

Text 20: Leistungsbewertung mit Zensuren im kooperativen Kontext

[Stand: 1.4.2010]

Dr. Michael Wildt, Münster
(Kontakt: miwildt@freenet.de)

[Erstveröffentlichung in gekürzter Form in der Zeitschrift LERNCHANCEN 74/2010]

Lehrerinnen und Lehrer¹ der Sekundarstufe sehen sich ständig mit der Pflicht konfrontiert, Leistungen mit Ziffernzensuren zu bewerten. „Wie bekomme ich das hin, um meinen Schülern gerecht zu werden?“ ist stets die Frage, die dabei im Hinterkopf rumort. Schon das „ich“ in der Frage führt in die Irre: In eine ‚Trennungssicht‘ zwischen der bewertenden Lehrperson und den vielen potentiellen Partnern und Beteiligten im ‚Bewertungskontext‘.

Der Beitrag regt an, als ‚bewertende Lehrkraft‘ Leistungsbeurteilung durch Zensuren nicht (nur) als individuelles Handlungsproblem zu sehen. Der Beitrag beleuchtet vor allem die Aspekte der kommunikativen Struktur der Beteiligten bei Leistungsbewertung: Die das Handeln bestimmenden Absprachen zwischen den beteiligten Schülern, zwischen Lerngruppe und Lehrkraft und zwischen den im System Schule tätigen Lehrkräften. Die Analyse des Ist-Zustandes öffnet den Blick für die Entwicklung einer lernfreundlichen und leistungsorientierten Schule, die perspektivisch ohne die Hilfskonstruktion der Zensuren auskommt. Im Anhang finden sich Anregungen für Lehrkräfte für qualitative und quantitative Beurteilungsformen.

Etwas Theorie vorab: Gelingmaßstab ist die Lernförderung

In den Augen eines Systemtheoretikers ist Leistungsbewertung eine bewusste - und damit gezielt gestaltbare - Komponente des wechselweisen ‚Orientierungshandelns‘ zwischen interagierenden Subjekten²: Der Orientierende artikuliert Leistungsbewertung in der Absicht, den Orientierten zu Handlungen anzuregen, die dem Orientierenden sinnvoll erscheinen, bzw. Handlungen zu unterlassen, die der Orientierende für unerwünscht hält. Gelingkriterium ist die Funktionalität der Interaktion: Wenn alle Beteiligten der Überzeugung sind, dass sich durch die Leistungsbewertung eine Verbesserung der Handlungssituation von Orientierendem und Orientiertem ergibt, so ist sie zielführend.

¹ Bei geschlechtsgebundenen Begriffen wird im Folgenden zwecks Straffung des Textes die einfachere Form gewählt. Das andere Geschlecht ist stets auch gemeint.

² Dieser Text nimmt stärker die kommunikative Beziehung der bei Leistungsbewertung beteiligten Personen, also die systemische Perspektive in den Blick. Die Funktion der Leistungsbewertung als Bestimmungsmerkmal des Handelns der Beteiligten, also die sozialkonstruktivistische Perspektive der Beteiligten betrachtet Text 19: Überlegung zur Leistungsrückmeldung mit Zensuren im schülerzentrierten Unterricht. Die Handlungsperspektive der Lehrkraft bei der Durchführung von Leistungsbewertungen untersucht Text 5: Leistungsbewertung in individualisierendem Unterricht - grundsätzliche Überlegungen und Vorschläge zur praktischen Durchführung

Maßstab einer guten Leistungsbewertungspraxis in der Schule ist also, dass alle Beteiligten - Lehrkräfte wie Lernende - so viel dazulernen, wie es ihrem Möglichkeiten entspricht, denn das Ziel der Schule ist das gemeinsame Lernen. Zum Ende der Schullaufbahn soll Leistungsbewertung dazu beitragen, dass jeder Lernende verlässliche Anhaltspunkte für eine individuell passende Berufswahlentscheidung erhält. ‚Gute‘ Leistungsbewertung ist also vor allem eine Frage einer kooperativen und konsensuellen Ausgestaltung des Raums, in dem die Bewertung stattfindet - unabhängig davon, ob als Codierung Zensuren einer Rangskala oder qualitative Texte genutzt werden³.

Grundkomponente von Leistungsbewertung: Ein von den Beteiligten geteilter ‚Sinnkontext‘

Wohl jede Lehrkraft kennt die Karikatur des Lehrers, der einsam in der Savanne an einem kleinen Katheder neben einem Baum sitzt. Vor ihm sind nebeneinander eine Reihe verschiedener Tiere angetreten, vom Affen bis zum Goldfisch in seinem Aquarium. Der Lehrer verkündet: „Aus Gründen der Gerechtigkeit erhält jeder die gleiche Leistungsaufgabe: Bitte klettern Sie auf diesen Baum.“

Die Karikatur offenbart die ganze Skurrilität einer Leistungsbewertung, bei der sich die Beteiligten als individuelle Subjekte, nicht aber als Handelnde in einem von allen geteilten Sinnkontext ansehen. Die hier formulierte Leistungsanforderung ist unter dem erklärten Ziel der Gerechtigkeitsstiftung absolut unsinnig. Alle Akteure der Szene wissen das. Doch jeder verharret in seiner individuellen Isoliertheit. So kommt keiner der Beteiligten im Hinblick auf seine individuellen Ziele auch nur einen Zentimeter weiter; die Umsetzung der Lehreraufforderung würde bestenfalls zu einem rein formalen Handeln führen. Wenn der Affe den Wettbewerb gewinnt und der Lehrer das testiert, so wüssten beide um die Absurdität ihres Tuns.

Die Lösung ist hier: die Beteiligten setzen sich im Kreis zusammen und beraten, welche gemeinsamen Ziele sie verfolgen. Wenn sie dabei zu einem Konsens kommen, dass ein mit einer Leistungsbewertung verbundener Wettbewerb für die Beteiligten lernfördernd wäre, so könnten sie so etwas veranstalten. Auf der Basis des Konsens können sie sich sogar auf eine Rangskala von 1 bis 6 verständigen, in der die erbrachte Leistung codiert werden soll. Warum nicht? Ich wäre neugierig zu erfahren, was der Goldfisch dazu sagt, und besonders neugierig, welchen Nutzen der Lehrer für die Erreichung seiner Ziele im Konsensgespräch benennt.

Das Konsensgespräch dürfte zeigen, dass hier ein Wettbewerb mit Zensuren nicht dem Ziel der Gerechtigkeitsschaffung dient. Der Wettbewerb fände nicht zum Nutzen aller Subjekte in der heterogenen Lerngruppe statt. Er ginge zu Lasten derjenigen, deren individuellen Voraussetzungen aufgrund der Art des Wettbewerbs zu Nachteilen führten. Der Wettbewerb verschärfte die Ungleichheit und verletzte das Gerechtigkeitsempfinden. Er zerstörte die gemeinsame Handlungssituation und senkte die in kooperativem Agieren liegende Stärke der Gruppe. Er wäre lernfeindlich.

³ Oder auch beides miteinander verbunden wird, vgl. Text 7: Lehrerbriefe - eine Ergänzung zur Zeugnissensur in Klassen, in denen individuelle Förderung im Unterricht stattfindet

Ideologie und Moral, bezogen auf Leistungsbewertung

Die bundesrepublikanische Debatte um Leistungsbewertung erlebe ich als hochideologisch. Wettbewerb und Leistungsbewertung wird gerne von denjenigen gefordert, die glauben, dass sie selbst oder ihre soziale Bezugsgruppe zu den Gewinnern gehören. Folgt man dem Ansinnen, so wird Zensurengebung zum gesellschaftspolitischen Kampfmittel zum Erhalt der sozialen Schichtung und deren Abschaffung zum emanzipatorischen Kampf.

Und die positiven Aspekte von Leistungsbewertung verdampfen gleich mit. Eine Bewertungspraxis, die Ungerechtigkeit verstärkt und kooperatives Interagieren behindert (also im obigen Sinnen ideologisch ist), ist eine fehlerhafte Praxis. Wahrscheinlich ist ein Teil der schulischen Praxis in diesem Sinne fehlerhaft und gehört geändert. Aber das ist nicht eine Frage von ‚Zensuren‘ oder ‚Gutachten‘, sondern von der Qualität des Bewertungsprozesses, vom ‚Denken über leistungsbezogene Kommunikation‘.

Als Systemiker gehe ich an die Frage einer lernfördernden Bewertungspraxis mit dem sich auf philosophische Überlegungen von JONAS stützenden ‚Imperativ der Systemtheorie‘ heran: Handle so, dass sich die Handlungsoptionen der beteiligten Individuen - die jeder ein selbstgesteuertes Leben in einer letztlich nicht vollständig ergründbaren Welt führen - vermehren oder verbessern. Dieser Imperativ spricht nicht nur gegen Atomkraftwerke - weil der radioaktive Müll, der zurückbleibt, die Handlungsoption vieler Generationen von Menschen dramatisch einschränkt (im Vergleich dazu, wenn unsere Generation keine Atomkraftwerke betreiben und daher keinen Atommüll produzieren würde). Der Imperativ ist auch in der Schule nützlich: Weil wir Lehrer alle wissen, dass wir über die künftige Lebenswelt unserer Schüler kaum etwas wissen, haben wir die Aufgabe, die individuelle und vielfältigen Handlungsoptionen unserer Schüler so weit wie möglich zu fördern. An diesem Maßstab misst sich eine ‚gute Praxis der Leistungsbewertung‘.

Grundlage einer kultivierten Leistungsbewertung ist der Konsens aller im System Beteiligten, dass die Bewertungspraxis zum Vorteil aller Beteiligten ist. Das heißt: Auf die Frage „Kann ich beim vernünftigen Überlegen aus meiner Position heraus der geplanten Leistungsbewertung zustimmen, weil sie zu Informationen führt, die unser gemeinsames Lernen weiter bringen?“ kommt von allen Seiten ein „Ja“. Das Gespräch darüber, ob das so ist, ist das ‚Konsensgespräch‘.

Konsensgespräch und Kontrakt

Mir ist bewusst, dass unter den Bedingungen der Schule von heute Konsensgespräche zwischen Schülern und Lehrern zur Entwicklung einer produktiven Sicht auf einen gemeinsam geteilten Sinn von Leistungsbewertungskontexten schwer zu führen sind. Zu verschieden und hierarchisch getrennt sind die Rollen der Beteiligten, und zu unterschiedlich entwickelt sind die kommunikativen Kompetenzen der Beteiligten.

Aus systemischer Perspektive ist die Grundlage für jede Form der unterstützenden Rückmeldung zwischen Menschen, also auch für die die Bewertung von Leistungen betreffende Kommunikation der ‚Kontrakt‘. Unter dem Kontrakt versteht der Systemiker die stillschweigende oder explizite Vereinbarung von Handlungspartnern über die Grundlagen der Interaktion, insbesondere über die wechselseitige

verfolgten Intentionen und die zu einem Gelingen erforderlichen Bedingungen. Der Kontrakt stiftet das kommunikative System der Beteiligten im LUHMANNschen Sinne. Zum Kontrakt gehört auch die Versicherung, dass die Sinnkontexte der Beteiligten soweit aufeinander abgestimmt sind, dass die Partner ihr gemeinsames Agieren als zielführend und unterstützend erleben.

In pädagogischen Handlungsfeldern lassen sich manchmal keine Kontraktgespräche führen - wie mit dem Goldfisch in der Karikatur. Das ist ebenfalls ein philosophisches Problem und lässt sich - beispielsweise in Anlehnung an Denkfiguren von RAWLS lösen: Indem die Schule als Institution die Frage wohlwollend prüft, ob der Goldfisch, wenn er Kontraktgespräche führen könnte, nach vernünftiger Abwägung aller Argumente auch zustimmen würde.

Ein Übungsangebot für das Führen von Kontraktgesprächen

Wollen Sie das einmal erfahrungsorientiert üben? Als Lernchance? Dann holen Sie sich einen Kollegen in Ihren Unterricht, der Ihnen anschließend eine Leistungsbewertung zur Ihrer Lehrerleistung gibt. So etwas ist in der Schule zwischen Kollegen nicht üblich. Also ein Anlass, vorab ein Kontraktgespräch zu führen.

Starten Sie also - als Übung - bevor der Kollege im Unterricht anrückt, mit ihm ein Kontraktgespräch! Sie werden sofort feststellen, dass sowohl Sie als auch Ihr Partner sehr daran interessiert ist, den Rahmen, die Reichweite und die Form der akzeptierten Leistungsbewertung zu definieren. Sicherlich werden Sie die Frage erörtern, wozu Sie von Ihrem Kollegen eine Leistungseinschätzung haben wollen, also welchen eigenen Lernfortschritt Sie sich davon versprechen. Heftig wird es, wenn Sie sich abschließend eine Bewertung in unserem Zensurensystem von 1 bis 6 geben lassen wollen!

Und dann führen Sie das Experiment durch! Beobachten Sie sich selbst dabei: ist es ein Unterschied, wenn Sie aus einer Hospitation - eine an unseren Schulen noch recht ungewöhnliche Kooperationssituation zwischen Kollegen - eine Leistungsbewertungssituation machen? Wie gelingt es Ihnen, anschließend ein Auswertungsgespräch zu führen? Ich bin mir sicher: Sie lernen sehr viel darüber, in welcher Situation sich Schüler in einer Leistungssituation fühlen.

Schüler-Lehrer-Kontrakt zur Leistungsbewertung

Üblich - implizites Kontraktelement - in der schulischen Interaktion zwischen Schülern und Lehrkraft ist die Bewertung aller gezeigten Leistungen. Der Schüler hat ein Recht darauf, dass die Lehrkraft nicht willkürlich einzelne Leistungen in die Leistungsbewertung einbezieht, andere aber nicht berücksichtigt. Die Lehrkraft muss auf Wunsch eines Schülers begründen, dass das erfolgt ist; wenn der Schüler darauf verweist, dass er Leistungen erbracht hat, die in die Bewertung nicht einbezogen sind, so muss die Lehrkraft ihre Bewertung überdenken. Allerdings muss in diesem Falle erst der Schüler aktiv werden - die implizite Kontraktstruktur zwischen den Beteiligten offenbart sich. Ausbildungs- und Prüfungsordnungen lassen übrigens zu, dass - vorab - bestimmte unterrichtliche Bereiche aus der Leistungsbewertung ausgeklammert werden. Dazu bedarf es expliziter Vereinbarungen; deren lernfördernde Wirkung muss erkennbar sein und ggf. begründet werden.

Auch zwischen Schülern und Lehrkraft ist es bisweilen möglich leistungsbezogene Kontraktvereinbarungen zu treffen. Es lässt sich verabreden, dass Lernsituationen nicht oder individuell bewertet werden. Im Fremdsprachunterricht kann ein Schüler beispielsweise durch das Zeigen eines roten Kartons zum Ausdruck bringen, dass er, wenn er sich in der Fremdsprache ausdrückt, keine Fehlerkorrektur wünscht und ihm mögliche Fehler nicht als ‚schlechte Leistungen‘ angekreidet werden - vielleicht entlastet es ihn von Leistungsstress, und er traut sich eher frei zu sprechen. In Mathematik kann ein Schüler eine Klassenarbeit erst zwei Wochen später als die übrige Gruppe schreiben, weil er sich noch einmal intensiv darauf vorbereiten möchte - mit der Einwilligung, dass eine gute Leistung nicht als ‚gut‘ zählt, aber die so gezeigte Erbringung der Basiskompetenzen als ‚ausreichend‘ gewertet wird. Grundlage der Vereinbarungen ist: Der Schüler legt seine lernbezogenen Intentionen offen und überzeugt die Lehrkraft, dass die gewünschte Regelung für ihn besonders lernfördernd ist.

Klassenarbeiten

Überhaupt: Klassenarbeiten! Eine Klassenarbeit als Leistungsüberprüfung müsste also so gestellt sein, dass jeder Schüler der Lerngruppe zu dem Zeitpunkt, an dem sie erfolgt, mit der Arbeit einverstanden ist - und zwar mit der Begründung, dass er glaubt, er könne besser weiterlernen, wenn er die Arbeit jetzt schreibt, als wenn er die Arbeit jetzt nicht schreibt.

Eine Folgerung aus der Überlegung ist, dass ‚zustimmungsfähige‘ Klassenarbeiten ein breites Bild des fachbezogenen Lernstandes der Schüler zeichnen. Wenn Klassenarbeiten sich nur auf den Stoff der letzten sechs Wochen beziehen, so würden der Durchführung zu diesem Zeitpunkt nur die Schüler zustimmen, die den Stoff gut zu beherrschen glauben.⁴ Und selbst diese Gruppe könnte kaum mit ihrer ‚Lernförderung‘ argumentieren: Aus der Bewertung zwischen ‚sehr gut‘ und ‚ungenügend‘, die sie erhalten können, ergäben sich keine unterrichtsbezogenen Lernkonsequenzen, wenn die nächste Unterrichtseinheit eine neues Themengebiet erörtern. Die Schüler, die schlecht abzuschneiden glauben, werden dem Schreiben der Arbeit, wenn sie vernünftig sind, nicht zustimmen: Einen Test zu schreiben, die ein Stoffgebiet ‚final‘ überprüft, bei dem man ohne Erfolgszuversicht antritt, verletzt die Persönlichkeit, weil man gezwungen wird ein ‚mangelhaft‘ zu kassieren, mit dem man anschließend alleine gelassen wird - so etwas kann man selbst beim besten Willen nicht als ‚lernfördernd‘ bezeichnen.

Das Problem lässt sich auf zwei Wegen lösen. In Fächern mit relativ kontinuierlichem Stoffaufbau wie z.B. in den Hauptfächern werden die Lernzielkontrollen (und damit auch der Unterricht) nach dem Grundsatz der ‚Nachhaltigkeit‘ konstruiert⁵. So eine Arbeit lässt sich - bei vernünftigem Abwägen - im Grunde zu jedem Zeitpunkt schreiben. Sie zeigt den erreichten Kompetenzstand breit über die verschiedenen Kompetenzbereiche; die genaue Auswertung der Arbeit zeigt die Stellen, an der Schüler weitere Lernarbeit

⁴ Hier kommt die Idee der ‚Nachhaltigkeit von Lernzielkontrollen‘ ins Spiel. Vgl. dazu Text 6: ‚Nachhaltige Klassenarbeiten‘ - Förderung individuellen Lernens in heterogenen Lerngruppen durch geeignete Gestaltung der schriftlichen Lernzielkontrollen

⁵ Vgl. dazu WILDT, M.: Diagnostik vom Nutzen her denken! Und WILDT, M.: Nachhaltige Klassenarbeiten: Beispiele für Mathematik. In: Lernchancen 69/70/2009.

investieren kann, um seine Leistung bis zur nächsten Arbeit ein bisschen zu verbessern. Sie ist also lernfördernd.

In Fächern, in denen die Stoffgebiete relativ unterschiedlich sind, wie in Geschichte oder Physik, können die Schüler in selbst gesteuerten Lernformen arbeiten. Sie überprüfen ihre Lernprogression mit selbstdiagnostischen Tests. Die zu bewertende Lernzielkontrolle schreiben sie dann, wenn sie sich selbst fit genug fühlen. Das könnten im Jahr beispielsweise sechs thematische Lernzielkontrollen sein. Wer alle mit ‚gut‘ schafft, bekommt ein ‚gut‘ als Gesamt-Testzensur (eine ‚mündliche Zensur‘ gibt es auch noch). Wer nur drei Lernzielkontrollen schreibt, die alle ‚gut‘ sind, erhält ein ‚ausreichend‘ als Gesamt-Testzensur, denn ein nicht geschriebener Test zählt als nicht bestanden. Wer einen Test wider Erwarten ‚mangelhaft‘ schreibt, bekommt später noch einmal eine Chance.

Für diese Bewertungspraxis bedarf es eines Kontrakts. Voraussetzung dafür, dass so gearbeitet werden kann, ist, dass kein Schüler ‚mogelt‘ - weder aktiv noch passiv. Das zu verlangen ist vernünftig, weil das Mogeln die lernbezogene Aussagekraft der Lernzielüberprüfung auf Null reduziert. Voraussetzung ist also, dass alle Schüler der Lerngruppe sich glaubwürdig verpflichten nicht zu mogeln. Das ist vor allem eine Aufforderung an diejenigen, die die Lernzielüberprüfung schon erfolgreich bestanden haben: Helft den Mitschülern beim Lernen in einer Form, die nicht die Fragen der Lernzielkontrolle vorwegnimmt, sondern beim Lernen unterstützt! Der Gewinn für die ganze Klasse bei Einhaltung des Kontrakts ist die lernfördernde Wirkung der individualisierenden Arbeitsform, die mit dieser Vereinbarung unter den derzeit gegebenen Bedingungen von Schule möglich wird.

Kooperation zwischen den Lehrkräften bei lernfördernder Leistungsbeurteilung

Damit sich im Klassenraum eine lernfördernde Bewertungskultur ausbilden kann, ist eine weitere Kooperationsebene bedeutsam: die Kooperation zwischen den Lehrkräften! Die eingangs analysierte Karikatur verzerrt auch in dieser Hinsicht die Wirklichkeit: Die Eingebundenheit des Lehrers an seinem Pültchen in die Gruppe aller an der Schule tätigen Kollegen wird durch die Verlagerung der Szene in die Savanne systematisch ausgeblendet. Tatsächlich spürt der Kollege die ganze Horde seiner Mitstreiter hinter seinem Rücken, und wähnt sich mit seiner Bezugsgruppe in einem irrigen systemischen Konsens, es sei das schreckliche Schicksal des deutschen Lehrers, den Unfug, den er da gerade anrichtet, unverdrossen zu exekutieren.

Auf dem Weg zu einer sinnvolleren Praxis der Leistungsbewertung sind Lehrkräfte die Kooperationspartner der Lehrkräfte. Jede Lehrkraft entwickelt den von ihr den Schülern anzubietenden Kontrakt im Kollegenkreis - oft eben unausgesprochen. Wenn jede Lehrkraft einem anderen Kontrakt folgt, gibt es Chaos: Wenn Kollege A in einer Lerngruppe im Nebenfach Tests nach dem oben skizzierten Modell schreiben lassen möchte und Kollege B seine Tests stets zentral und zwangsweise am Ende der jeweiligen Unterrichtseinheit ansetzt, so erzeugt Kollege B einen faktischen ‚Mogelzwang‘ (denn ein Schüler, der in dieser Situation nicht mogelt, wäre blöd), dem Schüler dann auch im Unterricht des Kollegen A folgen. Eine gemeinsame Kultur der Leistungsbewertung erzwingt die systemische Kopplung der Kollegen über die gemeinsam unterrichteten Lerngruppen - ohne aktive Kooperation verharret die Schule auf einem tradierten Level. Entwicklungen gelingen nur über aktive Kooperation der Beteiligten.

Lehrplanorientierung und Leistungsbewertung

Genauso bestimmend beim Kontrakt wie die Kollegen der eigenen Schule ist die ‚Community aller Lehrkräfte‘, repräsentiert durch die Festlegung in Curricula und Kernlehrplänen. Diese Dokumente sind ja nichts anderes als die Fixierungen der Diskussionen im Kreise derer, die sich berufen sehen festzulegen, welche Kompetenzen die Lernenden in den einzelnen Fächern erwerben sollen, um engagierte Mitglieder der künftigen Gesellschaft zu werden.

Für Schüler ist es wichtig zu erfahren, wie sie selbst im Hinblick auf die ‚gesellschaftliche Machtposition‘, die ihnen gegenübertritt, aufgestellt sind. Sie brauchen Informationen, die erlauben, das eigene Gesamt-Lernpotential zielgerichtet auf die vielfältigen Möglichkeiten zu verteilen. Lernzeit ist eine knappe Ressource; Anhaltspunkte, ob sie sinnvoll eingesetzt wird, sind wichtig.

Eher kontraproduktiv wäre, wenn ein Lernender seinen eigenen Lernfortschritt an dem seiner Mitlernenden misst. Das Wissen, wie die Lernpartner bei der gleichen Lernzielkontrolle abgeschnitten haben, hat keine steuerungsrelevante Aussagekraft, denn der Referenzrahmen im wirklichen Leben sind nicht die Mitschüler, sondern die Gesellschaft als Ganzes. Ein Lernsubjekt sollte sich im Bezug auf seine eigene Leistungsentwicklung im bisherigen Lernverlauf in Orientierung an die gesellschaftlich gesetzten Ziele sehen. Wichtig ist dabei, den Lernzugewinn aufgrund eigener Bemühungen zu erkennen und positiv, aber auch realistisch zu sehen.

Beim Blick auf die eigene Leistungsentwicklung ist für jeden Schüler wichtig zu erfahren, wie er selbst in Relation zu den für ihn, für sein Alter und das jeweilige Fach vorgesehenen Kompetenzziele aufgestellt ist. Die Informationen erlauben ihm, seine eigenen langfristigen Entwicklungsperspektiven abzuschätzen und dem individuellen Vermögen sowie der eigenen Investitionsbereitschaft von Zeit und Kraft entsprechend seine individuellen Lebensziele zu setzen. Das Ziel der Sekundarschule ist es nicht, dass alle Schüler Abitur machen, sondern dass jeder so weit kommt wie möglich und so viele Kompetenzen, wie es dem eigenen Vermögen entspricht, in die berufliche und lebensbezogene Perspektive einbringt.

Der Sinn von Ziffernzensuren auf Rangskalen

In diesem Zusammenhang können Ziffernzensuren durchaus Sinn machen. Ab einer gewissen Komplexität sind qualitative Leistungsrückmeldungen schwer durchschaubar. Wenn ein Schüler in Klasse 8 in Deutsch ‚gut‘ steht und in Mathematik ‚ausreichend‘, so kann ihm das - orientiert an seinem Schulabschlussziel - bei der Einschätzung helfen, ob er in den nächsten zwei Monaten mehr Zeit für Mathe, für Deutsch oder für seine Kumpels investiert. Die qualitative Definition der Zensuren - siehe Kasten - ist dabei nützlich - vorausgesetzt, die Lernzielkontrollen zeigen ihm, an welcher Stelle er seine Power sinnvoller Weise ansetzt, um dort zu punkten, wo er es möchte.

Für die Feinsteuerung des Schülerlernens im einzelnen Unterricht ist die Zensurenkala von 1 bis 6 dagegen viel zu undifferenziert. Wenn der Schüler die erste Arbeit ‚gut‘ und die nächste ‚mangelhaft‘ schreibt, so gibt ihm das keine Hinweise darauf, wie er es bewerkstelligen kann, die dritte Arbeit wieder ‚gut‘ zu schreiben. Der Zensurenprung zeigt im Regelfall nur eines: Die Klassenarbeit ist unpassend gestellt, weil sie fundamental gegen das Prinzip des nachhaltigen Lernens verstößt.

Für die Feinsteuerung ist eine vielstufige Rangskala der Bewertung, d.h. eine faktische Quantifizierung, informativer als die Skala von 1 bis 6. Wenn jede ‚nachhaltige Klassenarbeit‘ in jedem Fach stets mit 100 Punkten (siehe Kasten) bewertet wird, so wird eine Verbesserung oder Verschlechterung eines Schülers in der mittelfristigen Entwicklung transparent.

Angenommen, ein Schüler hat bei der dritten Arbeit in Klasse 8 30 % der Punkte erreicht, erhält also ein ‚mangelhaft‘ und geht mit der Zensur ins zweite Halbjahr. Wenn er sich das Ziel setzt, auf ‚ausreichend‘ zu kommen, so sollte er bei der vierten Arbeit 35 % (noch ein ‚mangelhaft‘), bei der fünften Arbeit 40 % (‚ausreichend-‘) und bei der 6. Arbeit 45 % (‚ausreichend‘) anstreben. Das zeigt einen ernsthaften Kompetenzaufbau.

Der Gelingmaßstab einer Leistungsbewertung ist die Lernförderung

Um das zu erreichen, muss ein Schüler seine Lernzielkontrollen gut auswerten, seine eigenen Fehler und Stärken analysieren und sich in einem Kompetenzbereich auswählen, in dem er sich deutlich verbessert. Wenn er das tut, erhält er - vorausgesetzt, die mündliche Mitarbeit stimmt - am Ende ein ‚ausreichend‘ auf dem Zeugnis. Das lässt sich schon zu Beginn des Halbjahres in Form eines Kontrakts vereinbaren: Die Lehrkraft garantiert, dass es im Unterricht für den Schüler ein Lernangebot zur Bearbeitung des jeweils ausgewählten Kompetenzbereichs gibt. Der Schüler garantiert seine Lernbemühung. Am Ende winkt die ‚4‘.

Eine ‚4‘? Viele Schüler sind glücklich, wenn sie diese Zensur erreicht haben. Wenigstens sind sie das, wenn sie ‚mangelhaft‘ gestanden haben und sich verbessern wollen. Das geschafft zu haben ist ein wirklicher Erfolg, denn die Verbesserung ist kein Zufall, sondern die Frucht der eigenen Bemühungen. Der eigene Erfolg wird nicht dadurch in Frage gestellt, dass der Tischpartner notorisch eine ‚2‘ bekommt. Wenn der Ehrgeiz erwacht, eine ‚3‘ zu erreichen, so weiß der Schüler zu mindestens schon, welcher Weg dazu führt, dass auf dem Halbjahreszeugnis der Klasse 9 diese Zensur stehen kann. Doch es ist genauso o.k., wenn er sich mit dem ‚ausreichend‘ zufrieden gibt und nun nur noch darauf achtet, dass er nicht unter 45 % absinkt. Im ersten Fall führt der fachspezifische Lernweg perspektivisch zur Fachoberschulreife, im andern Fall zum Hauptschulabschluss.

Leistungsrückmeldung in dieser Form sehe ich nicht im Gegensatz zu intrinsischer Motivation. Ganz im Gegenteil. Intrinsische Motivation besteht darin, dass ein Subjekt seinem inneren Sinnverständnis folgt. ‚Gut‘ sein zu wollen, dafür Anerkennung zu bekommen und einen Schulabschluss zu erwerben, der erlaubt, die eigenen Lebensziele zu erreichen, ist ein ehrenwertes Motiv. Kontrakte, die den Rahmen in einer sozialverträglichen Form bestimmen, lassen sich in der Schule von heute erarbeiten. Kooperation zwischen den Beteiligten ist das Mittel um zu einer akzeptablen Praxis zu kommen.

Wenn dabei die Bedeutung der Zensuren von 1 bis 6 immer mehr schwinden bzw. sich auf die oberen Klassen der Sekundarstufe I beschränkt, stattdessen individuelle Leistungsdokumentationen wie z.B. das Portfolio immer wichtiger werden, so werden wir die Zensuren einfach sang- und klanglos abschaffen. Aber so weit sind wir noch nicht an unseren deutschen Schulen.

Bedingungen zur Nutzung der Texte der Textsammlung!

Die Texte der Textsammlung gelten als online publiziert. Die Rechte liegen bei den Autoren bzw. bei den benannten Institutionen. Jeder einzelne Text ist unter Angabe der URL mit Datum zitationsfähig. Er darf für wissenschaftliche Zwecke sowie zum Zwecke der Lehre unter Angabe von Verfasser, Quelle und Publikationsbedingungen als Ganzes oder auszugsweise vervielfältigt oder weiter gegeben werden (in Papierform oder als pdf-Datei).

Auch Online-Publikationen sind mit Aufwand verbunden. Das Institut für pädagogische Beratung in Münster (IfPB) freut sich daher über einen kleinen Kostenbeitrag Publikationsarbeit (Bankverbindung: Konto 509257 bei der Sparkasse Münsterland-Ost, BLZ 400 605 60, IBAN DE46 4005 0150 0000 509257; BIC: WELADED1MST).

Wie viel könnte das sein? Einfach nur lesen, kostet nichts - denke ich. Wenn Sie aber einen Text nutzen, ihn ausdrucken und damit arbeiten - z.B. in ihrer Schule - und er also für Ihre Berufsarbeit wichtig ist, freut sich das IfPB über eine Beitrag von 5 €!

Anhang: Materialien:**1) Anregungen zur Vorgehensweise bei der Bewertung von Schülerleistungen mit Zensuren in rein qualitativer Form**

Die qualitativen Zensurendefinitionen - oft stehen sie auf den vorgedruckten Zeugnisformularen - beziehen sich, wenn keine anderen Absprachen getroffen sind, auf die Gesamtheit der bei der Erbringung der zu beurteilenden Leistungen angesprochenen Teilkompetenzen. Als Ausgangspunkt der Beurteilung vergegenwärtigt sich der Beurteilende schon bei der Entwicklung der Leistungsanforderung, welche Ausprägungen der Teilkompetenzen eine ‚mittlere Leistung‘ ausmachen würde. Die ‚mittlere Ausprägung der Leistungen‘ orientiert sich an den inhaltsbezogenen und die prozessbezogenen Kompetenzen (mit einem ‚Mittelwert‘ der Leistungen, die die Lernenden der Klasse vermutlich tatsächlich zeigen werden, hat das nicht zu tun). Eine derartige Leistung wird als ‚befriedigend‘ eingestuft.

- Von einer ‚mentalenen Konkretisierung‘ einer mittleren Leistungen aus lassen sich relativ einfach die weiteren qualitativen Zensurenbereiche herleiten:
- ‚gut‘ ist die Leistung, wenn sie sich deutlich von einer Leistung im ‚mittleren Bereich‘ im positiver Richtung deutlich abhebt,
- ‚sehr gut‘ ist eine Leistung, die in einigen der angesprochenen Teilkompetenzbereiche markant über den Bereich des ‚gut‘ hinausgeht. Merkmal der ‚sehr guten‘ Leistung ist das eigenständige, überraschende und besonders ansprechende Element des Schülers in der Auseinandersetzung mit der Leistungsanforderung. ‚Sehr gute Leistungen‘ ragen aus der Zahl der überdurchschnittlichen, also ‚guten‘ Leistungen heraus.
- ‚ausreichend‘ ist eine Leistung, die deutliche Mängel aufweist, aber insgesamt als ‚noch akzeptabel‘ eingestuft wird. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass der Schüler die sich zeigenden Mängel weitgehend selbstständig bzw. mit seinen Kooperationspartnern aufarbeiten kann, wenn sie ihm durch die Bewertung bewusst gemacht worden sind.
- ‚mangelhaft‘ ist eine Leistung, die aufgrund von Mängeln nicht mehr akzeptierbar ist. Die Bewertung drückt die Prognose aus, dass der Schüler, wenn er Zeit und Energie investiert und die entsprechende Anleitung erhält, die Mängel soweit abstellen kann, dass sein bei einem weiteren Versuch in nächster Zeit zu erbringende Leistung im Bereich des ‚ausreichend‘ liegen wird.

- ,ungenügend ist eine nicht mehr akzeptierbare Leistung, die in der Mehrzahl der angesprochenen Kompetenzbereiche gravierende Mängel zeigt, so dass auch mit viel Einsatz des Schülers und effektiver Anleitung durch die Lehrkraft ein Beheben der Mängel nicht leistbar erscheint.

Die Abwägung der Ausprägung der verschiedenen Teilkompetenzen erfolgt qualitativ; die Bedeutsamkeit der Teilkompetenzen fließt dabei ein.

Eine derartige Bewertung ist weder objektiv noch reliabel. Die Zuverlässigkeit der Bewertung ergibt sich aus der kollegialen Beratung über die Frage, wie eine ,mittlere Leistung' aussieht, bezogen auf Jahrgangsstufe und Schulform. Sich darüber zu verständigen ist eine Aufgabe der Fachkonferenzen.

Gegenüber dem Schüler begründet die Lehrkraft ihre Leistungsbewertung unter Nutzung der qualitativen Leistungsdefinitionen entlang der angesprochenen Kompetenzbereiche. Entwicklungsperspektiven macht sie deutlich, damit die Bewertung lernfördernd wirken kann. Die Zensur als solches spielt dabei nur in der Zusammenfassung eine Rolle - deren Bedeutung ist gegenüber dem Beratungsaspekt nachrangig.

Die Veränderung von der vorigen zu dieser Leistungsüberprüfung, also die ,individuelle Kompetenzentwicklung' des Schülers, wird in diesem Zusammenhang durch die Zensur nicht erfasst. Die Entwicklung fließt erst bei der Vergabe der Zeugniszensur in den Bewertungsprozess ein: Wenn Der Schüler die Informationen zur Entwicklung der Kompetenzbereiche ernst nimmt und beachtet, so zeigt sich das an einer insgesamt positiven Entwicklung der Teilbewertungen über die Zeit. In diesem Fall erhält der Schüler auf dem Zeugnis die höhere Zensur aus der Menge seiner erbrachten Teilleistungen. Bei insgesamt schwankenden Teilleistungen erhält er eine mittlere Zensur aus der Menge seiner Teilleistungen. Wenn sich die Teilleistungen über die Zeit verschlechtern, so erhält er auf dem Zeugnis die niedrige Zensur aus der Menge seiner Teilleistungen.

2) Anregungen zur Vorgehensweise bei der Bewertung von Schülerleistungen mit Zensuren in ausgeprägt quantitativer Form

Quantitative Leistungsbewertungen können beispielsweise bei nachhaltigen Klassenarbeiten in den Hauptfächern eingesetzt werden. Grundlage ist ein nicht nur von einem Kollegen, sondern am besten von allen Kollegen der Schule einheitlich praktiziertes Bewertungssystem, das bei jeder quantitativen Leistungsbewertung in gleicher Weise eingesetzt wird. Nicht jede Leistungsbewertung erfolgt also quantitativ. Aber wenn quantitativ bewertet wird, dann nach einem einheitlichen, für die Schüler transparenten und geübten Verfahren.

Auf welche Skala sollte sich die Schule verständigen? Die Rangskala der Zensuren von 1 bis 6 ist hier ungeeignet. Die Bandbreite der einzelnen Zensuren ist verschieden, so dass auf dieser Skala nicht gerechnet werden kann. Auch benötigt man für eine differenzierte Bewertung viel mehr Ausprägungen der Skala als 6 Stufen. Die Wahl von Zwischenstufen mittels Dezimalzahlen wäre zwar möglich, aber unhandlich und löst auch nicht das Problem der fehlenden Rechenfähigkeit aufgrund der unterschiedlichen Bandbreite.

Sinnvoll ist es daher, sich von der Zensurenkala zu lösen und ein quantitatives System zu wählen. Sehr praktisch ist es, standardisiert stets mit 100 Punkten zu arbeiten. Beim Entwurf der Arbeit achtet die Lehrkraft darauf, dass die in der Lernzielkontrolle anzusprechenden Teilkompetenzen in den zu stellenden Aufgaben angemessen repräsentiert sind. Bei der Entwicklung des Bewertungsschlüssels legt sie fest, wie viel % der Punkte auf die verschiedenen Teilkompetenzen entfallen sollen. Dann teilt sie diese Punktzahl auf die verschiedenen Teilaufgaben auf, in denen die Teilkompetenzen angesprochen werden. Aus der Summe der anteiligen Teilkompetenzen ergibt sich die Punktwertung für die jeweilige Teilaufgabe.

Zwei Beispiele:

Im Deutschunterricht habe das Argumentieren im Vordergrund der letzten Unterrichtseinheit gestanden. Die Schüler haben die Aufgabe, einen argumentativen Text zu schreiben, bei denen sie ihre in der Einheit erworbenen Fähigkeiten umsetzen. Daher verteilt die Lehrkraft 40 Punkte für den Bereich der argumentativen Teilkompetenzen. Die Zeichensetzung, eine andere im Deutschunterricht zu übende Kompetenz, sei ebenfalls im Unterricht der letzten zwei Jahre immer wieder geübt worden, und die Schüler wissen, dass bei dieser Arbeit (wieder einmal) Zeichensetzung bewertet wird. Also ordnet die Lehrkraft dem Bereich der Zeichensetzung 15 Punkte zu und überlegt, nach welchen Gesichtspunkten diese Punktzahl der Zeichensetzungsleistung eines Texts, der eine angemessene Länge hat, zuzuordnen ist. Die übrigen 45 Punkte werden entsprechend auf andere relevante Kompetenzbereiche verteilt.

Ein ausreichend langer, selbst geschriebener und vernünftiger Schülertext, der keinerlei argumentative Qualität besitzt (0 Punkte in diesen Kompetenzbereichen), bei dem aber alle anderen Sprachkompetenzen einwandfrei erfüllt sind, wird also mit 60 % der möglichen Punkte bewertet. Bei der Folgearbeit gehört das Argumentieren dann zu den ‚übrigen Kompetenzen‘ und wird entsprechend in die Punktwertung der Arbeit eingebunden.

Im Mathematikunterricht gehe es in Klasse 5 unter anderem um die Kompetenz des schriftlichen Rechnens, u.a. der Fähigkeit zur Anwendung des Verfahrens der schriftlichen Division. Eine Aufgabe sei eine explizite Testaufgabe mit drei Teilaufgaben. Zwei weitere Aufgaben der Arbeit seien Sachaufgaben, bei deren Lösung eine schriftliche Division vorkomme. Die Lehrkraft vergibt also 25 Punkte für die Kompetenz der schriftlichen Division (bei der folgenden Arbeit werden es nur noch 20 Punkte sein). 15 Punkte weist sie der Testaufgabe zu, je zweimal 5 Punkte den beiden Sachaufgaben, deren Gesamtpunktzahl höher liegt, weil sie komplex sind und mehrere Kompetenzbereiche ansprechen.

Nun kann passieren, dass ein Schüler den Ansatz einer Aufgabe falsch macht, so dass er gar nicht die Chance hat, hier seine Kompetenz hinsichtlich der schriftlichen Division zu zeigen. Dann gibt es zwei Möglichkeiten: Wenn der Schüler bei der Bearbeitung der Aufgabe eine andere, entsprechend anspruchsvolle Rechnung durchführt, so bekommt er dafür die 5 Punkte, die eigentlich für die Division vorgesehen waren. Wenn aber - das kann ja passieren - der Ansatzfehler dazu führt, dass die folgende Rechnung dann trivial ist, so erhält er die 5 Punkte nicht, aber die Gesamtpunktzahl reduziert sich um 5 auf 95. Nach der Korrektur summiert die Lehrkraft die bei den verschiedenen Aufgaben erreichten Teilpunktzahlen und rechnet sie, bezogen auf die Gesamtpunktzahl, in eine

prozentuale Leistungskennziffer um (z.B. sind 75 von 100 Punkten 75%, jedoch 75 von 95 79% der Gesamtleistung).

Von den Punkten zur Zensur

Der prozentualen Leistung ordnet die Lehrkraft in beiden Fällen mit Hilfe einer für die Schule vereinbarten Tabelle eine Zensur zu. In einer Schule, die beispielsweise zwei verschiedene Leistungsniveaus N1 und N2 integriert unterrichtet (z.B. eine Gesamtschule, bei der in Mathematik die äußere Fachleistungsdifferenzierung aufgehoben ist, weil die Lerngruppe aus pädagogischen Gründen im Klassenverband unterrichtet wird) könnte die Tabelle so aussehen:

Erreichter Prozentsatz	Zensur auf Niveau N1	Zensur auf Niveau N2
100 - 91	sehr gut	sehr gut
90 - 77	sehr gut	gut
76 - 64	gut	befriedigend
63 - 50	befriedigend	ausreichend
49 - 32	ausreichend	mangelhaft
31 - 20	mangelhaft	ungenügend
19 - 0	ungenügend	ungenügend