

Brandt, Horst

Schülerbeurteilung und Schulreform

Die Deutsche Schule 86 (1994) 3, S. 260-271



Quellenangabe/ Reference:

Brandt, Horst: Schülerbeurteilung und Schulreform - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 3, S. 260-271 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311260 - DOI: 10.25656/01:31126

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311260>

<https://doi.org/10.25656/01:31126>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 3

Am 10. Oktober vollendet Hans-Georg Herrlitz das 60. Lebensjahr. Im Namen der GEW gratuliere ich ihm sehr herzlich.

Hans-Georg Herrlitz ist seit 1976 Mitglied der Schriftleitung dieser Zeitschrift. Er hat „Die Deutsche Schule“ – zunächst neben Heinrich Roth – in ihrem erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und reformerischen Profil wesentlich geprägt. Dabei war und ist es ihm besonders wichtig, wissenschaftliche Standards zur Geltung zu bringen. Diese Autonomie der Redaktion ist für den Vorstand der GEW und des Bildungs- und Förderungswerks der GEW selbstverständlich, nicht nur, weil wir zu Hans-Georg Herrlitz besonderes Vertrauen haben, sondern auch, weil es unserem Selbstverständnis von Wissenschaft entspricht, daß nur eine offene Debatte, die sich gleichwohl an den Bedürfnissen derjenigen orientiert, für die Schule gemacht wird, der Entwicklung des Bildungswesens dienlich sein kann. Im übrigen: Hans-Georg Herrlitz hat niemals Zweifel daran gelassen, daß sein Ziel die Schule für alle Kinder ist. Hans-Georg Herrlitz ist für die GEW auch durch seine Mitarbeit im Wissenschaftlichen Beirat der Max-Traeger-Stiftung ein anspruchsvoller und unentbehrlicher Gesprächspartner.

Dieter Wunder

Die Kolleginnen und Kollegen der Schriftleitung schließen sich diesen Glückwünschen von Herzen an!

Traditionelle Verfahren der Leistungsrückmeldung und der Schülerbeurteilung werden pädagogischen Ansprüchen nicht gerecht. Der Beitrag versucht, die erstaunliche Kritikresistenz des Notensystems zu erklären, und er beschreibt Ansätze zu notwendigen Veränderungen. Gefordert werden eine kollegiale, kommunikative Lern diagnose und notenfreie, helfende, prozeßbegleitende Leistungsrückmeldungen.

Dieter Weiland

Lernentwicklungsberichte

272

Vom Versuch eines Versuchs

Schulen, welche die Unterschiedlichkeit ihrer SchülerInnen achten und als Bereicherung sehen, sind auf individuelle Formen der Lernbeobachtung und Lernrückmeldung angewiesen. Der Beitrag beschreibt die inzwischen über zwei Jahrzehnte geübte und bewährte Praxis der „Lernentwicklungsberichte“ in einer Gesamtschule, die bis zum Ende des 8. Schuljahres auf Leistungsbewertung durch Noten und Notenerzeugnisse verzichtet.

Irmi Weiland

Grundschule ohne Noten

20 Jahre Praxis an einer Gesamtschule

288

Einige Grundschulen möchten die Ziffernoten über das erste und zweite Schuljahr hinaus abschaffen. Wie heftig ein solcher Versuch umstritten sein kann, zeigt dieser Bericht aus einer Schule, die gewohnte Verfahrensweisen abschaffen wollte, eindringlich. Schulen, die sich mit ähnlichen Zielen auf den Weg machen, müssen mit harten Widerständen rechnen und einen langen Atem haben.

Luise Winterhager-Schmid

Kultivierung des Kinderalltags in der „Vollen Halbtagschule“

296

Eine Antwort auf die veränderte Lebenswelt der Kinder

Für viele Kinder schwindet die Möglichkeit, ganz selbstverständlich in einer kindgerechten Lebenswelt aufzuwachsen. Zu einer „Kultivierung des Kinderalltags“ muß und kann die Schule beitragen. Ein guter Ansatz dafür könnte die „Volle Halbtagschule“ werden, weil sie die Familien nicht entmachtet, sie aber erzieherisch unterstützen kann.

Günter Warnken

Die „Volle Halbtagschule“ –**Eine Herausforderung, Schule neu zu gestalten**

314

Daß die SchülerInnen in vielen Grundschulen „von acht bis eins“ betreut werden, entspricht einem gesellschaftlichen Bedürfnis, aber es ist zugleich mehr als dies: Es ist der Wunsch nach einer Schule, die sich intensiver als bisher auf die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder einläßt, sie „ganzheitlich“ beim Aufwachsen begleitet. Auch die Lehrenden nehmen ihre Schule neu wahr.

Heinz Günter Holtappels

Schulzeit als Schulqualitätsfaktor

327

Erneuerungsprozesse und Entwicklungsstand in „Vollen Halbtagschulen“

Was können ein erweiterter Zeitrahmen und eine alternative Zeitstruktur zur Entwicklung der Lernkultur in Unterricht und Schulleben beitragen? Wie verlaufen die entsprechenden Innovationen in der Schulpraxis? – Der Beitrag beschreibt erste Ergebnisse, Folgerungen und Perspektiven des Schulversuchs „Volle Halbtagschule“ in Niedersachsen.

Ulrike Freytag und Helga Pietruschka

Sozialpädagogische Betreuung in einer Halbtagsgrundschule

344

Eine Grundschule erhält durch die Teilnahme am Schulversuch „Volle Halbtagschule“ einen erweiterten zeitlichen Rahmen, den sie u. a. zur Gestaltung eines Betreuungsbereichs nutzt, welchen die Kinder vor und nach dem Kernunterricht aufsuchen können. – Die Erfahrungen beeindrucken trotz (oder wegen) dieser bescheidenen Zielsetzung und der ebenso bescheidenen räumlichen und personellen Bedingungen – zeigen sie doch, was es für heutige Kinder konkret bedeuten kann, Schule nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensort zu erfahren.

Beat Mayer

Die Reform der Volksschule in der Schweiz

358

In einigen Kantonen der Schweiz wird derzeit versucht, innerhalb des kaum veränderbaren strukturellen Rahmens vielfältige Veränderungen in Gang zu bringen. Diese zielen u. a. auf eine größere Heterogenität der Lerngruppen und eine entsprechende innere Differenzierung, die Leistungsbeurteilung soll individueller sein und die Lernenden selbst einbeziehen, die Fächer sollen stärker aufeinander bezogen werden und ... Der Bericht ermöglicht Vergleiche mit der deutschen Schule und kann deren (Weiter-)Entwicklung anregen.

Ingeborg Rovó

Wortmeldung

367

Lehrerinnen und Lehrer in den neuen Bundesländern fühlen sich von westdeutschen Bildungspolitikern, Erziehungswissenschaftlern und anderen freundlichen Helfern zunehmend in ein falsches Licht gestellt. Dagegen verwahrt sich eine betroffene Kollegin, indem sie darauf besteht, daß mit der Wende für die Lehrkräfte keineswegs zwangsläufig das politische Weltbild und das pädagogische Selbstwertgefühl zerbrochen sind.

Neuerscheinungen:

374

- Peter Menck: Geschichte der Erziehung (HGH)
- Gerd Radde u. a. (Hg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln (HGH)
- John Dewey: Demokratie und Erziehung (Franz-Josef Krumenacker)
- Rupert Vierlinger: Die offene Schule und ihre Feinde (DW)
- Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt (DW)
- Ellen Schlüchter: Plädoyer für den Erziehungsgedanken (Hartwig Schröder)
- Stefan Leber (Hg.): Waldorfschule heute (LU)
- Angelika Henschel: Geschlechtsspezifische Sozialisation (Matthias Buschmann)
- Roland Reichwein/Alfons Cramer/Ferdinand Buer: Umbrüche in der Privatsphäre (Wulf Hopf)
- Claudia Solzbacher: Politische Bildung im pluralistischen Rechtsstaat (Hagen Weiler)

In vielen Diskussionen über Ansätze zur Schulreform wird von Lehrern wie von Wissenschaftlern immer wieder das überkommene System der Leistungsprüfungen, der Lernkontrollen und der Leistungsbeurteilung kritisiert. So traf schon 1971 der Kinder- und Jugendpsychiater Reinhart Lempp folgende Feststellung:

„Damit [daß die Leistung eines Kindes immer in Relation zu den Leistungen der Mitschüler gestellt wird – H.B.] wird beständig eine Leistungshierarchie in der Klassengruppe hergestellt, die für viele Kinder definitiv und aussichtslos erscheinen muß. Das Erlebnis, stets zu den Kindern zu gehören, die eine geforderte Leistung bewältigen können, oder aber zu denen, die dies in der Regel nie können, muß prägend sein für die Einstellung zum Leben, zum Beruf, zur Umwelt überhaupt. Zu fragen wäre, ob nicht unter voller Korrektur der geleisteten Arbeit eine Abstufung nach dem Notensystem besser unterbleiben sollte und könnte.“ (Lempp 1971, S.65)

Damals wurde in Gesamtschulen und anderen Reformversuchen über Alternativen zur herkömmlichen Leistungsermittlung und zur Notengebung nachgedacht. Die Kinder sollten nicht mehr am Ende des vierten Schuljahres einer „weiterführenden“ Schulform zugewiesen und dadurch der schulische Selektionsprozess vermindert, zumindest verzögert werden. Dadurch eröffneten sich Spielräume, die man nutzen konnte, um die Verfahren der Leistungsrückmeldung zu verändern. Viele Gesamtschulen gingen beispielsweise dazu über, die Leistungen in drei Stufen zu beurteilen: „Lernziel erreicht“/„... teilweise erreicht“/„... nicht erreicht“. Andere wollten allen Schülern „lernzielerreichendes Lernen“ ermöglichen: Fachleistungstests am Ende von Unterrichtseinheiten wurden lernzielbezogen konstruiert und sollten im Idealfall präzise auf Lernschritte und Übungsmöglichkeiten so abgestimmt sein, daß möglichst vielen bzw. allen Schülern am Ende das Erreichen der Lernziele bestätigt werden könne.

Diese Ansätze waren zweifellos sehr wichtig, aber im ganzen betrachtet sind die Prinzipien und Verfahren der Leistungsdefinition, -ermittlung und -rückmeldung seit Jahrzehnten unverändert geblieben. Dabei ist gerade dieser Bereich von Pädagogen und Psychologen intensiv untersucht worden (ablesbar beispielsweise an den langen Literaturlisten bei Ingenkamp und anderen).

Ich möchte versuchen, die Problematik dieser Verfahren an ihren Auswirkungen auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (erneut) zu verdeutlichen, um anschließend Folgerungen aufzuzeigen.

1. Diagnose versus Beurteilung

Ich sehe die zentrale Problematik darin, daß aus der *Leistungsbeurteilung* eine *Schülerbeurteilung* folgt – auch wenn diese nicht beabsichtigt sein sollte. Auf den ersten Blick scheint die Beurteilung durch den Lehrer ein einfacher Vorgang zu sein, der sich sozusagen von selbst versteht. Ihr liegt ein schulpraktischer Konsens zugrunde, den man in folgenden Sätzen zusammenfassen kann:

(1.) In einem für alle Schüler einer Klasse gleichen Unterrichts- und Übungsangebot muß in didaktisch begründeten Intervallen geprüft und an die Schüler zurückgemeldet werden, wieviel gelernt worden ist. Das ist nötig, damit die Schüler sich über ihre Lernerfolge orientieren können und weil sie die Kritik des Lehrers als Leistungsanreiz brauchen.

(2.) Jedes Prüfungsergebnis kann einer von sechs Qualitätskategorien zugeordnet werden, und jeder Kategorie kann im Prinzip ein bestimmter Prozentsatz zugeordnet werden, so daß eine Norm gesetzt wird, die dazu führt (oder führen soll), daß sich die Urteile in einer Klasse wie in einer statistischen „Normalverteilung“ anordnen. (So wird es z.B. in der „Handreichung für Leistungsermittlung und Leistungsbeurteilung“ des Comeniusinstituts für Bildung und Schulentwicklung des Freistaates Sachsen, Dresden 1993 vorgeschlagen)

(3.) Auf der Grundlage solcher Noten braucht man dann nur noch ihren Durchschnitt zu berechnen, um zu einer Fachzensur für das Zeugnis zu kommen.

Problematisch sind dabei die folgenden Aspekte:

(1.) *Die Schülerwahrnehmungen durch die Lehrer:* Prinzipiell beruhen alle Informationen der Lehrenden sowie alle Interaktionen zwischen Schüler(n) und Lehrer(n) auf Wahrnehmungspartikeln, die zu einem Persönlichkeitsbild des Schülers aggregiert werden. Das so entstehende Bild wirkt als eine Art Hintergrundwissen und begründet die Urteilsbildung über Leistungen.

(2.) *Das Herausfiltern jener Wahrnehmungen,* die im Sinne des institutionalisierten Leistungsbegriffs verwendet werden können: Aus den unterschiedlichen Handlungen, Verhaltensweisen und Arbeitsergebnissen eines Schülers filtert das schulische System der Leistungsfeststellung einen durch Leistungsdefinitionen eingeeengten Anteil heraus. Wichtig ist z.B. in erster Linie die Wiedergabe von Wissen, das richtige Vorbereiten und Bewältigen von Klassenarbeiten oder Tests. Andere Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Schüler ggf. außerhalb der schulischen Leistungsdarstellungssituation zeigt oder zeigen könnte, werden vielleicht vom Fachlehrer auch gesehen, aber in sein Leistungsurteil nicht einbezogen.

(3.) *Die Abstraktion und Konzentration auf der Ebene der Zeugnisse:* In zum Teil durch Vorschriften geregelte Verfahren werden die einzelnen Leistungsfeststellungen zu einem Zeugnisurteil zusammengefaßt. Diese Zeugniszensur abstrahiert von den Situationen, auf die die Einzelzensur bezogen war. Das Zeugnis als Auflistung der Zensuren entsteht eigentlich mechanisch; aber es wirkt wie ein zusammenfassendes Gesamturteil auf der Dimension „guter Schüler“/„schlechter Schüler“ und bestimmt (z. B. am

Ende der Grundschule) wesentlich die weitere Schullaufbahn. Aber weder der Klassenlehrer noch die an einem Zeugnis beteiligte Fachlehrergruppe trägt die pädagogische Verantwortung für das Gesamturteil.

In der zeitlichen Abfolge dieser Tätigkeiten verändert sich der Charakter der Leistungsaussagen: Was als Rückmeldung des Lehrers zur Qualität einer Einzelleistung begann, bekommt eine veränderte Qualität: Aus einer Leistungsrückmeldung wird eine Schülerbeurteilung. Wenn beide Rückmeldearten – die konkrete, situationsbezogene Leistungsrückmeldung und das zusammenfassende Fähigkeitsurteil des Zeugnisses – dieselbe (Zensuren-)Form haben, dann gewinnt die Ableitung der zweiten Urteilsart aus der ersten den Anschein, als sei sie pädagogisch durchdacht, zu gerechter Beurteilung und damit auch zur Förderung der Kinder konzipiert worden. Die Ziffernzensuren verbinden die beiden Beurteilungsarten wechselseitig miteinander: *Weil am Ende des Halbjahres bzw. der gesamten Schulzeit abstrahierte und generalisierte Fähigkeitsurteile in Zensurenform zustande kommen sollen, deshalb muß die konkrete, situationsbezogene Rückmeldung auch in Zensurenform vorgenommen werden.*

Verschärft wird dies durch die *Forderung nach (juristischer) Überprüfbarkeit*: Da die Leistungsurteile in Konfliktfällen überprüfbar sein müssen, bekommen individuell erbrachte schriftliche Leistungen ein Übergewicht gegenüber anderen Formen, in denen Leistungen dargestellt werden könnten, und diese Bevorzugung abstrahiert ebenfalls von den tatsächlichen Lernakten und Leistungsmöglichkeiten.

Durch das innerschulische Leistungsfeststellungssystem mit seinen Verfahren und Kriterien sind die Bereiche eingeschränkt, in denen Schüler Leistungsrückmeldungen bekommen können. Sie lernen sozusagen nebenbei, daß viele Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie z.B. außerschulisch erwerben und für die sie evtl. auch in außerschulischen Situationen Anerkennung und Lob ernten und die deshalb für sie sehr wichtig sind, für die Leistungsaussagen der Schule keine Rolle spielen.

Kurz: Die schulische Leistungs- und Beurteilungsaussage beschreibt nicht, was ein Schüler wirklich kann, wofür er sich interessiert und was er gerne lernen möchte, sondern sie greift nur den Teil auf, der in ihre Aussage-möglichkeiten hineinpaßt.

2. Die Kritikresistenz des Notengebungssystems

Einen Grund für die Widerstandsfähigkeit des Notengebungssystems sehe ich in einer Alltags-Anthropologie, derzufolge man die Menschen nach naturbedingten Eigenschaften unterscheiden kann. Aus ihr wird eine „Theorie“ der angeborenen Voraussetzungen für Schulleistungen abgeleitet. Ihr zufolge gibt es naturbedingte, somit unveränderbare Begabungsunterschiede, wodurch die Möglichkeiten von Schulleistungserfolgen festgelegt sind. Diese Unterschiede sind so groß, daß sie gesellschaftlich bedeutsam sind. Diese biologistischen Vorstellungen haben ihre Grundlage in darwinistischen Ideen des 19. Jahrhunderts.

Nach dieser Alltags-Begabungstheorie können Schüler mit schlechten Leistungen zunächst noch als faul oder arbeitsscheu eingestuft werden und so der biologischen Minderwertigkeitszuschreibung entgehen. Wer jedoch

trotz fleißiger Mitarbeit schlechte Zensuren bekommt, der muß eben als von Natur aus benachteiligt betrachtet werden. Meines Erachtens muß man in dieser Sichtweise die Vorstufe zu einem Werturteil sehen, das zwischen wertvollen und geringerwertigen Menschen unterscheiden will. Aus dieser Anthropologie hat der Nationalsozialismus mit seiner Theorie des unwerten Lebens grausige Konsequenzen gezogen.

Die biologisch fundierte Begabungsvorstellung hat den „Vorteil“, pädagogisch bequem zu sein: Wenn Schüler versagen, braucht man die Schuld nicht bei der Schule oder beim Lehrer zu suchen. Der Schüler ist eben einfach nicht begabt genug – zumindest nicht für diese Gruppe, für diese Schule, für dieses Niveau. Deshalb gibt es nur eine logische Konsequenz: Dieser Schüler verläßt die Gruppe (Sitzenbleiben) oder die Schule (Umschulung in die Schulart mit dem für ihn richtigen Anspruchsniveau).

Zu diesem Komplex stellt Hartmut von Hentig fest:

„Die Schule, wie sie ist – reformiert oder herkömmlich –, handelt nicht in Übereinstimmung mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen, die wir von den Gesetzen des Aufwachsens haben, ja, viele ihrer Einrichtungen stehen in einem, wie es scheint, unentrinnbaren Widerspruch zu diesen.“ (S. 186) In den fünfziger Jahren begann eine veränderte pädagogische Anthropologie, sich durchzusetzen: Nach dem „dynamischen Begabungsbegriff“ wurde Begabung nicht (allein) als ein angeborenes und damit unveränderliches biologisches Programm der Persönlichkeitsentwicklung angesehen, sondern als ein Ensemble von Möglichkeiten eines Menschen, das sich durch Erfahrung und Lernen vergrößern läßt (vgl. Roth).

Diese neue pädagogische Anthropologie hat jedoch nicht jene Breitenwirkung bekommen, die notwendig gewesen wäre, um auch das bildungspolitische Denken nachhaltig zu verändern. Verfechter der Hauptschule (und neuerdings die Begründer der Mittelschule in Sachsen) argumentieren nach wie vor ganz unbekümmert in dem alten Sinne, daß man zur Lösung der gegenwärtigen Probleme – neben weiteren Maßnahmen – auf jeden Fall begabungsgerechte Schularten brauche.

Nach dieser Vorstellung kann schulisches Lehren und Lernen seine Ziele nur dann erreichen, wenn die Schüler den Begabungsunterschieden entsprechend in „begabungshomogene“ Lerngruppen zusammengefaßt werden. Für diese müssen Formen von Unterricht eingerichtet werden, die sich nach Stoffmenge, nach Fächeranzahl und -umfang, nach Abstraktionsvermögen, nach Lerntempo und Arbeitsverfahren, evtl. noch nach weiteren Parametern der Unterrichtsorganisation unterscheiden. Und wenn schulische Unterrichtsformen in Abhängigkeit von Begabungstypen differenziert werden müssen, dann liegt es auf der Hand, daß dies am besten oder einfachsten in zugeordneten Bildungsgängen oder Schularten realisiert werden kann. Den identifizierten Begabungsgruppen muß das ihnen gemäße Unterrichtsniveau geboten werden.

Wer diesem Grundverständnis folgt, wird die Funktion des Leistungsfeststellungs- und Rückmeldesystems unter diesem Sortierungsauftrag sehen: erst wenn Begabungsunterschiede identifiziert und die Schüler entsprechend zugeordnet sind, wird angemessenes Lernen möglich, erst dann können Bildung und Erziehung stattfinden.

3. Die systemimmanente Kritik: Die Frage nach der Zensurengechtigkeit

In diesem Sinne müssen Lehrer neben ihrer fachlichen, didaktischen und methodischen Kompetenz auch kompetente Zensurengeber sein, damit leistungsgerechte Zensuren gegeben werden. Somit gehört nicht nur die konkrete Leistungsrückmeldung, sondern gerade auch die abstrahierende Schülerbeurteilung zum Tätigkeitsbereich der Lehrer.

Dem so fundierten Leistungsurteil wird im Sinne des hier dargestellten Verständnisses von Schülerbeurteilung zeitliche Stabilität zugesprochen, d.h. es wird angenommen, daß die Zensuren sich im Laufe der Schuljahre nur geringfügig ändern und daß Schulartenentscheidungen auf Zensurenbasis im Verlauf der folgenden Schuljahre nur selten korrigiert werden müssen. Kompetenter Zensurengebung kommt im Lichte dieser Logik eine große Bedeutung zu. Schüler könnten in ihrer Schullaufbahn Probleme bekommen, wenn sie durch ungenaue oder fehlerhafte Beurteilungen einer falschen Lerngruppe zugeordnet wurden. Um solche Probleme zu vermeiden, müsse die Zensur in ihrer Bedeutung als verlässliches Diagnoseinstrument überprüft und ggf. verbessert werden.

Ein grundlegender Gütenachweis besteht darin, daß unterschiedliche Beurteiler zu denselben Ergebnissen kommen. Aberschon auf dieser Ebene setzt empirische Kritik ein: Die Zensuren zu ein- und demselben Aufsatz, einer größeren Anzahl von Beurteilern vorgelegt, streuen von „sehr gut“ bis „mangelhaft“; derselbe Beurteiler, dem derselbe Aufsatz zu verschiedenen Zeitpunkten vorgelegt wird, kommt u.U. zu unterschiedlichen Zensuren (Ingenkamp 1975, S.22 f., Schröter). Problematisch ist auch die Tatsache des klasseninternen Bezugssystems, demzufolge Noten verschiedener Klassen nicht vergleichbar sind (Ingenkamp).

Wenn man einmal von der Annahme ausgeht, innerhalb des gegenwärtigen Schulsystems ließe sich die Praxis der Notengebung so verändern, daß Zensurengerechtigkeit als ernstzunehmendes handlungsorientierendes Prinzip gelten kann, welche Fragen müßten dann geklärt, welche Instrumente müßten erarbeitet werden? Zunächst müßte ein Konsens über die Definition von Zensurengerechtigkeit erreicht werden. Dabei müßten so schwierige Fragen wie die folgenden geklärt werden:

(1.) Welches Gewicht haben *Prozeß- oder Produktmerkmale*? Geht man nur von schriftlich oder mündlich dargestellten Leistungen aus, wie sie sich in Prüfungssituationen ausdrücken? Dabei würde die „Richtigkeit von Ergebnissen“ dominieren gegenüber der „Produktivität von Fehlern oder Umwegen“. Muß man unterschiedlich bewertete Lernzielstufen unterscheiden (z.B. die vom Deutschen Bildungsrat 1970 im Strukturplan (S. 78 ff.) vorgeschlagenen vier „Lernzielstufen und Lernzielbereiche“: Reproduktionswissen, Reorganisation des Gelernten, Transferleistungen, Anwendung des Gelernten in Problemlösungen) und auf ihrer Grundlage festlegen, mit welchen Anteilen jede Stufe in einer Lernkontrolle vorzukommen hat und welche Punktwerte jedem Anteil zuzuordnen sind?

(2.) Bezieht man *Unterschiede des Unterrichts* mit ein, weil eine Leistung z.B. bei motivationslosem Unterricht doch viel schwerer zu erreichen ist und

somit höher bewertet werden müßte als die, die bei anregendem Unterricht und entspanntem Klassenklima erreicht wird?

(3.) Geht man von den *Lernvoraussetzungen des Schülers* aus und bezieht man auch das häusliche Anregungsmilieu mit ein? Gehört zur Zensuren-gerechtigkeit die Erwägung hinzu, daß auch unter diesem Gesichtspunkt gleiche Leistungen manchmal nur durch erheblich mehr schulische Lern-anstrengungen zustande kommen und unterschiedlich bewertet werden müßten, wollte man dem Lernprozeß des Schülers gerecht werden?

Es gibt bisher keinen Vorschlag für ein Verfahren der Schülerbeurteilung, das unter der Zielsetzung der Zensurengerechtigkeit diese Fragen widerspruchsfrei löst, leicht handhabbar, erlernbar, leicht begreifbar ist und die spontane Zustimmung auch von Nichtfachleuten erreicht und zugleich gesicherte Leistungs- und Erfolgsvoraussagen für Ausbildung und Beruf garantiert.

Aus logischen und aus pragmatischen Gründen ist es m.E. gar nicht möglich, zu einem solchen Verfahren zu kommen. Wenn also Zensurengerechtigkeit nicht zu erreichen ist, dann verliert ein Schulsystem, das angeblich „begabungsgerechte Schularten“ einrichtet, schon aus diesem Grund seine die Begabungsunterscheidungen rechtfertigende Legitimationsgrundlage. Zur Rechtfertigung von Zensurenggebung und Schülersortierung wird häufig das Argument vorgetragen: Die Kinder müßten in der Schule lernen, vergleichende Qualifikationsaussagen zu ertragen, weil sie während und nach der Berufsausbildung ständig damit konfrontiert würden. Wer so denkt, vergißt, daß Kinder verschiedener Altersstufen unterschiedlich auf Leistungsbeurteilungen reagieren. Mindestens für die Schüler der Grundschule und der Klassenstufen fünf bis sieben gilt, daß sie den Lehrer als verlässlichen Freund und warmherzig zugewandten Beschützer suchen, und das um so mehr, je schwieriger die Familienverhältnisse sind, aus denen die Kinder kommen und ihre Lebensprobleme in die Schule tragen.

4. Pädagogische Folgerungen

Das Ziel meiner Überlegungen könnte ich mit der Forderung v.Hentigs (1985) umschreiben: „Die Sachen klären und die Menschen stärken“. In der herrschenden Praxis ist dieses Ziel jedoch der pädagogischen Verantwortung und dem Handlungsspielraum des Einzellehrers entzogen.

Zur begrifflichen Unterscheidung möchte ich im folgenden von „Schülerbeurteilung“ erst auf der Zeugnisebene sprechen; auf der Ebene von Klassenarbeiten und Tests werden die Begriffe „Leistungsfeststellungs- und Rückmeldesystem“ verwendet. Diese Begriffe sind zwar umständlicher und können nicht in die Sprache des schulischen Alltags eingehen; sie sollen aber in Zusammenhang dieser Überlegungen wichtige Nuancen verdeutlichen helfen.

Daß ein Lehrer in spontaner Reaktion sagt: „Toll, daß du den Weg gefunden hast!“ „Diesen Fehler könntest du vermeiden, indem du...!“ oder: „An diesem Fehler kann ich sehen, daß deine Gedanken einen sehr interessanten und unerwarteten Weg gegangen sind; den wollen wir mal weiterverfolgen!“ usw., ist als eine dem Leistungsidentifizierungs- und Rückmeldesystem zuzurechnende Verhaltensweise zu verstehen. Eine solche, die konkrete

Einzelarbeit bewertende Rückmeldung brauchen die SchülerInnen; sie ist somit Teil des pädagogisch begründeten, in sich konsistenten Lehrerverhaltens: Sie bezeichne ich als *die erste Funktion des Leistungsidentifizierungs- und Rückmeldesystems* der Schule.

Sie muß durchaus nicht in Zensurenform erfolgen, sie braucht die Frage „gut oder schlecht“ nicht so sehr in den Mittelpunkt zu rücken und könnte schülervergleichende Aussagen vermeiden; der/die SchülerIn kann die für ihn/sie notwendigen Rückmeldungen bekommen, ohne daß sie in Formen zusammenfassender und abstrahierender Beurteilungen formuliert werden.

Erst durch den Vorgang der Abstraktion und Zusammenfassung erhält die Rückmeldung als Schülerbeurteilung eine neue Qualität, die ich als *die zweite Funktion des Leistungsidentifizierungs- und Rückmeldesystems* bezeichne. Dieses vergleichende, zusammenfassende und abstrahierende Beurteilen der Schüler, das die scheinbar pädagogisch begründete Grundlage für Selektionsentscheidungen liefert, ist eine zusätzliche Forderung der Gesellschaft an die Schule und an das Tätigkeitsspektrum der Lehrer, die über den pädagogischen Auftrag hinausgeht und ihn erheblich behindert.

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Es geht mir nicht darum, zusätzliche Analysen von Lernprozessen mit Unterstützung der psychologischen und pädagogischen Diagnostik abzulehnen. Es ist keine Frage, daß es für die Evaluation des Lehrens wichtig ist zu ermitteln, was die Schüler können, von welchen Kenntnissen man beim Festlegen der nächsten Lernziele ausgehen kann; nach welchen Fehlern des Lehrens man suchen sollte, wenn angestrebte Lernergebnisse nicht erreicht wurden. Ebenso ist es notwendig, bei schwerwiegenden Störungen eines Kindes durch spezielle psychologische Diagnosen nach Hilfen und Therapiemöglichkeiten zu suchen. Aber diese Diagnoseformen sollen – inner- wie außerschulisch – der Förderung der Kinder dienen, nicht der Sortierung für unterschiedliche Berechtigungen und Lebenschancen.

Welche Hilfsmittel auch immer die sog. „pädagogische Diagnostik“ den Lehrern zur Verfügung stellen wird – es bleibt dabei, daß der Lehrer als Person und Subjekt dem Schüler gegenübersteht und ihm gegenüber eine Rückmeldeaussage verantworten muß.

Schulreform mit der Perspektive „humane Schule“ muß die Zielsetzung haben, in den Arbeitsplatz der Lehrer die Möglichkeiten zur persönlichen Verantwortung aller den Schüler betreffenden Aussagen einzubauen.

Neben die Kritik des Notensystems als eines Faktors, der zu schwerwiegenden psychischen Störungen vieler Schüler zumindest beiträgt, trat in der pädagogischen Diskussion die Forderung nach einem veränderten, erweiterten Leistungsbegriff. Zu nennen ist hierzu beispielsweise Brenner (1981), der die Umgestaltung schulischer Lernformen mit der programmatischen Zielsetzung „Subjekt sein in der Schule“ forderte.

Vor allem ist auf Wolfgang Klafki zu verweisen, der schon 1974 eine „Neukonzeption des Leistungsbegriffs in einer demokratischen Schule“ mit vier Schwerpunkten forderte:

(1.) „Schule muß ... in dem Sinne „Leistungsschule sein“, daß sie die Bewältigung der Aufgaben und Lernprozesse ermöglicht und fordert, die zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen können.“ (S. 90)

(2.) „... das vorwiegend individualistisch-wettbewerbsorientierte Leistungsverständnis in unseren Schulen durch einen Leistungsbegriff zu ersetzen, der an die Lösung gemeinsamer Aufgaben und am Prinzip der Solidarität orientiert ist ...“ (S. 93)

(3.) „... zu Beginn und im Laufe entsprechender Lernprozesse mit den Schülern darüber zu diskutieren, so daß ihnen die Selbststeuerung ihrer Lernvollzüge auf differenzierte Ziele hin möglich wird und eine in ihren Kriterien uneinsichtige Fremdbeurteilung schrittweise mehr durch Selbst- und Mitbeurteilung seitens der Schüler ersetzt werden kann.“ (S. 95)

(4.) Die Schüler bekommen Informationen, um sich selbst fragen zu können: „Wie weit bin ich jetzt eigentlich? Beherrschen wir diesen Schritt in einem größeren Lernzusammenhang schon? Muß ich noch einmal ein Stück des Lernweges zurückgehen? Woran liegt es, daß wir hier nicht weiterkommen? usw. Differenzierte Leistungsbeurteilung also nicht erst am Ende eines angestrebten Lernprozesses, als Offenbarungseid in Form der Klassenarbeit und der großen Prüfung, und Leistungsbeurteilung nicht als fremde Endkontrolle, sondern als Moment im Lernprozeß, als Lernhilfe!“ (S. 96)

Was mir notwendig erscheint, faßt folgende These zusammen: Wenn Schule die Aufgabe hat, die Entwicklungschancen für alle Kinder in ihren individuellen Leistungen wie auch in ihren sozialen Fähigkeiten (z.B. Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit) zu fördern und ihr kulturelles Selbstbewußtsein, ihre Neugier auf Menschen anderer Länder und Kulturen zu stärken, dann brauchen wir ein Leistungsfeststellungs- und Rückmeldesystem, das diese zentralen pädagogischen Ziele einer reformierten Schule nicht behindert oder unglaublich macht, sondern sie unterstützt.

Dazu sehe ich folgende Möglichkeiten:

5. Ansätze zu Alternativen und Veränderungen

Beispiele aus deutschen Schulversuchen und vor allem aus schwedischen Grundschulen (sie umfassen die Klassenstufen 1 bis 9 und sind bis Klasse 7 notenfrei!) zeigen, daß Schule ohne Noten möglich ist. Unterricht ohne Zensuren verändert die Arbeit der Lehrer erheblich – in der Sekundarstufe I tiefgreifender als in der Grundschule, weil die innerschulische Kooperation schülerbezogen organisiert werden muß.

Am konsequentesten wird eine solche Lerndiagnosearbeit unter den Bedingungen des „Team-Kleingruppen-Modells (TKM) ermöglicht. Dieses Modell der innerschulischen Organisation baut – den Zusammenhang von Binnendifferenzierung, Leistungsbegriff und Rückmeldeformen betreffend – auf den folgenden Grundsätzen auf (vgl. auch Schlömerkemper 1987, Dörger 1993):

(1.) Keine äußere Differenzierung im Fachunterricht, d.h. es soll keine Schülergruppierung nach Fachleistung geben. Die Integration aller Schüler in kooperationsfähige Gruppen ergibt sich nicht von selbst, sondern muß als pädagogische Arbeit der Schule geleistet werden.

(2.) Jeder Schüler/jede Schülerin ist Mitglied einer Tischgruppe, die in allen Stunden des Pflichtunterrichts zusammenbleibt. Tischgruppen werden leistungsheterogen und nach Möglichkeit auch mit Jungen und Mädchen in gleicher Anzahl zusammengesetzt; sie bleiben über längere Zeit zusammen,

d.h. mindestens einige Wochen, i.d. Regel länger. Die häufigste Kooperationsform der Schüler ist die Partnerarbeit; die ganze Tischgruppe arbeitet zusammen, wann immer sich dazu eine Gelegenheit bietet.

(3.) Tischgruppenelternabende: Sie sind die wichtigste Form der Elterninformation; sie finden im Durchschnitt drei- bis viermal im Jahr statt.

(4.) Die Erziehung zum selbständigen Arbeiten ist einer der wichtigsten Leitaspekte. Dazu gehört u.a. das Erlernen von Planungsfähigkeit, das Erstellen eines mehrschrittigen Ablaufplanes für ein Ergebnis, für das evtl. einige Wochen notwendig sind; während des Ablaufes dieser Arbeit ist auch eigenständige, selbstkritische Fortschrittskontrolle notwendig.

(5.) In den Klassenstufen 5 bis einschließlich 8 gibt es keine Fachleistungsrückmeldung oder -beurteilung in Form von Zensuren. Die SchülerInnen bekommen zweimal im Schuljahr, jeweils zum Zeugnisternin, in Briefform geschriebene Lernentwicklungsberichte (vgl. Brandt/Schlömerkemper 1985).

(6.) Die Lerndiagnose ist die Grundlage der Binnendifferenzierung und selbst auch ein Teil von ihr. Diese Form der Binnendifferenzierung müßte sachlich richtiger als Individualisierung bezeichnet werden. Sie soll so weit wie möglich förderungs-, nicht ausleseorientiert sein.

Diese Grundsätze machen das Einrichten schülerbezogener Lehrerkoope-
rationsformen erforderlich, und aus den Realisierungsüberlegungen ergab sich die Idee zu einer neuen Organisationsstruktur für eine integrierte Gesamtschule: Autonome Teams auf Jahrgangsebene organisieren in eigener Verantwortung die Stundenpläne, Pausen, Freizeitangebote, Projektphasen u.v.a.m. Der Unterrichtsbedarf und die Zeiten der Ganztagsangebote von drei Stammgruppen ergeben zusammengekommen die Stundenkapazität von ca. acht Lehrern. Es muß sich also eine Lehrergruppe als Team zusammen tun, das gemeinsam – als Fachlehrer mit entsprechender Ausbildung oder fachfremd als „Neigungsfachlehrer“ – allen Unterricht und die Freizeitangebote für drei Klassen („Stammgruppen“) abdeckt und möglichst alle Stunden in ihre drei Klassen einbringt und nicht in anderen Jahrgängen oder anderen Stammgruppen des Jahrgangs unterrichtet.

Fest im Wochenplan verankert ist eine *Teamkonferenz*, die wöchentlich zu einem festen Termin stattfindet. Wenn die Teammitglieder nicht in Stundenpläne anderer Stammgruppen eingebunden sind, kann das Team den Stundenplan jederzeit ändern oder für eine Projektphase außer Kraft setzen. Im Gebäudebereich jedes Jahrgangs gibt es Team- oder Jahrgangsräume; es gibt kein zentrales Lehrerzimmer. Im Teamraum stehen die Schreibtische der Lehrer.

Jedes Teammitglied ist *Tutor* in einer der drei Stammgruppen; jede Stammgruppe hat somit zwei oder drei Tutoren. Ihre wichtigsten Aufgaben sind die Lerndiagnose, das Schreiben der Lernentwicklungsberichte und die Tischgruppen- und Gesamtelternabende. In ihren Tutorenbesprechungen werten sie Fachlehrerrückmeldungen aus und machen sich ein Bild über die Situation ihrer Schüler in allen Fächern. Zur Präzisierung dieses Bildes können die Tutoren im Unterricht der Teamkollegen hospitieren.

Die *Lernentwicklungsberichte* sollen in erster Linie als Gesprächsanlaß und -grundlage verstanden werden (vgl. dazu ausführlicher den nachfolgenden Beitrag von Dieter Weiland). Seine Bedeutung besteht vor allem darin, daß

die Tutoren sich intensive Gedanken über die Situation des Schülers machen. Dabei werden alle Schüleräußerungen zum eigenen Lernen, zu Lehrern und Mitschülern sehr sorgfältig überdacht und beantwortet. Soziale Vorurteile und implizite Persönlichkeitstheorien beeinflussen vermutlich auch die Aussagen im LEB. Durch kooperative Kritik und Korrektur der Wahrnehmungen, durch gemeinsames Festlegen der Hauptpunkte, die mir als Tutor für den Schüler wichtig sind, versuchen die Teamlehrer, Interpretationsfehler zu verringern.

6. Erfahrungen

(1.) Allein durch die Einrichtung der Gesamtschule als einer Schule für alle Kinder wird noch kein pädagogisches Problem gelöst, wohl aber ein erster wichtiger Schritt getan: Die durch die Zuweisung in zweitrangige Sek.-I-Schularten erzwungenen Minderwertigkeitsgefühle werden vermieden. Der erste Schritt ermöglicht weitere, die nötig sind, damit man auf den Weg zu einer guten Schule kommt. Um sie gehen zu können, braucht ein Kollegium die Unterstützung der Öffentlichkeit des sie umgebenden Stadtteils.

(2.) Ein schulisches Organisationsmodell wie das TKM bringt von sich aus noch keine gute Schulpraxis; es ist nur als ein Möglichkeitsrahmen zu verstehen, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Ihn können pädagogisch aktive Lehrer in enger Zusammenarbeit mit Eltern zu einer guten Schule ausgestalten.

(3.) Das Konzept der Gesamtschule, eine Schule für alle Schüler zu sein, verbunden mit der Veröffentlichung pädagogischer Schwerpunkte („Schule ohne Angst“; „Fördern statt Auslesen“; „Sinnvolles Lernen in Erfahrungszusammenhängen statt Paukunterricht von zerteiltem Fachwissen“), bringt es mit sich, daß dieser neue Schultyp gegenüber herkömmlichen Schulen neue Aufgaben und Zielsetzungen übernimmt, ohne daß die alten, gewohnten Schulziele verändert, reduziert worden wären.

Konkret: Die IGS soll die fördernde Schule für alle Schüler, die Schule eines neuen Leistungsbegriffes und des solidarischen Lernens, gleichzeitig aber auch die Schule mit den Fachleistungen auf Gymnasialniveau sein.

Wenn man diese Erwartungen unwidersprochen läßt, ergibt sich eine Funktionsüberlastung, die zudem in sich widersprüchlich ist. Sie ist von den Lehrern schwer zu ertragen, weil nicht möglich ist, diesem Erwartungsgemisch gerecht zu werden und weil die Widersprüchlichkeit zu programmatischer Verunsicherung führt.

Statt dessen ist es nötig, immer wieder und mit dem Selbstbewußtsein der besseren pädagogischen Alternative in Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit zu vertreten: Unter den integrierten Gesamtschulen gibt es viele Schulen, die an der Veränderung des Lern- und Leistungsbegriffes arbeiten. Sie haben nicht den Ehrgeiz, als eine Schule für alle Schüler das Gymnasium zu überbieten. Statt dessen legen sie in erster Linie Wert auf selbstbewußte Absolventen, die das Lernen gelernt haben und die sich flexibel und selbständig in neue Situationen hineinfinden.

Damit bekommt die Frage nach einem erweiterten Leistungsbegriff, nach veränderten Leistungskriterien, neuen Formen der Leistungsfeststellung und der Rückmeldung eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung der Schule.

(4.) Es ist möglich, Schüler in der Stammgruppe bis zur 10. Klasse zusammen mit abiturorientierten Schülern sinnvoll zu unterrichten; natürlich muß durch entsprechend differenziertes Material sich jeder Schüler die Informationen beschaffen können, die er braucht, um arbeitsfähig zu sein.

(5.) Zur Förderung aller Schüler gehört ein menschlich warmes Klima des gegenseitigen Akzeptierens aller persönlichen Unterschiede und Fähigkeiten. Ein solches Klima ergibt sich nicht von selbst. Jede Schule (jede Tutorengruppe für die eigene Stammgruppe) muß den eigenen Weg dazu entwickeln und in schulinternen Fortbildungen (sog. Schilf) zur Diskussion stellen, überprüfen und ausbauen; hier ist möglichst viel konkrete Mitarbeit der Eltern gefragt. Die seit etwa zehn Jahre laufende Diskussion zum Thema „Qualität von Schule“ (Arbeitsgruppe gleichen Namens unter Leitung von Steffens und Bargel im HIBS u.a.) hat hier meines Erachtens wichtige konkrete Hinweise gebracht.

(6.) Die gegenwärtige Gewaltkrise des Schulwesens ist nur zu bewältigen, wenn speziell für die älteren Schüler die Schule als ein Lebensraum eingerichtet wird; ein Lebensraum, in dem neben dem Unterricht (oder auch während – beides muß eine einfallsreiche Schulentwicklung in den Blick nehmen) menschlich und persönlich wichtige Erfahrungen, Betätigungen, Beziehungen – mit und ohne Lehrer – ermöglicht werden, zugelassen, angeregt und unterstützt werden, auch und gerade auch in Veranstaltungsformen, die außerhalb von Schulzeiten liegen.

(7.) Es gibt Schüler, für die sich während des 10. Schuljahres herausstellt, daß sie die Zensurenbedingungen für den sog. „Erweiterten Sekundarstufen-I-Abschluß“ nicht erreichen. Diese Schüler tendieren dazu, der Schule die Schuld zuzuweisen, indem sie sagen, unter Notendruck hätten sie mehr gearbeitet; dazu neigen auch gerade solche Schüler, bei denen eine genaue Analyse ihrer Lerngeschichte zeigt, daß sie durch die zensurenlosen Jahre überhaupt erst wieder Leistungszuversicht aufgebaut haben.

(8.) Es müßten mehr Schulen ohne Zensuren zugelassen werden, um an vielen Ansätzen zu notenfreien, helfenden, prozeßbegleitenden Leistungsrückmeldungen arbeiten zu können – und das können eigentlich nur integrierte Gesamtschulen sein, in denen sich für die Schüler die Frage des Bildungsprofils, der Bildungsschwerpunkte innerhalb der Sekundarstufe I (d.h. der Klassen 5 bis 10) nicht als eine Schulartenfrage stellt.

Literatur

Bohnsack, Fritz 1991: Strukturen einer guten Schule heute – Versuch einer normativen Begründung. In: Berg, Hans Christoph/ Steffens, Ulrich: Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 5, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden-Konstanz, S.23 – 30.

Brandt, Horst und Eckart Liebau 1978: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München: Juventa

Brandt, Horst und Jörg Schlömerkemper 1985: Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team- Kleingruppen-Modell. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, 1985, 2, S.201 – 219

Brophy, Jere E. und Thoma L. Good 1976: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München-Berlin-Wien: Urban & Schwarzenberg

- Comenius-Institut (Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung)
 1993: Handreichung für Leistungsermittlung und Leistungsbeurteilung. Dresden
 Dörger, Ursula 1992: Projekt Lehrerverbündung. Eine pädagogische Konzeption zur
 Weiterentwicklung von Gesamtschulen. Weinheim und München: Juventa
 Drewke, Peter: Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin
 Müllers nach 1945. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr.2/1989
 Fend, Helmut 1989: Was ist eine gute Schule? In: Tillmann, K.-J. (Hg.): Was ist eine
 gute Schule? Hamburg: Bergmann und Helbig
 Francke, Ursula 1992: Bezugspunkt Lehrerverbündung: Illustrationsbeispiel aus Schleswig-
 Holstein. In: Hameyer, Uwe/Lauterbach, Roland/ Wiechmann, Jürgen (Hg.):
 Innovationsprozesse in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt
 Hentig, Hartmut v. 1989: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart: Reclam
 Hentig, Hartmut v. 1993: Die Schule neu denken. München: Hanser
 Ingenkamp, Karlheinz 1975: Pädagogische Diagnostik. Weinheim/Basel: Beltz
 Ingenkamp, Karlheinz 1981: Forschungsstand und „Restauration“ der Zensuren-
 gebung. In: K.Ingenkamp (Hg.): Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren.
 Weinheim: Beltz
 Ingenkamp, Karlheinz 1989: Diagnostik in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz
 Klafki, Wolfgang 1991: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik 2., erweiterte
 Auflage. Weinheim/Basel: Beltz
 Lempp, Reinhart 1973: Lernerfolg und Schulversagen. Zweite, ergänzte Auflage.
 München: Kösel
 Schlömerkemper, Jörg 1987: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Biographische
 und empirische Untersuchungen zum Sozialen Lernen in der Integrierten Gesamt-
 schule Göttingen-Geismar. Studien zur Bildungsreform, Band 14, Hg. von Wolf-
 gang Keim. Frankfurt, Bern: Lang
 Süßmilch, Gisela 1978: Erfahrungen mit dem „Bericht an den Schüler“ an der 2.O
 Berlin-Reinickendorf und die Vertiefung des Dialogs zwischen Lehrer und Schüler
 durch das „Schülerselbstportrait“. In: Materialien und Untersuchungen zum
 Schulversuch 2. Gesamtschule Berlin-Reinickendorf. Hg. von K. Wagner, H.-L.
 Freese, Hans-Jörg Scheerer. Institut für allgemeine Erziehungswissenschaft und
 Schulpädagogik an der Freien Universität Berlin
 Team 6B: Statt Leistungsbeurteilung – Lerndiagnose und Förderarbeit. In: Die
 Deutsche Schule 69, 1977, 11, S. 673 – 687
 Tillmann, K.-J.(Hg.) 1989: Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann und
 Helbig
 Ulich, Dieter und Wolfgang Mertens 1973: Urteile über Schüler. Weinheim/Basel:
 Beltz
 Wagner, Erwin 1980: Schülerbeurteilung als soziales Handeln. Weinheim/Basel:
 Beltz
 Wagner, K./W.Trielloff/D.Liebchen: Schulbericht 1975. In: Materialien und Untersu-
 chungen zum Schulversuch 2. Gesamtschule Berlin-Reinickendorf, Heft 5. Hg. von
 K. Wagner/H.-L.Freese/H.-J. Scheerer. Forschungsgruppe der 2. Gesamtschule
 und Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik an der
 Freien Universität Berlin

Horst Brandt, geb. 1937, Dr.phil.; 1972 bis 1990 wiss. Angestellter in der Projekt-
 gruppe SIGS (Universität Göttingen) und Lehrer an der IGS Göttingen-Geismar;
 seitdem Referent für Pädagogik und Schulentwicklung im Schulverwaltungsamt
 der Stadt Leipzig.

Anschrift: Auf dem Lohberge 17, 37085 Göttingen