

Angefügt ist ein Beispiel für eine differenzierte Klassenarbeit auf den folgenden Seiten

Praktisches Unterrichtsbeispiel:

Sylvia Thureau

Konzeption einer differenzierten Klassenarbeit im Fach Deutsch / Klasse 4**Thema: Personenbeschreibung**

In Vorbereitung für die Klassenarbeit haben die Schüler/innen zunächst den Jungen nach Vorgabe aller Farben ausgemalt:

Haare gelb, Augen braun, Brille schwarz, Pullover grün mit zwei braunen Knöpfen,
Hose blau mit einem roten Flecken, Schuhe braun, Ball rot mit gelben Streifen

Das zu beschreibende Bild wurde dann vor Beginn der Arbeit aufgeklebt.

Die Schüler/innen konnten die Deutscharbeit in den ihnen bekannten **Niveaustufen** schreiben:

Sonne	leichte Arbeit	Ergänzen eines Lückentextes
Mond	mittelschwere Arbeit	selbstständig formulierte Beschreibung unter Nutzung einer Hilfsliste
Sterne	schwere Arbeit	selbstständig formulierte Personenbeschreibung ohne Hilfsmittel

Die **Bewertung** erfolgte mit Hilfe des beiliegenden Bogens.

Vier Bereiche wurden berücksichtigt.

Genauigkeit der beschriebenen Einzelheiten	max. 12 Punkte
Systematischer Aufbau	2 Punkte
Sachlichkeit	2 Punkte
Textgestaltung	8 Punkte

Man konnte also bei der schweren Arbeit maximal 24 Punkte erreichen.

Bei der mittelschweren Arbeit gab es Abzüge, da die Hilfsliste Begriffe und Satzmuster vorgab. (8 Punkte + 2 Punkte + 2 Punkte + 5 Punkte = 17 Punkte maximal.)

Die erzielten Punkte erbrachten folgende **Benotungen**:

24 bis 22 Punkte	sehr gut
21 bis 18 Punkte	gut
17 bis 14 Punkte	befriedigend
13 bis 10 Punkte	ausreichend
9 bis 6 Punkte	mangelhaft
5 bis 0 Punkte	ungenügend

Rückmeldung an den Schüler/die Schülerin

Liebe/r _____ Hier ist die Beurteilung deiner Personenbeschreibung:

1. Genauigkeit der beschriebenen Einzelheiten

12 Punkte/

Du gehst auf viele Einzelheiten ein und beschreibst sehr ausführlich. Toll!

Die folgenden Merkmale musst du noch etwas genauer beschreiben:

Angaben zur Person: _____

Gestalt: _____

Gesicht: _____

Kleidung: _____

Eigenschaften/Hobbys: _____

Besonderheiten: _____

2. Systematischer Aufbau

2 Punkte/

Du beschreibst die Einzelheiten der Person in sinnvoller Reihenfolge. Prima!

An den markierten Stellen ist die Reihenfolge der Beschreibung nicht sinnvoll.

3. Sachlichkeit

2 Punkte

Du beschreibst die Person ganz sachlich. Super!

An den markierten Stellen fließt deine persönliche Meinung ein. Bleibe sachlich!

4. Textgestaltung

8 Punkte

Treffende Verben und Adjektive verwendest du

häufig manchmal selten

Du vermeidest Wiederholungen und wechselst die Satzanfänge

häufig manchmal selten

Satzbau: Deine Sätze formulierst du

fast immer meistens oft noch nicht richtig.

Die Erzählzeit (Präsens) hältst du

fast immer meistens selten ein.

Name: _____ Kl.: _____ Datum: _____

2. Deutscharbeit
- Personenbeschreibung -

1. Wähle deine Arbeit nach dem Schwierigkeitsgrad aus!

leicht Lückentext ergänzen max. 12 Punkte

mittel Hilfssite benutzen max. 17 Punkte

schwer Beschreibung ohne Hilfsmittel max. 24 Punkte

2. Beschreibe den von dir ausgemalten Jungen!

Tim

11 Jahre

Hobby: Völkerball spielen



2. Deutscharbeit: Personenbeschreibung Name: _____

Lückentext für die leichte Deutscharbeit

Das ist _____ und er ist _____ alt.

Man kann ihn als einen _____ Jungen bezeichnen.

Seine _____ Haare sind _____ und _____ geschnitten.

In seinem _____ Gesicht erkennt man _____ Augen, eine _____ Nase und einen _____ Mund.

Tims Kleidung besteht aus einem _____ Pullover mit zwei _____ Knöpfen, einer _____ Hose mit einem _____ Flecken am _____ Knie und _____ Schuhen.

Die _____ kann man als sein besonderes Merkmal bezeichnen.

In der Freizeit spielt _____ am liebsten _____.

Stolz trägt er den _____ in seiner _____ Hand.

_____ hat die leichte Arbeit gewählt.

Für jedes richtige Lückenwort gab es 0,5 Punkte, also waren bei 24 Lücken 12 Punkte maximal zu erreichen. Du hast _____ Punkte von 12 erzielt.

Zensur: _____

Name: _____

Hilfsliste für die mittelschwere Deutscharbeit

Figur / Gestalt: klein, mittelgroß, groß, dünn, schlank, dick, breit, ...

Haare: blond, braun, schwarz, rotthaarig, geflockt, glatt, lang, kurz, dünn, dick, Pferdeschwanz, Zopf, ...

Gesicht: schmal, oval, breit, eckig, rund, ...

Augen: braun, blau, grün, grau, groß, klein, schmal, mandelförmig, rund, ...

Nase: spitz, lang, breit, stumpf, Stupsnase, ...

Mund: voll, breit, schmal, herzförmig, ...

Kleidung: Kleid, Rock, Bluse, Pullover, Hose, T-Shirt, Strümpfe, Schuhe, Cap, verschiedene Farben, kariert, gestreift, modisch, chic, sportlich, ...

Besonderheiten: Narbe, Brille, Schmuck, Sommersprossen, ...

Satzmuster

Das ist _____ und er/sie _____ alt.

Man kann ihn / sie als _____ beschreiben.

Die Haare sind _____

Im Gesicht erkennt man _____

Die Kleidung besteht aus _____

_____ ist bekleidet mit _____

_____ trägt _____

Dazu passt _____ besonders gut.

Chic sieht _____ aus.

Die Hobbys sind _____

In der Freizeit _____

Als besonderes Merkmal _____ bezeichnen.

2. Deutscharbeit: Personenbeschreibung Name: _____

_____ hat die schwere Arbeit gewählt und von 24 Punkten _____ erreicht.

Zensur: _____

Schulporträt

Neue Lernarrangements erfordern neue Formen der Leistungsbewertung

Die Evangelische Schule Berlin Zentrum wurde am 18.8.2007 mit dem Anspruch, eine Reform-Schule mit radikalem Wandel der Lernkultur – protestantisch – mutig – weltoffen zu sein, gegründet. Als Gemeinschaftsschule, als „Schule für ALLE“ und „Haus des Lernens“, sind Kinder mit Begabungen aller Art, Kinder mit Handicap und Kinder aus vielen Kulturen in unserer Schule willkommen. Hier ist jeder einzigartig und zählt. Das ermöglicht nachhaltig, ein humanes demokratisches Zusammenleben und einen wertschätzenden Umgang miteinander zu lernen - mutig einer der großen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen. Als evangelische Schule wollen wir ein Beispiel einer solidarischen und tragenden Gemeinschaft sein.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Gestaltung der Sekundarstufe I, in der zur Zeit ca. ca. 320 SchülerInnen, darunter 16 Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in 9 jahrgangsgemischten Klassen der Jahrgänge 7-9 und 3 Klassen in Jahrgang 10 lernen und leben. Hier werden die SchülerInnen auf verschiedene Schulabschlüsse vorbereitet, d. h. je nach individuellen Möglichkeiten auf die Berufsbildungsreife (BBR), den Mittleren Schulabschluss (MSA), auf den Übergang in die Oberstufe, aber auch auf den berufsorientierenden Abschluss für Kinder mit Förderbedarf. In der gesamten Sek I findet Binnendifferenzierung statt äußerer Differenzierung statt. SchülerInnen mit unterschiedlichsten Potentialen, Lernvoraussetzungen und Schulempfehlungen werden individuell gefördert. Die Klassenstärke beträgt in der Regel 27 Schüler und jede Klasse wird von zwei KlassenlehrerInnen betreut, von denen einer der Tutor ist, der den Einzelnen regelmäßig in seinem Lernprozess berät und begleitet. Das Tutorsystem wird auch in der Oberstufe fortgeführt.

Lernarrangements in der Sek I

In heterogenen Gruppen arbeiten die SchülerInnen in der Sek I je nach Lerntempo und individuellem Leistungsvermögen in verschiedenen Lernarrangements. „Lernen Wissen zu erwerben - Lernen zusammen zu leben - Lernen zu handeln“ sind dabei die Fundamente, auf denen unser "Haus des Lernens" fortlaufend auf- und umgebaut wird.

Grundsätzlich findet das Lernen in der Sek I in heterogenen Gruppen statt, da:

- jede/r nach individueller Leistungsfähigkeit lernt,
- jede/r etwas kann,
- jede/r anderen etwas vermitteln kann,
- jede/r etwas von anderen lernen kann,
- das die natürliche Form des Zusammenlebens und Lernens ist und
- die Gemeinschaft gestärkt wird.

Im **Lernbüro** der Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Natur und Gesellschaft eignen sich die Schüler die Basics, entsprechend den Vorgaben des Rahmenlehrplans, in den Jahrgängen 7-9 selbstständig an. In Jahrgang 10 wird diese individuelle Lernstruktur noch in den 3 Hauptfächern fortgeführt, da der Bereich Natur und Gesellschaft in den Projektunterricht integriert wird.

Projekte finden in der jahrgangsübergreifenden Klassengemeinschaft oder im Klassenteam, bestehend aus 3 Klassen, fächerübergreifend zu verschiedenen Problemstellungen und Themen an einem Wochentag über einen längeren Zeitraum statt. Hier wenden die SchülerInnen verschiedene Methoden an, legen ihre eigenen Schwerpunkte und lernen in Zusammenhängen. Besonders das „Lernen durch Engagement“ und die nachhaltige Wirkung der Projektergebnisse bzw. -produkte stehen dabei im Mittelpunkt. Das Lernen im Leben an ernsthaften Aufgaben an außerschulischen Lernorten und mit außerschulischen Partnern wird hier möglich.

Neben der Möglichkeit, mit Klassenkameraden im Projekt zu arbeiten, findet sich die Klassengemeinschaft zu den **Klassenstunden** täglich zusammen. Hier finden wöchentlich soziales Lernen, Religion, das „Lied der Woche“ (gemeinsames Singen), der Klassenrat, die Lesestunde und der Wochenabschluss statt. Auch den Naturwissenschafts- und Sportunterricht bestreitet eine Klasse gemeinsam. So haben die SchülerInnen die Möglichkeit, Beziehungen aufzubauen, zu kommunizieren, zu präsentieren und zu diskutieren.

Im **Werkstattunterricht** treffen sich SchülerInnen, die ähnliche Neigungen haben – die SchülerInnen wählen nach Interesse. Praxisorientiertes und forschendes Lernen, Lernen im Leben und an Herausforderungen werden in den Bereichen Musisch-Künstlerisches, Bewegung, Forschen, AGENDA21-Themen/ Handeln, Fordern und Fördern und wahlweise auch in den Fremdsprachen angeboten.

Im **Fremdsprachenunterricht** (Wahlpflichtfach I und II) treffen sich jahrgangsgleiche Gruppen, da diese als zweite Fremdsprache in Klasse 7 oder dritte Fremdsprache in Klasse 9 gemeinsam begonnen wird. Französisch- und Spanischunterricht sind zukünftig ebenfalls jahrgangsübergreifend in Planung. Als Wahlpflichtunterricht sind neben den Fremdsprachen (z. Zt. Französisch, Spanisch) auch Naturwissenschaften, Darstellendes Spiel, Kunst und Praktisches Lernen möglich.

Die gesamte Schulgemeinschaft trifft sich wöchentlich zum Wochenabschluss in der **Vollversammlung**, in der Zeit zum gemeinsamen Singen, zum gegenseitigen Lob, zur Meinungsäußerung und zu Kritik („speak your mind“), für Fürbitten und gemeinsame Gebete angeboten wird. Hier ist auch Raum zur Präsentation von Projekten und für die Vorstellung von „Menschen mit Botschaften“. Einmal monatlich findet ein Gottesdienst statt, der wie auch die Vollversammlung von einzelnen Klassen vorbereitet, gestaltet und moderiert wird.

Ebenso gemeinschaftsbildend essen die SchülerInnen Mittag gemeinsam, decken selbst ein, übernehmen dafür Verantwortung, dass das Klassenessen gerecht verteilt wird. Sie treffen sich mit ihren Klassenkameraden und Lehrern und finden Zeit zu gemeinsamem Austausch, fernab der Schulbank.

Einmal in der Woche übernehmen die Schüler im **Projekt Verantwortung** in Jahrgang 7 und 8 eine Aufgabe im Gemeinwesen, die sie selbst wählen. In Jahrgang 10 wird dieses Projekt abgewandelt fortgeführt. Hier bieten die Zehntklässler ihre Unterstützung und Lernbegleitung für einzelne SchülerInnen oder Kleingruppen der Jahrgänge 7-9 in der Studierzeit an. Zehntklässler, die individuelle Arbeitsschwerpunkte bspw. für den Mittleren Schulabschluss haben, übernehmen für ihren Lernprozess in diesem Zeitrahmen Eigenverantwortung.

Dreimal, nämlich im Jg. 8, 9 und 10, meistert jeder Schüler und jede Schülerin der Jahrgänge 8-10 eine individuelle 3-wöchige **Herausforderung** außerhalb Berlins.

Grafik: Stundenplan der Jahrgänge 7-9

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8 ¹⁵ - 8 ³⁰	Ankommen, Anmelden, Begrüßung, Organisatorisches, Arbeitsplatz vorbereiten				
8 ³⁰ - 10 ⁰⁰	Lernbüro	Lernbüro	Lernbüro	Lernbüro	Lernbüro
10 ⁰⁰ - 10 ³⁰	Frühstückspause (frische Luft, Bewegung, stärken)				

10 ³⁰ - 12 ⁰⁰	Naturwissenschaften	WPI	Werkstatt / WPII	Projekt	WPI bis 11 ¹⁵ / 12 ⁰⁰ Studierzeit
12 ⁰⁰ - 12 ¹⁵	Wechselpause (Raumwechsel, Logbucheintrag, Arbeitsplatz vorbereiten)				
12 ¹⁵ - 13 ⁴⁵	Lesestunde +Essen	Klassenrat + Lied der Woche +Essen	Religion +Essen	Projekt	Studierzeit und Tutorgespräche bis 12 ⁴⁵ Wochenabschluss bis 13 ¹⁵
13 ⁴⁵ - 14 ¹⁵	Mittagspause (erholen, Bibliothek, Freunde treffen)				Vollversammlung / Gottesdienst bis 14 ¹⁵
14 ¹⁵ - 15 ⁴⁵	Werkstatt	Sport	PV / WPII	Projekt	

Leistungsbewertung in der Sek I

Grundsätze der Bewertung

Zu den ausgeführten alternativen Lernarrangements und Lernstrukturen kommt die veränderte Haltung in Bezug auf die Bewertung, die in der ESBZ gelebt wird. Statt Defizitnachweisen machen wir uns gemeinsam mit den SchülerInnen auf die „Schatzsuche“ im Sinne der Potentialentfaltung. Wir wollen also die Stärken fördern und Potentiale entdecken. Statt die SchülerInnen zu belehren, vertrauen wir in ihre Kompetenzen. Statt das Bewerten in den alltäglichen Fokus zu rücken, steht die Wertschätzung im Mittelpunkt. Denn Lernen läuft über die gute und wertschätzende Beziehung und konstruktive und wertschätzende Rückmeldung. Dabei ist es elementar, Anerkennung für Leistungen zu erhalten und die eigene Lernentwicklung in Gesprächen zu reflektieren und zu planen. Neben der transparenten Rückmeldung zur Kompetenzentwicklung geht es darum, Leistung zu sehen und zu würdigen, das heißt, eine alternative Bewertung ist nötig. Individuelle Einschätzungen zu fachlichen und personalen Entwicklung, Rückmeldungen und Beratungen erfolgen auf verschiedenen Ebenen. Leistung und Anerkennung brauchen dabei individuelle Formen der Zertifizierung, Zeiten, Räume und Öffentlichkeit. Lob und Auszeichnungen sind daher neben der Leistungsbewertung fester Bestandteil des Schullebens. Denn „Kern aller menschlichen Motivation ist es, Anerkennung, Wertschätzung und Zuwendung zu finden und zu geben.“ (*Joachim Bauer, Hirnforscher*). Zu ermutigen ist *grundlegendes* Prinzip der Schulkultur. Dieses wird umgesetzt

- im Lob auf den Versammlungen,
- in den halbjährlichen Auszeichnungs-Versammlungen,
- regelmäßig im Logbuch und
- in den Tutorgesprächen.

Da bis Klasse 9 die Leistungsbewertung ohne Noten erfolgt, findet neben der Ermutigung eine Rückmeldung zur Lernentwicklung gleichzeitig mit einer Leistungsbewertung mithilfe folgender Elemente statt:

- auf jedem Zertifikat,
- zweimal jährlich in den Rückmeldungen aus dem Lernstand,
- im halbjährlichen Bilanz- und Zielgespräch,
- einmal im Jahr im Entwicklungsbericht, dem Lernbericht,
- auf Tests durch die FachlehrerInnen,
- mithilfe eines Portfolios.

Als Konsequenz unserer spezifischen Lernarrangements erhalten die SchülerInnen Zertifikate nach Abschluss einer Lerneinheit bzw. eines Bausteins. Erst im Jahrgang 9 erhalten sie Zertifikate mit Ziffernnoten und Zeugnisse zum Ende der Jahrgangsstufe. Bis dahin ersetzt der ausführliche Lernbericht das Zeugnis und trotz der Zeugnisvergabe in Jahrgang 9 und 10 erhalten die SchülerInnen weiterhin einen Lernbericht. In der Sek I findet keine Versetzung im herkömmlichen Sinn

statt, sodass auch kein „Sitzenbleiben“ erfolgt. In Ausnahme- bzw. in Einzelfällen können Eltern und Pädagogen selbstverständlich gemeinsam eine Schullaufbahnverlängerung beantragen.

Die Leistungsbewertung an der ESBZ beinhaltet nicht nur fachlich-inhaltliche und methodische Leistungen von SchülerInnen, gemessen an den Anforderungen der Jahrgangsstufe, sondern schwerpunktmäßig auch die individuell erbrachten und ggf. auch sozial-kommunikativen Leistungen, gemessen an der individuellen Entwicklung. Entscheidend sind dabei nicht die Form der Dokumentation, sondern die zu Grunde liegenden Lernarrangements bzw. die Ziele sowie die Begleitung, Förderung und Beratung der TutorInnen und FachlehrerInnen.

An der ESBZ haben wir als Dokumentationsformen der Leistung bzw. des Lernprozesses schwerpunktmäßig verbale Beurteilungen, kompetenzorientierte Zertifikate sowie einen Lernbericht pro Schuljahr, ab Jahrgang 9 zusätzlich ein Benotungssystem etabliert. SchülerInnen sollen, wenn möglich, beim Bewertungsverfahren (Selbstbeobachtungsbögen u. v. m.) mit einbezogen werden.

Ziel der Bewertung ist eine motivierende, wertschätzende und individuelle Rückmeldung und Beurteilung im Sinne einer Förderung, die über den Stand des Lernprozesses und der Kompetenzen Auskunft gibt.

Individuelle Arbeit, Beratung und Rückmeldungen im Lernbüro

Das Lernbüro als eines der innovativen Lernarrangements macht eine alternative Leistungsbeurteilung erforderlich. Denn das Lernbüro ist der Ort für individuelles und selbstbestimmtes Lernen in der Schule. Jeder Schüler arbeitet in seinem Tempo an seinen „Baustellen“ und wählt dazu morgens seinen Fächerschwerpunkt aus, mit dem er/sie sich täglich zwei Schulstunden selbstständig beschäftigen wird. Dazu hat jeder Schüler jeden Morgen die Wahl zwischen den Lernbüros Deutsch, Mathematik, Englisch und Natur und Gesellschaft (Geografie, Geschichte, Politik). Eine Anzahl zu absolvierender Themenbausteine pro Fach ist vorgegeben. Für welches Fach sich ein Schüler aber morgens entscheidet, hängt von seinen offenen Bausteinen ab. Hat der eine Schüler bspw. einen „Talk“ in Englisch zu halten und arbeitet an Aufgaben zum „Deutschen Kaiserreich“, so wählt er zwischen beiden Möglichkeiten aus. Im Mittelpunkt stehen also täglich „Wo gehe ich hin?“ und „Was habe ich mir vorgenommen?“.

Die SchülerInnen arbeiten mithilfe von Bausteinen, die ihnen Lernkarten und Materialien zu allen relevanten Themen der Fächer bzw. Jahrgänge 7-9, angelehnt an die Vorgaben des Rahmenlehrplans, bieten. Materialien in Form von individuell erstellten Bögen, Filmen, Schulbüchern etc. stehen zur Verfügung, die sich der Schüler eigenständig zu seinen Lernkarten an seinen Arbeitsplatz holt. Die Arbeit an den Themenbausteinen schafft dem Schüler eine Basis, die den Erwerb von Fähigkeiten und Fachwissen sichert.

Im Lernbüro bilden sich aufgrund der täglich neu getroffenen Wahl der SchülerInnen jahrgangsübergreifende und leistungsheterogene Gruppen, die teilweise zu gleichen Themenbausteinen, aber auch zu ganz unterschiedlichen Bausteinen arbeiten. So gelingt es einerseits, dass Lernpartnerschaften entstehen können, wenn themengleich gearbeitet wird, andererseits findet sich in der Regel immer ein Mitschüler, der den eigenen Baustein bereits bearbeitet hat und dazu Fragen beantworten und Hilfestellungen geben kann. Es gilt die Regel „Frage erst zwei Schüler, dann erst den Lehrer“. Benötigt ein Schüler einen individuellen Arbeitsplatz, so setzt er sich separat, um Ablenkungen zu meiden und sich auf seine Aufgaben zu konzentrieren. Durch die Reflexion über das eigene Arbeitsverhalten in der Selbsteinschätzung im Logbuch und im Tutorgespräch kann ein Schüler diese „Einzelarbeit“ mit seinem Tutor vereinbaren.

Ein **Fachlehrer** steht als Lernbürolehrer für Fragen, Diskussionen und zur individuellen Förderung und Forderung zur Verfügung, fungiert jedoch vorwiegend als Lernbegleiter und Berater. Vor dem Beginn eines neuen Bausteins berät er den Schüler, um individuelle Schwerpunkte zu setzen und aufeinander aufbauende Lernprozesse zu steuern. Im Gespräch werden Selbst- und Fremd-

einschätzung miteinander abgeglichen, um einen Lernpfad durch das angebotene Material festzulegen. Diesen erhalten die SchülerInnen zu Beginn. Die drei Niveaus sind angelehnt an das Schlüsselprinzip des Rahmenlehrplans. Der 2-Stern-Lernpfad ist dabei der Basic-Lernpfad, der 1-Stern-Lernpfad fördert Lernschwächere und beinhaltet bspw. mehr Übungen. Der 3-Stern-Lernpfad bietet Leistungsstärkeren fachliche Herausforderungen. Auf dem Lernpfad sind auch Zwischenabgaben festgelegt, sodass während des Lernprozesses fachliche Rückmeldungen durch den Lernbürolehrer erfolgen können. Hier kann der Fachlehrer feststellen, ob das gewählte Lernniveau und der damit gelegte Lernpfad dem Niveau des Schülers entsprechen oder aber ihn unter- bzw. überfordert. Ein Wechsel des Lernpfads ist möglich und bei Unter- bzw. Überforderung erfolgt die Diagnose: Woran liegt es? Hat ein Siebtklässler sich noch nicht in das selbstständige Arbeiten eingefunden oder nutzt ein Schüler seine Zeit noch nicht, hat gequatscht bzw. sich ablenken lassen? Schreibt ein Schüler langsam oder schreibt Überflüssiges auf, gestaltet unaufgefordert umfangreich, schaltet bei Nichtverstehen ab und wartet ab? Ist der Schüler fachlich oder organisatorisch überfordert?

Ist die Diagnose erfolgt, entwickelt der Fachlehrer individuelle Lösungs- bzw. Fördermöglichkeiten, damit der Schüler doch die Anforderungen erfüllen kann. Jeweils zur Hälfte des Halbjahrs vermerkt der Fachlehrer den Stand der Lernentwicklung des einzelnen Schülers für den sogenannten „Lernstand“. Hierbei handelt es sich um eine Teamsitzung, ähnlich einer Klassenkonferenz, bei der alle Klassenlehrer bzw. Tutoren, Lernbürolehrer und weitere Fachlehrer gemeinsam über Auffälligkeiten sprechen. Gemeinsam werden Lösungs- und Fördermöglichkeiten abgestimmt, anschließend die SchülerInnen im Tutorgespräch und Eltern schriftlich mittels Logbuch über individuelle Lernpläne informiert.

Leistungsnachweise im Lernbüro

Wann ein Schüler sich zum Abschlusstest anmeldet, der je nach Baustein klassischer Test, mündliche Prüfung, Vortrag oder Diskussionsleitung sein kann, entscheidet er selbst. Eine angegebene Anzahl an Lernbüroeinheiten pro Baustein dient ihm zur zeitlichen Orientierung, ebenso ist eine Zertifikatanzahl pro Schuljahr vorgegeben. Somit plant der Einzelne je nach individuellen Fähigkeiten seinen Lernprozess selbstständig, selbstbestimmt und übernimmt Verantwortung für sich und andere. Aufgrund der inneren Differenzierung und entsprechend den unterschiedlichen Anforderungen im 1-Stern-, 2-Stern- oder 3-Stern-Bereich kann jede/r SchülerIn also in der gleichen Zeit und entsprechend seiner jeweiligen Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, die vom jeweiligen Fach oder Themengebiet abhängig sein kann, ein 1-Stern, 2-Stern oder 3-Stern Zertifikat erhalten. Jede Aufgabe wird in den Leistungsnachweisen immer mit einem, zwei oder drei Sternen gekennzeichnet. Bei offenen Aufgabenstellungen ist ein 1- bis 3-Stern-Niveau möglich, dann muss allerdings der Erwartungshorizont transparent nach Erwartungen zu 1- bis 3-Stern-Niveau aufgeschlüsselt sein. Bei der Erstellung von Aufgaben und Tests sind die drei Anforderungsbereiche zu berücksichtigen.

Hat ein Schüler einen Baustein mit Leistungsnachweis abgeschlossen, sind also alle Aufgaben gelöst und der Kompetenzerwerb in einer Abschlussarbeit erfolgreich bewiesen, erhält der Schüler ein Zertifikat und kann nach anschließender Beratung mit dem Lernbürolehrer einen neuen Baustein beginnen.

Das Zertifikat

Das Zertifikat bescheinigt dem Schüler seine erbrachten Leistungen und bietet eine detaillierte kompetenzorientierte Leistungsrückmeldung zu jedem Themenbaustein des Lernbüros am Ende einer Unterrichtseinheit bzw. eines Projekts und wird in allen Lernarrangements vergeben. In der Entwicklung der Zertifikate wurde der Wunsch der SchülerInnen berücksichtigt, vor der Einschät-

zung der Kompetenzen eine individuelle verbale Rückmeldung zu erhalten. Es werden also zu Beginn zunächst die Tops herausgestellt („Besonders gelungen ist, ...“) und im Folgenden konkrete Tipps gegeben und Vereinbarungen für die Weiterarbeit getroffen. Auf der Vorderseite erfolgen dann eine zusammenfassende Einschätzung des Kompetenzerwerbs im fachlichen und methodischen Bereich und eine Einschätzung zum Arbeitsverhalten und der Arbeitsorganisation - abhängig vom jeweiligen Lernarrangement. Im Lernbüro bedeutet dies u.a., wie das selbstorganisierte und individuelle Lernen bereits gelingen. Im Projektunterricht stehen dagegen bspw. die Arbeit in Gruppen und die Planung von Lernprozessen im Vordergrund. Auf der Rückseite des Zertifikats werden die Kompetenzen in Standards nach den drei Niveaustufen aufgeschlüsselt. So wird transparent, ob und in welchem Maße ein Schüler die an ihn gestellten Anforderungen erfüllt. Die im Lernnachweis erreichte Punktzahl bzw. Prozentzahl wird festgehalten, für SchülerInnen des Jahrgangs 9 eine Gesamtnote für den Baustein, ein abgeschlossenes Projekt oder einer Lerneinheit im Wahlpflichtkurs.

Evangelische Schule Berlin Zentrum



Lernbüro Natur & Gesellschaft

Zertifikat

NN

.....
hat den Baustein

Titel des Bausteins (ggf. Jg.), der Werkstatt, des Kurses, der Lerneinheit

erfolgreich auf dem **-Niveau bearbeitet und
mit folgender Prüfungsleistung abgeschlossen:

Besonders hervorzuheben ist,

Tipps und Vereinbarungen:

Leistungsrückmeldung						
Fachkompetenzen	Die Analyse historischer Bild- und Textquellen sowie die Erstellung einer grafischen Übersicht über einen historischen Zeitraum beherrschst du ...		Fachinhalte	Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Themen des Mittelalters erfolgte...		
	hervorragend und deutlich über die Anforderungen hinaus			hervorragend und deutlich über die Anforderungen hinaus		
	entsprechend den Anforderungen			entsprechend den Anforderungen		
	überwiegend den Anforderungen entsprechend			überwiegend den Anforderungen entsprechend		
in geringem Maß den Anforderungen entsprechend		in geringem Maß den Anforderungen entsprechend		Arbeitsverhalten und -organisation	Die konzentrierte, selbstständige Arbeit im Lernbüro sowie die Organisation des Hefes und der Arbeitsmaterialien ist ...	
hervorragend und deutlich über die Anforderungen hinaus		hervorragend und deutlich über die Anforderungen hinaus				
entsprechend den Anforderungen		entsprechend den Anforderungen				
überwiegend den Anforderungen entsprechend		überwiegend den Anforderungen entsprechend				
in geringem Maß den Anforderungen entsprechend		in geringem Maß den Anforderungen entsprechend				

Dies ist eine zusammenfassende Übersicht. Eine detaillierte Aufschlüsselung der Kompetenzen des **-Niveaus und des Arbeitsverhaltens bzw. der Arbeitsorganisationen erfolgt auf der Rückseite.

Grafik: Zertifikatbeispiel Vorderseite

Erworbene Zertifikate werden im Lernportfolio abgeheftet und im Logbuch aufgelistet.

Grafik: Zertifikatbeispiel Rückseite

Fachinhalte und -kompetenzen	Ich kann aus Informationen einfache grafische Darstellungen erstellen, einen Zeitstrahl ordentlich anfertigen und historische Ereignisse darin einordnen.							
	<input type="checkbox"/>	Du übertriffst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen überwiegend.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen in geringem Maße.
	Ich kann aus Informationen einfache grafische Darstellungen erstellen, einen Überblick über die großen Geschichtsepochen geben und wichtige historische Ereignisse und Personen darin einordnen.							
	<input type="checkbox"/>	Du übertriffst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen überwiegend.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen in geringem Maße.
	Ich kann schriftlichen Quellen angeleitet Informationen entnehmen und diese in eigenen Worten wiedergeben. Ich kann fragengeleitet ansatzweise Übereinstimmungen und/oder Unterschiede zwischen schriftlichen Medien stichpunktartig benennen.							
	<input type="checkbox"/>	Du übertriffst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen überwiegend.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen in geringem Maße.
	Ich kann Bilder als Geschichtsquellen mithilfe von methodischen Arbeitsschritten präzise beschreiben und seine Bestandteile ansatzweise deuten.							
	<input type="checkbox"/>	Du übertriffst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen überwiegend.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen in geringem Maße.
	Ich kann mithilfe von methodischen Arbeitsschritten Geschichtskarten lesen und auswerten.							
	<input type="checkbox"/>	Du übertriffst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen überwiegend.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen in geringem Maße.
Ich kann Bücher als Informationsquelle sinnvoll nutzen und einem schriftlichen Text angeleitet Sachinformationen entnehmen und diese in eigenen Worten wiedergeben.								
<input type="checkbox"/>	Du übertriffst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen überwiegend.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen in geringem Maße.	

Arbeitsverhalten und -organisation	Ich führe mein Heft ordentlich und präsentiere darin ansprechend meine Arbeitsergebnisse.							
	<input type="checkbox"/>	Du übertriffst die Erwartungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Erwartungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen überwiegend.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen in geringem Maße.
	Ich organisiere meine Arbeit im Lernbüro selbstständig und verwende z.B. das Logbuch mit regelmäßigen Einträgen sinnvoll als Hilfsmittel.							
	<input type="checkbox"/>	Du übertriffst die Erwartungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Erwartungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen überwiegend.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen in geringem Maße.
	Ich habe mein Arbeitsmaterial (Heft, Logbuch, gut ausgestattete Federtasche, etc.) dabei.							
	<input type="checkbox"/>	Du übertriffst die Erwartungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Erwartungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen überwiegend.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen in geringem Maße.
	Ich halte die Lernbüroregeln ein.							
<input type="checkbox"/>	Du übertriffst die Erwartungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Erwartungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen überwiegend.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen in geringem Maße.	
Ich habe die Zwischenabgaben eingehalten und Feedback umgesetzt.								
<input type="checkbox"/>	Du übertriffst die Erwartungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Erwartungen.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen überwiegend.	<input type="checkbox"/>	Du erfüllst die Anforderungen in geringem Maße.	

* Alle angegebenen Anforderungen entsprechen dem Kompetenzniveau des **-Niveaus.

Du hast _____ % in der Abschlussarbeit [9er: und die Gesamtnote ____] erreicht.

Zur Kenntnis genommen

Schüler_in

.....
Datum

.....
Lernbürolehrer_in

.....
Eltern

Das Logbuch und der Tutor als Lernbegleiter

Das Logbuch ist, angelehnt an die Seefahrt, der Begleiter des Schülers. Hier werden die individuelle „Route“, also der Lernprozess des Einzelnen, dokumentiert und bewertet, Erfolge und Hürden reflektiert und gegebenenfalls wird ein „neuer Kurs“ beschlossen. Da die SchülerInnen grundsätzlich selbstständig agieren und je nach Motivation täglich ihr Lernbürofach wählen, dient das Logbuch der Dokumentation und der Eigen- und Fremdkontrolle über ihr Handeln. Daneben nehmen sie Einfluss auf die Themenwahl im Projektunterricht, in der Werkstatt- und Wahlpflichtfachwahl und auf ihr „Projekt Verantwortung“, was ebenso schriftlich dokumentiert wird. Gemeinsam

mit ihrem Tutor reflektieren sie ihre Woche, ihre Lernprozesse, individuelle Ziele und weitere Pläne. Dies findet wöchentlich im Tutorgespräch statt, um trotz aller Freiheiten dem Schüler einen orientierenden Rahmen zu bieten, ihn individuell zu beraten, nächste Schritte aufzuzeigen, Lernerfolge zu loben und Probleme zu erörtern. Als Grundlage für dieses Gespräch dient das Logbuch, in dem die SchülerInnen ihre Lernschritte pro Unterrichtsblock dokumentieren, sich selbst einschätzen, sich Wochenziele setzen und Vereinbarungen mit dem Tutor treffen. Außerdem dient jede Wochendoppelseite zur Kommunikation mit den Eltern, die ebenso wöchentlich mit ihrer Unterschrift deutlich machen, dass sie die Woche ihres Kindes ebenso gewürdigt haben. Außerdem findet jedes Kind in seinem eigenen Logbuch die Schulregeln, die die Schüler selbst entwickelt haben, einen Terminplan für das Schuljahr, eine Übersicht über alle erworbenen Zertifikate und eine Bausteinübersicht – also alles, was nötig ist, um sich zu orientieren und „allen Wetterlagen“ gewachsen zu sein.

Der Tutor ist der überfachliche Lernbegleiter, der aber auch Rückmeldungen der Fachlehrer weitergibt. D.h., er hat eine vermittelnde Rolle, bietet seine Fähigkeiten, Lösungen und Strategien an. Er ist verlässliche Kontakt- und Bezugsperson für seine Schülerinnen und Schüler und ist deren entscheidender Ansprechpartner in allen schulischen (oft auch persönlichen) Angelegenheiten. Er berät Schüler und Erziehungsberechtigte regelmäßig in schulischen Fragen und „wacht“ über den Lernfortschritt. Er ist für die Kommunikation zwischen Schüler, Lehrern und Eltern zuständig. Bei auffallendem Verhalten, wie bspw. starkem Absinken des Leistungsstandes, informiert er möglichst frühzeitig die Erziehungsberechtigten. Abhängig vom „Reifegrad“ des Schülers führt er wöchentliche bis zweiwöchentliche Tutorgespräche mit klaren, schriftlich festgehaltenen Vereinbarungen zur Organisation, bspw. mit wem was und wann abgesprochen werden muss. Der Tutor kann Vereinbarungen treffen, die für den Schüler Aufgaben nach sich ziehen. Werden diese nicht erledigt, so sucht der Tutor erneut das Gespräch und es folgen Konsequenzen. Der Tutor setzt an dieser Stelle Grenzen. Gemeinsam werden Lösungen gesucht und entwickelt. Zur Reflexion dienen dabei die Selbst-einschätzung und das zusammenfassende Wochenfeedback, woraus das zukünftige Wochenziel formuliert wird. Auch Meilensteine zum Erreichen der Halbjahresziele werden gesetzt. Der Tutor ist also einerseits ermutigender Begleiter und Unterstützer auf dem schulischen Weg des Einzelnen, wobei das Tutorgespräch ein bewertungsfreier Raum ist, der elementar für ein Vertrauensverhältnis zwischen Tutor und Schüler ist.. Andererseits werden aber auch Anforderungen und Verhaltenserwartungen klar formuliert und ausgesprochen. Dem Schüler wird Verantwortung übertragen – für sich, sein Handeln und sein Lernen. Dabei stehen Freiheit und Vorgaben in Beziehung: Der Schüler bekommt den Freiraum, sich in einem vorgegebenen Rahmen selbst zu entscheiden. Den Orientierungsrahmen bilden zunächst die Schulordnung/Schulregeln, darunter geordnet gilt es auch, Lernbüroregeln einzuhalten sowie fachliche Vorgaben aus dem Rahmenlernplan / Kompetenzen und damit verknüpfte Inhalte verpflichtend zu bearbeiten.

	Wochenfeedback	
● ● ● ●	Arbeitshaltung	
Studierzeit	Achtsamkeit	
	Material / Logbuch	
	Unterschrift Tutor	
	Unterschrift Eltern	
VV bis 14.15 Uhr/ Gottesdienst	Vereinbarungen mit TutorIn / FachlehrerIn:	
● ● ● ●		

Grafik: Teil jeder Wochendoppelseite eines Logbuchs

Das Bilanz- und Zielgespräch

Die Bilanz- und Zielgespräche finden 2x jährlich für alle Jugendlichen gemeinsam mit Tutor und Eltern statt. Kinder mit Förderstatus erhalten zusätzlich eine kooperative Förderplanung, entwickeln aber wie alle anderen auch etwa drei Ziele. Gemeinsam mit dem Tutor wird zunächst Bilanz gezogen und damit überprüft, ob und in welchem Maß die Ziele erreicht worden sind. Mithilfe der

gezogenen Bilanz, der Reflektion des Schülers und der Anregungen des Tutors durch seine Rückmeldungen /Beobachtungen aus allen Fächern werden nun die neuen Ziele gesetzt. Diese Ziele werden nach SMART-Kriterien formuliert, d.h. sie sollen **spezifisch, messbar, angemessen** und **aktivierend** (motivierend), **realistisch** und **terminiert** sein. Diese Ziele können und sollen alle Lernbereiche umfassen, also neben der fachlichen Entwicklung auch Arbeitsverhalten, Selbstorganisation, soziale und personale Kompetenzen betreffen. Geklärt wird dabei, wer was wann auf dem Weg zu tun hat, mit wem und ggf. wozu und womit das Ziel erreicht werden kann. Die Ziele müssen überprüfbar und der Weg zum Ziel angeleitet sein. Auch eine Steigerung muss deutlich werden, ausgehend vom Stand der Entwicklung. Die Ziele werden außerdem positiv und aus der Ich-Perspektive formuliert. Wenn die Jugendlichen nicht wissen, wie sie ihr Ziel erreichen können, erfolgen Impulse durch den Tutor, der bspw. spezifische Situationen aufzeigt und die Selbstreflexion anleitet.

Der Lernbericht

Der Lernbericht ist zunächst einmal die Grundlage für den Tutor, um Rückmeldungen der Fachlehrer im Bilanz- und Zielgespräch weiterzugeben. Er ist der Schuljahresbericht über eine Schülerin/einen Schüler, verfasst von allen Pädagoginnen und Pädagogen, die den oder die Jugendliche/n unterrichtet, begleitet, gefördert und herausgefordert haben. Der zum Schuljahresende schriftlich ausgegebene Lernbericht ist das übliche Zeugnis ersetzende amtliche Dokument. Er enthält aufgrund der dokumentierten Beobachtung aller MitarbeiterInnen Informationen zu den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Begabungen des Jugendlichen, über den individuellen Lernstand in den einzelnen Lernsettings, die Entwicklungsmöglichkeiten sowie über die spezielle Lernsituation. Der Lernbericht ist konkret formuliert und in einer klaren und verständlichen Sprache geschrieben, da er an Schüler und Eltern gerichtet ist. Es werden nicht alle Themen und Bausteine der einzelnen Lernsettings detailliert beschrieben, sondern der individuelle Entwicklungsverlauf der einzelnen Schüler über das gesamte Schuljahr. Wesentliche erworbene Kompetenzen sollen genannt werden, allerdings erfolgt keine detaillierte Beschreibung bzw. Aufschlüsselung wie in den Zertifikaten. Somit bilden die Zertifikate mit dem Lernbericht vielmehr **eine** Einheit.

Benotung in Jahrgang 9

Die alternativen Lernarrangements machen eine von der klassischen Aufteilung in mündlichen bzw. allgemeinen Teil und schriftlichen Teil abweichende Gewichtung nötig. Gleichzeitig ist eine unserer Haltung entsprechende Gewichtung möglich. Denn um allen Schülern eine individuelle Rückmeldung nach ihrem Lernzuwachs und ihrer Lernentwicklung, also nach ihren individuellen Möglichkeiten zu geben und gleichzeitig eine kompetenz- und jahrgangsstufenorientierte Rückmeldung zu gewährleisten, setzt sich die Rückmeldung und auch Benotung in Jg. 9 wie folgt zusammen:

<p>Individuelle Lernentwicklung bewertet nach</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leistungsmöglichkeiten, - Lernzuwachs, - Arbeitsverhalten, Engagement, Selbstständigkeit und Arbeit in Gruppen im Lernprozess <p style="text-align: right;">60%</p>	<p>Individuelle Lernentwicklung gemessen an</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Anforderungen des Rahmenlehrplans - an den Vorgaben für die Jahrgangsstufe <p style="text-align: right;">40%</p>
---	---

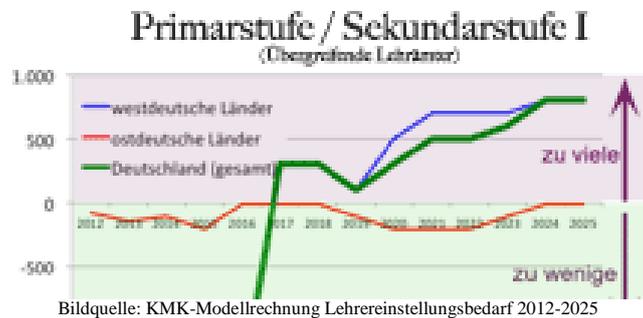
Das stärkere Gewicht hat mit 60% also die individuelle Entwicklung des Einzelnen, sodass auch bei der Benotung die individuelle Leistung gewürdigt werden kann. Mit 40% wird die Lernleistung entsprechend der Jahrgangstufe und den damit verbundenen Standards, den Kompetenzstufen des Rahmenlehrplans von Berlin bewertet. Die Bewertung erfolgt klassisch in der pädagogischen Verantwortung des Fachlehrers und muss jederzeit nachvollziehbar und begründbar sein.

Welche Elemente eines Fachs und eines Lernarrangements in welchen Bereich eingehen, ist fachintern festgelegt. So können bspw. die Mitarbeit in den Naturwissenschaften, die Selbstorganisation im Lernbüro, die Planung von Präsentationen in Projekten und die Bearbeitung von Trainingsmaterialien im Lernbüro an der individuellen Lernentwicklung gemessen werden. Ein Portfolio und Ergebnisse im Lernbüroheft können auch anteilig in beiden Bereichen eingebracht werden. Leistungsnachweise, kleinere Tests wie Vokabeltests, können dagegen ausschließlich an den Vorgaben des Rahmenlehrplans gemessen bewertet werden.

Jenni Leonhard, Leiterin der Mittelstufe an der Evangelischen Schule Berlin-Mitte

Aufgeschnappt

Lehrereinstellungsbedarf 2012-2025 Prognose der KMK zu Einstellungschancen für Lehrer



Im Juni 2013 stellte die KMK (Kultusministerkonferenz) eine Modellrechnung für den Bedarf an Lehrer/innen bis 2025 in Deutschland vor. Insgesamt gilt: Es wird in den nächsten Jahren zu viele Lehrer/innen geben; einige Fachbereiche sind jedoch stark gefragt (z.B. Mathematik, naturwissenschaftliche Fächer).

Die Kultusministerkonferenz publiziert regelmäßig interessante Statistiken zu Entwicklungen im Bildungssystem. Für den schulischen Sektor ist der Bereich Statistik → Schule → Statistische Veröffentlichungen von Belang. Im Juni 2013 hat die KMK dort ein PDF-Dokument mit der Lehrerbedarfsprognose für die nächsten zehn Jahre eingestellt: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2012 – 2025 (PDF).

Alle folgenden Seitenzahlen beziehen sich auf dieses Dokument. Beachten Sie bitte, dass die Werte in unseren Diagrammen teilweise geringfügig von KMK-Werten abweichen, da in den Tabellen teilweise mit unterschiedlichen Darstellungs- und Rundungsvorschriften gearbeitet wird (z.B. S. 15 Lehrämter der Grundschule bzw. des Primarbereichs – Salden für Ostdeutschland). Da die Abweichung insgesamt gering ist, diskutieren wir das nicht weiter.

Grundlegende Tendenzen

Viel hat sich zur letzten Modellrechnung von 2011 (Lehrerfreund: Prognose für den Lehrerbedarf bis 2020, dort auch zahlreiche Diagramme zur Entwicklung) nicht geändert: „Im Saldo hat sich das durchschnittliche jährliche Überangebot in den westdeutschen Ländern leicht verstärkt, die mittlere jährliche Bedarfsunterdeckung in den ostdeutschen Ländern ist etwas zurückgegangen (Seit 5 Punkt 5).

Unterschiede zwischen ostdeutschen und westdeutschen Bundesländern

Nach wie vor ist der Lehrerbedarf in Ostdeutschland deutlich höher als in Westdeutschland.

Deutschlandweit ist bei derzeit 794.300 hauptberuflichen Lehrkräften für den genannten Zeitraum mit einem durchschnittlichen jährlichen Einstellungsbedarf von rund 25.800 Lehrerinnen und Lehrern zu rechnen. Dabei übersteigt in den westdeutschen Ländern das Angebot an Lehrkräften den Lehrerbedarf durchschnittlich über alle Lehramtstypen um etwas 39%, d.h. jährlich im Durchschnitt um runde 8.100 Personen. In den ostdeutschen Ländern hingegen besteht eine Unterdeckung von durchschnittlich 12%, d.h. von jährlich rund 600 Personen.

(KMK.org. Lehrereinstellungsbedarf und –angebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2012 – 2015 (PDF), S. 4.)

Bis 2015 wird in Ostdeutschland der Bedarf an Lehrer/innen deutlich zunehmen. Wenn sich der aktuelle Trend fortsetzt, „wird in den ostdeutschen Ländern zeitnah eine Mangelsituation auf dem Lehrerarbeitsmarkt eintreten.“ (S. 5)

Allgemeinbildendes / berufliches Schulwesen

Gerade in der Sekundarstufe II gibt es ein flächendeckendes Überangebot an Lehrer/innen – das betrifft jedoch nur den allgemeinbildenden Bereich. An beruflichen Schulen herrscht Lehrer/innenmangel, vor allem in den berufsspezifischen Fächern (z.B. Wirtschaft, technische Fächer). Die ostdeutschen Bundesländer sind auch hier stärker betroffen. (S. 4)

Gute Chancen für alle – außer Sekundarstufe II (allgemeinbildend)

Während die Situation für das Lehramt „Sekundarbereich II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium“ in den nächsten Jahren durchgängig ein Überangebot besteht, ist für die anderen Lehramtstypen festzustellen, dass sie „bei einer länderübergreifenden Gesamtbetrachtung im genannten Prognosezeitraum gute Einstellungschancen im Schulsystem vorfinden werden.“ (S. 4f).

Bedarf hängt vom Fach/Fachkombination ab

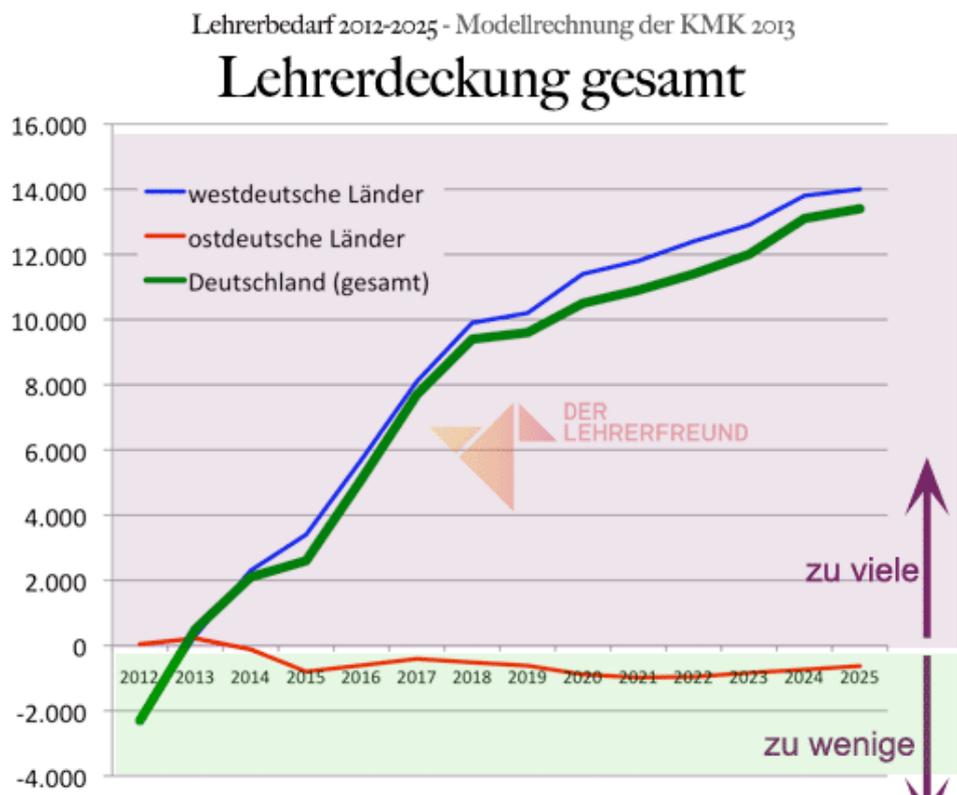
Der tatsächliche Bedarf an Lehrer/innen hängt sehr stark mit der Fachkombination zusammen (siehe unten). Insofern sind die folgenden Diagramm mit Vorsicht zu genießen. Selbst wenn insgesamt ein starkes Überangebot herrscht, kann es sein, dass in bestimmten Fächern großer Mangel an Lehrer/Lehrerinnen besteht (siehe unten).

Lehrerbedarf insgesamt

Die Betrachtung über alle Lehrämter ist für die Einzelne/n nicht aufschlussreich, gibt aber einen Gesamteindruck über die Lehrerdeckung in Deutschland.

Bis 2025 wird es insgesamt ein Überangebot an Lehrer/innen geben – deutschlandweit werden durchschnittlich 25.800 Lehrer/innen pro Jahr benötigt, es gibt jedoch 33.400, die eine Einstellung suchen. Auch hier ist der

Unterschied zwischen west- und ostdeutschen Bundesländern markant: in den westdeutschen Bundesländern übersteigt das Angebot den Bedarf um 39 Prozent, in den ostdeutschen Bundesländern besteht eine Unterdeckung von 12 Prozent (S. 14).

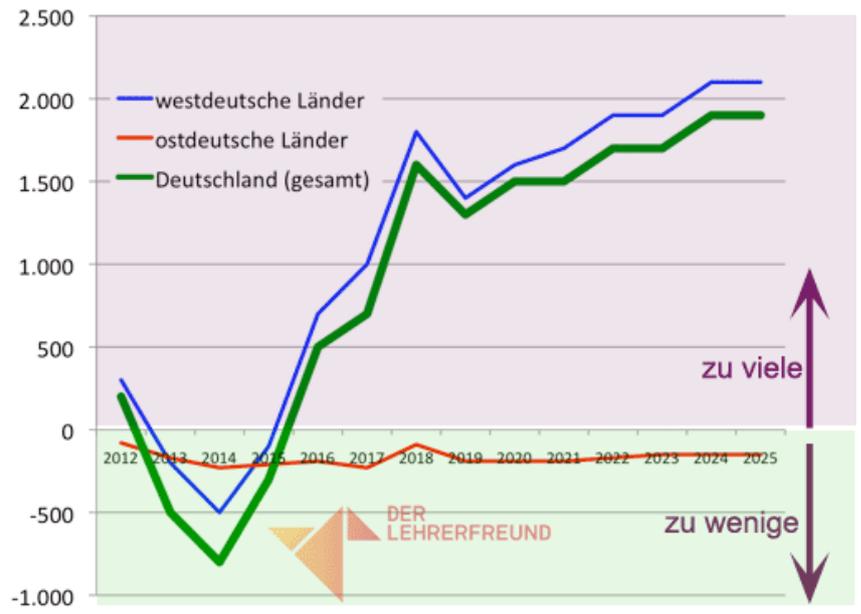


Grundschule/Primarbereich

Bis 2015 sieht es noch gut aus für Grundschullehrer/innen – es gibt zu wenige, ein Tiefpunkt wird im Schuljahr 2014/15 erreicht sein. Ab 2015 übersteigt das Angebot den Bedarf, wobei auch hier in Ostdeutschland der Bedarf das Angebot übersteigt. Wer in Westdeutschland keinen Job als Grundschullehrer/in bekommt kann in den ostdeutschen Bundesländern fündig werden.

Lehrerbedarf 2012-2025 - Modellrechnung der KMK 2013

Primarstufe/Grundschule



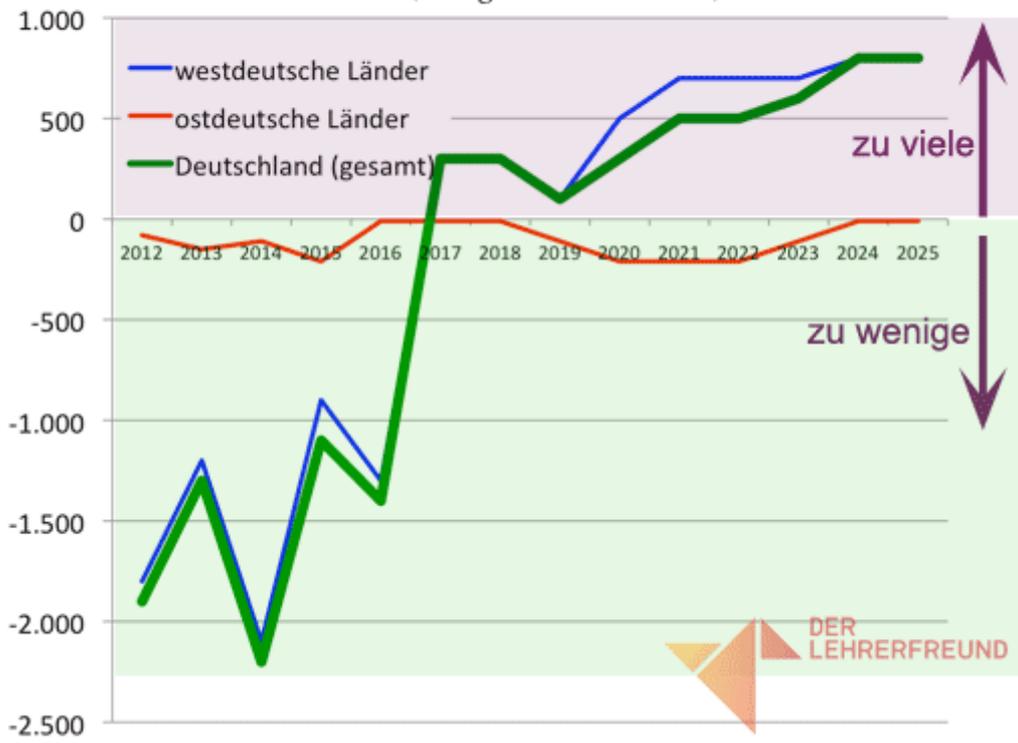
Übergreifende Lehrämter der Primarstufe + Sekundarstufe I

Gemeint sind hier Lehrämter wie bspw. Grundschule/Hauptschule

Lehrerbedarf 2012-2025 - Modellrechnung der KMK 2013

Primarstufe / Sekundarstufe I

(Übergreifende Lehrämter)

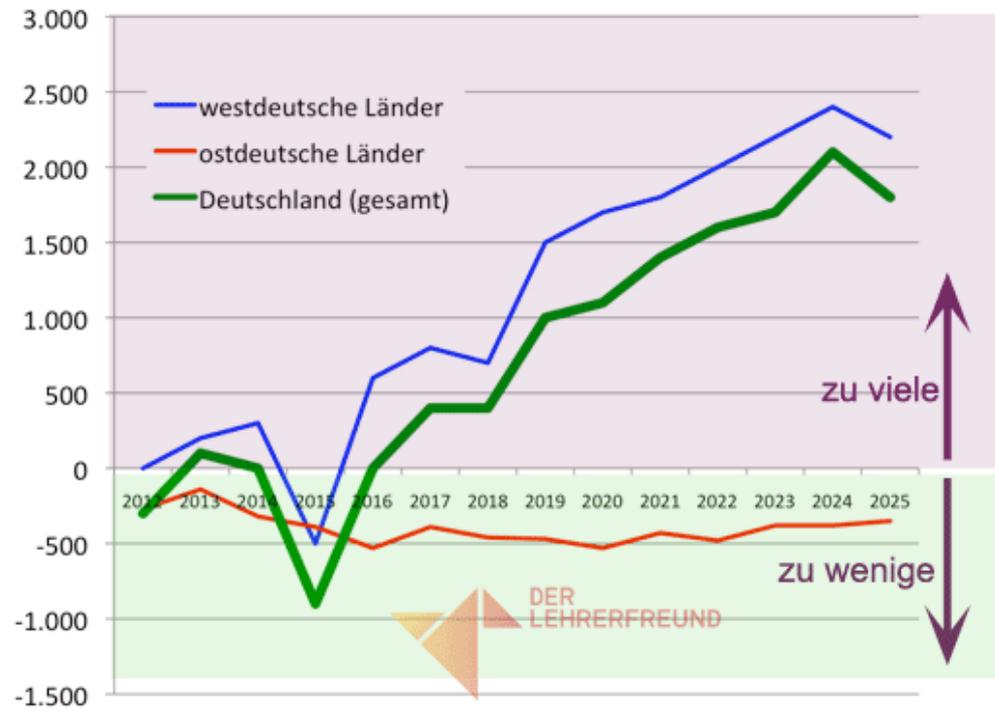


Lehrerbedarf 2012-2025 - Modellrechnung der KMK 2013

Sekundarstufe I

Sekundarstufe I

Lehrämter für alle oder einzelne Schularten des Sekundarbereichs I bedeutet bspw. Lehramt der Realschule. Auch hier dürfte die Prognose wegen der zahlreichen Umstrukturierungen im Schulsystem ungenau sein. Wie bei vielen anderen Lehrämtern sieht man jedoch einen Einschnitt ab 2015/16 – ab hier zu viele Lehrer/innen.



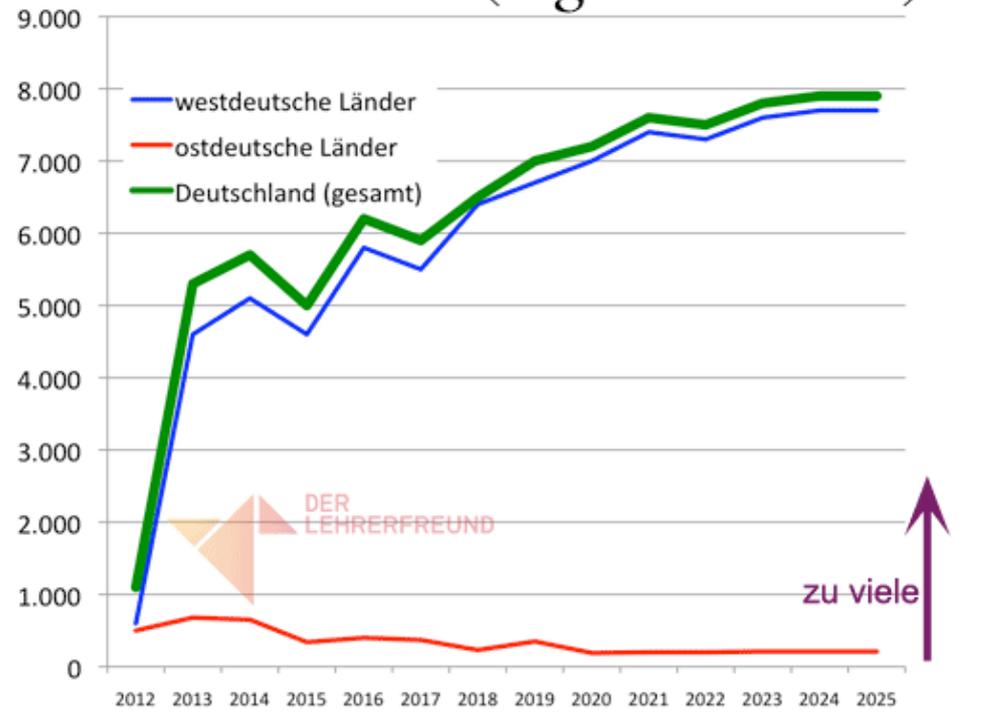
Sekundarstufe II / allgemein bildendes Gymnasium

Oh je – für das Lehramt an allgemein bildenden Gymnasien sieht es ganz schlecht aus.

Das mittlere Einstellungsangebot übersteigt den Bedarf am höchsten bei den *Lehrämtern für den Sekundarbereich II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium*. Der durchschnittliche Deckungsgrad über den gesamten Zeitraum hinweg beträgt 211%. In Deutschland sind dies jährlich 6.300 Personen, die über den Bedarf für dieses Lehramt bereit stehen.

Lehrerbedarf 2012-2025 - Modellrechnung der KMK 2013

Sekundarstufe II (allgemeinbildend)

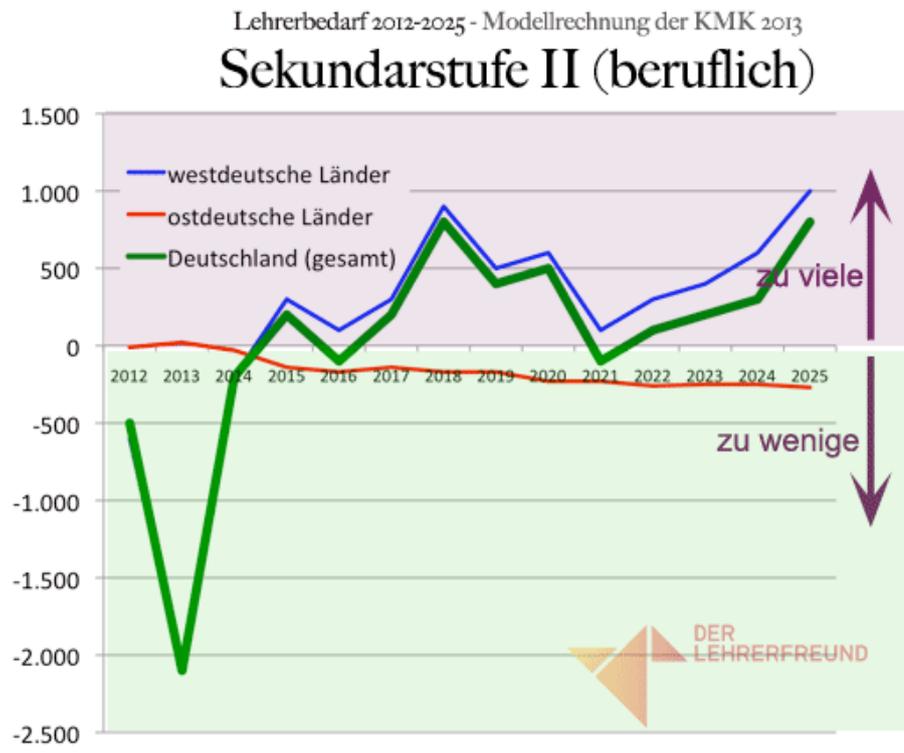


(KMK.org.Lehrereinstellungsbedarf und –angebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2012 – 2015 (PDF), S. 18.)

Sogar in den ostdeutschen Bundesländern gibt es ein Überangebot.

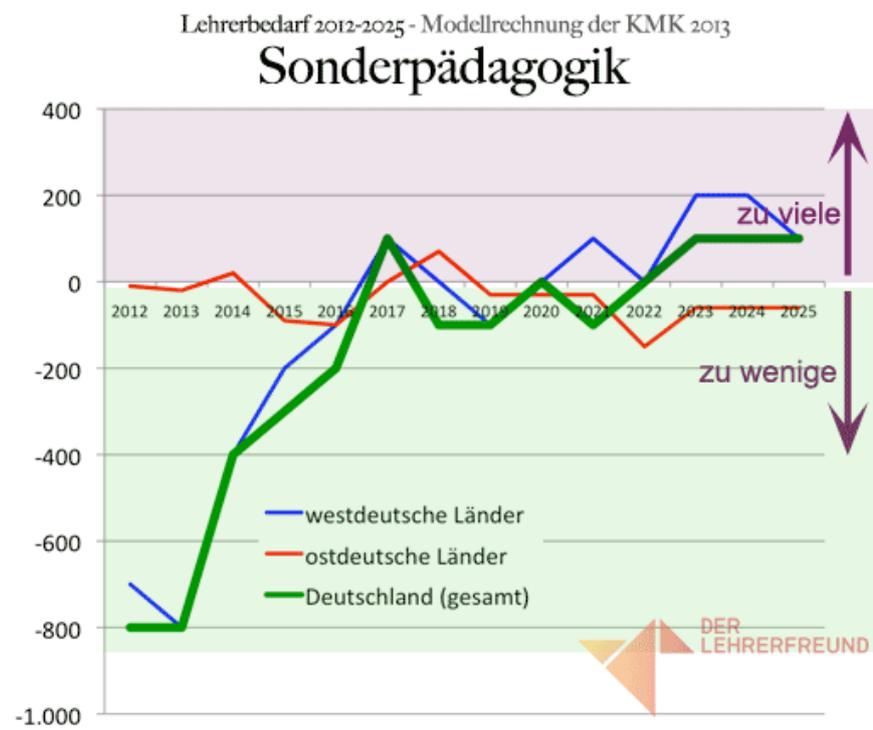
Sekundarstufe II / berufliche Schulen

Hier sind Bedarf und Angebot ungefähr ausgeglichen, wobei in einigen Fächern der Bedarf das Angebot deutlich überschreiten wird, als die allgemeinen Werte es nahelegen.



Sonderpädagogisches Lehramt

Der Bedarf kann bis 2015 nur zu 93% gedeckt werden, bundesweit fehlen jährlich rund 200 Lehrer/innen des sonderpädagogischen Bereichs



Einstellungsbedarf abhängig von Fächern / Fachkombinationen

Wahrscheinlich noch ausschlaggebender als die Schulform dürfte für die individuellen Einstellungschancen die Fächer/die Fachkombination sein. Grundsätzlich sind naturwissenschaftliche Fächer sehr gefragt. Mathematik belegt ungebrochen den Spitzenplatz – wer als Lehrer/in Mathematik unterrichten kann, braucht sich keine Sorgen zu machen. (S. 22):

	zu wenig Lehrer/innen für diese Fächer:	zu viele Lehrer/innen für diese Fächer:
Primarbereich; einzelne Schularten des Sekundarbereichs I	Mathematik, Chemie, Physik, Englisch, Musik	Geschichte, Geografie, kath. Religionslehre
Sekundarbereich II / allgemein bildendes Gymnasium	Mathematik, Chemie, Physik	Sozialkunde / Gesellschaftslehre / Politik, Ethik / Philosophie, Geschichte
Sekundarbereich II / berufliche Schulen und Gymnasien	Metall-, Elektro-, Fahrzeugtechnik, Sozialpädagogik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Mathematik	

Fazit

Wer mit dem Studium des Lehramts beginnt, sollte ziemlich genau hinschauen. Dabei wird in der KMK-Prognose sehr deutlich auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die bei der Berechnung einer solchen Prognose bestehen. Gerade im Bereich der Sekundarstufe II / allgemein bildende Gymnasien ist die Prognose sehr unklar, was die Nachfrage nach einzelnen Fachbereichen betrifft.

In jedem Fall wird der Bedarf an beruflichen Schulen durch Absolvent/innen des Lehramts an allgemein bildenden Gymnasien gedeckt werden (müssen). Lesen Sie bei Bedarf diesen Text: Der Unterschied zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.

Wer sich auf ein sonderpädagogisches Lehramt einlässt, macht hinsichtlich der Berufsperspektive sicher nichts falsch.

Der Beitrag ist in wesentlichen Teilen der Internetseite: <http://www.lehrerfreund.de/schule/1s/4419> entnommen und nur geringfügig stilistisch verändert worden.

Wir bedanken uns für die Genehmigung der Übernahme der Diagramme, der Tabelle und in wesentlichen Teilen des Textes.

Mitteilungen

Über die Veränderungen, die sich zum Einstellungstermin August 2014 nach dem neuen Lehrkräftebildungsgesetz ergeben, das in Kürze in Kraft treten wird, werden wir in unserer nächsten Ausgabe berichten.

1. Bewerbungs- und Vereidigungstermine/Einführungsseminare

Der Bewerbungstermin für die schulpraktische Ausbildung

- ist der 25. März 2014 für Lehramtsanwärter/innen, die ihre Ausbildung am 18. August 2014 beginnen werden.

Die Vereidigung/Ernennung der Lehramtsanwärter/innen findet in den aufnehmenden Schulpraktischen Seminaren am Montag, dem 18. August 2014 statt. Daran schließt sich ein dreißig Zeitstunden umfassendes Einführungsseminar für die Lehramtsanwärter/innen an, das von den Leitern/Leiterinnen bzw. Stellvertretenden Leitern/Leiterinnen der Schulpraktischen Seminare durchgeführt wird.

Die Zahl der Ausbildungsplätze zum Februar 2014 beträgt:

➤ in der Studienratslaufbahn (im allgemein bildenden Bereich)	366
davon berufsbegleitend	14
➤ in der Studienratslaufbahn (im berufsbildenden Bereich)	42
davon Quereinsteiger	18
➤ in der Lehrerlaufbahn	
○ L1-Lehreranwärter/innen	85
○ L2-Lehreranwärter/innen	83
davon berufsbegleitend	6
➤ Lehreranwärter/innen an Sonderschulen	35

Damit hat sich die Anzahl der Lehramtsanwärter/innen, die ihre Ausbildung im Februar 2014 beginnen, gegenüber dem letzten Einstellungstermin im August 2014 für die Studienräte allgemeinbildend um ca. 3% verringert; im berufsbildenden Vorbereitungsdienst hat sich die Anzahl dagegen um ca.40% erhöht.

In der Lehrerlaufbahn hat sich die Anzahl der Lehreranwärter/innen bei den L1-Lehreranwärter/innen um ca. 7% verringert und bei den L2-Lehreranwärter/innen hat sie dagegen um ca. 36% zugenommen.

Die Anzahl der Lehramtsanwärter/innen, die sich für den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst entschieden haben, hat abgenommen, vor allem in der Studienratslaufbahn: im allgemeinbildenden Bereich von 49 auf 14 Lehramtsanwärter/innen im Vergleich zum August 2013; im berufsbegleitenden Bereich ist die Anzahl dieselbe geblieben und im L-Bereich hat sie von 9 auf 6 Lehramtsanwärter/innen (L2-Bereich) abgenommen.

Ebenfalls hat sich die Anzahl der Lehramtsanwärter/innen für die Sonderschulen um ca. 20% gegenüber der im August 2013 verringert.

Somit ergeben sich folgende Veränderungen gegenüber dem Einstellungstermin August 2013:

in der Studienratslaufbahn (allgemein bildend)	- 12
im berufsbildenden Bereich	+ 12
in der Lehrerlaufbahn	
L1- Lehrer	- . 6
L2-Lehrer	+ 22
bei den Sonderpädagogen	- 9

Anhand der Zahlen, veröffentlicht von die die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, wird das Ungleichgewicht in den Einstellungszahlen für die Studienratslaufbahn und die der Lehrerlaufbahn deutlich.

2. Aufnahme von Lehramtsanwärtern/innen in den Ausbildungsregionen

Wie bereits in den letzten Ausgaben erwähnt, wird den Regionen eine Gesamtzahl an Lehramtsanwärter/innen zugewiesen, die anschließend die Seminarleiter/innen der jeweiligen Regionen auf die Schulen und die Fachseminare in ihrer Region verteilen. Sollten nicht ausreichend Ausbildungsplätze in den Schulen oder in den Fachseminaren vorhanden sein, muss auf benachbarte Regionen ausgewichen werden. Am 3. Februar 2014 nehmen folgende Seminare neue Auszubildende auf:

Region	L-Bereich	S-Bereich
1 : Charlottenburg-Wilmersdorf, Mitte, Spandau, Steglitz-Zehlendorf,	67	188
2 : Marzahn-Hellersdorf, Lichtenberg Reinickendorf	46	60
3 : Friedrichshain-Kreuzberg, Neukölln, Tempelhof-Schöneberg, Treptow-Köpenick	55	118

Entsprechend den bisherigen Frequenzen in den Schulpraktischen Seminaren, nehmen die folgenden Seminare Lehramtsanwärter/innen zum Einstellungstermin 3. Februar 2014 auf:

Lehreranwärter/innen:	Studienreferendar/innen (allgemein bildend):
Region 1:	
3. SPS Charlottenburg/Wilmersdorf	2. SPS Charlottenburg-Wilmersdorf
3. SPS Mitte	5. SPS Charlottenburg
2. SPS Spandau	1. SPS Mitte
	1. SPS Spandau
	3. SPS Spandau
	1. SPS Steglitz-Zehlendorf
	3. SPS Steglitz-Zehlendorf
	5. SPS Steglitz/Zehlendorf
Region 2:	
4. SPS Reinickendorf	1. SPS Marzahn/Hellersdorf
5. SPS Reinickendorf	3. SPS Marzahn-Hellersdorf

Region 3:	
3. SPS Neukölln	2. SPS Friedrichshain-Kreuzberg
1. SPS Tempelhof/Schöneberg	1. SPS Neukölln
1. SPS Treptow/Köpenick	3. SPS Tempelhof-Schöneberg
	2. SPS Treptow-Köpenick

Sonderpädagogen	Studienreferendare/innen (berufsbildend)
Die Angaben lagen bis zum Redaktionsschluss von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft nicht vor.	

3. Einführungsveranstaltungen für neue Fachseminarleiter/innen

Für die neuen Fachseminarleiter/innen, die ab dem 1. Februar 2014 ihre Tätigkeit aufnehmen, bietet die für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung wieder umfangreiche Qualifizierungsangebote an, die am 27. Februar, am 5. März und am 17. März 2014 jeweils ab 14.30 Uhr stattfinden. Für den 4. Baustein liegt noch kein Datum vor.

Für den Besuch der insgesamt vier Bausteine ergehen gesonderte Einladungen von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

4. Personalia

Auch in diesem Jahr wurden wieder neue Fachseminarleiter/innen für die Ausbildung benötigt. In der folgenden Übersicht sind die neuen Fachseminare oder neu zu besetzenden Fachseminare nach Fächern zusammengestellt. Folgende Kolleginnen und Kollegen nehmen ab dem 1. Februar 2014 ihre Tätigkeit als Fachseminarleiter/innen auf:

LAUFB		FACH	Name des FSL	VORNAME	Schulname
S	a	Bio	Chang	Sabine	Gymnasium Steglitz
S	a	Bio	Claus	Inka	Herder-Oberschule
S	a	Bio	Jahn	Sandra	Ernst-Abbe-Schule (Gymnasium)
S	a	Bk	McCombie	Matthias	Gottfried-Keller-Oberschule
S	a	D	Rose	Daniela	Gymnasium Tiergarten
S	a	D	Styzinski	Claudia	Leibniz-Oberschule
S	a	Druck	Zellmer	Dirk	Ernst-Litfaß-Schule (OSZ Druck- und Medientechnik)
S	a	E	Vehlow	Susanne	Arndt-Gymnasium Dahlem
S	a	E	Zabel	Annett	Walter-Gropius-Schule (Gemeinschaftsschule)
S	a	EK	Ender	Katja	Albert-Schweitzer-Schule (Gymnasium)

S	a	Ek	Wenzlau	Philipp	Lilienthal-Gymnasium
S	a	G	Berner	Petra	Nelson-Mandela-Schule
S	a	G	Koch	Thorsten	Europäisches Gymnasium Bertha-von-Suttner
S	a	G	Perlwitz	Olaf	Freiherr-vom-Stein-Oberschule
S	a	G	Rade	Jeanine	Bröndby-Schule (Integrierte Sekundarschule)
S	a	G	Schmitt	Christian	Merian-Schule (Integrierte Sekundarschule)
S	a	G	Steinbauer	Stefan	Eckener-Gymnasium
S	a	Inf	Klinkhardt	Jörg	Dathe-Oberschule
S	a	Lernb	Barth	Silke	Lauterbach-Schule
S	a	Ma	Kaiser	Andrea	Walter-Gropius-Schule (Gemeinschaftsschule)
S	a	Ma	Kreichauf	Thomas	Lise-Meitner-Schule (OSZ Chemie, Physik und Biologie)
S	a	Ma	Märtens	Yasmine	Nelson-Mandela-Schule
S	a	Ma	Schumacher	Nico	Albert-Schweitzer-Schule (Gymnasium)
S	a	Ph	Wilkening	Karen	Marie-Curie-Oberschule
S	a	Sp	Schauer	Holger	Nelson-Mandela-Schule

Legende: S a: Studienratslaufbahn, allgemein bildend
 S DH: Studienratslaufbahn, berufsbildend
 L a: Lehrerlaufbahn, allgemein bildend
 L So: Lehrerlaufbahn, Sonderpädagogik

Stand: Januar 2014

Zusammengestellt von Roswitha Kneer-Werner
 Leiterin des 2. Schulpraktischen Seminars Neukölln (S)

Der Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Landesgruppe Berlin

Der 47. Seminartag im September 2013 in Bremen

Thema: Ganztags Schule machen – Kooperationen und multiprofessionelle Teams Eine persönliche Sicht von Andreas Börner

Bremen nahm schon allein durch eine vorbildliche Willkommenskultur für sich ein: Angefangen über die Blumen am Rednerpult und im Seminarbüro, über wunderbare Mittagsbuffets und Auswahl von ansprechenden Lokalitäten, bis zu den kompetenten, freundlichen und flexiblen Organisatoren. Die Latte für uns Berliner, die den nächsten Seminartag ausrichten werden, ist damit sehr hoch gehängt.

Kennzeichnend für den Seminartag kann die Leidenschaft aller Beteiligten genannt werden. Schon gleich zu Beginn wurde man in hervorragender Weise auf das Kommende eingestimmt. Es stellten sich sehr engagierte außerschulische Partner aus den Bereichen Musik, Kunst, Theater, Sport und Museumspädagogik vor.

Das Ganztagschulkonzept wurde in keinen der Vorträge in Frage gestellt, aber kritisch beleuchtet. Dabei erwiesen sich die Vortragenden als „critical friends“, die die Potentiale der Ganztagschule und möglichen Erfolgshindernisse benannten.

Theoretisch wurde fundiert dargelegt, dass Kooperation die ganztätig arbeitende Lehrkraft entlasten kann, aber gelernt sein muss und nur selten vorbildlich gelingt. Wenn man einen leicht böswilligen Blick einnehmen wollte, konnte man sich an dem etwas pauschalisierenden und praxisfernen Hochschullehrerurteil stören, das einem vor Augen führte, wie wenig Kooperationsbereitschaft die Lehrerschaft an sich in der Praxis zeigt.⁵³

Ein Beispiel aus der 1. Phase der Lehrerbildung, wie die Arbeit in multiprofessionellen Teams geübt werden kann, wurde vorgestellt. An der Universität in Siegen werden Module angeboten, die von angehende Lehrer/innen und Sozialpädagoginnen gemeinsam besucht werden.

Neben den bereits häufig diskutierten Gründen, Ganztagschulen weiter auszubauen, erfuhr man einen weiteren Grund für die Förderung von Ganztagschulen. Durch den demographischen Wandel wird es am Nachmittag immer weniger junge Menschen auf der Straße geben. Für Jugendliche wird es damit eine immer kleinere Peer-Group außerhalb der Schule geben.⁵⁴

Der persönliche und etwas überhebliche Blick auf die „Pisa-Verlierer“, war vielleicht ein wenig voreingenommen. Zu glauben, man könne nur wenig von den Bremer Schulen lernen, erwies sich als vollkommener Trugschluss.

So stellte u.a. ein hoch engagiertes Schulleiterinnen-Team aus einem Brennpunktbezirk das innovative Konzept der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern vor, die aus äußerst unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen stammen. Dass an einer solchen Schule die Begabtenförderung besondere Berücksichtigung findet und nachweisbare Erfolge verzeichnen kann, erstaunte.⁵⁵

⁵³ Vortrag Prof. Dr. Thomas Coelen

⁵⁴ Vortrag Prof. Dr. Sebastian Idel

⁵⁵ Oberschule an der Koblenzer Straße; Zusammenarbeit mit der Karg-Stiftung (Hochbegabung)

Ein Oberstufenzentrum konnte den interessierten Besuchern darlegen, dass es immer wieder messbar gelingt, der sehr heterogen zusammengesetzten Schülerschaft arbeitsmarktrelevante Kompetenzen zu vermitteln. Die dabei vorgestellten Evaluationsinstrumente beeindruckten.⁵⁶

In einem Workshop zum Thema Beratungs- und Unterstützungszentren erfuhr man, dass diese den regionalen Förderzentren in Berlin ganz ähnlich sind und mit ähnlichen Herausforderungen zu kämpfen haben.

Natürlich dürfen bei einer derartigen Tagung die „Pisa-Gewinner“ nicht fehlen. Eine finnische Schulleiterin⁵⁷ erfreute mit ihrem humorvollen Vortrag über die Inklusionspraxis an ihrer Schule die durchweg interessierte Zuhörerschaft. Die mit erkennbarer Liebe zum Beruf gemachten Ausführungen begründeten die unbedingte Installation von multiprofessionellen Teams an Schulen.

Dr. Ilse Kamski⁵⁸ bot eine breit angelegte theoretische und gut strukturierte Grundlage zum Thema Kooperation. Bei einer vertieften Beschäftigung mit dem Thema bietet es sich an, auf

Zum Abschluss stellten sich wieder engagierte außerschulische Kooperationspartner vor, die diesmal aus dem Bereichen der Wissenschaft und Wirtschaft kommen: Mitarbeiter des Alfred-Wegener-Instituts für Polar- und Meeresforschung, Universum Bremen, Zentrum für Umweltforschung und nachhaltige Technologien, Zentrum für Arbeit und des Unternehmens Airbus.

Insgesamt gesehen konnte der Seminartag konkrete Anregungen für die Berliner Schulentwicklung, insbesondere für die Arbeit in multiprofessionellen Teams vor dem Hintergrund der Ganztagschulentwicklung geben.

Eine wichtige Rolle spielt dabei die Rhythmisierung des Schulbetriebes. Schulkollegien, die sich entscheiden, vormittags den Unterricht und nachmittags den Freizeitbereich anzubieten, werden anders mit dem weiteren an der Schule tätigen pädagogischen Personal kooperieren als Kolleginnen und Kollegen, die bis in den Nachmittag hinein unterrichten. Das kann bedeuten, dass man sich für ein klares Miteinander oder für ein Nebeneinander entscheidet. Damit ergeben sich für die Kollegien weitere Fragen: Welche inhaltlichen Grundlagen soll die Zusammenarbeit haben? Wo gibt es Schnittstellen in der pädagogischen Arbeit? Konkret kann damit gemeint sein, ob die Sozialpädagogen bzw. Erzieher allein für den Freizeitbereich verantwortlich gemacht werden oder ob sie auch beispielsweise beratend im Unterricht und in den Konferenzen tätig sind. Ähnliche Fragen stellen sich, wenn man über die Kooperation mit außerschulischen Partnern nachdenkt.

Kollegiale Zusammenarbeit, vor allem mit Kolleginnen und Kollegen aus anderer Profession, muss gelernt sein. Damit konfrontieren einige Universitäten ihr Studenten und Studentinnen. Kooperation in multiprofessionellen Teams sollte aber auch in der zweiten Ausbildungsphase der Lehrerbildung zum Thema gemacht werden.

Einen herzlichen Dank an alle Mitwirkenden des Bremer Seminartags.

Aktivitäten des BAK in Berlin

⁵⁶ Europaschule SZ SII Utbremen

⁵⁷ Katrina Räisänen-Sondermann, Kivenpuiston- Schule

⁵⁸ IFS Ganzttag

Einladung zum 48. Seminartag in Berlin

Vom 23.-26. September 2014 findet der bundesweite BAK-Seminartag in Berlin statt. Damit ist der BAK Landesverband Berlin nach 1979, 1994 und 2001 zum vierten Mal an der Organisation eines Seminartags beteiligt:

- 13. Seminartag 1979 in Berlin (West), organisiert vom Landesverband Berlin
Thema: Didaktik in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR
- 28. Seminartag 1994 in Ludwigsfelde, organisiert von den Landesverbänden Berlin und Brandenburg
Thema: Beratung als Aufgabe der schulpraktischen Ausbildung
- 35. Seminartag 2001 in Berlin, organisiert vom Landesverband Berlin
Thema: Perspektiven – der Weg in die Zukunftsfähigkeit

„**Aufgaben. Im Lern- und Leistungskontext. In Schule und Lehrerausbildung**“ lautet das Thema des 48. Seminartags.⁵⁹ Dank der Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung der FU wird die Freie Universität Tagungsort dieses 4-tägigen Bildungskongresses sein, zu dem etwa 300 Teilnehmer/-innen aus allen Bundesländern erwartet werden. Die Teilnehmerschaft wird durchaus heterogen zusammengesetzt sein, denn auf den BAK-Seminartagen treffen sich Seminar- und Fachseminarleiter/-innen, die das ganze Spektrum der Laufbahnen (Grundschule, Sekundarschule, Gymnasium, Berufsschule, Sonderschule) ausbilden.

Zwar nehmen an BAK-Seminartagen überwiegend Ausbilder/-innen der zweiten Phase teil. Der diesjährige Seminartag bietet aber mit dem Tagungsthema, mit der Auswahl an Referentinnen und Referenten und mit dem Veranstaltungsort Freie Universität zusätzlich gute Voraussetzungen für den oft beschworenen und selten eingelösten Austausch von Ausbilderinnen und Ausbildern der ersten und zweiten Phase. Der Landesverband Berlin hofft daher auf zahlreiche Teilnehmer/-innen aus der ersten Phase der Lehrerausbildung und bittet die BLuS-Leser/-innen, gerade auch unter diesen Adressaten für den Seminartag zu werben.

Da die Zusagen nahezu aller angefragten Referentinnen und Referenten vorliegen und fast alle Veranstaltungen ihren endgültigen Titel tragen, hat der BAK-Landesvorstand entschieden, dass das Tagungsplakat (in einer s/w-Version) und die Programmübersicht (Planungsstand 7.2.2014) bereits in BLuS Heft 14 veröffentlicht wird. Die BLuS-Leser/-innen erhalten damit frühzeitig Einblick in das Tagungsprogramm.

Es folgt ein kurzer Überblick über die vier Kongresstage mit einzelnen notwendigen Erläuterungen:

Am 23. September 2014, 15 Uhr wird der 48. Seminartag eröffnet. Berlins Bildungssenatorin Sandra Scheeres nimmt mit einem Grußwort an der Eröffnungsveranstaltung teil. Prof. Dr. Jürgen Baumert hält den Eingangsvortrag.

Den Auftakt für den zweiten Kongresstag setzt Prof. Dr. Kurt Reusser. Sein Vortrag wird wesentliche Impulse für 15 fachbezogene Workshops des Vorbereitungsdienstes geben. Die fachliche Ausrichtung der 15 Workshops und die darauf vorbereiteten Fachmoderatorinnen und -moderatoren werden zu einem späteren Zeitpunkt bekannt gegeben.

An die Workshops der 2. Phase schließen sich Beiträge aus der 1. Phase der Lehrerausbildung an. Dafür konnten wir Referentinnen und Referenten aller Berliner Universitäten gewinnen. Sie erschließen das Tagungsthema aus Sicht der universitären Lehrerausbildung.

⁵⁹ Schwerpunktthema von BLuS Heft 12 (März 2013) waren die „Lernaufgaben in Schule und Seminar“. Während des BAK-Seminartags werden außerdem die Lernaufgaben in der ersten Phase der Lehrerausbildung und Aufgaben im Leistungskontext Tagungsthema sein.

Mit einem Plenumsvortrag Prof. Dr. Hans Anand Pants, Leiter des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), startet der dritte Kongresstag. Er setzt sich fort in einer Folge von sechs Parallelveranstaltungen des IQB, des ISQ (Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.) und des LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg). Vor allem die Aufgaben im Leistungskontext werden im Fokus dieser Workshops und Vorträge stehen. Der Nachmittag ist für das klassische Angebot der Exkursionen reserviert.

48. Seminartag

des Bundesarbeitskreises
der Seminar- und Fachleiter/Innen e.V.



Aufgaben.

Im Lern- und Leistungskontext. In Schule und Lehrerausbildung

23.9. – 26.9.2014

an der Freien Universität Berlin

schreibe Bewerte Beurteile Gestalte Kommentiere Erkläre Nenne Kommentiere
Erkläre Nenne Stelle dar Analysiere Interpretiere Bewerte Beschreibe Bewer
Beurteile Gestalte Kommentiere Erkläre Nenne Stelle dar Analysiere Interpret
Bewerte Beschreibe Bewerte Beurteile Gestalte Kommentiere Erkläre Nenne
le dar Analysiere Interpretiere Bewerte Beschreibe Bewerte Beurteile Gestalt
nmentiere Erkläre Nenne Stelle dar Analysiere Interpretiere Bewerte Beschre
Bewerte Beurteile Gestalte Kommentiere Erkläre Nenne Stelle dar Analysiere
rpretiere Bewerte Beschreibe Bewerte Beurteile Gestalte Kommentiere Erkl
Nenne Stelle dar Analysiere Interpretiere Bewerte Beschreibe Bewerte Beurte
talte Komme Erkläre Nenne Stelle dar Analysiere re Bewerte Beschreibe



In Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung  Berlin www.bak-online.de



Im Mittelpunkt des Abschlussstages stehen Vorträge von Prof. Dr. Martin Korte und Prof. Dr. Elsbeth Stern, die - gestützt auch auf Erkenntnisse neurobiologischer Forschung - Ergebnisse der Lehr-/ Lernforschung im Kontext des Tagungsthemas präsentieren.

Detaillierte Informationen zum Tagungsthema und den einzelnen Veranstaltungen - mit „Abstracts“ der Referentinnen und Referenten - werden folgen, denn wir wollen im März mit einer Homepage zum 48. Seminartag im Netz vertreten sein. Unter www.bak-online.de können dann sukzessive Informationen zum Programm, zu den Exkursionen, zu Unterkünften, zum Veranstaltungsort abgerufen und eine online-Anmeldung durchgeführt werden.

Der BAK-Landesvorstand bittet Sie, für den 48. Seminartag zu werben, und freut sich auf Ihre Teilnahme.

Herbert Böppe
Landessprecher des BAK Berlin
Leiter des 2. Schulpraktischen Seminars Lichtenberg (S)

48. Seminartag

des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (BAK)

Aufgaben.

Im Lern- und Leistungskontext. In Schule und Lehrerausbildung

23.-26.9.2014 an der Freien Universität Berlin

<i>(Planungsstand: Programmübersicht 1/2)</i>		11.2.2014)
Dienstag, 23.9.2014	Mittwoch, 24.9.2014	
	9:00-10:30 - Prof. Dr. Kurt Reusser (UZH - Universität Zürich): Aufgaben - Träger der Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht	
	10:30-11:00 - Kaffeepause	
	11:00-13:00 - 2. Phase der Lehrerausbildung - 15 fachbezogene Workshops zum Vortrag Prof. Reussers	
Tagungsbüro: Anmeldung und Tagungsmaterialien	13:00-14:00 - Mittagspause	
15 -18 Uhr Eröffnungsveranstaltung	14:00-15:00 - Plenum unter Prof. Reussers Leitung - Bündelung der Ergebnisse aus den Workshops	
	15:00-15:30 - Kaffeepause	
15:00-16:00 Eröffnung und Grußwort Helmut Lindzus BAK-Bundesvorsitzender Sandra Scheeres Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin	15:30-17:00 - 1. Phase der Lehrerausbildung - Vorträge zu praxisbezogenen Aufgabenformaten	
16:00-17:30 Eingangsvortrag Prof. Dr. Jürgen Baumert 1996-2010 Direktor und Wissenschaftliches Mitglied am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. Dr. Daniela Caspari (FU*): Aufgaben im Didaktikstudium: Wie unterstützen wir die Kompetenzentwicklung angehender Fremdsprachenlehrkräfte? • Dr. Diemut Ophardt (FU): Störungsprävention und -intervention: Mit welchen Aufgabenformaten können Lehramtsstudierende auf diese Anforderungen vorbereitet werden? • Prof. Dr. Malte Brinkmann (HU*): Wiederkehr der Übung?! – Befunde der Übungsforschung für Unterricht und Aufgabenstellung • Prof. Dr. Marianne Grassmann (HU): Mathematisch interessierte und begabte Grundschulkinder erkennen und fördern - eine herausfordernde Aufgabe für angehende Grundschullehrerinnen/ Grundschullehrer • Prof. Dr. F. Schütte (TU*): Lern- und Arbeitsaufgaben als fachdidaktisches Lehr-Lern-Arrangement zur Implementierung des Lernfeldkonzepts in der beruflichen Bildung • Dr. Angelika Zunker u. Anne Zimmermann (UdK*): open-ended. Aufgaben im Kunstunterricht. 	
	19:00 Landesgruppentreffen	

<i>(Planungsstand: Programmübersicht 2/2</i>		11.2.2014)
Donnerstag, 25.9.2014	Freitag, 26.9.2014	
9:00–11:00 - Prof. Dr. Hans Anand Pant (IQB) Konstruktion von Aufgaben (Arbeitstitel)	9:00-10:30 - Prof. Dr. Martin Korte (TU Braunschweig) Lernen lernen - Lehren lernen - Lernen fördern?	
11:00-11:30 - Kaffeepause	10:30-11:00 - Kaffeepause	
11:30-13:00 - Aufgaben im Fokus von IQB, ISQ und LISUM *	11:00-12:30 - Prof. Dr. Elsbeth Stern (ETH Zürich) Ergebnisse der Lehr-/ Lernforschung (Arbeitstitel)	
<ul style="list-style-type: none"> • Dr. Patricia Heitmann (IQB, NaWi): Bewerten Sie schon oder entscheiden Sie noch? Analyse von Schülerurteilen in Aufgaben zum Kompetenzbereich Bewertung • Prof. Dr. Jörg Jost (Universität Paderborn/IQB, Deutsch): Welche sprachlichen Fähigkeiten werden mit Aufgaben in VERA 8 getestet und was hat der Deutschunterricht davon? • Michael Katzenbach (IQB, Mathematik): Von der Aufgabe zur Kompetenz oder von der Kompetenz zur Aufgabe? • Dr. Rico Emmrich (ISQ), Gundula Meiering (ISQ) / Prof. Dr. Bernd Wollring (Universität Kassel): Förderwirksame qualitative Rückmeldungen zu Aufgaben aus VERA-3 – Das Projekt VERA-Re • Peter Harych (ISQ)/ Ute Freibroth (LISUM): Versuchen wir es mal – Ein Workshop-Konzept für den aufgabenbezogenen Umgang mit VERA-Rückmeldungen • Christine Junghanns, Andrea Schinschke (LISUM, Fremdsprachen): Qualitätskriterien für differenzierende Aufgaben im Fremdsprachenunterricht 	13:00-14:00 - Verabschiedung/ Ende der Tagung	
13:00-14:00 - Mittagspause		
<i>Exkursionen</i>	<p>* Institute</p> <p>IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen)</p> <p>ISQ (Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.)</p> <p>LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg)</p> <p>* Universitäten</p> <p>FU (Freie Universität Berlin)</p> <p>HU (Humboldt-Universität Berlin)</p> <p>TU (Technische Universität Berlin)</p> <p>UdK (Universität der Künste Berlin)</p>	
19:00 Delegiertenversammlung		

Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V.

Geschäftsstelle für Mitgliederverwaltung - Finanzen - Vertrieb
Dietmar Seiffert - Bundesschatzmeister
Bernhard-Lichtenberg-Weg 9, 31139 Hildesheim



Tel. / Fax 05121 / 270191

Tel. 05121 / 46184

E-Mail: D.Seiffert@t-online.de

Beitrittserklärung und Ermächtigung zum Bankeinzug

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V. (BAK). Gleichzeitig ermächtige ich den BAK widerruflich, den Jahresbeitrag bei Fälligkeit am 01. März eines jeden Jahres von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Die Forderung der Gutschrift eines von mir nicht anerkannten Einzugsbetrages bleibt vorbehalten.

Der gegenwärtige Jahresbeitrag beträgt für Mitglieder aus den „alten“ Bundesländern 48,00 EUR und für Mitglieder aus den „neuen“ Bundesländern 36,00 EUR.

- **Bundesland** _____
- **Name** _____
- **Vorname** _____
- **Straße** _____
- **PLZ, Ort** _____
- **E-Mail / Telefon** _____
- **Ort des Studienseminars** _____
- **Lehramt / (Gym., bbS, GHRs, SoS, ...)** _____
- **Seminarfunktion** _____

Konto _____

Bank _____

in _____

BLZ _____

Ort, Datum

Unterschrift

BAK ist vom Finanzamt Bruchsal als gemeinnützige Personenvereinigung anerkannt worden (Gern. 1150).