

# **Zeugnis schreiben ohne Stress – aber wie?**

**Leitideen, Konzepte, Literatur zum Thema**

INTERNES MANUSKRIFT DES INSTITUTS FÜR PRAXISFORSCHUNG, SOLOTHURN

Herausgeber: Thomas Stöckli



# Inhaltsverzeichnis

Prozessorientierter Weg zu Zeugnissen und der Zusammenhang mit dem Portfolio-Konzept.....	5
1. Ausgangslage .....	5
2. Ein Lösungsansatz: Portfolio-Zeugnisse und ganzheitliches Zeugnis ..	5
3. Das Wesen der Persönlichkeit, auch eines Kindes, prozesshaft charakterisieren.....	6
4. Die grosse „Rückschau-Übung“ am Ende des Schuljahres .....	6
5. Der Zeugnisspruch .....	7
6. Standortgespräche mit Eltern .....	7
7. Beschreibung der einzelnen Unterrichtsinhalte mit individuellen Rückmeldungen.....	8
8. Die Zeugnisübergabe am Schluss des Schuljahres mit „würdigem Zeremoniell“ .....	8
Zeugnisse.....	9
Was soll durch das Zeugnis „bezeugt“ werden?.....	9
Die W-Fragen sind wichtig! .....	9
Das Bedürfnis nach neuen Bewertungsformen: Eine Übersicht über die aktuelle Forschung und Literatur .....	13
Argumente und Gegenargumente .....	18
Literaturverzeichnis .....	22
Ein Beispiel als Diskussionsgrundlage für Notengebung .....	29

Hinweise zur Notengebung in der Abschluss-Stufe (10. – 12. Klasse) .....	30
<i>Rubrik „Arbeitshaltung“</i> .....	30
<i>Rubrik „Fachkompetenz“</i> .....	31
<i>Rubrik „Dokumentation/Präsentation“</i> .....	32
<i>Beispiele von Gesamtnoten</i> .....	33

# Prozessorientierter Weg zu Zeugnissen und der Zusammenhang mit dem Portfolio-Konzept

## 1. Ausgangslage

Das Schreiben von Zeugnissen in seiner traditionellen Form wird von einer Vielzahl von Steinerschullehrern als **grosse Belastung** erlebt und ist nicht selten mit einem Grund für die Berufsaufgabe. Auch mehren sich **Elternstimmen**, welche von einem Zeugnis noch anderes erwarten:

- § In der Unter- und Mittelstufe ein **klareres und transparenteres Feedback** über die konkreten Möglichkeiten und Schwierigkeiten ihres Kindes (damit bei Bedarf rechtzeitig die nötige Hilfe angeboten werden kann)
- § **Schnellere Meldungen** an die Eltern, nicht erst am Schuljahresende
- § In einzelnen Fällen unhaltbare Situationen, indem Zeugnisse zu spät (oder in einem Schuljahr gar nicht!) abgegeben werden
- § Zeugnisse **in den oberen Klassen** sind oft gegenüber Dritten wenig brauchbar (z.B. bei einer **Bewerbung**)

## 2. Ein Lösungsansatz: Portfolio-Zeugnisse und ganzheitliches Zeugnis

Als **Alternative für die oberen Klassen** findet das so genannte **Portfolio-Zeugnis** auch an Waldorfschulen immer mehr Verbreitung, vor allem in den angelsächsischen und nordeuropäischen Ländern.

Hierbei handelt es sich um eine **grosse Mappe, in der über ein ganzes Schuljahr hinweg ausgewählte Bilder, Epochenberichte des Lehrers mit Selbstbewertung des Schülers, Praktikumsberichte und zum Abschluss**

aus der Repetitionsepoche von den Schülern selber eine Zusammenfassung aller über das Jahr gehaltenen Epochen gesammelt werden, wobei besonderes Augenmerk auf Querverbindungen zwischen den verschiedenen Themen gelegt wird.

### **3. Das Wesen der Persönlichkeit, auch eines Kindes, prozesshaft charakterisieren**

Eine solche Mappe repräsentiert und zeigt sehr anschaulich die Arbeit eines ganzen Jahres und kann dabei auch ein Ausdruck der Persönlichkeit des jeweiligen Schülers sein. Ganz wesentlich ist dabei eine **prozesshafte Darstellung**, welche die **Entwicklungsschritte zum Ausdruck bringt**.

**Dazu kommt dann noch ein zusammenfassender „Zeugnisbericht“ des Lehrers**, welchen er während der „grossen Rückschau epoche“ schreiben kann. Wenn dann die Ferien herannahen, hat er die Zeugnisse schon alle „hinter sich“, ohne Stress, denn sie sind durchs Jahr hindurch in einem lebendigen Prozess entstanden und konnten sich gegen Ende des Schuljahres „organisch verdichten“.

### **4. Die grosse „Rückschau-Übung“ am Ende des Schuljahres**

**Am Ende eines jeden Schuljahres sollte ein genug grosser Zeitraum für den Rückblick und die Repetition des Lehrstoffes des vergangenen Schuljahres eingeplant werden. Stockmeyer spricht von einem Quartal** und beruft sich dabei auf R. Steiner (siehe Stockmeyer Lehrplan, Stundenplanfragen, Seite 39f). Daraus ein Abschnitt:

„Es ist ja wiederum selbstverständlich, dass dann, wenn der Jahresabschluss vor den Ferien herannaht, in einer Art Rekapitulation alles das wiederum an die Seele des Kindes herangebracht wird – man kann das in einem hübschen Zusammenhang tun – was in den verschiedensten Zeiträumen während des Jahres dem Kinde, wie man sagt, beigebracht worden ist.“ (Dornacher Weihnachtskurs, 1921/22, 8.Vortrag).

„Ein hübscher Zusammenhang“ – das wäre doch das, was man heute unter „Portfolio“ versteht resp. entwickeln könnte.

Untere Klassen

**In den unteren Klassen** ist der Rückblick noch stark vom Lehrer geführt, hat aber für die Kinder eine grosse Bedeutung, da sie sich alles, was sie sich in der Zeit erarbeitet haben, nochmals vergegenwärtigen und aus der Rückschauerspektive möglicherweise eine neue Einsicht gewinnen bzw. ein neues Verständnis entwickeln.

Ab 4. oder 5. Klasse bis 12. Klasse

**In den oberen Klassen** dienen die Wochen des Rückblicks eher der **individuellen Verarbeitung**, wenn auch im Klassenverband mit gegenseitigem Austausch und im Sinne eines **Werkstattunterrichts** mit **Wochenplanung**, welche den Schülern ein grosses Mass an **Selbstständigkeit** ermöglicht resp. abverlangt.

## **5. Der Zeugnisspruch**

Der Zeugnisspruch in der Unterstufe für jedes einzelne Kind am Ende des Schuljahres zu schreiben – oft noch mit dem Anspruch, alles selber zu „dichten“ ist für viele Lehrer oft auch eine grosse Belastung. Wäre es denkbar, den Zeugnisspruch nicht erst am Schluss des Schuljahres auszustellen, sondern ihn jedem Kind an seinem Geburtstag als Geschenk mit einem kleinen „Ritual“ zu überreichen?

## **6. Standortgespräche mit Eltern**

Dieser Teil eines „Zeugnisses“ (d.h. der Zeugnisspruch) müsste dann noch durch **Protokolle der geführten Elterngespräche** (mit Gegenzeichnung und evtl. Ergänzungen der Eltern) ergänzt werden, damit das Lernverhalten und

die schulischen Möglichkeiten jedes Kindes den Eltern gegenüber transparent kommuniziert und auch ihre Rückmeldung dazu einbezogen werden. Ein solches orientierendes Elterngespräch („Standortgespräch“) sollte pro Jahr mindestens einmal stattfinden, mit allen Eltern individuell (an der Schule, zeitökonomisch angelegt und verteilt).

Im staatlichen Schulbereich der Unterstufe ist diese Art von „Rückmeldung an die Eltern“ verbreitet oder in Ergänzung zu Noten- oder Wortzeugnissen häufig die Praxis.

## **7. Beschreibung der einzelnen Unterrichtsinhalte mit individuellen Rückmeldungen**

Die **einzelnen Unterrichtsinhalte** können anhand von durch das Jahr hindurch gesammelten so genannten **„Klasseneltern-Infobriefen“** beschrieben werden. Im Idealfall erhalten die Kinder einen solchen Elternbrief nach Abschluss jeder Epoche und als Ausblick auf die neue Epoche. Dort können nach Möglichkeit auch individuelle Kommentare des Lehrers stehen.

## **8. Die Zeugnisübergabe am Schluss des Schuljahres mit „würdigem Zeremoniell“**

Das alles kann dann **am Schluss des Schuljahres in ein „Gesamtzeugnisportfolio“ eingereiht und mit einem schönen Zeremoniell den Kindern überreicht werden.** Ein solches Zeremoniell könnte darin bestehen, dass eine **kleine Jahresabschlussfeier der Klasse** mit dem Klassenorchester und einer „Portfolio–Arbeiten–Ausstellung“ für die Eltern, z.B. an einem dafür reservierten Samstag eingerichtet werden könnte (evtl. klassenstufenweise zusammengefasst).

# Zeugnisse

## Was soll durch das Zeugnis „bezeugt“ werden?

- § Die Entwicklung des Kindes, bzw. seiner Kompetenzen
- § Das Können
- § Die Unterrichtsinhalte

## Die W-Fragen sind wichtig!

**Wer** schreibt die Zeugnisse? Die Lehrer (Fremdbewertung), der Schüler (Selbstbewertung) und evtl. die Eltern. Steiner wies am Elternabend vom 2.6.1923 (GA 298) darauf hin, dass es wichtig wäre, wenn die Eltern auf die Zeugnisse schriftlich antworten würden.

Besuche bei den Familien bieten auch einen wichtigen Aspekt fürs Zeugnisschreiben. Dadurch kann der Lehrer in Erfahrung bringen, aus welchem Milieu der Schüler kommt und bekommt somit ein ganzheitlicheres Bild von ihm. Fachlehrer sollen versuchen, bei einigen Besuchen mitzugehen, damit auch sie zumindest einen exemplarischen Einblick erhalten.

## Wozu werden Zeugnisse geschrieben?

1. Als diagnostisch-förderndes Mittel (formativ), um die Stärken und Schwächen aufzuzeigen und wie an Letzterem gearbeitet werden kann.
2. Als förder-diagnostisches (psychologisch-medizinisches) Mittel.
3. Für die summative Bewertung (selektiv-orientiert), z.B. bei IMS-Abschlüssen.

## Wie werden Zeugnisse geschrieben?

Klasse	Empfänger	Zeugnisinhalt	Termin
1./2.	Kind  Eltern  Eltern/ Außenwelt	§ Bild und Spruch § (Hierfür dürfen auch Postkarten und Gedichte anderer verwendet werden!) § Unterrichtsinhalte § Beschreibung der individuellen Entwicklung des Kindes in 3. Person. § Protokolle der Elterngespräche. (Sind allerdings nicht direkt dem Zeugnis beizulegen.) <b>(Elternabende sollten protokolliert werden!)</b>	□
3.-7.	Kind Eltern und Kind Eltern/ Außenwelt	§ Spruch oder Gedicht § Beschreibung in 2. oder 3. Person § Protokolle der Elterngespräche	
8.-13.	Jugendliche/ Eltern Eltern/ Außenwelt	§ Beschreibung in 3. Person § Protokolle der Elterngespräche	

**Wann** sollen die Zeugnisse geschrieben werden? Am besten nicht am Ende des Schuljahres, sondern prozessorientiert.

**1./2. Klasse:** Bilder und Sprüche können den Kindern zum Geburtstag geschenkt werden und am Ende des Jahres trotzdem in der Mappe nochmals übergeben werden (d.h. natürlich, dass die Sprüche und Bilder eine Woche vorher wieder eingesammelt werden müssen).

**Ab 3. Klasse:** Nach jeder Epoche (Fachlehrer nach jedem Quartal) ein kleines Zeugnis mit folgendem Inhalt ausstellen:

1. Unterrichtsinhalte (Kurzbeschreibung)
2. Rückmeldung des Lehrers
3. Selbsteinschätzung des Schülers (ab einem gewissen Alter)
4. Rückmeldung der Eltern

Es empfiehlt sich, hierfür ein Formular zu erstellen. Darauf können neben konkreten Fragen an die Schüler und Eltern auch ein paar Zeilen für Tipps vorhanden sein.

Die Vorteile der prozessorientierten Methode:

- § Die Schüler bekommen sofort Rückmeldung, wodurch diese mehr Wirkung zeigt als eine, die sich auf eine Epoche bezieht, die z.B. 8 Monate zurückliegt.
- § Der Lehrer muss Ende Schuljahr lediglich die Informationen aus den verschiedenen Zeugnissen zusammenstellen.
- § Rückschau halten:
- § Am letzten Tag einer Epoche sollte Rückschau gehalten werden, d.h. unter anderem, dass die Schüler ihre Bewertungen schreiben. Eine Möglichkeit wäre auch, die Schüler einen WIK-Test (Was-ich-kann-Test) schreiben zu lassen. Hierzu bekommen sie ein leeres Blatt auf welches sie schreiben, was sie in der vergangenen Epoche gelernt haben.

- § In den letzten Wochen vor den Sommerferien soll eine Rückschau epoche gehalten werden. Die Schüler können z.B. mittels Leitfragen in Gruppen die Epochen des vergangenen Schuljahres unter bestimmten Gesichtspunkten analysieren. Der Lehrer hat dann Zeit, sich die Schüler nochmals anzuschauen und Notizen zu machen, um dann die Zeugnisse zu schreiben.

***Die Frage der Noten und der Qualifikation:***

- § Dieser Bereich ist in einer fortwährenden Entwicklung begriffen. Es gibt IMS-Abschlüsse (die Abschlussklassen der Rudolf Steiner Schulen 10.–12.Klasse) sowie FMS-Abschlüsse (ROJ in Solothurn 10. – 13. Klasse mit Fachmittelschul-Ausweis 12.Klasse und Fachmaturität 13.Klasse und gymnasiale Abschlüsse (Atelier-Schule Zürich in der 13.Klasse) mit den dazugehörigen Kriterien (Referenzrahmen, Niveaus und Noten).

Wichtig ist, dass die Schüler in den oberen Klassen **fortlaufend Selbst- und Fremdeinschätzungen erfahren können und nicht erst am Ende der Schulzeit.**

# Das Bedürfnis nach neuen Bewertungsformen: Eine Übersicht über die aktuelle Forschung und Literatur

In den letzten Jahren wurde neben Artikeln in diversen Zeitschriften (Zeit 2006, Die Weltwoche 2006, Beobachter 2006), die dafür sprechen, dass es sich um ein hochaktuelles Thema handelt, viele Untersuchungen zum Thema „Bewertungen“ durchgeführt (Glasser 1998, Kohn 1999, Gardner 2000, Obrist 2001, Winter 2002, Bohl 2004, Butler 2006)

Zweifellos ist die gängige Meinung in der Forschung über Bewertung, dass Reformen vonnöten sind, obwohl wir als Praktiker dazu tendieren, unseren bewährten und bekannten traditionellen Formen treu zu bleiben! In einer Zeit, in der die Bewertung von Schülerarbeiten vermehrt standardisiert wird, in der Schüler mittels High-Stakes-Prüfungen<sup>1</sup> selektioniert werden, in der Noten als Strafe oder Belohnung verwendet werden, in der die Tendenz besteht, Wissen zu prüfen und wirtschaftliche sowie politische Faktoren die Bildung beeinflussen, gibt es eine Reihe neuer Befunde und revolutionärer Ideen (Winter 2004, Grunder 2001, Sacher 2005, Tanner 2005, Butler 2006). In Grossbritannien gibt es durch das National Curriculum oder in der Schweiz durch den Kompetenzrahmen (HarmoS) eine zentrale Kontrolle, die die Schulen dazu veranlassen wollen, Qualität vorzuweisen (Daugherty 1995, HARMOS 2006). Diese Systeme verwenden normalerweise Norm bezogene Verfahren (Tanner 2005), wobei die Leistungen der Schüler untereinander verglichen werden. Berichte über Kinder und auch ältere Schüler, die nicht mit dem Stress des momentanen Schulsystems umgehen können, nehmen ständig zu (Glasser 1998, Hurrelmann 2006, Schärer 2006), wobei die

---

<sup>1</sup> Als *high stake examinations* bezeichnet man insbesondere in Nordamerika Prüfungen, die einen Bestehens-/Nichtbestehens-Entscheid mit sanktionierenden Massnahmen wie Wiederholung eines Studienjahres oder Verlust des Stipendiums enthalten. In der deutschen Fachliteratur wird dafür seltener der Begriff *summative Prüfung* verwendet. [Anm. d. Übers.]

häufigsten Symptome Nervosität, Bauch- und Kopfschmerzen sowie Schlaflosigkeit sind. In Deutschland gibt es neue "Anti-Stress-Trainings" und "Stress-Experten", die den Schülern helfen, dem Druck der momentanen Schulsituation standzuhalten (Focus Schule 2006: 8-18). Glasser (1998) äussert sich folgendermassen über Kindern, die in Amerika versuchten, Suizid zu begehen: "Die Unfähigkeit, in der Schule die Leistungen zu erbringen, die ihre Eltern von ihnen verlangten, war ein wichtiger Faktor bei ihrer Entscheidung zu versuchen, ihrem Leben ein Ende zu setzen." Ein weiteres Phänomen der letzten Zeit sind junge Menschen, die sich weigern, zur Schule zu gehen. Dies betrifft nicht nur eine kleine Minderheit unter den Schülern, sondern scheint ein weit verbreiteter, im Wachstum begriffener Trend zu sein, mit dem die Behörden nicht umzugehen wissen (Schärer 2006).

Dies sind ein paar Beispiele unter vielen von Schülern, die mit der momentanen Lernsituation und deren Bewertung nicht umgehen können. Das verlangt von uns, dass wir über unser Schulsystem und die Bewertungsform nachdenken. Wir beschweren uns, wie Kohn (1999) so passend beschreibt, über die Produktivität unserer Arbeitsplätze, die Krise an unseren Schulen und die verzogenen Werte unserer Kinder, dennoch sind unsere Lösungen dieses Problems sehr „skinnerianisch“: Wir antworten mit Noten und einem leistungsabhängigen Prämiensystem. Kohn meint, wir seien „eine Gesellschaft, die unfähig ist, über den Behälter hinaus zu denken, in den wir uns selbst eingesperrt haben.“ Betrachtet man die momentanen Entwicklungen, sehen wir, so Kohn, dass es zwar viele Ideen und Gedanken zum Thema gibt, die Umsetzung aber das grösste Problem darstellt. Natürlich haben wir eine lange Behaviorismus-Tradition (Watson 1939, Skinner 1983, Kohn 1999), die so in unserem Denken verwurzelt ist, dass es notwendig sein wird, die Praktiken, die auf diesen Prämissen beruhen, zu hinterfragen. Kohn folgert, dass unser Pragmatismus und unsere Tendenz, praktische Techniken vorzuziehen, um Resultate zu erhalten, also extrinsisch

motiviert sind, eines der schwierigsten Dinge sein werde, die wir überwinden müssen, damit Veränderungen möglich werden.

Es ist klar, dass Bewertung von grundlegender Bedeutung für das Lernen der Schüler ist. Bewertung erfüllt in der formalen Bildung mehrere Zwecke (Black 1998). Es gibt zum Beispiel Feedback beziehungsweise Rückmeldungen, die als Beihilfe im formativen Lernprozess eine wichtige Rolle spielen. Umso veränderlicher und unvorhersehbarer der Zusammenhang ist, desto wichtiger wird Feedback, um Lerndefizite auszumachen und sie in Angriff zu nehmen. Feedback kann auch beim summativen Lernen eine Rolle spielen, wobei es in Form eines Zertifikats oder Diploms Beweis für eine abgeschlossene Lernsequenz ist. Wenn auch nachvollziehbar ist, warum Bewertung notwendig ist, stellt sich eine weitere wichtige Frage: „Was versuchen wir zu bewerten?“ Nachdem der französische Psychologe Alfred Binet um 1905 den ersten IQ-Test herausbrachte, wurde der Mensch in erster Linie aufgrund seiner Intelligenz beurteilt, obwohl wir laut Schrader (1996) weit davon entfernt sind, definieren zu können, was Intelligenz ist. Fast hundert Jahre später veränderte Gardner (2000) diese Praxis mit seiner Theorie der „multiplen Intelligenzen“, mit der er aufzeigte, dass Lernen auf einer viel breiteren Ebene betrachtet werden muss, indem er sieben weitere Intelligenzen auflistete, die genauso wichtig seien, was zur Folge hat, dass Lernen als individueller und persönlicher Prozess betrachtet werden muss.

Stiggins (1999: 193 in Butler 2006) zeigt, wie wir uns stark darauf konzentriert haben, noch ausgeklügeltere High-Stakes-Prüfungen zu entwickeln und dabei die anderen 99% formativer Bewertung, die ebenfalls möglich wären und eine andere Seite des Lernens aufzeigen würden, fast vollständig ignoriert haben. Zuerst sollten wir jetzt über die Bewertung zum Lernen und nicht mehr über die Bewertung des Lernens sprechen. Dies macht einen grossen Unterschied in unserem Denken, weil wir uns nun an

Bewertungen orientieren, die Stärken und Schwächen bei Leistungen aufzeigen, um Leistungen zu verbessern, anstatt Schüler nur einzuschätzen und untereinander zu vergleichen (Butler 2006).

Das Hauptziel sollte sein, individuelle Lernbedürfnisse aufzudecken und, wo nötig, Unterstützung zu bieten. Bewertung hat also die Aufgabe, den Schülern eine Rückmeldung zu geben und ist gleichzeitig ein Zeit sparendes diagnostizierendes und aufzeigendes Werkzeug für die Lehrkräfte.

Während wir in der Vergangenheit nach dem Abhandeln von Themen strebten, schauen wir heute mehr auf Tiefe im Verständnis (Kendall 2000, Black 2003). In der Vergangenheit haben wir Wissen vielleicht überbetont, jetzt sollten wir versuchen, dieses Wissen Richtung Problemlösen zu lenken. Der Fokus auf Resultate, auf das Produkt, der Vergangenheit sollte jetzt auf den Prozess gerichtet werden. Anstatt alle Fächer einzeln zu unterrichten, sollte das Ziel verfolgt werden, Themen und Fächer zu verbinden. Butler und McMunn (2006) setzen sich für den Gebrauch von verschiedenen Bewertungstypen wie Bewertung durch Gleichaltrige und Selbstbewertung ein.

Mehr Strategien anzuwenden, die die Schüler mit einbeziehen, darüber nachzudenken, was sie tun, und ihre Arbeit mit dem Leben ausserhalb des Klassenzimmers und ihren zukünftigen Berufen in Verbindung zu bringen (Black 2003); dies kann anschliessend zu einer genaueren und authentischeren Bewertung führen, die den Komplexitäten und individuellen Unterschieden bei Kompetenzen und Fähigkeiten jedes Lernenden Rechnung trägt, und somit zu besserem Lernen und einer breiteren Bewertungsbasis führt. Formative Bewertung kann individuelle Lernbedürfnisse aufzeigen, während die meisten standardisierten Test-Resultate nur einen kleinen Teil von den Leistungen des Schülers enthüllen.

Schulen wurden nach den schwachen Resultaten in einer internationalen Vergleichsstudie (PISA) unter Druck gesetzt, ihr Schulsystem zu überdenken. Weitere gesellschaftliche Veränderungen wie zum Beispiel eine grosse Zahl junger Menschen, die mit den Anforderungen der Schule nicht umgehen können und sich weigern, am Unterricht teilzunehmen, die grosse Zahl von Immigranten, die in Schulen integriert werden müssen oder natürlich die offensichtlichen Veränderungen in der Technik und Wissenschaft stellen eine grosse Herausforderung dar und es ist unsere Aufgabe, diesen Veränderungen Rechnung zu tragen. Winter (2004) meint, das neue Lernen, das gefördert werden muss, müsse auf vier Punkten basieren:

Mehr selbstständiges Lernen seitens der Schüler, so dass sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen

Stärkere Konzentration auf den Lernprozess

Davon abkommen, Einzelstücke für eine Prüfung zu lernen, sondern für komplexe, alltägliche Situationen zu lernen

Demokratischere Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern

Man kann dieses Lernen nicht mit den alten Methoden bewerten, so dass die Möglichkeit geschaffen werden muss, dass Präsentationen von abgeschlossenen Arbeiten, Tagebücher über den Lehrprozess oder Berichte über die Fortschritte, die Schüler in einem Projekt oder Prozess erzielt haben, oder Dokumentationen in Portfolioform vorgelegt werden können (siehe dazu Hemmerle und Hauenstein 2007). Winter (2004) meint auch, dass die Bewertungsformen der Vergangenheit nicht ohne Überarbeitung angewandt werden könnten. Traditionelle Bewertungsarten werden den neuen Lernformen nicht gerecht.

Bewertung wird beim Lernen eine neue, viel zentralere Rolle spielen, ein wesentlicher Bestandteil sein, nicht etwas, das am Schluss hinzugefügt wird, sondern eine bewusste Veränderung unseres Denkens, wie wir Schüler wahrnehmen und bewerten (Treacher 2002).

Es wird zum Lernen beitragen und es unterstützen, wenn wir verschiedenste Bewertungsmethoden anwenden. Und eine Schule muss nicht zuletzt mit den Ergebnissen der Schüler ganz neu umgehen, sie unterstützend und nicht als Selektions-Werkzeug verwenden (Butler 2006, Paradies et al. 2005, Winter 2005, Bohl 2005)

Die Bewertung selbst sollte nicht bestimmen, was gelehrt wird. Sie sollte Diener, nicht Meister, des Lehrplans sein. Und sie sollte nicht ein Zusatz sein, der am Schluss noch dazugewurstelt wird. Vielmehr sollte die Bewertung ein ganzheitlicher Bestandteil der Ausbildung sein, und so ständig sowohl Rück- als auch Vorwärtsmeldung sein (TGAT 1988: 4).

Wenn man neue und relevante Entwicklungen und Trends in der Bewertung intensiv untersucht, wird klar, dass eine rapide und grundlegende Veränderung im Gange ist. Es wird für unser Schulsystem wichtig sein, dieses Wissen kreativ und mit „gesundem Menschenverstand“ anzupassen und zu interpretieren, wenn ein neues Bewertungssystem eingeführt wird. Gleichzeitig sollten wir im Kopf behalten, dass das Bewertungssystem ein unterstützendes Instrument sein sollte.

### **Argumente und Gegenargumente**

Der Gebrauch von Noten ist die häufigste Form von Bewertung bei Schülern und ganz allgemein bei summativen Bewertungen. Diese Form der Schülerbewertung wird seit über hundert Jahren angewandt. Trotz heftiger Kritik (Furck 1972, Klafki 1996) wird sie zur Zufriedenheit der Mehrheit der Lehrer, Eltern und Schüler verwendet. Noten sind weltweit bekannt, gelten als

einfache Auslegung, bestehend aus fünf<sup>2</sup> Zahlen oder Buchstaben (in einigen Ländern), die für „ausgezeichnet“, „sehr gut“, „gut“, „zufrieden stellend“ und „nicht zufrieden stellend“ stehen. Diese Schülerbewertung ist eine ökonomische Art der Beurteilung von Schülerarbeiten und -leistungen, insbesondere bei grösseren Gruppen. Auf einen Blick wird klar, wo der Schüler steht. Noten geben angeblich ein klareres Signal ab als ein kurzer schriftlicher Bericht über die Leistungen eines Schülers. Noten sind in unserer Welt das akzeptierte Mittel, um zu beurteilen. Sie gelten als verlässliche, vertrauenswürdige, exakte und objektive Art der Evaluation. Sie werden normalerweise als gerecht angesehen und können auch Auskunft darüber geben, wo der Schüler im Klassenzusammenhang steht. Mit einer Gauss- und Bellkurve kann ein Lehrer die Verteilung der Noten in seiner Klasse überschauen (Strittmatter 2004).

Trotz einem erneut aufflammenden Interesse, andere Beurteilungsmittel zu entwickeln, wie zum Beispiel Selbstbewertung, formative Bewertungen oder Portfolios, widerspiegelt das Festhalten am Notensystem nicht nur seitens der Lehrer, sondern ebenso seitens der Eltern und Schüler, das engstirnige und traditionelle Verständnis, das wir von Leistung haben und das den Alltag und das Lernen in den meisten Schulen und bei deren Schülern beeinflusst (Bohl 2004).

Sind Noten wirklich so objektiv? Bereits Ende der 1940er Jahre führte Robert Ulshöfer Experimente durch, um zu sehen, wie objektiv Noten verteilt werden. 42 Lehrer wurde eine korrekte Abschlussprüfung zum Bewerten vorgelegt. Die Noten bewegten sich auf der gesamten Skala von 1 bis 6. Diese Untersuchung wurde in den 1980er Jahren von Gottfried Schröter mit mehr als tausend Lehrern wiederholt, und zeigte erneut weit auseinander

---

<sup>2</sup> In den USA werden Schülerarbeiten in den meisten Fällen mit den fünf Noten A, B, C, D und F benotet. Dabei entspricht A der besten, F der schlechtesten Bewertung. [Anm. d. Übers.]

liegende Bewertungen für die gleiche Prüfung. Kürzliche Untersuchungen müssten ebenfalls unser Vertrauen in diese Art der Bewertung erschüttern (Saldern 1997). Selbst in Fächern wie Mathematik, wo eine gewisse Übereinstimmung zu erwarten wäre, wurden alle möglichen Noten der Notenskala zwischen 1 und 6 für die exakt gleiche Prüfung vergeben! (Hoppe 2006). Kenntnisse der Bewertungssysteme sind normalerweise nicht Bestandteil der Lehrerausbildung, und obwohl Lehrer bis zu einem Drittel ihrer Zeit mit Bewerten verbringen, fehlen ihnen die Fähigkeiten dazu. Dieser Umstand führt dazu, dass sie sich auf das Bewerten unvorbereitet fühlen (Shafer 1993, Wise et al. 1993, Zhang 1997).

Was zeigen Noten wirklich? Zeigt eine 5 auf einem Aufsatz dem Schüler, dass er viele Rechtschreibfehler gemacht hat, aber dennoch in der Lage war, einen kohärenten und interessanten Text zu schreiben? In einer Note sind die Nuancen der Leistungen nicht offensichtlich sichtbar – das wurde in empirischen Untersuchungen oft gezeigt (Winter 2004). Auch das Problem, dass Lehrer – ihren Prioritäten entsprechend – unterschiedlich benoten, sorgt dafür, dass Resultate sehr unterschiedlich ausfallen können. Es ist bekannt, dass die Noten eines Schülers nach einem Schul- oder Lehrerwechsel extrem unterschiedlich aussehen können. Ein Schüler kann in einer anderen Schule auf einmal in einem Fach, in dem er vorher als schwach galt, sehr gut sein. Auch das Gegenteil kann beobachtet werden. Winter (2004) bezweifelt, dass das tief greifende Problem der Noten, unter anderem ihre Subjektivität und ihre limitierte Aussagekraft, geändert werden können. Ihre Unexaktheit, ihre beschränkte Fähigkeit, ein vollständiges Bild von den Fähigkeiten eines Schülers zu liefern und ihre Rolle in der Entscheidung über die Zukunft des Schülers, sind alles Ausschlag gebende Argumente, die nicht ignoriert werden können.

Gleichzeitig haben die Noten eine Sonderstellung unter den Bewertungsmethoden, so dass insbesondere Eltern und Schüler diese

Argumente nicht verstehen und Noten verlangen. Sie meinen, Noten gäben ihnen ein klares Signal, sie könnten sich mit anderen Schülern vergleichen. Die Eltern meinen, ihre Kinder seien besser für das Leben gerüstet, wenn sie sie zu guten Noten drängen (Brügelmann 2006).

Ein Gegenargument, vorgebracht von Black (2003), ergibt sich aus der Frage, warum Noten, sofern die Kriterien, was genau benotet wird, klar festgelegt sind und die Lernziele allen Beteiligten klar sind, nicht ein legitime Form der Bewertung von Schülerarbeiten, zumindest für eine Facette, darstellen sollen. Auch Waldorflehrer, speziell in den Abschluss-Stufen, finden, wir müssten klare und verständliche Benotungskriterien haben. Wenn wir schon benoten und die Notenskala der staatlichen Schule anwenden müssten, dann sollten wenigstens die Kriterien für alle Beteiligten klar sein. Dann gibt es andere Lehrer in unserer Schulbewegung, die der Meinung sind, dies würde die Freiheit des Lehrers zu stark einschränken, und die die Freiheit wollen, intuitiv und spontan die Qualität der Schülerarbeiten erfassen zu können und sie gemäss ihren pädagogischen Erfahrung benoten wollen. Es geht hier um eine komplexe Thematik, die nicht einfach zu lösen ist und die uns für einige Zeit begleiten wird, wozu diese Ausführungen eine Anregung darstellen.

*Laura Stöckli-Rains: Auszug aus der MA-Dissertation, übersetzt aus dem Englischen von Samuel Weber*

# Literaturverzeichnis

Amabile, T. (1979) The Effects of External Evaluation on Artistic Creativity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Ausgabe 37: S. 221–33

Barz, H., und Randoll, D. (2007) Absolventen von Waldorfschulen, eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung, Frankfurt, VS Verlag für Sozialwissenschaft

Baumert, J., Kleime, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Scheider, W., Stanat, P., Tillmann, K., Weiss, M. (2000) PISA 2000, Opladen, Leske + Budrich

Black, P. (1998) Testing: Friend or Foe? Theory and practice of assessment and testing, London, Falmer Press

Blank, S. (2005) *Jugendarbeitslosigkeit: Jetzt handeln!*,  
[http://www.travailsuisse.ch/oploads/media/Jugendarbeitslosigkeit\\_02.pdf](http://www.travailsuisse.ch/oploads/media/Jugendarbeitslosigkeit_02.pdf) (25.02.2007)

Bohl, T. (2004) Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, Weinheim, Beltz Verlag

Brinkmann, G., (Juli 2007) Reisszähne und Tränendrüsen, Szenen einer Konferenz, Frankfurt, *info3 Anthroposophie im Dialog*, Ausgabe 5, Nr. 7–8, S. 16–19

Brügelmann, H. (2006) Manuskript des Vortrags „Tests statt Noten?“ – ein Interview, 11.10.2006 und andere Beiträge unter: <http://www.agprim.uni-siegen.de/notengutachten.htm>

Butler, S. und McMunn, N. (2006) A Teacher's Guide to Classroom Assessment, San Francisco, John Wiley & Sons

Corrigan, R.A. (1993) Responding to the crisis in science education. K–12., San Francisco, San Francisco State University Printing

Cortesi, A. (2005) *Jeder junge Arbeitlose ist einer zu viel*, Tagesanzeiger, <http://www.tagesanzeiger.ch/dyn/bildung/archiv/475791.html> (07.03.2005)

Darling-Hammond, L., Ancess, J., und Falk, B. (1995) *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*, New York, Teacher's College Press

Daugherty, R. (1995) *National Curriculum Assessment: A Review of Policy 1987-1994*, London, The Falmer Press

Diesbergen, C. (2007) Klischees widerlegt, Zürich, *Beobachter*, Ausgabe 13, S. 47

Eichelberger, H.E. (2003) *Reformpädagogik als Motor für Schulentwicklung*, Innsbruck, Studien-Verlag

EDK (2006) *Neu-Ordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung*, Bern, Bundeskanzlei [www.bildungsraum-schweiz.admin.ch](http://www.bildungsraum-schweiz.admin.ch) (12.03.07)

Esterl, D. (2000) *Was bedeutet Anthroposophie für die Waldorfschule?*, Stuttgart, Freies Geistesleben

Faultich, P. (1999) *Kompetenzentwicklung und Erfolgsqualität*, Köln, *Bildung und Erziehung*, Ausgabe 2, S. 157-172

Flick, U. (2005) *Qualitative Sozialforschung*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag

Furck, D.L. (1972) *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*, Weinham, Beltz

Gardner, H. (2000) *The Disciplined Mind*, London, Penguin Books

Gasser, E. (2006) *...und plötzlich führen alle Wege nach Pisa!*, Bern, h.e.p. verlag ag.

Glasser, W. (1993) *The Quality School Teacher*, New York, Harper Perennial

Götte, W. (2006), *Von PISA zu den Bildungsstandards*, Stuttgart, *ERZIEHUNGSKUNST*, Vol. Sonderheft, S. 3-7

Grunder, H. und Bohl, T. (2001) *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Guggenbühl, A. (2002) *Die PISA-Falle*, Freiburg im Breisgau, Verlag Herder

Handwerk, N. (2007) *Was bringt die Waldorfschule?*, Stuttgart, *ERZIEHUNGSKUNST*, Ausgabe 3, S. 311

Harmos (2006) *Internationale Vereinbarung über die Harmonisierung der Obligatorischen Schule*, Bericht zur Vernehmlassung (16.2.2006–30.11.2006), Das HarmoS-Konkordat, [www.edk.ch](http://www.edk.ch) (15.11.06)

Hauenstein U. und Hemmerle A. (2007) *Kompetenz-Portfolio-System. Neue Wege im Qualitätsmanagement für lebenslanges Lernen*, Solothurn, International Campus Bridge, und Norderstedt, Books on Demand GmbH

Hopkins, D. (2002) *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Philadelphia, Open University Press

Hurrelman, K. und Albert, M. (2006) *15. Shell Jugendstudie/Jugend 2006*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag

Johnson, D.P. (2005) *Sustaining Change in Schools: How to Overcome Differences and Focus on Quality*, Alexandria VA, Association for Supervision and Curriculum Development

Kendall, J.S. und Marzano, R.J. (2000) *Content Knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarks for K.12 Education*, Alexandria VA, Association of Supervision and Curriculum Development

Klafki, W. (1996) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim, Weinheim Verlag

Kohn, A. (1999) *Punished by Rewards*, Boston, Houghton Mifflin Company

- Kuhle, M. ( 2007) We Have a Dream, Waldorfeigene Abschlüsse, Stuttgart, *ERZIEHUNGSKUNST*, Ausgabe 1, Nr. 1, S. 61–63
- Kutter L. (2007) Waldorf für alle?!, Stuttgart, *ERZIEHUNGSKUNST*, Ausgabe 1, Nr. 1, S. 70–71
- Laing, R.D. (1967) The Politics of Experience and the Bird of Paradise, Harmondsworth, Penguin
- Langness, A. (2005) Gesundheitsverhalten Im Jugendalter: Ergebnisse der „Health Behaviour in School-aged Children“ -Studie, *Das Gesundheitswesen*, Vol. 67, No. 6, pp. 422-431
- Loebell, P. (2004) Ich bin, der ich werde, Individualisierung in der Waldorfpädagogik, Stuttgart, Freies Geistesleben
- Mcmunn, N. D. (2006) Classroom Assessment, Greensboro, Jossey-Bass
- Moon, B. und Mayes, A.S. (2004) Teaching and Learning in the Secondary School, London, Routledge
- Morrison, K.R.B. (1993) Planning and Accomplishing School-centred Evaluation, Norfolk, Peter Francis Publishers
- Muff, R. (2006) Identität und Austausch, Zürich, *Der Schulkreis*, PUBLIFORM Text & Gestaltung
- Muff, R. (2007), BEOBACHTEN EINSCHÄTZEN AUSTAUSCHEN, Zürich, *Der Schulkreis*, Ausgabe 2, Nr. 2, S. 8–11
- Nationalrat (2006) *Das Schulsystem im Überblick*, <http://www.swissworld.org.eng/swissworld.html> (16.04.2007)
- Obrist, W. und Städeli, C. (2001) Wer lehrt, prüft, Bern, h.e.p. verlag ag
- Paradies, L., Wester, F., und Greving, J. (2005) Leistungsmessung und -bewertung, Berlin, Cornelsen Verlag

Remo, H.L. (2006) Elternlobby, Zürich, *Der Schulkreis*, Ausgabe 4, Nr. 4, S. 7

Sacher, W. (2005) Jenseits von PISA, Donauwörth, Auer Verlag

Sadler, D.R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, Ausgabe 18, S. 119–144.

Saldern, M. (1997) Schulleistung in Deutschland, Münster, Münster Verlag

Schrader, C. (1996) IQ – das zweifelhafte Mass, Hamburg, *Geo*, Nr. 7, S. 58–65

Schwarzer, C., Zeider, M. (1992) Stress, Anxiety, and Coping in Academic Settings, Tübingen, Franke Verlag

Schäfer, W.D. (1993) Assessment in Teacher Education, Ausgabe 32, Nr. 2, S.118–126

Schärer, K. (2006) Null Bock auf Schule, *Mittelland Zeitung*, Nr. 11, S. 6

Schopf-Beige, M. (2006) BESTANDEN Lebenswege ehemaliger Waldorfschüler, Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben

Schavan, A. (2001) Vorwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, PISA 2000, Opladen, Leske + Budrich

Steiner, R. (1919, Neuauflage 1997) Die Erziehungsfrage als soziale Frage, Dornach, Rudolf Steiner Verlag

Steiner, R. (1924, Neuauflage 1979) Erziehungsmethoden und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage, Dornach, Rudolf Steiner Verlag

Steiner, R. (1919, Neuauflage 1979) Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Dornach, Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1919, Neuauflage 1975) Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches, Dornach, Rudolf Steiner-Nachlassverlag

Steiner, R. (1923/24, Neuauflage 1979) *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*, Dornach, Rudolf Steiner Verlag

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann

Stiggins, R. (1999) *Assessment, student confidence, and school success*, New York, Merrill Prentice Hall

Stockmeyer, K. (1976) *Rudolf Steiners Lehrplan für Waldorfschulen*, Stuttgart, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen

Strittmatter, A. (2004) *Noten sind praktisch – und unprofessionell*, Biel/Bienne, printing on demand

Stöckli, T. (1998) *Jugend Pädagogik, was tun?*, Dornach, Verlag am Goetheanum

Tanner, H. and Jones, S. (2005) *Marking and Assessment*, London, continuum

Tomlinson, M. (2002) *Inquiry into 'A' level standards: final report*, London, QCA

Teacher, J. (2002) *Assessment for Learning, Professional Standards for QTS*, Exeter, Learning Matters Ltd.

Wallace, S. (2003) *Managing Behaviour and Motivating Students in Further Education*, Exeter, Learning Matters Ltd.

Wellington, J. (2006) *Secondary Education*, London, Routledge Taylor and Francis Group

Wiggins, G (1998) *Educative Assessment*, San Fransisco CA, Jossey-Bass

Wiliam, D. (1996) *Standards in Examinations: A Matter of Trust?*, London, *Curriculum Journal*, Ausgabe 7, Nr. 3, S. 293–306

Williamson, J. (2001) *Meeting the Standards in Secondary English*, London, Routledge/Falmer

Winter, F. (2004) Leistungsbewertung, Stuttgart, Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Wise, S.L. (1991) Teacher Beliefs About Training in Testing and Measurement, Boulder CO, *Journal of Teacher Education*, Ausgabe 42, Nr. 1, S. 37–42

YAS Young Adult Forum (2007) *Die Eidgenössische Jugend- und Rekrutenbefragungen* (CH-K)  
RAOline EDU Politik & Gesellschaft: Schweizer Jugend–Arbeit,  
[www.raoline.ch/pages/edu/ur/youth03-01.html](http://www.raoline.ch/pages/edu/ur/youth03-01.html)–32K (06.06.07)

Zhang, Z. (1997) Assessment Practice Inventory, Chicago, National Council on Measurement in Education, national conference

## Ein Beispiel als Diskussionsgrundlage für Notengebung

Die nachfolgende Grafik zeigt auf, wie Bewertung mittels Notengebung auf der Abschlussstufe der Rudolf Steiner-Schulen zustande kommt:

- Einerseits ist die Klassenstufe ausschlaggebend (z.B. wird eine Arbeit in der 6. Klasse in Mathematik von den Erwartungen her natürlich anders bewertet als in einer 12. Klasse resp. einer Abschlussklasse), das ist im Lehrplan ersichtlich.
- Dann ist innerhalb der Stufe das Niveau, bezogen auf die angestrebte Richtung, ausschlaggebend (z.B. wird ein Deutschaufsatz für einen IMS-F-Schüler strenger bewertet als für einen Schüler, der in Richtung Berufslehre geht (IMS-B). Dazu dient der Niveau-Referenzrahmen.
- Grundlegend ist, worauf sich die Noten überhaupt beziehen (d.h., welche Kompetenzen und Bereiche bewertet werden).  
Beigelegt ist ein mögliches Bewertungssystem (siehe „Hinweise zur Notengebung“), welches gemeinsam von einem Lehrerkollegium als pädagogische Konferenzarbeit erarbeitet werden kann (im Wissen darum, dass Noten immer eine Vereinbarungsangelegenheit sind und nie „objektiv“ sind oder eine „absolute Grösse“ darstellen).

All diese Gesichtspunkte betreffen nicht die Persönlichkeit des Schülers, sondern sollen durch eine Zifferbewertung (im Bewusstsein der Problematik dieser Art Bewertung!) eine „Referenz“ resp. Qualifikation bestmöglich gegenüber Dritten (vor allem den weiterführenden Institutionen) kommunizierbar machen.

# **Hinweise zur Notengebung in der Abschluss-Stufe (10. – 12. Klasse)**

Ein Arbeitspapier für die Pädagogische Konferenz

## ***Rubrik „Arbeitshaltung“***

(Note wird einfach gezählt)

Was sind die Beurteilungskriterien?

- Zuverlässigkeit bei den Aufgaben
- Aktive, aufmerksame Teilnahme
- Kooperation im Unterrichtsgeschehen
- Eigeninitiative (Eigenständigkeit über das Reguläre hinaus)
- Soziales Verhalten

Beispiele: (da keine allgemeine Norm möglich ist)

Beispiel 1

2 Mal keine Arbeit abgegeben und wenig Eigeninitiative: maximal 4.5

Beispiel 2

wenn alle Bereiche erfüllt sind: 6

Beispiel 3

alle Bereiche erfüllt, aber oft schwatzhaft und kaum hilfsbereit im Team: 4.5

Beispiel 4

Absenzen, Stoff nicht selber nachgeholt (obwohl es möglich war): 4.5

Beispiel 5

unkooperativ, passiv, minimale Initiative, schwatzhaft, nicht alles abgegeben:

3

***Rubrik „Fachkompetenz“***

**(Note wird doppelt gezählt)**

**(In Sprachen unterteilt in schriftlichen und mündlichen Teil ergibt zusammen auch doppelte Zählung)**

**je nach Fach:**

- Testergebnisse (nicht nur einen Test in der Epoche)
- Schriftliche Leistungsnachweise (Niveau gemäss A1-C2)
- Mündlich (in Sprachen nach Europäischem Sprachenportfolio ESP: A1-C2)

## **Rubrik „Dokumentation/Präsentation“**

(Note wird einfach gezählt)

- Portfolio: ausgewählte Arbeiten, die den Lernfortschritt aufzeigen mit begleitendem Text (Lern- und Tätigkeitsbeschreibung, exemplarisch)
- Lernjournal
- Hefte
- Dossier

## **Was sind die Beurteilungskriterien?**

- Nachvollziehbarkeit der Lernfortschritte
- Selber erarbeitete transparente Systematik
- Inhaltvolle Aussagen
- Verständnis der Portfolio-Arbeit insgesamt, dazu gehört anschauliche Beschreibung eines Lernvorgangs oder Tätigkeit, nachvollziehbare Herleitung des eigenen Kompetenzniveaus, Verständnis der Kompetenzbereiche
- Gesamtdarstellung: Sorgfalt in der Ausführung
- Sprachliche Qualität
- Wird das Kompetenzprofil sichtbar?

**Dazu ist eine Selbstevaluation zu den Lernfortschritten im Fach (in allen Bereichen ergibt den Kompetenznachweis)**

## **Beispiele**

### Beispiel 1

„Vorzeigepportfolio“, in der Ausführung sehr gut, aber ohne Sichtbarmachung der Lernfortschritte und mit zu allgemeinen Aussagen: 4

### Beispiel 2

Alle Bereiche erfüllt, aber unsorgfältige Ausführung und mittelmässige sprachliche Qualität: 4.5

### Beispiel 3

Alle Bereiche gut bis sehr gut erfüllt: 6

### Beispiel 4

Unsorgfältige Ausführung, kein Verständnis für die Portfolio-Arbeit,  
vollständige Sammlung der Dokumente: 3

### **Bei künstlerischen Fächern**

Präsentation an einer Werkstattaufführung mit Assessment nach  
vorgegebenen Kriterien, welche obige Beurteilungskriterien analog sichtbar  
und nachvollziehbar machen können

### ***Beispiele von Gesamtnoten***

#### Beispiel 1

Ein Schüler hat in der Fachkompetenz Chemie: 3.5

Dokumentation: 5, und Arbeitshaltung: 4.5

Durchschnitt:  $2 \times 3.5 = 7.0$

$$1 \times 4.5 = 4.5$$

$$1 \times 5.0 = 5.0$$

$$16.5 : 4 = 4.125 \text{ ergibt Gesamtnote } \underline{4}$$

#### Beispiel 2

Eine Schülerin hat in der Fachkompetenz Englisch mündlich 5, schriftlich 4,  
Arbeitshaltung 3 und Dokumentation 3

Durchschnitt:  $1 \times 5.0 = 5.0$

$$1 \times 4.0 = 4.0$$

$$1 \times 3.0 = 3.0$$

$$1 \times 3.0 = 3.0$$

$$15 : 4 = 3.8 = 4 \text{ aufgerundet}$$

**P.S. aufrunden ab 0.75 und 0.25, sonst abrunden**

Beispiele

$$4.25 = 4.5$$

$$5.75 = 6.0$$

$$4.20 = 4.0$$