

Bohl, Thorsten

Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer - Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 4, S. 550-566

urn:nbn:de:0111-opus-38927

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Jerome Bruner

Die Sprache der Erziehung 485

Thementeil: Familie und Lernen

Bernhard Kalicki

Die Bedeutung subjektiver Elternschaftskonzepte für Erziehungsverhalten
und elterliche Partnerschaft. Ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse 499

Elke Wild

Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen
der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern 513

Jutta Ecarius

Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen 534

Allgemeiner Teil

Torsten Bohl

Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an
deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer –
Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse 550

Dirk Konietzka/Holger Seibert

Deutsche und Ausländer an der „zweiten Schwelle“. Eine vergleichende
Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976-1995 in Westdeutschland 567

Diskussion

Dagmar Hänsel

Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung 591

Besprechungen

Hermann Forneck

Wolfgang Wendt: Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern

Oliver Böhm-Kasper/Wilfried Bos/Sylvia C. Körner/Horst Weishaupt:

Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium 610

Nicole Janze

Thomas Gabriel: Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland 613

Heinz Sünker

Jeroen Dekker: The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe 616

Rita Casale

Walter Herzog: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit 619

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 623

Content

Essay

Jerome Bruner

The Language of Education 485

Topic: Family and Learning

Bernhard Kalicki

The Significance of Subjective Concepts of Parenthood for Educational Behavior
and Parental Partnership 499

Elke Wild

The Inclusion of the Parental Home by Teachers: Mode, extent, and conditions
of parental participation from the perspective of high school teachers 513

Jutta Ecarius

Biography, Learning, and Family Issues across Generations 534

Articles

Thorsten Bohl

Recent Regulations for the Assessment of Achievement and for Grading at
German Secondary Schools. A comparative study among all Federal Laender –
Presentation and discussion of important results 550

Dirk Konietzka/Holger Seibert

Germans and Foreigners on the “Second Threshold” –
A comparative analysis of the 1967–1995 cohorts of young people
entering the job market in West Germany 567

Discussion

Dagmar Hänsel

The Special School – A blind spot in research on the educational system 591

Book Reviews 610

New Books 623

Thorsten Bohl

Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen

Eine vergleichende Studie aller Bundesländer – Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse

Zusammenfassung: Leistungsbegriff und Leistungsbeurteilung sind aktuelle schulpädagogische und bildungspolitische Themen. Unklar bleibt, inwiefern sich bundesweit rechtliche Regelungen verändern. Dabei ist von besonderem Interesse, inwiefern auch an Sekundarschulen Alternativen zur Zensurengebung enthalten sind und überfachliche oder besondere Lernleistungen berücksichtigt werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen Differenzierung und Diversität gleichermaßen: In vielen Bundesländern werden auf unterschiedliche Weise überfachliche Kompetenzen oder Arbeits- und Sozialverhalten berücksichtigt. Der Beitrag fasst wesentliche Ergebnisse zusammen und diskutiert Problemfelder in der Grundkonzeption und Ausgestaltung der Verordnungen.

1. Einleitung

Bis in die 90er-Jahre hinein waren Reformen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen weitgehend auf Grundschulen begrenzt, zumindest in ihrer flächendeckenden und gesetzlichen Ausprägung. Bartnizky veröffentlichte 1996 eine Übersicht über die Verbreitung von Berichtszeugnissen in allen Bundesländern. Für Sekundarschulen war eine solche Übersicht bisher kaum notwendig, Veränderungen rechtlicher Regelungen vollziehen sich hier erst in jüngster Zeit. Seit den 70er-Jahren hat zwar eine Diskussion über einen veränderten Leistungsbegriff und veränderte Bewertungsverfahren stattgefunden, z.B. über Diagnosebögen, allerdings fast ausschließlich auf Gesamtschulen und zudem Erprobungen begrenzt. Ansonsten blieb der Leistungsbegriff eng, determiniert durch ein kognitives, individuelles, fachlich-inhaltliches Verständnis. Zwei Maßstäbe seien für diese Feststellung benannt. Erstens wurden kaum rechtliche Veränderungen für Bewertungsverfahren vorangebracht, allenfalls für die Orientierungsstufe, zumeist jedoch auch hier auf Erprobungen bezogen (z.B. Bremen – vgl. Jürgens 1983). Zweitens belegen empirische Befunde der deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung bis in die 80er-Jahre hinein eine methodische Monostruktur (Hage u.a. 1985) und eine Dominanz des Frontalunterrichts. Einem breiten Leistungsbegriff und vielfältigen Bewertungsverfahren fehlten daher lange die unterrichtliche Basis. Inzwischen hat sich das Methodenrepertoire um kooperative und offene Unterrichtsformen erweitert, allerdings bei geringem Häufigkeitsniveau, zudem begrenzt auf die unteren Klassenstufen und auf wenige Lehrkräfte innerhalb einer Einzelschule (Bohl 2000).

In den vergangenen Jahren ist die Leistungsdebatte, aus unterschiedlichen historisch-systematischen und aktuellen Entwicklungen gleichermaßen gespeist, auch an Se-

kundarschulen in Bewegung gekommen. Mittlerweile befasst sich die Fachwelt auf Tagungen (z.B. Becker u.a. 2002), über Monographien und Sammelbände (z.B. Jürgens/Sacher 2000; Arnold/Jürgens 2001; Solzbacher/Freitag 2001; Beutel/Vollstädt 2001; Bohl 2001), Forschungsprojekte (z.B. Lübke 1996; Thillm 2000; Grunder/Bohl 2001), Themenschwerpunkte und Serien in verschiedenen pädagogischen und fachdidaktischen Fachzeitschriften, Diskussionen um Teilthemen wie Kopfnoten (z.B. Rössler 2000 und Hermann 2000) und nicht zuletzt durch die Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichsstudien mit diesem Thema.

Unklar bleibt, inwiefern in den einzelnen Bundesländern schulrechtliche Veränderungen durchgeführt wurden oder geplant sind, die dieser veränderten Situation Rechnung tragen. Verwaltungsvorschriften stellen homogenisierende Faktoren dar, die die Vielfalt schulischer Sozialisationsprozesse einschränken (Fend 1977, S. 141f.). Aus der Perspektive der Schulbehörde sind Verwaltungsvorschriften ein wesentliches Mittel der Steuerung und Gestaltung von erwünschten Entwicklungen. Schulrechtliche Regelungen sind von praktischer Relevanz, sie legen zumeist langanhaltende rechtliche Rahmenbedingungen fest und definieren Grenzen schulischer Entwicklungsprozesse. Dies war der Anlass für die hier vorzustellende Studie „Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnisregelungen an Sekundarschulen in Deutschland“¹. Im Rahmen dieser Studie wurden die Kultusministerien aller sechzehn Bundesländer nach aktuellen Veränderungen und Regelungen befragt. Eine derartige Übersicht liegt meines Wissens für Sekundarschulen bisher nicht vor. Zeugnisreformen einzelner Länder werden in verschiedenen Studien dargestellt und diskutiert (z.B. Arnold/Vollstädt 2001; Solzbacher 2001; Thomas 2001).

Im Kern berücksichtigt die hier vorgestellte Studie Varianten einer veränderten Beurteilung, die über fachliche Leistungen hinausgehen und daraufhin in unterschiedlicher Gestalt und definitorischer Komposition soziale, methodische, persönliche oder überfachliche Leistungen berücksichtigen. Neben aktuellen Regelungen zu Kopfnoten, verbalen Beurteilungen bzw. zu Arbeits- und Sozialverhalten wurden Veränderungen der Abschlussprüfungen einbezogen, ebenso die Möglichkeit, ‚besondere Lernleistungen‘ zu benoten und damit Klassenarbeiten zu ersetzen. Die Fragen sind durchweg als offen zu bezeichnen, was aufgrund der zu erwartenden sehr unterschiedlichen Regelungen notwendig war. Die einzelnen Ministerien wurden zum Teil mehrfach um Konkretisierung und begriffliche Klärung gebeten. Die Resultate dokumentieren damit den derzeitigen schulrechtlichen Stand bzw. die derzeitigen Überlegungen. Veränderungen sind zu erwarten, die Ergebnisse sind daher als Trend zu verstehen.

1 Die Studie wurde an der Forschungsstelle für Schulpädagogik der Universität Tübingen durchgeführt. Ich danke Herrn Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder herzlich für die persönliche und institutionelle Unterstützung. Ebenso danke ich Frau Sybille Schumann-Erny für die erste Auswertung und Sichtung der Daten, sowie Frau Prof. Dr. Dr. h.c. Doris Knab. Über <http://www.uni-tuebingen.de/Ife-Abteilung.Schulpaedagogik/Team/Bohl.htm> können die folgenden Details der Studie eingesehen werden: fragenbezogene Synopse, Zusammenfassung der Ergebnisse nach Bundesländern und nach Themen, Zeugnisformulare der einzelnen Bundesländer. Im Rahmen dieses Beitrags erfolgt daher keine Darstellung aller länderspezifischen Detailergebnisse.

Die jeweiligen Regelungen sind auf dem Hintergrund der länderspezifischen Schulstruktur zu sehen und von dieser geprägt, beispielsweise wenn, wie in mehreren Bundesländern, keine Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I vorgesehen sind. Bezogen auf den Schulabschluss zeigt sich in Deutschland tendenziell eine Zweigliedrigkeit mit Abitur und einem mittleren Bildungsabschluss (vgl. Petersen/Reinert 1996).

Zunächst (1) stelle ich die wesentlichen Ergebnisse der Befragung dar, eine Analyse und Diskussion der einzelnen Ergebnisse schließt sich jeweils an. Im zweiten Teil (2) erfolgt eine zusammenführende Diskussion der Ergebnisse, die hier auf wesentliche Aspekte begrenzt bleiben muss. Der Text endet mit einer Schlussbemerkung (3).

2. Aktuelle Beurteilungs- und Zeugnisregelungen in den Bundesländern

2.1 Dokumentation besonderer Leistungen als Note

Unter dem Stichwort ‚besondere Leistungen‘ verbirgt sich ein breites Spektrum unterschiedlicher Anforderungen: Sie beruhen auf unterschiedlichen Methoden (z.B. projektorientiertem Unterricht, Jahresarbeit, Präsentation) und beziehen sich auf unterschiedliche Kompetenzbereiche (z.B. fachlich-inhaltliche, methodische oder soziale Leistungen). Sie können in Einzelarbeit, Partnerarbeit oder in Gruppenarbeit erbracht werden, wobei der individuelle Anteil ausgewiesen und beurteilt wird. Komplexität und Charakteristik der erbrachten Leistungen variieren dementsprechend. Der Reformcharakter liegt in der Ausweitung der Bewertungsgrundlage, auch wenn die Dokumentation als Note erfolgt. Dies erscheint auf den ersten Blick als fragwürdig, weil ein breites Kompetenzspektrum wieder an normierten Maßstäben gemessen, auf eine Ziffer reduziert und eine individuelle Rückmeldung verhindert wird (zur Kritik z.B. v.d. Groeben/Rieger 1991, S. 262). Die Benotung besonderer Lernleistungen stellt gewissermaßen einen Kompromiss dar zwischen einer veränderten, am erweiterten Lernbegriff orientierten Unterrichtsgestaltung und den bestehenden, durch Ziffernoten vollzogenen Selektionsmechanismen der Schule. Ein derart veränderter Unterricht wird institutionell und systemisch legitimiert und verankert. Gleichzeitig erhalten besondere Leistungen, möglicherweise resultierend aus einem offenen Unterrichtsarrangement, eine selektionswirksame Bedeutung. Im negativen Extremfall können Schülerinnen und Schüler durch eine schlechte Beurteilung ihrer besonderen Leistungen versetzungsgefährdet sein bzw. ihre Startchancen für weitere Zugangsberechtigungen können sich verringern.

In den einzelnen Bundesländern stellt sich die Situation wie folgt dar. In sechs Ländern² ist die Dokumentation einer besonderen Leistung als Note vorgesehen (BW, BY, BB, HH, NI, RP), in drei Ländern nicht (HE, SH, Tü), in weiteren sieben Ländern (BR,

2 Abk.: BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, BE = Berlin; BB = Brandenburg, BR = Bremen, HH = Hamburg, HE = Hessen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, NI = Niedersachsen, NW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SL = Saarland, SC = Sachsen, SA = Sachsen-Anhalt, SH = Schleswig-Holstein, Tü = Thüringen.

BE, MV, NW, SL, SC, SA) nur unter bestimmten Bedingungen bzw. nur an bestimmten Sekundarschularten.

Aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern ist wesentlich, ob durch die Benotung einer besonderen Leistung eine Klassenarbeit ersetzt werden kann oder ob diese Note zusätzlich zu den schriftlichen und mündlichen Leistungen in die Fachnote einfließt. Die zusätzliche Benotung drängt die Leistung in einen außergewöhnlichen Bereich ab, was mit der Bezeichnung ‚besondere‘ Leistung bereits im Begriff angelegt ist. Der Ersatz einer Klassenarbeit belegt hingegen einen höheren Stellenwert. Solange eine solche Leistung als ‚besonders‘ bezeichnet wird, ist sie vom Normalfall zu unterscheiden, der Normalfall ist dann i.d.R. durch die gängigen Bewertungsverfahren Klassenarbeiten, Tests, mündliche Überprüfungen determiniert. In der weiteren Konsequenz ist zu vermuten, dass die systematische Vermittlung der Bewertungsgrundlage (z.B. methodische Kompetenz) und die systematische Steigerung des Anspruchsniveaus (z.B. innerhalb eines Schuljahrs oder über mehrere Schuljahre hinweg) vernachlässigt werden. Die Bewertung einer besonderen Leistung muss als zeitintensiver angesehen werden als eine traditionelle Bewertung, z.B. die Korrektur einer Klassenarbeit. Damit wäre die Möglichkeit, eine Klassenarbeit zu ersetzen, allein aus zeitlichen Gründen für Lehrkräfte entlastend und motivierend.

Der Ersatz einer Klassenarbeit ist jedoch nur in zwei Ländern (BW, NW) uneingeschränkt möglich, allerdings auch hier begrenzt auf den Ersatz *einer* Klassenarbeit pro Schuljahr. Die traditionelle Leistungsbewertung behält also ihre hohe Bedeutung.

2.2 Kopfnoten

Kopfnoten finden ihren Ursprung in den einstigen ‚Sittenzeugnissen‘ in denen die allgemeine Haltung beschrieben wurde: „das Betragen eines jeden Schülers in Ansehung seiner Ordnungsliebe, seines Fleißes, seiner wohlstandigen Aufführung und seines Gehorsams“ (Schulgesetz Wismar 1798, zit. n. Dohse 1967, S. 34). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden im oberen Abschnitt der Zeugnisseite Noten für eine allgemeine Beurteilung eingetragen. Die Bedeutung der Kopfnoten wird für manche Autoren durch diese Stellung gestärkt, so urteilt Rosenthal über die Kopfsensur (1915, S. 64f., zit. n. Ingenkamp 1990, S. 57): „Der Kopf muß die Interpretation der Gesamtsensur enthalten, durch ihn muß Licht auf das Urteil der einzelnen Fächer fallen“. Der bis heute umstrittene Charakter dieser ‚allgemeinen Zensuren‘ zeigte sich bereits 1931 in Preußen, hier wurden sie aus psychologischen Gründen abgeschafft und durch Beratung von Schüler und Eltern ersetzt (Dohse 1967, S. 54).

Seit in den 70er-Jahren in den alten Bundesländern weitgehend auf Kopfnoten verzichtet wurde, war es einige Zeit ruhig um dieses kontrovers diskutierte Thema. Die Argumente für und gegen Kopfnoten sind bekannt und werden in jüngster Zeit wieder vorgebracht. So argumentieren Befürworter mit der Stärkung des Erziehungsauftrags der Schule (z.B. Rössler 2000). In der Bevölkerung und von Seiten der beruflichen Abnehmer wird die vermeintlich klare Aussage der Kopfnoten geschätzt. Gegner hingegen

kritisieren insbesondere die mangelnde Validität, die Informationsarmut, die Trennung des Erziehungs- und Unterrichtsauftrags (z.B. Hermann 2000) und die Bewertung von Persönlichkeitsmerkmalen durch Ziffern.

Wie sieht die Situation in den einzelnen Bundesländern aus? In zehn Bundesländern sind Kopfnoten im Zeugnis nicht enthalten, in sechs sind sie vorgesehen (BW, HE, NI, RP, SL, SC). Die Merkmale variieren jeweils. Hessen und Niedersachsen verwenden die Merkmale „Arbeitsverhalten“ und „Sozialverhalten“; Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland die Merkmale „Verhalten“ und „Mitarbeit“, wobei das Saarland eine weitere Unterteilung für Abgangszeugnisse in „Mitarbeit“, „Betragen“, „Arbeitshaltung“, „Teamfähigkeit“ vornimmt. Sachsen verwendet die Differenzierung nach „Ordnung“, „Mitarbeit“, „Fleiß“, „Betragen“. Die Tradition der Kopfnoten, darunter so genannte Sekundärtugenden zu fassen oder eine Art ‚Sittenspiegel‘ zu beschreiben, trifft auf die derzeitige Situation nicht mehr zu. In unterschiedlicher Deutlichkeit und Ausprägung werden Arbeits- und Sozialverhalten sowie Schlüsselqualifikationen (Sachsen: Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Initiative, Kreativität) unter Kopfnoten gefasst, zum Teil in enger Vermischung mit klassischen Sekundärtugenden (Sachsen: Pünktlichkeit, Einhaltung von Regeln und Absprachen). Exemplarisch sei das sächsische Konzept der Kopfnoten diskutiert (Abb. 1).

Abb. 1: Sachsen: Merkmale der Kopfnoten und ihre Kategorien	
Merkmal	Kategorien
<i>Ordnung</i>	Sorgfalt, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Einhalten von Regeln und Absprachen, Bereithalten von Unterrichtsmaterialien
<i>Mitarbeit</i>	Initiative, Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Beteiligung am Unterricht, Selbstständigkeit, Kreativität, Verantwortungsbereitschaft
<i>Betragen</i>	Aufmerksamkeit, Hilfsbereitschaft, Zivilcourage und angemessener Umgang mit Konflikten, Rücksichtnahme, Toleranz, Gemeinsinn, Selbsteinschätzung
<i>Fleiß</i>	Lernbereitschaft, Zielstrebigkeit, Ausdauer, Regelmäßigkeit beim Erfüllen von Aufgaben
Stufung:	vorbildlich (Note 1), stark (Note 2), durchschnittlich (Note 3), schwach (Note 4), unzureichend (Note 5).

Hier sind die vier Merkmale mit zahlreichen, insgesamt 21 Kategorien konkretisiert. Die Kategorien stellen als einzelne Konstrukte anspruchsvolle und komplexe Zielsetzungen dar, bevor überhaupt die Frage eröffnet ist, wie sie sich im Schul- und Unterrichtsalltag praktikabel und ethisch verantwortbar diagnostizieren, bewerten und gar benoten lassen. Dies sei am Beispiel der ‚Selbstständigkeit‘ ausgeführt. Grenzt man ‚Selbstständigkeit‘ auf den unterrichtlichen Bereich ein und versteht darunter ‚Selbstständiges Lernen‘ oder wie häufig synonym verwendet: selbstreguliertes oder selbstorganisiertes Lernen, führt dies zu aktuellen und theoretisch begründeten Modellen wie sie auch für die PISA-Studie konzipiert wurden. Demnach ist selbstreguliertes Lernen ein Wechsel von

kognitiven, metakognitiven, motivationalen und volitionalen Aspekten (Artelt/Demmrich/Baumert 2001; Boekaerts 1999), die jeweils weiter konkretisiert werden können. Bezogen auf die Steuerung von Lernprozessen beinhaltet metakognitives Wissen beispielsweise Planungs-, Überwachungs-, Steuerungs- und Evaluationsaspekte, mit jeweils spezifischen Indikatoren (Artelt/Demmrich/Baumert 2001, S. 272). Didaktische Modelle zur Vermittlung von Selbstreguliertem Lernen sind zwar vorhanden (z.B. Wahl u.a. 1992; Grow 1993; Landherr/Herold 2001), ebenso wie geeignete Bewertungsverfahren (vgl. Herold/Landherr 2001), allerdings beziehen sich diese Modelle vorwiegend auf den Bereich der Sekundarstufe II bzw. auf die Erwachsenenbildung, sie sind zudem kaum verbreitet und erforscht. Der Anspruch an die planerische, methodisch-didaktische und diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte ist sehr hoch. Den Modellen ist gemeinsam, dass der Unterricht langfristig und systematisch einer detaillierten Konzeption folgt. Das Ziel ‚Selbststeuerung‘ ist nicht über gelegentliche Settings erreichbar. Man kann selbstredend nicht davon ausgehen, dass Lehrkräfte ihre Unterrichtskonzeption derart systematisch und theoriegeleitet entwickeln, gleichwohl ist damit die Komplexität einer der genannten Kategorien der Kopfnoten verdeutlicht. Der Qualitätsanspruch im Hinblick auf das Entstehen der vier Kopfnoten muss zwangsläufig niedrig sein. Vermutlich ist im sächsischen Konzept der Kopfnoten nicht vorgesehen, dass alle genannten Kategorien in eine Note einfließen müssen. Damit muss in Kauf genommen werden, dass die einzelnen Noten aus völlig unterschiedlichen Bewertungsgrundlagen entstehen. Die Bewertung wird zudem um problematische Konfigurationen verstärkt:

- *Mangelnde Widerspruchsfreiheit:* Ein Schüler kann sich realistisch und kritisch selbst einschätzen („Selbsteinschätzung“) und trotzdem über eine geringe Konzentrationsfähigkeit („Aufmerksamkeit“) verfügen; gleichzeitig ist es möglich, dass im Berichtszeitraum kein aussagefähiger Konflikt beobachtbar war („Zivilcourage und angemessener Umgang mit Konflikten“).
- *Mangelnde Trennschärfe:* Welche Unterscheidung liegt zwischen „Gemeinsinn“ (innerhalb des Merkmals „Betragen“) und „Kooperationsbereitschaft“ und „Teamfähigkeit“ (innerhalb des Merkmals „Mitarbeit“) vor?
- *Fehlender Unterrichtsbezug:* Während einige Merkmale (z.B. Sorgfalt, Beteiligung am Unterricht) sich potenziell auch in einem lehrerzentrierten Frontalunterricht beobachten und bewerten lassen, sind andere Merkmale auf eine systematische Veränderung des Unterrichts angewiesen (z.B. Teamfähigkeit, Selbsteinschätzung). Dies wird besonders bei „Kreativität“ deutlich: Wenn die Bewertung nicht dem Fach Kunst überlassen werden soll, wäre interessant zu erfahren, auf welche Weise Kreativität z.B. in den Fächern Mathematik, Geographie, Sport, Musik bewertet bzw. eingeschätzt werden kann.

Im Dienste der Ziffernote wird das breite Kategorienspektrum zu einer Durchschnittsnote zusammengestaucht und vereinheitlicht. Die Benotung untergräbt nicht nur sämtliche wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Zensurengebung und Diagnostik, sondern weitet das vielfach konstatierte Fehlerspektrum aus. In Anlehnung an Flitner (1969,

S. 94) ließe sich unter der Note „durchschnittlich“ für „Mitarbeit“ ein extrem antriebschwacher, kooperationsunwilliger, recht kreativer, sich nie im Unterricht meldender, selbstständig, aber langsam agierender und Verantwortung scheuender Schüler ebenso fassen wie ein impulsiver, sehr kreativer, kooperationswilliger und unselbstständiger Schüler – um nur zwei Varianten anzudeuten.

2.3 *Verbale Beurteilungen oder Rasterzeugnisse*

Arbeits- und Sozialverhalten findet sich in einigen Bundesländern als Kopfnote, in anderen Bundesländern in verbaler Form oder als Rasterzeugnis wieder. Verbale Beurteilungen stellen seit Jahrzehnten *die* Alternative zur Zensurengebung dar. Rasterzeugnisse bzw. Rasterbögen ähneln Diagnosebögen und sind daher in einer anderen Traditionslinie zu verorten als Kopfnoten. Sie sind auf die pädagogische Diagnostik zurückzuführen, stark beeinflusst von der psychologischen Diagnostik (Ingenkamp 1985, S. 10) und stehen in der Tradition der empirischen Unterrichtsforschung. Diagnostische Verfahren wurden im Nachkriegsdeutschland für Schultests, Übergangstests oder Lese-Rechtschreibschwäche entwickelt und eingesetzt (vgl. Ingenkamp 1989, S. 11ff.). Im schulischen Alltag wurden sie in den 70er-Jahren insbesondere an Gesamtschulen diskutiert und erprobt – begleitet von zum Teil euphorischer Reformhoffnung. Erprobungen fanden z.B. in Hessen (Below 1973), Niedersachsen (Eheim/Scheckenhofer 1973) oder Bremen (Jürgens 1983) statt, konnten jedoch nicht in das staatliche Schulwesen und in den Unterrichtsalltag überführt werden. Diagnosebögen sind der Förderung der Lernentwicklung verpflichtet.

Bei der Analyse verbaler Beurteilungen bzw. von Rasterzeugnissen muss die Orientierungsstufe gesondert betrachtet werden. Sie erfüllt eine besondere Förder- und Beratungsfunktion. Eine verbale Beurteilung ist Ausdruck dieser Bemühungen und kann weitere Schulentscheidungen erleichtern. Inwiefern sind verbale Beurteilung innerhalb der Orientierungsstufe vorgesehen? In zwei Ländern (RP, SL) sind verbale Beurteilungen in der Orientierungsstufe nicht, in vier sind sie uneingeschränkt vorgesehen (BW, MV, NI, SA). In den meisten Ländern ist die verbale Beurteilung mit Einschränkungen vorhanden, insbesondere dahingehend, dass statt einer ausführlichen verbalen Beurteilung lediglich ergänzende ‚Bemerkungen‘ möglich sind. In einigen Ländern sind verbale Beurteilungen verpflichtend (z.B. BW), während sie in anderen nach Beschluss der Schulkonferenz möglich sind (z.B. SH in Kl. 7 der Gesamtschule).

Erfragt wurde des Weiteren die Möglichkeit einer verbalen Beurteilung oder einer anderen veränderten Form der Leistungsdokumentation (z.B. Hinweise zum Arbeits- und Sozialverhalten) über die Orientierungsstufe hinaus in den höheren Klassenstufen der Sekundarschulen. Das Spektrum der Dokumentationsformen erweitert sich nun erheblich. Es zieht sich über

- verbale Ergänzungen zu Kopfnoten (SC),
- mögliche Beilage von Testatblättern (BW, HE),

- verbale, vierstufige Informationen (NI),
- Bemerkungen (BY, HH),
- verbale Informationen (BB),
- Berichtszeugnisse bzw. allgemeine Beurteilungen (HH³, MV),
- Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung (TÜ),
- bis hin zu möglichen Lernentwicklungsberichten (BR) bzw. Lernfortschrittsberichten (SA).

Die Länder Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Saarland sehen in höheren Klassenstufen keine verbalen Beurteilungen vor. Insgesamt ist festzuhalten, dass ein erweitertes Dokumentationspektrum in vielfältigen Formen und in unterschiedlicher Intensität über die Orientierungsstufe hinaus fortgesetzt wird. Im Vergleich der Schularten zeigt sich eine klare Tendenz. Die Bewertungsmöglichkeiten an Gymnasien werden kaum verändert. Im Gegensatz dazu sind die Freiheiten bzw. die zensurenfernen Formen am ehesten an Gesamtschulen möglich. Haupt- und Realschulen bzw. Mittelschulen nehmen den mittleren Part ein.

Die verschiedenen Bewertungs- und Dokumentationsformen seien nun an einigen Beispielen genauer betrachtet.

In Sachsen-Anhalt sind „Lernfortschrittsberichte und Ausführungen zur Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung“ Teil des Bewertungserlasses für allgemeinbildende Schulen (RdErl. vom 01.08.2001), dabei ist ein hoher Anspruch an die Beurteilungskompetenz der Lehrkräfte formuliert. Die Bewertung soll „systematisch“, „verfahrenssicher“ und „prozessorientiert“ sein und explizit die Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigen, „Leistungsentwicklungen“ sind ebenso einzubeziehen wie „Leistungsvoraussetzungen“.

Bereits seit April 2000 gilt in Brandenburg eine neue Verwaltungsvorschrift zum Arbeits- und Sozialverhalten in den Jahrgangsstufen 3 bis 10. Die Vorschrift ist verpflichtend. Lehrkräfte haben allerdings die Möglichkeit, zwischen einer skalierten und einer verbalen Variante (freier Text) zu wählen. Für beide Varianten liegen Zeugnisformulare vor. Die festgelegten Merkmale und Kategorien gelten für beide Möglichkeiten, der freie Text ersetzt die Beurteilungskriterien (Abb. 2). Für die skalierte Variante sind für jedes Merkmal fünf gestufte Beurteilungskriterien definiert, die dann in vollem Wortlaut in das Zeugnisformular übertragen werden. Die Beurteilungskriterien können in einer eigenen Rubrik „Ergänzende Informationen“ in bestimmten Fällen näher erläutert werden, z.B. wenn sie nicht für alle Fächer zutreffen, oder nicht alle Bestandteile der einzelnen, vorformulierten Kriterium zutreffen.

Neben „Teamfähigkeit“ sind die folgenden Merkmale berücksichtigt: „Lerneinstellung“, „Zuverlässigkeit“, „Selbstständigkeit“, „Urteilsfähigkeit“. Das Spektrum ist in Brandenburg ähnlich breit wie in Sachsen, die übergeordneten Merkmale sind in Brandenburg jedoch sprachlich und inhaltlich weniger an klassischen Sekundärtugenden orientiert, sondern zielen eher auf Aussagen zum Kompetenzerwerb.

Abb. 2: **Brandenburg: Informationen zum Arbeits- und Sozialverhalten**
(skalierte Variante am Beispiel des Merkmals „Teamfähigkeit“)

Merkmal und Kategorien	Kriterien zur Beurteilung des Merkmals
<p><i>Teamfähigkeit</i> umfasst ...</p> <p>Toleranz, Rücksichtnahme, Zusammenarbeit in der Gruppe, Gemeinsinn, Verhalten, Einhalten von Regeln, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kontaktbereitschaft, Hilfsbereitschaft, Ideenfindung, Verantwortungsbereitschaft, angemessener Umgang mit Konflikten, Zivilcourage, Umgang mit Kritik</p>	<p>a) verhält sich besonders tolerant, kooperativ und hilfsbereit gegenüber anderen, übernimmt Eigenverantwortung in der Gruppe, beteiligt sich aktiv an Konsensfindungen in der Gruppe, übt konstruktive Kritik</p> <p>b) ist tolerant, kooperativ, hilfsbereit gegenüber anderen, bringt offensiv eigene Ideen ein, ist in Konflikten an einem Kompromiss interessiert</p> <p>c) handelt meist tolerant, kooperativ und hilfsbereit gegenüber anderen, hält sich in Gruppenarbeiten zurück, vermeidet Konflikte</p> <p>d) zeigt noch zu wenig tolerantes, kooperatives und hilfsberechtigtes Verhalten, kann bei Hilfe Konflikte bewältigen</p> <p>e) ist selten tolerant, kooperativ und hilfsbereit, provoziert häufig Konflikte, kann mit Kritik wenig umgehen, übt unangemessen Kritik</p>

Dies wird am stark gewichteten Merkmal „Urteilsfähigkeit“ deutlich, ebenso daran, dass z.B. das Einhalten von Regeln und Absprachen nicht explizit aufgeführt ist. Die Merkmale „Zuverlässigkeit“ (BB) und „Ordnung“ (SC) sind hingegen fast deckungsgleich konkretisiert und beinhalten zum Teil dieselben Kriterien (z.B. Bereithalten von Unterrichtsmaterialien, Pünktlichkeit, Sorgfalt). Infolge der differenzierten Konkretisierung der einzelnen Merkmale wird ein stärker diagnostisch orientiertes Verständnis deutlich. Die Wahl zwischen verbaler und skalierte Variante eröffnet zumindest eine gewisse Wahlfreiheit und Flexibilität für Lehrkräfte. Im sächsischen Konzept wird versucht, dies durch die verbalen Ergänzungen der Kopfnoten im Jahreszeugnis zu berücksichtigen. Brandenburg bemüht sich offenkundig um eine genauere Beschreibung der Merkmale, um Fehlinterpretationen zu vermeiden und Orientierung bei den Beurteilungen zu bieten. Durch den Anspruch, den Stand des Kompetenzerwerbs zu erfassen, erfordern die einzelnen Kriterien a) bis e) eine enge Anbindung an den unterrichtlichen Alltag und an beobachtbare, unterrichtliche Situationen. Inwiefern jedoch Kategorien wie „Zivilcourage“ erwerbbar sind und darüber hinaus beurteilt werden sollen, bleibt aus pädagogischer und ethischer Perspektive höchst fraglich, ebenso ob dadurch ein erzieherischer Erfolg im Sinne einer Gesinnungsänderung erzielt werden kann und nicht vielmehr Ausgrenzungen und Abneigung gegen staatliche Institutionen und Normen vorbereitet werden. Mit der direkten Bewertung bzw. Benotung von Kategorien wie „Zivilcourage“ werden bildungstheoretische Ziele als erreichbar und individuell erreicht (oder nicht erreicht) festgeschrieben.

Die vorgegebenen sprachlichen Formulierungen des Brandenburger Modells eröffnen (über die bereits genannten Aspekte ‚Widerspruchsfreiheit‘, ‚Trennschärfe‘ und ‚Unterrichtsbezug‘ hinaus) weitere Probleme:

- *Frequenz vs. Intensität* (vgl. Arnold/Vollstädt 2001): Innerhalb eines Merkmals (z.B. „Zuverlässigkeit“) beziehen sich die Kriterien zum Teil auf Frequenz (z.B. stets, meist, selten) und zum Teil auf Intensität (noch zu wenig, sehr, unzureichend). Damit werden Vergleich und Stufung problematisch.
- *Bezugsnorm*: Es werden keine Hinweise zu einer sozialen, individuellen oder sachlichen Bezugsnorm deutlich. Damit bleiben sowohl der individuelle Fortschritt als auch der Vergleichsmaßstab unklar.
- *Wertemaßstab*: Gerade bei persönlichkeitsnahen Kategorien wie „Zivilcourage“ oder „Kontaktbereitschaft“ bleibt unklar, welcher Wertemaßstab zugrunde liegt, er wird offensichtlich durch die Person des Lehrers definiert.
- *Anzahl der Kriterien*: Jede Skalierung von a) bis e) enthält ungefähr drei Kriterien (z.B. arbeitet selbstständig, findet eigene Lösungsansätze, entwickelt eigene Ideen), die durch Attribute (z.B. oft, meist) konkretisiert werden. Dies ergibt pro Merkmal fünfzehn Beurteilungsmöglichkeiten, insgesamt also fünfundvierzig Beurteilungsmöglichkeiten, bei einer Klassenstärke von fünfundzwanzig Schülerinnen und Schüler sind dies ungefähr 375 differenzierte Entscheidungen, die nicht nur getroffen werden müssen, sondern, und dies ist entscheidend, auch ein Abbild in unterrichtlichen Situationen und Ereignissen finden müssen, welche die Beurteilung legitimieren und folgende Beratungen fundieren.

Im Thüringer Modell der „Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung“ zeigt sich eine vorsichtige und flexible Vorgehensweise (Abb. 3).

Abb. 3: Thüringen: Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung (am Beispiel des Elementes „Präsentation“)	
Präsentation	
Deine Beiträge sind klar aufgebaut und sprachlich angemessen. Du gehst auf deine Zuhörer ein. Du verwendest Anschauungsmittel und orientierst dich an Zeitvorgaben.	<input type="radio"/> Es gelingt dir. <input type="radio"/> Du machst Fortschritte. <input type="radio"/> Du machst keine Fortschritte. <input type="radio"/> Du brauchst noch viel Hilfe.
Hinweise:	

Die weiteren Elemente sind für die Klassenstufen 5 bis 10: „Verstehen und Problemlösen“, „methodisches Vorgehen“, „Sorgfalt“, „Selbstreflexion“, „Zusammenarbeit“. Der Aufbau dieser sechs Elemente ist identisch. Eine kurze verbale Beschreibung konkretisiert den Begriff, in vier verbal beschriebenen Skalierungen kann die Tendenz präzisiert werden. Die Skalierungen sind über den Terminus „Fortschritt“ tendenziell entwicklungsbezogen. Die Sprache ist zurückhaltend („Es gelingt dir.“) und vom Anspruch her ermutigend („Du brauchst *noch* viel Hilfe“). In der Rubrik „Hinweise“ ist ausreichend

Raum für konkretisierende und situationsspezifische Anmerkungen. Das Formular wird um ein vorangestelltes Blatt ergänzt, auf welchem z.B. Beratungsbedarf eingetragen wird. Bemerkenswert ist dabei die Zeile „Die Einschätzung wurde im Hinblick auf das weitere Lernen besprochen am ...“, damit wird versucht aus der Einschätzung heraus eine Konsequenz für den weiteren Unterricht zu formulieren. Verglichen mit Sachsen und Brandenburg sind in Thüringen die Kategorien weniger an Sekundärtugenden, sondern deutlich an Kompetenzen orientiert. Zudem sind persönlichkeitsnahe Kategorien wie „Zivilcourage“ nicht enthalten. Das Konzept erscheint bescheidener und situationsgebundener.

2.4 Beurteilung besonderer Leistungen im Rahmen der Abschlussprüfung

Die Geschichte der Abschlussprüfungen ist eng mit der Forderung nach Berechtigungen verbunden (vgl. Ingenkamp 1990, S. 56). Abschlussprüfungen stellen, neben dem Abschlusszeugnis, die wesentliche Verbindung zwischen den gesellschaftlich determinierten Erwartungen und der schulischen Bewertungspraxis dar. Die Auswahl von Inhalten und Verfahren der Abschlussprüfung bringen diese Erwartungen brennpunktartig an die Öffentlichkeit und strahlen auf die vorausgehenden Schuljahre zurück: „Es wird nur noch gelernt, was prüfbar wird. [...] Es wird nur noch gelehrt, was prüfbar gemacht werden kann“ (v. Hentig 1980, S. 152). Die seltene Anwendung offener Unterrichtsformen vor der Abschlussprüfung bestätigt dies (vgl. Bohl 2000, S. 242ff.): Bei individueller, kognitiver, fachspezifischer und wissensorientierter Abschlussprüfung wird der vorbereitende Unterricht methodenarm und lehrerzentriert. Vor diesem Hintergrund könnte es strategisch begründet sein, die Abschlussprüfung zu verändern, um einen Unterricht zu stärken, der auf besondere Leistungen ausgerichtet ist.

Inwiefern ist die Bewertung besonderer Leistungen in die Abschlussprüfung integriert? Besondere Leistungen werden in Baden-Württemberg, Bayern und im Saarland berücksichtigt, allerdings fast ausschließlich beschränkt auf die Hauptschulabschlussprüfung. In Bayern und im Saarland sind die besonderen Leistungen begrenzt auf bestimmte Fächer (Deutsch bzw. Arbeitslehre). In Baden-Württemberg wird an Hauptschulen eine Projektprüfung durchgeführt, die nicht an bestimmte Fächer gekoppelt ist. Diese Projektprüfung (vgl. MKJS Baden-Württemberg 2001) geht von einem personalen, methodischen, sozialen und fachlichen Kompetenzbegriff und einem dreiphasigen Ablauf mit Vorbereitung, Durchführung und Präsentation aus. Die Verwendung eines Beobachtungsbogens ist verpflichtend. Die Bewertung kann schriftliche, mündliche und praktische Leistungen enthalten. Bewertet werden individuelle Leistungen, auch wenn das Projekt in Gruppen durchgeführt wird. Das Ergebnis wird als Note im Zeugnis ausgewiesen und durch eine Verbalbeurteilung als Zeugnisbeilage näher erläutert. Die Note ist für das Bestehen ebenso relevant wie die schriftliche Prüfung in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Sie ersetzt die vorherige praktische Prüfung in Technik oder Hauswirtschaft/Textiles Werken und eine weitere praktische Prüfung in Sport oder Musik oder Bildende Kunst und die mündliche Prüfung in einem Sachfach,

erhält also einen hohen Stellenwert. Mit der Einführung der Projektprüfung wird eine Variante offenen Unterrichts, vielfach als Hochform offenen Unterrichts bezeichnet, benotet und verpflichtend selektionswirksam. Erhofft wird ein positiver Backwash-Effekt auf den vorausgehenden Unterricht und eine systematische und umfassende Förderung im Rahmen der vier Kompetenzfelder. Projektunterricht legitimiert sich hier als methodisch-didaktische Variante offenen Unterrichts zum Nachweis von Kompetenzerwerb. Gesellschaftskritische und politische Ambitionen stehen nicht mehr im Vordergrund. „Projektunterricht widersetzt sich der Anpassungsfunktion institutionalisierten Lehrens und Lernens“ (Schratz 1996, S. 115) – dieses Spannungsfeld ist äußerlich aufgehoben. Die radikale Ablehnung der Benotung von Projektunterricht scheint passé. Die Hoffnung, „Schüler sollten aus ihren Projekterfahrungen Forderungen nach einer anderen Lernpraxis und einer anderen Beurteilungspraxis ableiten“ (Bastian 1980, S. 117), wandelt sich zu einer institutionellen Absicherung der Zensierungspraxis und der Unterrichtsmethode.

Bundesweit sind im Rahmen der Abschlussprüfung nur wenige Veränderungen vorgesehen. Reformen vollziehen sich allerdings zum Teil fachspezifisch und aufgabenorientiert, ohne dass Rechtsvorschriften revidiert werden (z.B. LEU 2001).

3. Diskussion ausgewählter Aspekte

3.1 Einheitliche und divergierende Tendenzen

Während in manchen Bundesländern vielfältige Erprobungen stattfinden, zeigt sich in anderen Ländern relative Ruhe. Innerhalb ähnlicher Reformthemen, z.B. die Bewertung von Arbeits- und Sozialverhalten, ist das Spektrum breit, z.B. von Kopfnoten (SC) zu differenzierten Rasterzeugnissen (BB) oder Mischformen aus verbaler Beurteilung und Skalierung (TÜ).

Trotz zum Teil hoher Differenzierung und Diversität im Detail zeigt sich eine klare Tendenz: Die Reformdiskussion lässt sich für die Sekundarstufe I mit der Frage „Ohne Noten oder mit Noten?“ (Bartnizky 1996, S. 130) nicht mehr angemessen beschreiben. Über Fachnoten und traditionelle Kopfnoten hinaus werden zunehmend Elemente aus Kompetenzmodellen berücksichtigt. Damit wird eine deutliche und öffentlich belegte Ausweitung der schulischen Zielsetzungen vollzogen, wenn auch in unterschiedlicher Konsequenz. Ein weiterer einheitlicher Trend ist feststellbar: Zensuren werden keinesfalls abgeschafft, sondern durch weitere Dokumentationsformen ergänzt. Während die Ziffernote durchweg zur Dokumentation von Fachleistungen bestehen bleibt, werden überfachliche Leistungen zum Teil als Kopfnoten, zum Teil als verbale oder gerasterte Varianten dokumentiert.

3.2 Zeugnisregelungen als Abbild schulischer Ziele: Von Sekundärtugenden zu Kompetenzmodellen?

In den Beurteilungs- und Zeugnisregelungen fließen verschiedene theoretische und historische Traditionslinien zusammen. In der Tradition der Sittenzeugnisse sind zunächst die so genannten *Sekundärtugenden* zu nennen (z.B. Sachsen: Pünktlichkeit, Einhaltung von Regeln und Absprachen). Angesichts der deutschen Geschichte wurden diese Tugenden vielfach als kritikfeindliche, inhaltsleere und bildungsferne Anpassungsleistungen kritisiert. Inzwischen werden sie, zumindest in den Konzepten von z.B. Sachsen und Brandenburg völlig problemlos unmittelbar neben Merkmalen wie Zivilcourage oder Urteilsfähigkeit platziert.

Eine weitere Linie: Zahlreiche Merkmale und Kategorien (z.B. Sachsen: Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Initiative) sind typische *Schlüsselqualifikationen*. Der noch junge Begriff der Schlüsselqualifikationen wurde 1974 von Mertens eingeführt. Er reagierte damit auf den raschen Wandel der Anforderungen in Gesellschaft und Wirtschaft und hoffte auf vielfach transferierbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Mertens 1974, S. 40f.). Der Begriff findet sich in konkret-utopischen Entwürfen (Bildungskommission NW) ebenso wie in aktuellen Unterrichts- und Schulentwicklungskonzeptionen (Klippert 2000), ist jedoch nicht unumstritten (z.B. Gonon 1996). Einheitliche Definitionen, Merkmale oder Kriterien eines ‚Schlüsselqualifikationskatalogs‘ liegen nicht vor. Qualifikationen sind Mittel zum Zweck und gehen nicht vollständig in allgemeinen Bildungszielen oder in persönlichkeitswirksamen Kompetenzmodellen auf. Mit dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen in der Schule ist eine große Hoffnung verbunden. Erwartet wird die Transferierbarkeit auf zukünftige unterschiedliche Arbeitsplätze und Problemsituationen. Die Vorbereitung auf Berufsfelder über die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Schule ist jedoch begrenzt, denn Schlüsselqualifikationen entfalten ihr Potenzial zur Lösung anspruchsvoller Probleme erst in der Verbindung mit inhaltspezifischem Wissen (Weinert 1998).

Der Begriff Schlüsselqualifikationen konkurriert mit jenem der *Kompetenz*. Letzterer wurde durch den Sprachwissenschaftler Chomsky (1965) begründet und später von der europäischen Sozialwissenschaft übernommen. In der Pädagogik erlebt er derzeit eine Renaissance, bis hin zur Aufwertung als Leitbild in Bildungsplänen (z.B. TŪ). Das Forum Bildung als maßgebliches deutsches Expertengremium versteht Kompetenzerwerb als Weg zur allgemeinen Bildung und nennt als wesentliche Kompetenzen (Forum Bildung 2001, S. 16ff.): Lernkompetenz (Lernen des Lernens), die Verknüpfung von ‚intelligentem‘ inhaltlichen Wissen mit der Fähigkeit zu dessen Anwendung, methodisch-instrumentelle (Schlüssel-)Kompetenzen, insbesondere im Bereich Sprachen, Medien und Naturwissenschaften, soziale Kompetenzen, sowie Wertorientierungen. Einen anderen Zugang wählt Dieter-Jürgen Löwisch (2000, S. 13ff. und S.127ff.): Er unterscheidet zwischen einer Kompetenz ersten Grades, die sich auf Qualifikation bezieht und ein Spezialistentum generiert, und einer Kompetenz zweiten Grades, die Qualität des Handelns meint und ethisch-philosophische Dimensionen berücksichtigt. Damit nähert sich Löwisch über den Kompetenzbegriff der allgemeinen Bildung an. Deutlich wird,

dass der Kompetenzbegriff vom Konzept der Schlüsselqualifikation abzugrenzen ist: Schlüsselqualifikationen vernachlässigen die Bedeutsamkeit des Lernprozesses für das Individuum. Im Begriff der Qualifikation ist die spätere Verwertbarkeit konstitutiv: Die Stellung des Subjekts ist funktional, das Subjekt ist austauschbar (Mack 1999, S. 170). Die emanzipatorische und gesellschaftskritische Perspektive, jenseits arbeitsplatzspezifisch bzw. betrieblich nutzbarer Kritik geht verloren. Globale, gesellschaftliche und individuelle Wertorientierungen sind nicht vorgesehen, über Qualifikationen wird man weder liebesfähig noch künstlerisch-kreativ (Kade 1983).

Neben Sekundärtugenden, Schlüsselqualifikationen und Kompetenzmodellen ist in den aktuellen Zeugnisregelungen eine vierte Traditionslinie erkennbar. Die Begriffe „Zivilcourage“, „Urteilsfähigkeit“, „Toleranz“ (SC, BB) können als schulische Zielsetzungen einer *bildungstheoretischen Tradition* zugeordnet werden. Der Bildungsbegriff geht über den Kompetenzbegriff hinaus. Bildung zielt „im umfassenden Sinne auf ein Leben in einer menschenwürdigen Gesellschaft“ (Forum Bildung 2001, S. 7). Damit berücksichtigt sind eine musisch-ästhetisch-künstlerische und eine globale und gesellschaftskritische Perspektive. Mündigkeit, Solidarität, Selbstbestimmung, Zivilcourage sind klassische bildungstheoretisch begründete Zielsetzungen.

Die hier lediglich skizzierten Traditionslinien belegen bereits hinsichtlich ihrer theoretischen Begründung eine normative Gemengelage. In den Bewertungsmodellen Sachsens oder des Saarlands wird alles benotet, was als schulische Zielsetzung wünschenswert erscheint. Die Zusammenführung in einheitliche Bewertungskonzeptionen als Kopfnoten verhindert darüber hinaus einen scharfen Blick auf die Frage der Bewertbarkeit unterschiedlicher Merkmale und Kategorien aus methodisch-didaktischer sowie ethischer Perspektive. Um diesen Sachverhalt zu pointieren: Als letzte Steigerung bliebe lediglich, die historisch gewachsenen Begriffe der „Emanzipation“ oder der „Mündigkeit“ direkt zu benoten. Schule hätte dann verkürzt und effektiv die vermeintliche Erfüllung ihres höchsten Auftrages individuell belegt.

4. Schlussbemerkung

Offensichtlich setzen zahlreiche Bundesländer auf die Veränderung des Unterrichts über den Weg veränderter Zeugnisregelungen. Diese Hoffnung führt dann zu einem höheren Lernerfolg und damit zu einer Qualitätssteigerung, wenn der Unterricht derart verändert werden kann, dass Schülerinnen und Schüler die in den Zeugnissen ausgewiesenen Merkmale erlernen können. Zahlreiche Merkmale (z.B. Zivilcourage) sind jedoch allenfalls über langfristige Fördermaßnahmen veränderbar und nicht in konkreten methodisch-didaktischen Settings erlernbar. Weinert hat diesen Sachverhalt aus lern- und kognitionstheoretischer Perspektive für die Erlernbarkeit von Schlüsselqualifikationen präzisiert (Weinert 1998, S. 25): Überfachliche Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen stellen ein uneinheitliches Konzept dar, in dessen Rahmen (1.) bestimmte Merkmale direkt gelernt und gelehrt werden können, während (2.) andere sich unter bestimmten individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen mehr oder minder günstig

entwickeln können. Es gilt demnach konkrete und erlernbare Merkmale und Kriterien fachspezifisch und überfachlich herauszuarbeiten, erst dann ist es methodisch-didaktisch und ethisch gerechtfertigt, eine Bewertung, möglicherweise als Note, in Betracht zu ziehen (vgl. Bohl 2001, S. 63ff.). In der Konsequenz wären zumindest Teile von Zeugnissen flexibel anzukoppeln an die Programmatik von Einzelschulen und an die didaktische und diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Wird dieser Aspekt vernachlässigt, dann konkurrieren differenzierte Vorgaben für Zeugnisregelungen mit der Unterrichtsrealität und der Teilautonomie von Einzelschulen. An der geschmeidigen Gestaltung dieser Nahtstellen zwischen Bildungssystem, Einzelschule und Unterricht entscheidet sich jedoch die Frage der Qualität im Bildungswesen maßgeblich.

Literatur

- Arnold, K.-H./Vollstädt, W. (2001): Arbeits- und Sozialverhalten in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Beurteilung durch ‚Kopfnoten‘. In: *Die Deutsche Schule* 93, S. 199–209.
- Arnold, K.-H./Jürgens, E. (2001): Schülerbeurteilung ohne Zensuren. Neuwied: Luchterhand.
- Artelt, C./Demmrich, A./Baumert, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, S. 271–299.
- Bartnizky, H. (1996): Ohne Noten oder mit Noten? Aktuelle Trends in den Bundesländern. In: *Friedrich-Jahresheft XIV: Prüfen und Beurteilen*. Seelze: Friedrich Verlag, S. 130–136.
- Bastian, J. u.a. (1980): „Sollen Projekte zensiert werden oder nicht?“ Lehrer diskutieren. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 32, H. 3, S. 116–119.
- Becker, K./Groeben, A. v. d./Lenzen, K./Winter, F. (Hrsg.) (2002): *Leistung sehen, fördern, werten. Vollständige Dokumentation zur gleichnamigen Tagung, veranstaltet von der Laborschule und dem Oberstufen-Kolleg am 21. 23.9.2000 in Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Below, P. (1973): Zur Entwicklung des Diagnosebogens in Hessen. In: *Gesamtschul-Informationen* 6, H. 1, S. 73–94.
- Beutel, S.-I./Vollstädt, W. (Hrsg.) (2001): *Leistung ermitteln und bewerten*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today. In: *International Journal of Educational Research* 31, S. 445–457.
- Bohl, T. (2000): *Unterrichtsmethoden in der Realschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (2001): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Dohse, W. (1967): *Das Schulzeugnis*. Weinheim: Beltz.
- Eheim, H.D./Schechenhofer, H. (1973): Zur Entwicklung des Schülerbegleitbogens (SBB) an den Niedersächsischen Gesamtschulen. In: *Gesamtschul-Informationen* 6, H. 1, S. 110–120.
- Fend, H. (1977): *Schulklima: soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Flitner, A. (1969): Zensuren und Zeugnis. In: Flitner, A. (Hrsg.): *Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik. Studien zur Schul- und Sozialerziehung. Reihe: Erziehung in Wissenschaft und Praxis – Bd. 9*. München: Piper, S. 72–98.
- Forum Bildung (2001): *Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht*. Materialien des Forum Bildung 5. Bonn.

- Gonon, P. (1996) (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Verlag Sauerländer.
- Groeben, A. v.d./Rieger, M. (1991): Ein Zipfel der besseren Welt? Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Grow, G.O. (1991): Teaching learners to be self-directed. In: *Adult Education Quarterly* 41, S. 125–149.
- Grunder, H.-U. (2002): Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung – Schule verändern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grunder, H.-U./Bohl, T. (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hage, K./Bischoff, H./Dichanz, H./Eubel, K.-D./Oehlschläger, H.-J./Schwittmann, D. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske+Budrich.
- Hentig, H.v. (1980): Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart: Klett.
- Hermann, U. (2000): Thema: Kopfnoten als Erziehungsmittel. *Pädagogik – Kontrovers ‚Contra‘*. In: *Pädagogik* 52, H. 10, S. 61.
- Ingenkamp, K. (1985): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1989): Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1990): Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932 (Geschichte der pädagogischen Diagnostik, Bd. 1). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jürgens, E. (1983): Der Schülerbeobachtungsbogen in der Orientierungsstufe des Landes Bremen. Eine empirische Untersuchung zur Beurteilung des Schülerbeobachtungsbogens durch Lehrer. Frankfurt: Lang.
- Jürgens, E. (1999): Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung. Braunschweig: Westermann.
- Jürgens, E./Sacher, W. (2000): Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung. Neuwied: Luchterhand.
- Kleber, E.W. (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim: Juventa.
- Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Landherr, M./Herold, B. (2001): SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU) (2001): Weiterentwicklung der Unterrichtskultur im Fach Mathematik (WUM). Stuttgart.
- Löwisch, D.-J. (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lübke, S.-I. (1996): Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Opladen: Leske + Budrich.
- Mack, W. (1999): Bildung und Bewältigung. Weinheim: Beltz/Deutscher Studien Verlag.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7, H. 1, S. 36–43.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (MKJS) Baden-Württemberg (Hrsg.) (2001): Projektprüfung. Leistungsmessung in der Hauptschule. Stuttgart.
- Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.) (1996): Bildung in Deutschland. Bd. 1 – 3. Donauwörth: Auer.
- Rössler, M. (2000): Thema: Kopfnoten als Erziehungsmittel. *Pädagogik – Kontrovers ‚Pro‘*. In: *Pädagogik* 52, H. 10, S. 60.
- Schmidt, H.J. (1981): Grundschulzeugnisse unter der Lupe. In: *Die Deutsche Schule* 73, S. 486–496.
- Schratz, M. (1996): Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Weinheim: Beltz.
- Solzbacher, C. (2001): Zwischen Verhalten, Arbeitstugenden und Kompetenzen: Kopfnoten und die ‚Bewertung‘ von Schlüsselqualifikationen. In: Solzbacher, C./Freitag, C. (Hrsg.): Anpassen, verändern, abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 77–104.
- Solzbacher, C./Freitag, C. (Hrsg.) (2001): Anpassen, verändern, abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Thomas, L. (2001): Moderne Kopfnoten – am Beispiel Niedersachsen können erste Ergebnisse und Erfahrungen berichtet werden. In: Schulmanagement 32, H. 6, S. 26–40.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) (2000): Einschätzungen zum Lernprozess – ein Projekt zur Schulentwicklung. Heft 40. Bad Berka.
- Wahl, D./Wölfling, W./Rapp, G./Heger, D. (Hrsg.) (1992): Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik, S./Schade, D. (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Baden-Baden: Nomos, S. 23–43.

Abstract: Both the concept of achievement and achievement assessment are current pedagogical and political issues. It remains unclear in how far regulations by school law vary between the Laender. It is of special interest to what degree secondary schools, too, provide alternatives to traditional grading and allow to take into account interdisciplinary or special learning achievements. The results of the study reveal both differentiation and diversity: in many of the Federal Laender transdisciplinary competences and working behavior as well as social behavior are taken into account in different ways. The author summarizes the major results and discusses problems in the basic conception and the organization of the regulations.

Anschrift des Autors:

Dr. Thorsten Bohl, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik,
Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen,
E-Mail: thorsten.bohl@uni-tuebingen.de.