

# „Die Beurteilung, die müsst ihr nachvollziehen, die kann ich euch nicht aufdrücken“

## Beobachtungen und Einblicke in die Leistungsbewertungspraxis am Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Wiebke Fiedler-Ebke<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

\* Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,  
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld  
wiebke.fiedler-ebke@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld hat als Versuchsschule den Auftrag, innovative Konzepte des Unterrichtens und Lernens zu entwickeln und zu erforschen. Dies beinhaltet auch alternative Formen der Leistungserhebung, -bewertung und -rückmeldung. Ein sichtbarer Ausdruck dieser alternativen Praxis ist die Notenfreiheit in der elften Jahrgangsstufe (Eingangsphase) des Oberstufen-Kollegs, die u.a. eine größere Freiheit der Lehrkräfte bei der Auswahl und Gestaltung von Leistungsnachweisen ermöglichen soll. In diesem Artikel werden Daten eines Projekts beleuchtet, das sich in den knapp drei Jahren seiner Laufzeit mit Leistungsnachweisen in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs befasst und hierbei neben der Praxis im Schulalltag insbesondere die ihnen zugeschriebenen Funktionen und angenommenen Funktionalitäten in den Fokus genommen hat. Es werden zunächst Problemstellungen aufgezeigt, die sich durch neue Akteure und neue Anforderungen im Zusammenhang mit der Bewertung von Leistung in Schulen in den letzten Jahrzehnten ergeben haben. Anschließend werden die pädagogische Praxis am Oberstufen-Kolleg, ihre historisch bedingten Besonderheiten sowie das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Funktionen und Funktionalität von Leistungsnachweisen in der gymnasialen Oberstufe* vorgestellt. Die Beiträge von Lehrkräften in einer Gruppendiskussion im Rahmen dieses Projekts werden schließlich mit Blick auf den Umgang mit dem Legitimationsdruck, insbesondere bei unüblichen Bewertungspraxen, das Vorhandensein schulformspezifischer Leistungskonzepte, die Nutzung von Freiheiten und Spielräumen sowie die Auseinandersetzung mit der Schulkultur betrachtet. Die Schlussfolgerungen greifen den spezifischen Umgang des Oberstufen-Kollegs mit Aspekten der Leistungsbewertung auf und verweisen auf das Potenzial der Beforschung der eigenen Schulpraxis, auch für andere Schulen.

**Schlagwörter:** Leistungsbewertung, Oberstufen-Kolleg, Schulkultur, alternative Leistungsnachweise, Schulentwicklung



## English Information

**Title:** “The Assessment, You Need to Understand It, I Cannot Stick You with It” – Observations and Insights into the Assessment of Performance Practice at the Oberstufen-Kolleg Bielefeld

**Abstract:** The Oberstufen-Kolleg Bielefeld as an experimental upper secondary school has the mission to develop and explore innovative concepts of teaching and learning. This includes alternative forms of performance survey, assessment, and feedback. A visible expression of this alternative practice is rating without grades in the eleventh grade (entrance phase), which, among other things, should allow greater freedom of teachers to select and design credits. In this article, data of a project are examined, which in the nearly three years of its duration dealt with performance records in the entrance phase of the Oberstufen-Kolleg and in addition with the practice in everyday school life, with particular focus on the attributed functions and adopted functionalities. It first identifies those issues related to the assessment of performance in schools in recent decades, raised by new actors and new requirements. Subsequently, it presents the pedagogical practice at the Oberstufen-Kolleg, its historically determined special features as well as the research and development project *Functions and Functionality of Performance Certificates in the Upper Secondary Level*. The contribution of teachers in a group discussion within the framework of this project will be considered in different respects: dealing with the pressure of legitimacy, in particular with unusual assessment practices; the existence of specific school type-based performance concepts; the use of freedom; the examination of their specific school culture. The conclusions refer to the specific approach of the Oberstufen-Kolleg to performance assessment and to the potentials of examining one’s own school practice, also for other schools

**Keywords:** performance assessment, Oberstufen-Kolleg, school culture, alternative performance evidence, school development

### 1. (Neue) Herausforderungen für Schulen bei der Leistungsbewertung und wie das Oberstufen-Kolleg damit umgeht

Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld hat als Versuchsschule den Auftrag, innovative Konzepte des Unterrichtens und Lernens zu entwickeln und zu erforschen (vgl. APO-OS, 2011, § 1,2). Dies beinhaltet auch alternative Formen der Leistungserhebung, -bewertung und -rückmeldung. Ein sichtbarer Ausdruck dieser alternativen Praxis ist die Notenfreiheit in der elften Jahrgangsstufe (Eingangsphase) des Oberstufen-Kollegs, die u.a. eine größere Freiheit der Lehrenden<sup>1</sup> bei der Auswahl und Gestaltung von Leistungsnachweisen ermöglichen soll. In diesem Artikel werden Daten eines Projekts beleuchtet, das sich in den knapp drei Jahren seiner Laufzeit mit Leistungsnachweisen in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs befasst und hierbei neben der Praxis im Schulalltag insbesondere die ihnen zugeschriebenen Funktionen und angenommenen Funktionalitäten in den Fokus genommen hat.

Es werden zunächst Problemstellungen aufgezeigt, die sich durch neue Akteur\*innen und neue Anforderungen im Zusammenhang mit der Bewertung von Leistung in Schulen in den letzten Jahrzehnten ergeben haben. Anschließend werden die pädagogische Praxis am Oberstufen-Kolleg, ihre historisch bedingten Besonderheiten sowie das

---

<sup>1</sup> Im Oberstufen-Kolleg werden die Lehrer\*innen als Lehrende und die Schüler\*innen als Kollegiat\*innen bezeichnet. In diesem Artikel werden diese Begriffe beibehalten, wenn es sich um die Personen am Oberstufen-Kolleg handelt.

Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Funktionen und Funktionalität von Leistungsnachweisen in der gymnasialen Oberstufe* vorgestellt. Die Beiträge von Lehrkräften in einer Gruppendiskussion im Rahmen dieses Projekts werden schließlich mit Blick auf den Umgang mit dem Legitimationsdruck, insbesondere bei unüblichen Bewertungspraxen, das Vorhandensein schulformspezifischer Leistungskonzepte, die Nutzung von Freiheiten und Spielräumen sowie die Auseinandersetzung mit der Schulkultur betrachtet. Die Schlussfolgerungen greifen den spezifischen Umgang des Oberstufen-Kollegs mit Aspekten der Leistungsbewertung auf und verweisen auf das Potenzial der Beforschung der eigenen Schulpraxis, auch für andere Schulen.

### 1.1 Leistungsbewertung in der Schule: Neue Akteur\*innen und nicht ganz so neue Herausforderungen

Das Feld der Leistungsbewertung im schulischen Kontext hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Neue Instrumente und Akteur\*innen sind hinzugekommen; die Anforderungen haben sich erheblich erweitert (vgl. Winter, 2016, S. 67f.). Großangelegte, nach psychometrischen Kriterien aufwändig entwickelte Leistungstests fokussieren die Vergleichbarkeit über Klassen und Schulen hinweg und orientieren sich an von außen festgelegten Kompetenzrastern, um das Erreichen von Bildungszielen zu messen (vgl. Bohl, 2005, S. 3; Thiel, Hannover & Pant, 2014, S. 3). Dies bringt einen vermehrten Einfluss neuer Akteur\*innen wie der KMK oder des IQB auf die Schule durch eine Setzung von Zielen und die statistische Kontrolle der Erreichung dieser Ziele mit sich (vgl. Stanat, Pant, Richter, Pöhlmann & Kuhl, 2013, S. 125f.). Zudem kann es Auswirkungen auf das Lehren und Lernen im schulischen Kontext haben, wenn Ergebnisse überbewertet werden (vgl. Drüke-Noe, 2012, S. 290) oder wenn die testtheoretisch begründeten Gütekriterien solcher Leistungstests übertragen werden, ohne zu berücksichtigen, dass sich die Situation der beurteilenden Personen in der Schule deutlich von der der Testkonstrukteur\*innen unterscheidet, weil persönliche und interaktionsbedingte Aspekte bei diesen keine Berücksichtigung finden, obwohl das notwendig ist, um Leistung gerecht zu beurteilen (vgl. Bohl, 2005, S. 10; Brügelmann & Backhaus, 2006, S. 23). Diesen Entwicklungen steht die wachsende Bedeutung einer pädagogischen Diagnostik gegenüber, die

„sich auf alle Tätigkeiten und Maßnahmen [bezieht], durch die dem Lernenden Informationen zur Verfügung gestellt werden können, um sowohl Voraussetzungen des Lernens als auch das Lernen selbst analysieren, steuern, überprüfen, korrigieren und optimieren zu können“ (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 48).

Dieser nicht ganz neue Anspruch wird besonders im Kontext der verstärkten Bemühungen um die optimale Förderung aller Schüler\*innen, auch im Sinne einer inklusiven Schule, wirksam (vgl. Streese, Schiermeyer-Reichl, Meyer, Moritz & Wenzel, 2017, S. 121). Es entsteht also die Herausforderung, in der Schule Kompetenzen zu beurteilen, die in Bildungsstandards formuliert werden, und zugleich eine Lern- und Leistungsdiagnostik zu praktizieren, die dem Anspruch gerecht wird, Lernprozesse, Arbeits- und Sozialverhalten und die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler\*innen zu berücksichtigen. Insbesondere der letztgenannte Anspruch lässt sich dabei kaum mit jener weit verbreiteten Vorgehensweise einlösen, bei der Wissen und dessen Anwendung in einer Klassenarbeit überprüft werden (vgl. Winter, 2016, S. 69),

„die letztlich beides nicht leistet: Weder kann sie verlässliche Informationen dazu liefern, wie gut Schülerinnen und Schüler und die Schulen bezogen auf Bildungsziele abschneiden, noch ist sie geeignet, den Lernenden und dem Unterricht nützliche Informationen zu vermitteln, wo und wie besser agiert werden muss“ (Winter, 2016, S. 71).

Zudem steht in Deutschland die Ziffernnotengebung nach wie vor im Zentrum der Leistungsbewertung (vgl. Jürgens & Lissmann, 2015, S. 163), obwohl ihre Qualität

und diagnostische Funktionalität seit langem in Frage gestellt werden (vgl. Gomolla, 2010, S. 34).

Das Spannungsfeld zwischen standardisierten Vorgaben auf der einen und der prozessorientierten Hinwendung zum Individuum auf der anderen Seite machen eine Auseinandersetzung von Schule mit der eigenen Praxis der Leistungsbewertung erforderlich.

## 1.2 Leistungsbewertung am Oberstufen-Kolleg: Reformpädagogischer Eigensinn und der Einfluss des Realen

Am Oberstufen-Kolleg sind von Anfang an alternative Formen der Leistungserbringung und -bewertung mitgedacht und institutionalisiert worden (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 156ff.). In mehreren Forschungsprojekten wurden über die Jahre hinweg immer wieder spezifische oder übergreifende Aspekte von Leistungsmessung und -bewertung untersucht (zum Beispiel Leistungsbewertung und Inklusion: Lau & Lübeck, 2017; Fächerübergreifende Leistungsnachweise: Hofmann, Fiedler-Ebke, Mateo i Ferrer & Döring, 2014; Portfolio: Biermann & Volkwein; Selbstbewertung: Winter, 1991).

Ein wichtiger Bestandteil des alternativen Leistungsbewertungskonzeptes ist der Verzicht auf Benotung in der Eingangsphase, also dem ersten Jahr der Oberstufe, in der noch keine Punkte für das Abitur erworben werden: Kurse werden lediglich als bestanden oder nicht bestanden (*pass/fail*) gewertet. Rückmeldungen der Lehrenden zu einzelnen Leistungsnachweisen sollen, auch wenn es keine Abstufungen in der Bewertung gibt, differenziert gegeben und in der Regel im Portfolio des bzw. der Kollegiat\*in schriftlich dokumentiert werden. Ziel dieses alternativen Bewertungsmodells ist es, die Vergleichsprozesse zwischen den Lernenden zu reduzieren und eine Vielfalt unterschiedlicher Leistungsnachweise zu ermöglichen und zu erproben (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 157). Zugleich bewirkt diese Freiheit und Offenheit auch Unsicherheiten bei Lehrenden und Kollegiat\*innen. Nach mindestens zehn Jahren im Regelschulsystem sind die Lernenden an die klassische Leistungsbewertung in Form von klar geregelter Leistungserbringung und Ziffernnoten gewöhnt und verfügen über wenige oder keine Erfahrungen und Kompetenzen hinsichtlich der Einschätzung ihrer eigenen Leistung und der offenen Kommunikation über Leistungserbringung und -bewertung (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 170). Gleiches gilt auch für die Lehrenden, denen solche Formen der Leistungsrückmeldung in der Regel ebenfalls nicht sehr vertraut sind. Einige wenige Einschränkungen bei der Wahl des Leistungsnachweises bestehen jedoch auch für Kollegiat\*innen: In jedem Kurs sollen mindestens eine Klausur und mindestens ein mündlicher Leistungsnachweis Bestandteil der Leistungsbewertung sein (vgl. APO-OS, 2011, § 20, 1–2). Jenseits der Klausur sind bestimmte Arten von Leistungsnachweisen nicht vorgeschrieben. Diese Freiheit, verschiedene Formate zu erproben und einzusetzen, wird je nach Lehrperson, Fach oder Kursart unterschiedlich genutzt.

In der Hauptphase (Qualifikationsphase) werden für einen einzelnen Leistungsnachweis innerhalb eines Kurses Noten vergeben, während andere Leistungsnachweise für die Entscheidung über das Kursbestehen – wie in der Eingangsphase – zwar von Bedeutung sind, aber unbenotet bleiben. Eine Gesamtnote für den Kurs wird nicht vergeben. Diese Abweichung vom üblichen Benotungsverfahren führt einerseits dazu, dass der Ertrag der einzelnen Leistungsnachweise und ihre Bedeutung jenseits der Frage der Benotung betrachtet und diskutiert werden können; darüber hinaus dient sie der Schaffung bewertungsfreier Räume in den Kursen des Oberstufen-Kollegs. Dieser Umstand wird im Oberstufen-Kolleg von Lehrenden und vor allem den Kollegiat\*innen sehr geschätzt. Als im Sommer 2009 das Ministerium für Bildung und Weiterbildung den Vorschlag machte, die Anzahl der Nachweise zu erhöhen und durch eine geänderte Gewichtung das Risiko durch einzelne schlechte Nachweise zu reduzieren, sprachen sich über 70 Prozent der Kollegiat\*innen gegen diesen Vorschlag aus (vgl.

Klewin, Kroeger, Müller & Taßler, 2012, S. 44). Daraus entsteht der Mythos, dass am Oberstufen-Kolleg grundsätzlich ein Prinzip der sogenannten *punktuellen Leistungsbewertung* umgesetzt werde und werden solle. Ein Mythos ist dies aber insbesondere deshalb, weil dieser Aspekt nicht explizit Bestandteil der Prüfungsordnung ist und dennoch in Diskussionen über Leistungsbewertung immer wieder auftaucht, so wie in einem der hier aufgegriffenen Beispiele.

## 2. Betrachtungen der Praxis: Mythische Anforderungen und (ungenutzte) Freiheiten

### 2.1 Notenfreiheit, schulformbezogene Leistungskonzepte, Legitimationsdruck für Lehrkräfte und Schulkultur – Aspekte einer vielschichtigen Gemengelage

Für alle in diesem Artikel vorgestellten Beispiele stellt die notenfreie Leistungsbewertung die Grundbedingung dar. Wie oben dargestellt, hat diese zum Ziel, die Praxis der Leistungsbewertung offener für Innovationen zu machen, weil klassische Muster wie die Fokussierung auf Noten und auf den Vergleich zwischen den Lernenden damit nicht so stark zum Tragen kommen. Auch Fragen der Bildungsgerechtigkeit stehen hiermit im Zusammenhang. Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass den Selektionsmechanismen des Schulsystems entsprechend schulformspezifisch unterschiedliche Leistungskonzepte realisiert werden, die sich insbesondere auch in Bewertungspraxen niederschlagen und sich darüber auf den Schulerfolg bzw. Misserfolg der Schüler\*innen auswirken (vgl. Breidenstein & Zaborowski, 2013, S. 309). In ihrer Untersuchung konnten Breidenstein und seine Mitarbeiter\*innen beobachten, dass sich Leistungskonzepte an Gymnasien explizit auf fachliche Leistung beziehen, dementsprechend bewertet werden und die Bewertung kommuniziert wird. An Sekundarschulen werden hingegen eher disziplinarische Themen behandelt, wie das Mitführen von Materialien (vgl. Breidenstein & Zaborowski, 2013, S. 300). Die Sekundarschüler\*innen werden so gewissermaßen mit einem permanenten Misstrauen hinsichtlich ihrer Leistungsbereitschaft und ihrer Akzeptanz des Unterrichts konfrontiert (vgl. Breidenstein & Zaborowski, 2013, S. 307). Die Autor\*innen verstehen dies als Folge der negativen Selektion der Schüler\*innen in den sächsischen Sekundarschulen, in denen leistungsfähige und leistungsbereite Schüler\*innen dem selektiven Schulsystem entsprechend auch nachträglich in die Gymnasien „aufsteigen“ können (Breidenstein & Zaborowski, 2013, S. 309f.).

Eine Phase der notenfreien Bewertung und der damit einhergehenden größeren Möglichkeiten der Aushandlung und Definition eigener Kriterien könnte für manche Schüler\*innen eine Chance sein, verinnerlichte negative Leistungs- und damit einhergehende Selbstkonzepte zu überwinden.

Die größere Handlungsfreiheit stellt aber, wie oben dargestellt, auch eine große Herausforderung für Lehrende und Lernende dar, weil damit gewohnte Strukturen weniger wirksam sind. Für jeden Leistungsnachweis gibt es üblicherweise bestimmte Regeln. Diese sind im Allgemeinen klar und oft schon seit Beginn der Schulzeit unveränderlich feststehend. An einigen Stellen kann es Verhandlungsbedarf und -möglichkeiten geben, hinsichtlich der konkreten Benotung oder der Benutzung von Hilfsmitteln. Die allgemeinen Regeln sind von allen Seiten akzeptiert und bedürfen keiner weiteren Rechtfertigung. Wenn der Leistungsnachweis ungewöhnlicher oder freier wird, müssen diese Spielregeln neu ausgehandelt und legitimiert werden.

Grundsätzlich ist die Legitimation von Leistungsbewertung für Lehrkräfte häufig eine schwierige Situation und überschattet zum Teil pädagogische oder didaktische Gründe für Bewertungen (vgl. Dietrich & Fricke, 2013, S. 284f.). Schüler\*innen und eventuell Eltern werden möglicherweise als störend oder sogar bedrohlich wahrge-

nommen. Es geht unter diesen Bedingungen für die Lehrer\*innen nicht mehr darum, „inwieweit die Bewertungen den Schüler\*innen bzw. ihren Leistungen gerecht werden. Der Umgang mit der Aufgabe der Leistungsbewertung wird entsprechend dadurch strukturiert, drohende Kritik abwehren zu können“ (Dietrich & Fricke, 2013, S. 284f.). In einer notenfremen Eingangsphase sollten solche Aspekte durch Interaktion zwischen den Beteiligten, durch eine stärkere Einbeziehung der Lernenden und der Lernprozesse in die Bewertungspraxis, durch die Flexibilisierung der bewerteten Leistungsformen und die Reduzierung der Bewertungssituationen weniger wirkmächtig sein.

Nicht zuletzt sind Situationen der Leistungsrückmeldung zentrale Praktiken, in denen sich eine spezifische Schulkultur niederschlägt (vgl. Helsper, 2008, S. 70). Besonders Aushandlungsprozesse, in denen die Wahl von Leistungsnachweisen argumentiert und legitimiert werden muss, wie sie in der etwas freier gestalteten Situation der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs möglich werden können, stellen Gelegenheiten dar, in denen Imaginäres und Symbolisches der jeweiligen Schulkultur im direkten Diskurs verhandelt werden und diese damit möglicherweise transformiert werden kann (vgl. Helsper, 2008, S. 67). Im Spannungsverhältnis der symbolischen Ordnung der Schulkultur „steht *das Imaginäre* für die idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule sowie die damit verbundenen institutionellen Selbstentwürfe, die die schulischen Akteure konstruieren“ (Helsper, 2008, S. 67; Hervorh. i.O.). Dieses unterschiedlich anspruchsvoll ausgeprägte Ideal wird dann in repräsentativen, aber auch alltäglichen Kommunikationsanlässen aufgegriffen und in der Auseinandersetzung mit den äußeren Bedingungen durch das Bildungssystem und die allgegenwärtigen Antinomien als Bezugspunkt und, wie sich im folgenden Beispiel zeigen lässt, auch als Argument für oder gegen ein bestimmtes Vorgehen verwendet (vgl. Helsper, 2008, S. 68). Die Bewertungspraxis einer Schule stellt neben anderen Praktiken einen wichtigen Aspekt der symbolischen Umsetzung der pädagogischen Ideale dar, weil gerade hier die Anforderungen des Schulsystems hinsichtlich der an sich schon widersprüchlichen Funktionen von Leistungsbewertung (zum Spannungsverhältnis zwischen Selektion und Diagnostik vergleiche Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 20f.) auf die pädagogischen Prinzipien und Ideale der jeweiligen Schule und die Bedürfnisse der Beteiligten stoßen und diskursiv aufgelöst werden müssen.

## 2.2 Das Projekt „Funktionen und Funktionalitäten von Leistungsnachweisen“

Das Projekt „Funktionen und Funktionalitäten von Leistungsnachweisen in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“ war ein auf drei Jahre angelegtes Praxisforschungsprojekt an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. Das Forscher\*innen-Team bestand aus zwei bis drei Lehrenden des Oberstufen-Kollegs, einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin und einem studentischen Mitarbeiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg.<sup>2</sup>

Das Projekt zielte auf eine Betrachtung der Praxis der Leistungsbewertung in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs auf verschiedenen Ebenen. Nachdem zunächst die aktuelle Praxis der Leistungsbewertung im Hinblick auf die Häufigkeit und die Art der angebotenen Leistungsnachweise bei Lehrkräften und Kollegiat\*innen abgefragt worden war, wurden anhand einer Gruppendiskussion mit Lehrenden unterschiedliche Sichtweisen und grundlegende Einstellungen der beteiligten Personen sichtbar gemacht. Dabei ging es explizit darum, die Zuschreibung von Funktionen und die Funktionalität der jeweiligen Formen von Leistungsnachweisen herauszuarbeiten, die einen Hinweis auf die zu Grunde liegenden pädagogischen Vorstellungen (Warum wird eine bestimmte Form der Leistungserbringung ausgewählt? Was kann damit erreicht wer-

---

<sup>2</sup> Tim Hofmann (Lehrender, Projektleitung), Stefan Keymer (Lehrender), Reimund Brockhoff (Lehrender, 10/2014–10/2016), Wiebke Fiedler-Ebke (Wiss. Mitarbeiterin), Dominik Pauli (Wiss. Hilfskraft).

den?) und auf die Effektivität dieses Vorgehens (Werden die erwünschten Ziele erreicht? Welche unerwünschten Nebeneffekte hat das Vorgehen?) geben.

Die schriftliche Abfrage unter den Lehrenden zu den Leistungsnachweisen in 57 Kursen unterschiedlicher Art in der Eingangsphase zeigte zunächst eine ausgesprochene Vielfältigkeit der Leistungsbewertungspraxis, denn auch fachspezifische Leistungsnachweise, wie beispielsweise die Programmierung einer Homepage im Fach Informatik, sind hier enthalten. Bei genauerer Betrachtung relativiert sich das Bild, denn die am häufigsten gewählten Formen der Leistungsnachweise sind auch am Oberstufen-Kolleg Klausuren, Hausarbeiten, Referate und Präsentationen. Dies ist mitunter dadurch begründet, dass beispielsweise Klausuren in der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs“ als verpflichtender Leistungsnachweis vorgeschrieben sind (vgl. APO-OS, 2011, § 20, 1–2). Dementsprechend wurde den Klausuren auch von den Kollegiat\*innen in der Stichprobe in einzelnen Kursen das größte Gewicht für das Bestehen des Kurses zugeschrieben. Darüber hinaus war bemerkenswert, dass in einigen Fächern einzelne Leistungsnachweise auf mehrere kleinere Einheiten aufgeteilt wurden, so dass eine Art kontinuierliche Leistungsüberprüfung stattfand. Die Gründe dafür werden unter anderem in der Gruppendiskussion von einer Lehrkraft erläutert und werden in diesem Artikel später aufgegriffen.

Die Gruppendiskussion wurde mit fünf Lehrenden verschiedener Fachbereiche (Naturwissenschaften, Sprachen, Sozial- und Geisteswissenschaften) durchgeführt und dauerte ca. 150 Minuten. Der Leitfaden sah vor, dass die Beteiligten die Gelegenheit bekommen sollten, ein Beispiel aus ihrer Praxis in Bezug auf Leistungsnachweise vorzustellen, um nach einer anschließenden Rückfragen-Runde auf die Vor- und Nachteile des jeweiligen Vorgehens einzugehen. Dieser Leitfaden wurde bewusst durch die Moderation nicht stringent durchgesetzt, um einen evtl. entstehenden Diskussionsfluss nicht zu beeinträchtigen. Indem über erfolgreiche, aber auch unbefriedigende Erfahrungen mit Leistungsnachweisen berichtet werden konnte, sollten Aspekte von Funktionszuschreibungen zu Leistungsnachweisen und zur Funktionalität der jeweiligen Vorgehensweise zu Tage treten. Auch die Notenfreiheit der Eingangsphase im Oberstufen-Kolleg sollte explizit Erwähnung finden.

Drei Sequenzen aus der Gruppendiskussion sollen nun genauer betrachtet werden. Sie werden jeweils mit den Aspekten von leistungsbewertungsbezogenen Problemstellungen in Verbindung gebracht.

### 2.3 Die Beispiele: Argumentationsfiguren und die Nutzung von Spielräumen

#### Beispiel 1: Der „Geist der Schule“ als Legitimationsanlass

Im folgenden Beispiel wird ein Aushandlungsprozess mit den Kollegiat\*innen dargestellt. Der/Die Lehrende stellt hier in der Gruppendiskussion einen Leistungsnachweis vor, der über einen längeren Zeitraum in mehreren Teilleistungen erbracht werden soll, und setzt sich dabei mit den wahrgenommenen pädagogischen Idealen des Oberstufen-Kollegs auseinander.

A: *Das finde ich zum Beispiel TOTAL schwierig (gedehnt), dieses Thema mit der punktuellen Leistung [C: ja], weil da kommen Kollis nämlich auch immer gerne drauf (-) zu sprechen [A: mhm] (1) und (gedehnt) (-) ich hab auch das Gefühl, das ist für (gedehnt) schwächere Schüler eigentlich n/ (-) n GUTER Leistungsnachweis (-) aber die Stärkeren gehen dagegen/ also bei mir zum Beispiel gehen die dagegen vor, weil sie sagen, nein, wir haben hier punktuell [?: mhm] Leistungssystem, das (-) entspricht nicht dem Geist des OS (2) [?:mh] und ähm [I: (lacht)] wiegen das damit ab.*

Der/Die Lehrende bezieht sich an dieser Stelle auf den oben dargestellten Mythos der geforderten punktuellen Leistungsbewertung zum Erhalt leistungsdrukfreier Lernräume. Er/Sie wird hier nach eigenen Angaben in eine Position gedrängt, in der das vorge-

schlagene Verfahren, nämlich einen sich über einen gewissen Zeitraum erstreckenden Leistungsnachweis, gegenüber Anfragen der Kollegiat\*innenseite verteidigt werden muss. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der oder die Lehrende diese Argumentation in der Gruppendiskussion den anderen Beteiligten gegenüber darstellt. Ob diese Argumentation tatsächlich von den Kollegiat\*innen so verwendet wurde, lässt sich nicht absichern. Dennoch wird deutlich, dass es offenbar notwendig ist, die vorgestellte Form des Leistungsnachweises, ob nun den Kollegiat\*innen oder den anderen Lehrenden gegenüber, zu verteidigen. Der Argumentation, nicht-punktuelle Leistungsnachweise entsprechen nicht dem „Geist des OS“, ist auch deshalb schwer etwas entgegenzusetzen, weil dieser für einen Mythos steht, ein Artefakt des Imaginären der Schulkultur des Oberstufen-Kollegs. Dass diese Ablehnung kumulativer Leistungsnachweise sich nicht in niedergeschriebenen Prüfungsverordnungen oder Regeln wiederfindet, macht die Argumentation dagegen noch schwerer. Denn hier geht es nicht um ein Problem des festgeschriebenen Regelwerkes, sondern um eine Traditionslinie des Hauses, gegen die man sich nicht wenden will.

Die Funktion dieses Leistungsnachweises könnte dabei für die Lehrkraft selbst vollkommen klar sein und als pädagogisch sinnvoll angesehen werden. Durch die Aufteilung auf einen längeren Zeitraum, durch Feedback während des Prozesses beinhaltet dieser Nachweis eine bessere Chance für weniger leistungsstarke Kollegiat\*innen, ihn bestehen zu können. Darüber hinaus können auch pädagogische Überlegungen hinsichtlich eines reflektierten, angeleiteten Lernprozesses hierin umgesetzt werden. Zugleich können hier aber auch Aspekte eines schulformbezogenen Leistungskonzepts zum Tragen kommen. In der heterogenen Kollegiat\*innenschaft zieht dieses die Trennlinie aber nicht zwischen Schulformen, sondern zwischen leistungsstarken („guten“) und weniger leistungsstarken („schlechteren“) Schüler\*innen. Dabei gesellt sich zu den Aspekten der Risikominimierung, der Lernprozessbegleitung etc. die Idee einer Bewertung von Leistung entweder hinsichtlich ihrer Qualität oder aber ihrer Quantität, gerade dann, wenn die fachliche Leistungsfähigkeit als weniger vorhanden eingeschätzt wird; sie bietet gewissermaßen eine Ausgleichsmöglichkeit. Die Quantität eines mehrteiligen Leistungsnachweises ermöglicht dann die Berücksichtigung von Anstrengungsbereitschaft und Disziplin und darüber auch der Konformität der Personen mit den Erwartungen des Schulsystems (vgl. Dietrich & Fricke, 2013, S. 284). Unter diesem Gesichtspunkt scheint die Ablehnung einer solchen Nachweismöglichkeit aus der Sicht von Kollegiat\*innen mit gutem Fachwissen nachvollziehbar, weil er sie benachteiligen könnte. Denn dann müssten auch sie, zusätzlich zum Fachwissen, ihre Anstrengungsbereitschaft bewerten lassen. So scheint die Argumentation unter Berufung auf pädagogische Ideale, wenn auch in Form eines Mythos, den Werten des Oberstufen-Kollegs sogar angemessen.

## Beispiel 2: Bewertungsspielraum und Bewertung als kommunikativer Prozess

Im Folgenden geht es um den Umgang mit einem großen Bewertungsspielraum für die Bewertung von Leistungen. Eine bzw. ein Lehrende\*r führt dazu aus:

E: *Das ist auch (-) allerdings die Frage, in/ inwieweit man (1) das von Anfang an (-) ja (-) Kollegiaten so auf die Nase binden muss, dass es eben doch nen relativ großen Spielraum gibt [B: mhm], oder nen Ermessensspielraum, (-) wie man etwas bewertet.*

Auch hier wird die Frage der Kommunikation mit den Kollegiat\*innen über Leistungsnachweise thematisiert. Der Vorschlag, den Ermessensspielraum von Lehrkräften den Kollegiat\*innen gegenüber einfach nicht zu erwähnen, erweckt auf den ersten Blick den Eindruck, dass es darum gehe, den Kollegiat\*innen diese Information zum eigenen Nutzen vorzuenthalten, zum Beispiel um Diskussionen zu vermeiden. Um den Legitimationsdruck der Lehrkräfte nicht noch zu erhöhen, werden der faktisch vorhandene Freiraum bei der Bewertung und sein Ausmaß nicht explizit benannt. Zugleich kann es



sich hierbei auch um ein Vorgehen handeln, das die in der Einleitung genannten Schwierigkeiten, die durch die größere Verbreitung von testtheoretisch orientierten Gütekriterien von Leistungsbewertung entstehen, bearbeiten soll. Die Schwierigkeiten, die eigenen Bewertungen zu legitimieren, werden dann größer, wenn die Maßstäbe nicht vorgegeben, objektiv messbar oder aushandelbar sind. Der Anforderung, als Lehrer\*in sachlich und fachlich objektiv und unabhängig von der sozialen Situation im Unterricht zu sein, suggeriert eine Objektivität, die es nicht gibt und nicht geben kann. Eine Auseinandersetzung mit Schüler\*innen ist oft schwierig, weil die Kriterien objektiver, reliabler und valider Leistungstestung nicht eingehalten werden können, obwohl sie doch erwartet werden. Das Verheimlichen eines solchen Spielraums dient dann auch der Reduktion von Ansatzpunkten für Kritik von den Schüler\*innen und Eltern hinsichtlich einer angenommenen Objektivität.

Ein konkreter Leistungsnachweis wird in diesem Beispiel gar nicht angesprochen, eher ein Umgang mit Leistungsbewertung im Allgemeinen. Aus dem Gesagten kann aber abgeleitet werden, dass es darum geht, Spielräume in der Beurteilung nicht direkt zu benennen, um unrealistische Erwartungen nicht zu bestärken oder gar nicht erst zu wecken. Damit würden aber die Potenziale eines freieren Leistungsbewertungskonzepts, wie es am Oberstufen-Kolleg in der Eingangsphase vorgesehen ist, nicht genutzt, sondern zugunsten der Absicherung gegenüber (unerfüllbaren) Ansprüchen geopfert.

### Beispiel 3

Ein anderes, gewissermaßen provokantes Vorgehen zeigt ein weiteres Beispiel auf. Auch hier wird die Problematik eines offeneren, im Schulsystem wenig verbreiteten Umgangs mit Leistungsbewertung sichtbar; in der Bearbeitung zeigt sich aber ein ganz anderer Ansatz.

*D: Das ist ja auch ein kommunikativer Prozess. Ich mein, (-) was weiß ich, was der Geist hier ist, aber (unverständlich) [I: (lacht)] erstens geht's ja erst mal darum, was schaffen wir für einen Geist in diesem Raum, in dem wir alle zusammensitzen [I: mhm] und wie (-)/ die Beurteilung, die müsst ihr nachvollziehen, die kann ich euch nicht aufdrücken. Und das ist dann tatsächlich, dass viele, ja (-) aufwachen und merken, das ist ja gar nicht normativ. (1) Das kann man ja aushandeln, [E: mhm] das ist flexibel, das ist das Leben, viele sind erschrocken (alle lachen), zu Recht. Ich kann das sehr gut nachvollziehen. [I: (lacht)] Aber das ist ja auch das Schöne, dass wir diese Grenzen (-) gemeinsam festlegen können. Wo die alle (gedehnt) auch miteinander reden und entscheiden, was halt irgendwie [I: (Räuspern)] (unverständlich) aber interessant ist dann wirklich diese (-), ja(-) die/ diese/ diese Reaktion, dass man halt eben/ WIE, du sagst mir nicht, was ich zu tun habe? (betont).*

In diesem Beitrag werden der Unterricht im Allgemeinen und die Bewertung im Speziellen zu einem kommunikativen Prozess. Geprägt von einer dem Imaginären der Schule stark angenäherten Vorstellung wird das Unterrichtsgeschehen enthierarchisiert. Eine Instanz, die quasi von außen oder objektiv nach richtig oder falsch beurteilen kann, scheint es nicht mehr zu geben. Das Vorgehen scheint damit sehr tief im historisch fundierten Imaginären der Schule verankert zu sein. Diese Freiheit ist, nach Ansicht des oder der Lehrenden, für viele zunächst eine Überforderung („Viele sind erschrocken“); sie wird aber – zumindest von dem oder der Lehrenden – als positiv wahrgenommen („Aber das ist ja auch das Schöne.“). Dieses Beispiel denkt das Vorgegangene weiter, nämlich in der Ausführung dessen, dass es den erwähnten großen „Spielraum“ oder „Ermessensspielraum“ gibt und wie man damit umgehen kann. Dass etwas gewissermaßen gegeben ist und nicht hinterfragt werden muss, gibt es weder im zweiten noch im dritten Beispiel. Im dritten Beispiel gibt es statt der Vorgaben oder objektiver Kriterien die Erkenntnis: „das ist ja gar nicht normativ.“ Die relative Freiheit von realen Zwängen des Schulsystems, die in diesem speziellen Bewertungskontext ermöglicht werden soll, wird hier in einer diskursiven Handlung offen umgesetzt. Die Kollegiat\*innen sollen zu Selbstreflexion, Mündigkeit und kommunikativem Aus-

tausch erzogen werden; die damit einhergehende Gefahr der Überforderung ist aber in diesem Beispiel auch schon ersichtlich. Zudem ist dieser Standpunkt auch fachspezifisch, denn der Umgang mit Pluralität, verschiedenen Standpunkten und Deutungsvielfalt ist nicht in jedem Fach gleichermaßen gegeben.

Die Funktion von Leistungsnachweisen in diesem Beispiel muss aus dem Kontext erschlossen werden, weil es primär nicht um die Nachweise an sich, sondern eher um eine pädagogische Grundhaltung geht. Teil dieser Grundhaltung ist aber auch die (explizit genannte) Bewertung. Hierbei ist es der Lehrperson wichtig, dass Nachvollziehbarkeit und Transparenz im Vordergrund stehen. Die Funktion eines Leistungsnachweises nach dieser Prämisse, dass es sich beim Unterrichtsgeschehen um einen kommunikativen Prozess handelt, in dem bestimmte Sachverhalte ausgehandelt werden können, ist die Einübung des Aushandlungsprozesses an sich.

### 3. Schlussfolgerungen: Bleibt nicht alles anders und die Notwendigkeit von Schulentwicklung

Die hier unter bestimmten Aspekten betrachteten Beispiele aus einer Gruppendiskussion zwischen Lehrenden des Oberstufen-Kollegs verweisen auf konkrete Problemstellungen der Leistungsbewertung, die auch unter den außergewöhnlichen Bedingungen in der benotungsfreien Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs sichtbar werden. Auch wenn die Abfrage der konkreten Nutzung außergewöhnlicher Leistungsnachweise aufgezeigt hat, dass diese nicht in so großer Zahl angewendet werden, wie es möglich wäre, ist die notenfreie Leistungsbewertung dennoch als besondere Rahmenbedingung prägnant. Es wird aber deutlich, dass die Schaffung einer besonderen Situation, in der aus pädagogischen Überlegungen heraus bestimmte erschwerende Bedingungen für Leistungsbewertung reduziert werden, nicht ausreicht, um eine bessere Praxis zu verwirklichen. Versteht man die Notenfreiheit in der Eingangsphase als Symbol eines pädagogischen Ideals, dann zeigen die vorliegenden Beispiele, dass das Reale in der symbolischen Sinnstruktur einer Schule eben nicht nur über konkrete Anforderungen, Vorgaben und Erwartungen von außen vermittelt wird, sondern auch durch die Akteur\*innen, also die Lehrerschaft und Schülerschaft in die Schule, getragen wird. Die Prägung von Kollegiat\*innen und auch Lehrenden innerhalb des Regelsystems auf bestimmte Bedingungen der Leistungsbewertung schlägt sich hier in unterschiedlicher Form nieder. Größere Freiheit bewirkt dann Verunsicherung oder wird gar nicht benannt und genutzt. Letzteres ist hier auch dem Bedürfnis geschuldet, sich gegen Kritik zu schützen. Nicht zuletzt wird dies auch an offenbar verinnerlichten Konzepten hinsichtlich des Potenzials der Kollegiat\*innen, fachliche Leistungen erbringen zu können, sichtbar. Dadurch werden Leistungsbewertungsformate dann so gestaltet, dass andere Leistungsdimensionen von Kollegiat\*innen miterhoben werden, wie z.B. Anstrengungsbereitschaft oder Disziplin.

Insbesondere im ersten Beispiel wird die unübersichtliche Verwobenheit von Diskursen, Praktiken und Artefakten in der Auseinandersetzung zwischen dem Imaginären, Realen und Symbolischen der Schulkultur (vgl. Helsper, 2008, S. 71) geradezu physisch greifbar. In der Darstellung eines Aushandlungsprozesses mit den Kollegiat\*innen wird deutlich, dass die bzw. der Lehrende sich in einer Position sieht, in der ein Konzept, das sie oder er pädagogisch für angemessen hält („*das ist für schwächere Schüler eigentlich [...] n GUTER Leistungsnachweis*“), verteidigt werden muss. Die Kollegiat\*innen, insbesondere diejenigen, die nicht auf den Leistungsnachweis angewiesen sind, berufen sich in der Darstellung der/des Lehrenden auf einen Mythos hinsichtlich der angemessenen Gestaltung von Leistungsbewertung. Dieser ist die Folge einer intensiven Auseinandersetzung mit und bewussten Abgrenzung von dem Regelschulsystem in der Gründungsphase der Schule. Der sogenannte *punktueller Leistungsnachweis* ist aber in den heute gültigen Verordnungen für diese Schule nicht festge-

schrieben. Die Idee, durch wenige, punktuelle Leistungen viele bewertungsfreie Lern- und Leistungsgelegenheiten zu schaffen, ist aber dennoch präsent und offenbar auch als Argument antizipierbar. Dass diese Idee einiger weniger Leistungsnachweise und vieler Gelegenheiten, Fähigkeiten einzuüben, vielleicht zu den pädagogischen Grundgedanken des von der Lehrkraft vorgeschlagenen unterteilten Leistungsnachweises passen würde, kann nur deutlich werden, wenn nicht nur die schulische Symbolik als Gegenargument präsent ist und Rechtfertigungsdruck erzeugt. Vielmehr müssen die dahinterliegenden Auseinandersetzungen mit und Abgrenzungen von dem Regelsystem von den Beteiligten verstanden und das Mythische so zu einem praxisleitenden Ideal werden.

Das Forschungsprojekt und auch die hier angestellten Überlegungen verweisen darauf, dass, wie eingangs dargestellt, Schulen mit der Notwendigkeit konfrontiert sind, ihr eigenes Leistungsbewertungskonzept zu entwickeln und immer weiter zu elaborieren. In diesem Konzept müssen die jeweiligen Aspekte der Schulkultur, das Reale zum Beispiel in Form von Schülerschaft und Ausstattung, das Imaginäre, also die pädagogischen Grundideen und Ideale, und das Symbolische, zu dem insbesondere Leistungsmessungs- und Rückmeldungsprozeduren gezählt werden können, immer neu abgebildet und im Diskurs mit den Beteiligten, wenn nötig, transformiert werden.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes haben im Oberstufen-Kolleg im letzten Jahr dazu beigetragen, dass eine Auseinandersetzung mit der Leistungsbewertung innerhalb der und zwischen den Fachkonferenzen intensiviert wurde. In einem weiteren Schritt werden nun, in Zusammenarbeit mit einem Forschungsprojekt zu den pädagogischen Idealen des Oberstufen-Kollegs, die für ein Leitbild relevanten Grundlagen der Praktiken herausgearbeitet, damit ein Mythos nicht zum Argument wird und verinnerlichte Erfahrungen aus dem Regelschulsystem nicht unterschwellig Chancen zunichtemachen können, eine innovative Schule zu bleiben.

Das Oberstufen-Kolleg kann so als Beispiel dafür dienen, wie forschende Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis dazu anregen kann, die Bewältigung der Spannungen in der Schulkultur in einem Schulentwicklungsprozess gemeinsam zu bearbeiten und die Aushandlungsprozesse zwischen den Akteur\*innen der Schule zu strukturieren und produktiv zu nutzen.

## Literatur und Internetquellen

- APO-OS (2011). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg*. Zugriff am 19.11.2018. Verfügbar unter: [https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NE\\_OS\\_Versuchsschule/Ausbildung/APO\\_OS\\_2011.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NE_OS_Versuchsschule/Ausbildung/APO_OS_2011.pdf).
- Biermann, C., & Volkwein, K. (Hrsg.). (2010). *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. (2005). *Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung*. Zugriff am 28.11.2018. Verfügbar unter: [http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl\\_leistungsbewertung\\_2te\\_version020505zo.pdf](http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf).
- Breidenstein, G., & Zaborowski, K.U. (2013). Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur Schulformspezifik schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19043-3\_14
- Brügelmann, H., & Backhaus, A. (2006). *Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Zugriff am 28.11.2018. Verfügbar unter: [https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/03/gse\\_8\\_auszug\\_wiss\\_expertise\\_noten\\_gse.pdf](https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/03/gse_8_auszug_wiss_expertise_noten_gse.pdf).

- Dietrich, F., & Fricke, U. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 259–292). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19043-3
- Drüke-Noe, C. (2012). Können Lernstandserhebungen einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung leisten? In W. Blum, R. Borromeo Ferri & K. Maaß (Hrsg.), *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität*. Festschrift für Gabriele Kaiser (S. 285–293). Wiesbaden: Springer Spektrum. doi:10.1007/978-3-8348-2389-2\_29
- Gomolla, M. (2010). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (Lehrbuch) (S. 25–50). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-18846-1\_2
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.
- Hofmann, T., Fiedler-Ebke, W., Mateo i Ferrer, M., & Döring, T. (2014). Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten. In S. Hahn (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014, Bd. 2* (S. 71–138). Münster: MV.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (Beltz Pädagogik) (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jürgens, E., & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule* (Pädagogik, Bd. 27). Weinheim & Basel: Beltz.
- Jung-Paarmann, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005* (Oberstufe gestalten). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Kroeger, H., Müller, M., & Taßler, A. (2012). Bericht der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 29–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lau, R., & Lübeck, A. (2017). Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 247–254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stanat, P., Pant, H.A., Richter, D., Pöhlmann, C., & Kuhl, P. (2013). Was kann das IQB leisten? In S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Zur Vermessung von Schule* (Gymnasium – Bildung – Gesellschaft) (S. 125–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Streese, B., Schiermeyer-Reichl, I., Meyer, A., Moritz, F., & Wenzel, E. (2017). Inklusiv unterrichten – inklusiv bewerten? Impulse zur „inkluisiven Leistungsbewertung“ in Schulen der Sekundarstufe. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 121–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiel, F., Hannover, B., & Pant, H.A. (2014). Nutzung und Effekte zentraler Abschlussprüfungen und standardbasierter Schulleistungstests als Instrumente der Neuen Steuerung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), 3–6. doi:10.1007/s11618-014-0482-9
- Winter, F. (1991). *Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens* (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 480). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Winter, F. (2016). Verfahren zur Erbringung, Überprüfung und Beurteilung von Leistungen in der Schule. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & T. Gaube (Hrsg.), *Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten. Bei-*

*träge zur (nicht) vorhandenen Passung* (Gymnasium – Bildung – Gesellschaft) (S. 67–89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Fiedler-Ebke, W. (2018). „Die Beurteilung, die müsst ihr nachvollziehen, die kann ich euch nicht ausdrücken.“ Beobachtungen und Einblicke in die Leistungsbewertungspraxis am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE\_OS Jahrbuch, 1*, 31–43. doi:10.4119/we\_os-1106

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor\*innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>