

Abschlüsse oder Aufschlüsse?

Rüdiger Iwan

In dem Info-Blatt »Waldorf« fand sich vor einigen Jahren ein Artikel, in dem Bruno Sandkühler, Lehrer an der Michael-Bauer-Schule, Stuttgart, sich gegen das Abitur nach dem zwölften Schuljahr aussprach. Der Artikel hat einwandfrei die besten Argumente angeführt, nur war ihm der Druckfehlerteufel an einer Stelle untergekommen. Sandkühler forderte: »... jede Schule muss in Zukunft ihre eigenen *Abschlüsse* haben.« Da kann man sich vorstellen, wie man Schüler ins Leben hinausschießt. Der entgegengesetzte Begriff Abschlüsse ist nun aber genauso unpassend, und die Frage ist, worum es nun eigentlich gehen sollte, vielleicht um Aufschlüsse? Gemeint ist, dass wir die Prüfung, die wir als Abschlussprüfung kennen und die wir als Lehrer bis in die Knochen hinein verinnerlicht haben, dass wir diese (statt vergeblich auf ihre Abschaffung zu hoffen) zu einer Prüfung wandeln, die der individuellen Entwicklung des Schülers angemessen ist. Bemühungen in dieser Richtung werden an einigen wenigen Schulen bereits unternommen. So beispielsweise an der Freien Waldorfschule Backnang, die diese Frage zum Ausgangspunkt ihrer Begründung der Oberstufe gemacht hat, oder an der Freien Waldorfschule Potsdam, wo der Geschäftsführer Thilo Koch in diesen Fragen sogar mit dem Ministerium zusammenarbeitet.

Angstfreie Prüfung

Hier nun einige Einblicke in die Situation in Schwäbisch-Hall, meiner eigenen Schule:

Vor drei Jahren, in einer 9. Klasse, haben wir begonnen, einige ausgewählte Arbeiten, die im Laufe des Schuljahres entstanden, zu sammeln und in einer Mappe zusammenzuführen. Am Ende des Schuljahres wurden die Schüler in einer anderen Weise als bei Prüfungen üblich aufgefordert, das, was sie geleistet und gesammelt hatten, den Lehrern vorzustellen. Die Schüler wussten das bereits von Beginn des Schuljahres an, doch als es dann soweit war, waren sie nicht wenig überrascht, dass es jetzt ernst wurde. Im ersten Jahr waren die Inhalte der Mappen noch nicht so weit gediehen, wie wir es uns gewünscht hatten. So fügten wir die Aufforderung hinzu, sich neben den Inhalten der Mappe aus dem Verlauf des Schuljahres etwas auszusuchen, das die Schüler gelernt hatten und jetzt gerne vorzeigen würden. Am Tage der Prüfung waren die Schüler sehr aufgeregt, gingen in die Prüfung hinein, stellten sich der Aufgabe und kamen ganz erlöst wieder heraus. Aber sie hatten keine Angst. Das war ein ganz wesentliches Symptom. Die Stimmung war wie bei einer künstlerischen Darbietung, nicht wie beim Abitur. Der Geschäftsführer der Schule erzählte von seinem Sohn, der nach dieser Prüfung nach Hause kam und, nachdem er bereits am Mittagstisch begeistert davon erzählte hatte, anschließend im Wohnzimmer

zu tanzen begann. Und der Refrain, den er dabei sang, lautete wohl: »Prüfung ist geil. Prüfung ist ...«. Er hatte sich eben gefreut, dass er seine Lehrer eine halbe Stunde lang hatte unterrichten dürfen ...

Auch wir Lehrer bereiteten uns auf die Prüfungen vor. Das war so etwas wie eine interne Fortbildung. So habe ich etwa mit der Handarbeitslehrerin unserer Schule zusammen eine Prüfung durchgeführt. Die Kollegin fühlte sich völlig ungeeignet für diese Aufgabe und brachte das beständig dadurch zum Ausdruck, dass sie sagte: »Du, das kann ich nicht!« Und ich erwiderte beständig: »Doch, das kannst Du!« Ich erwähne das nur, damit man sieht, wie wir in Schwäbisch Hall die dazu nötige Personalentwicklung leisten. Nun, sie hat schließlich ihre Sache ganz wunderbar gemacht.

Eine Schülerin ist mir noch ganz besonders in Erinnerung geblieben: Künstlerisch und musikalisch sehr begabt, stand sie im zweiten Teil der Prüfung unerwartet auf, ging zur Tafel und kündigte an: »Jetzt erkläre ich den Otto-Motor«. Das kam aus ihrem Munde doch sehr überraschend. Meine Kollegin und ich stellten ihr dann auch viele Fragen, zumal uns beiden die Funktionsweise dieses an der Tafel skizzierten Gebildes nicht in der wünschenswerten Weise aus unserer eigenen Schulzeit im Gedächtnis haften geblieben war. Dann aber, in der Auswertungsrunde, äußerte sich eine andere Schülerin (es waren immer Gruppen zu dritt anwesend), eine hochbegabte junge Dame, genau dazu: »Also, Herr Iwan, Sie haben eben Fragen gestellt, deren Antworten Sie selbst nicht wussten. Das ist doch etwas merkwürdig.« Worauf ich antwortete: »Und was glauben Sie, wie ich Prüfungen finde, bei denen ich alle Antworten im Voraus kenne und jede Antwort des Schülers spontan zu einem eigenen Vortrag ausdehnen könnte?« – »Langweilig?« – »Genau!« – »Da haben Sie es diesmal aber interessanter gehabt«, wurde sie nachdenklich.

Wir haben an dieser Stelle das Paradigma des objektiven Wissensstandards durchbrochen. Indem man das verändert, können insbesondere Lehrer durchaus Probleme bekommen. Man verliert die Kontrolle. Was man aber gewinnt als Lehrer, ist die Ehrlichkeit der eigenen Fragehaltung und die Echtheit der Gesprächssituation.

Die Frage nach der eigenen Frage

Im darauf folgenden Jahr haben wir Kollegen angeregt, ihren Unterricht so anzulegen, dass es den Schülern möglich sein würde, aus dem, was der Lehrer im Unterricht bietet, ein Thema herauszugreifen und sich darin selbstständig zu vertiefen. Wir nennen dies das Prinzip der integrierten Jahresarbeit. Die Jahresarbeit hat ja den Nachteil, dass sie außerhalb des gewöhnlichen Unterrichtes steht. Wir haben sie in den Unterricht integriert. Das ändert einiges. Man braucht z.B. Zeit, so etwas anzuregen und durchzuführen. Das verändert unser Verhältnis zu der Art, wie wir unterrichten, zur Hausaufgabe, zur Klassenarbeit. All das fängt an, in Bewegung zu geraten, und hat eine Wirkung auf die Unterrichtsstruktur und das eigene Unterrichtsverständnis.

Ich möchte aus einer der dabei entstandenen Arbeiten einen Passus vorstellen, in dem eine neue Qualität zum Ausdruck kommt. Eine Schülerin hatte sich innerhalb der Goethe-Schiller-Epoche und einem damit verbundenen Gerichtsprojekt dazu entschieden, sich näher mit einem vor Gericht verhandelten Fall auseinanderzusetzen. Die Schülerin

hat ihn genau aufgearbeitet und ausführlich dargestellt. In ihrem Nachwort nun – in dem von Lehrerseite angeregten Blick auf die eigene Arbeit – schreibt sie: »Ich finde und fand es sehr interessant. Ich frage mich aber: Was interessiert mich eigentlich? Ich konnte es selbst nicht beantworten, bis mir klar wurde, was alles passieren muss, bis man seinen eigenen Großvater beklaut.« Zum Schluss der Betrachtungen heißt es kurz und bündig: »Also: Mich interessiert nicht nur, was jemand gemacht hat, sondern warum.« So vertieft die Schülerin durch den Rückblick auf ihre Arbeit ihr eigenes Interesse an der Sache. In einer Auswertungsrunde über das zurückliegende Schuljahr sagt sie weiter, sie habe inzwischen gelernt, eine Epoche von Anfang an zu begleiten mit der *Frage nach ihrer eigenen Frage*.

Ich kann hier nur einige Fingerzeige in Richtung auf diese neue Lern- und Prüfungskultur geben, die sich der individuellen Entwicklung annimmt und den Jugendlichen nicht wie seit alters her über den einen staatlichen Leisten schlägt. Viele unserer Schüler, die das erleben, werden später, das garantiere ich bereits heute, den Unterschied zwischen der alten und neuen Form beurteilen können und werden überdies für die Absolvierung der gängigen Abschlussprüfungen besser noch als frühere Generationen gerüstet sein.

Das alles ist bei der Kooperation mit Felix Winter vom Oberstufenkolleg in Bielefeld entstanden. Bemühungen dieser Art existieren andernorts bereits seit längerem, und die »perpetuum novile Schulprojekt Gesellschaft« hat in Kooperation mit dem Oberstufenkolleg Bielefeld einen internationalen Arbeitskreis gegründet. Darin finden sich Vertreter aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, aus Schule, Hochschule und Wirtschaft, Menschen, die alle praktisch und theoretisch an einer Entwicklung dieser Formen arbeiten, die über die Veränderung der Prüfungsform die Lernkultur in einer Schule nachhaltig individualisieren hilft.¹ Für die Waldorfschulen kann das heißen, etwas zu entwickeln, wodurch die Schätze, die sie während der Schulzeit ansammelt, nicht am Ende unter den Tisch fallen, sondern auf dem Tisch liegen und anschaubar werden.

Eltern als Mitstreiter einer neuen Lernkultur

In unserer Schule in Schwäbisch Hall hatten wir am Ende des letzten Schuljahres den Eindruck, dass das entstandene Jahresportfolio nicht nur an die Adresse der Lehrer, sondern insbesondere auch an die der Eltern gerichtet ist. Wir haben dann einen gemeinsamen Eltern-Schüler-Lehrer-Abend veranstaltet. Nach einem Rückblick auf das Schuljahr, die Mappen lagen bereits vorher aus, forderten wir die Eltern dazu auf, sich eine Mappe auszuwählen und sich diese Mappe vom entsprechenden Schüler vorstellen zu lassen. So kamen Eltern und Schüler etwa eine halbe Stunde lang ins Gespräch, eigentlich so etwas wie eine Wertschätzung der Arbeit des vergangenen Jahres, die alle Beteiligten ausnahmslos als positiv und förderlich empfanden.

Vor ein paar Tagen, auf einem Elternabend der jetzigen 8. Klasse, äußerten sich, nicht zum ersten Mal zu diesem Zeitpunkt, Eltern besorgt über die kommende Oberstufe. Stün-

1 Vgl. Themenheft »Noten, Prüfungen, Zeugnisse – ohne Alternative?«, »Erziehungskunst«, Heft 3/2002

de sie nicht in der Gefahr, zu wenig Orientierung zu bieten? Fielen die Kinder nicht in ein Loch, dem sie erst mit Blick auf die Abschlüsse allmählich wieder entstiegen? – Nicht in den Klassen, in denen mit Portfolio gearbeitet würde. Dort entstünde langsam, aber sicher eine Orientierung für Schüler, die weiter reiche als bis zur Abschlussprüfung – so hielten an diesem Abend die Eltern dagegen, die die neue Erfahrung schon mitgemacht hatten. Sie wurden zu Botschaftern der neuen Lernkultur an unserer Schule. Wir sollten diese Erfahrungen weiter stärken. In den Eltern werden wir dann die besten Mitstreiter finden.

Zum Autor: Rüdiger Iwan, Jahrgang 1955, unterrichtet als Oberstufenlehrer in Schwäbisch Hall Deutsch, Geschichte und Schauspiel; berät Schulen bei der Entwicklung neuer Oberstufenkonzepte. Geschäftsführer der *perpetuum novile gemeinnützige Schulprojekt GmbH*.

Neue Beurteilungs- und Prüfungsformen

Ein Forschungsprojekt in Nordrhein-Westfalen

Problemstellung

Heute ist in der Berufspädagogik, bei Unternehmen und Hochschulen allgemein anerkannt, dass soziale und persönliche (Handlungs-)Kompetenzen – sogenannte »extrafunktionale« oder »Schlüsselqualifikationen« – eines Schülers für dessen weitere Berufsbiographie und seine beruflichen Chancen hoch bedeutsam sind und im modernen Arbeitsleben stetig an Wichtigkeit zunehmen. Man ist sich weitgehend einig darüber, dass es heute nicht mehr nur darauf ankommt, ein guter Fachmann zu sein, sondern auch darauf, was als Persönlichkeit erkennbar ist.¹

Die Waldorfschule hat seit ihren Anfängen dem gemäß versucht, die Bildung der Persönlich-

keit ihrer Schüler zum zentralen Bezugspunkt aller schulischen Bemühungen zu machen. Deshalb folgen die Waldorfschulen einem Lehrplan und einer Methodik, die grundsätzlich auf dieses Ziel ausgerichtet sind.

Ein Problem bei der Bildung von Handlungskompetenzen durch die Schule ist ihre Nachweisbarkeit. Der Erwerb von bzw. der Zuwachs an sozialen und personalen Kompetenzen lässt sich nicht ohne weiteres feststellen, ist weder

¹ Der vorliegende Artikel ist ein Auszug aus dem Forschungsantrag der Landesarbeitsgemeinschaft NRW, der von Dr. Michael Brater, Hilmar Dahlem, Dr. Dirk Randoll, Rüdiger Iwan, Hanns-Christoph Busch, Klaus-Peter Freitag, Thomas Lutze-Rodenbusch, Toni Ryf, Dr. Richard Landl und Frank de Vries konzipiert wurde.

zähl- noch messbar. Kompetenzen sind nicht abprüfbar und nicht benotbar. Die bekannten Formen schulischer Prüfungen sind nicht in der Lage, soziale und personale Kompetenzen zu testen, nachzuweisen und zu dokumentieren. Deshalb sind Zeugnisse, die sich auf solche Prüfungen stützen, nicht aussagekräftig: Sie können keine Auskunft darüber geben, was ein junger Mensch tatsächlich kann bzw. wie er sich in praktischen Lebens- und Arbeitsfeldern tatsächlich zu bewegen vermag, wie er mit schwierigen Situationen umgeht, wie er Konflikte zu vermeiden oder zu lösen versteht, wie gründlich er ist, wie viel Ausdauer oder Flexibilität er mitbringt usw.

Die Waldorfschulen haben dieses Dilemma bisher ebenso radikal wie unzureichend gelöst, indem sie auf Prüfungen und Noten ganz verzichteten und sie durch sogenannte »Wortgutachten« des Lehrers ersetzten. Da diese aber weder den methodischen Anforderungen an Prüfungen als Nachweise von Leistungen genügen noch öffentliche Anerkennung fanden, wurden und werden an diesen Schulen – teilweise auch aufgrund behördlicher Forderungen – parallel und teilweise »inoffiziell« ganz »gewöhnliche« Noten über schulische Leistungen gegeben, die dann selbstverständlich – wie alle Noten – über die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler nichts aussagen.

Man könnte diesen sicher unbefriedigenden, aber bisher dennoch erträglichen Zustand auf sich beruhen lassen, wenn er nicht zunehmend eine Reihe von schwerwiegenden Problemen nach sich zöge:

- Wofür es keine Noten gibt und was nicht Gegenstand von Prüfungen ist, droht im Schulalltag an Bedeutung zu verlieren. Dies nimmt vor allem in den Augen der Schüler den Bemühungen um die Förderung von Handlungskompetenzen (z. B. Klassenspiele, Praktika) viel Anerkennung und Gewicht – für eine Prüfung zu lernen, ist scheinbar wichtiger.
- Die Prüfungsfixiertheit führt bei Schülern zu einem Mangel an Selbstständigkeit und

persönlichem Engagement für den eigenen Bildungsprozess in der Mittel- und Oberstufe trotz aller Anstrengungen der Lehrer. Hierin wurde lange ausschließlich ein pädagogisches und erzieherisches Problem gesehen. Es wird aber zu einem sozialen (Zukunfts-)Problem der Schüler, wenn durch das Fehlen von Motivation und Einsatzwillen wichtige – etwa soziale – Kompetenzen gar nicht oder unzureichend ausgebildet werden und damit individuelle Leistungsmöglichkeiten unerreicht bleiben.

- Da die sozialen und persönlichen Kompetenzen mit den herkömmlichen schulischen Mitteln (Prüfungen und Noten) nicht sichtbar gemacht werden können, fehlt auch den Lehrern ein Erfolgskriterium bzw. ein wichtiges Korrektiv, mit dessen Hilfe sie ihr eigenes Handeln überprüfen können.
- Da der »Sinn« der persönlichkeitsbildenden Aktivitäten folglich oft weder unmittelbar erfahren noch in Form von Prüfungen und Noten nachgewiesen werden kann, wächst der Druck auf die Schule auch von Seiten der Eltern, sich doch lieber auf die »wichtigen«, d. h. prüfungsrelevanten Inhalte zu konzentrieren. Lehrer, die etwa für das Einüben eines Theaterstücks auf Kosten prüfungsrelevanter Fachstunden mehr Zeit benötigen, haben einen zunehmend schweren Stand.
- Kommen noch wirtschaftliche Gesichtspunkte hinzu, etwa wenn die persönlichkeitsbildenden Aktivitäten den ohnehin engen Schuletat belasten oder sich als nicht bezuschungsfähig herausstellen, dann wird die Gefahr sehr real, dass sie immer mehr zusammengestrichen und gekürzt werden.
- Nach außen, gegenüber den die Schüler aufnehmenden Institutionen, gibt es keinerlei Möglichkeiten, die Leistungen eines Schülers (und der Schule) im Bereich von Handlungskompetenzen sichtbar zu machen, weil eben im Rahmen von kenntnisorientierten Prüfungen und durch die Vergabe von Notenzugnissen darüber keine

Aussagen möglich sind. Damit fehlt den aufnehmenden Institutionen eine wichtige Orientierungsmöglichkeit bei der Aufnahmeentscheidung.

- Hinzu kommt, dass das Beurteilungsmonopol der Lehrer, das mit Noten und Prüfungen verbunden ist, die Verantwortung für die Leistungsbewertung ganz auf die Seite der Lehrerschaft verlagert. Daraus folgt, dass die Mitwirkung an der – und auch eine Mitverantwortung für die – Qualität des Bildungsprozesses auf Seiten der Schüler und ihrer Eltern unterentwickelt ist.

Diese Probleme zeigen, dass es dringend und notwendig ist, angemessene Formen und Instrumente zu entwickeln, die im Rahmen von Schule den Erwerb von sozialen und personalen Kompetenzen sichtbar machen und nachweisen. Im Rahmen des durch die Landesarbeitsgemeinschaft Nordrhein-Westfalen initiierten Projekts sollen praktikable Formen entwickelt und erprobt werden, wie die Handlungskompetenzen von Schülern verschiedener Schularten und -stufen, die diese während ihrer Schulzeit (aber nicht unbedingt nur in der Schule) erworben haben, sichtbar und anerkennbar gemacht werden können.

Ansatz und Ziel des Projekts

Die das Projekt tragenden Personen haben sich umfänglich über Möglichkeiten zum Sichtbarmachen erworbener Kompetenzen informiert, wie sie in verschiedenen Schulen in Deutschland, im europäischen Ausland und in den USA diskutiert werden. Dabei stießen sie auf den Erfolg versprechenden Ansatz der Portfolio-Methode. Bei dieser Methode dokumentieren die Schüler selbst für sie relevante Ereignisse, Erfahrungen, Themen ihrer – schulischen wie privaten – Lernbiographie und werten sie unter dem Gesichtspunkt ihres Lernens aus: Was habe ich dabei gelernt? Was waren wichtige Lernerfahrungen? Welche Stärken/Fähigkeiten haben sich eigentlich daran erwiesen? – Die Lehrer unterstützen diesen Prozess, kommentieren ihn aus ihrer Sicht und

sprechen mit den Schülern darüber. So bildet sich ein Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten, aber u. U. auch für neuen Lernbedarf. Am Ende entsteht ein komplexes Bild der Kompetenzen dieses Schülers, dessen sachgemäßes Zustandekommen der Lehrer bestätigt. Diese Methode scheint vor allem dafür geeignet zu sein, Lernprozesse zu dokumentieren und in ihrem Ergebnis sichtbar zu machen, die über die Aufnahme von Wissen hinausgehen und eben handlungsbezogenes Lernen zum Gegenstand haben, wie etwa Praktika, der gesamte künstlerische Unterricht, Jahres- und Facharbeiten, Theateraufführungen, handwerkliche Betätigungen, Sport, Freizeitaktivitäten usw.

Arbeitsschritte

Die Portfolio-Methode soll in den mitarbeitenden Schulen schrittweise für verschiedene Zielfelder (Teilziele) entwickelt, eingeführt und erprobt werden. Insgesamt sind acht Aufgaben zu lösen:

1. Die Methode wird bei all jenen schulischen Angeboten und Aktivitäten eingesetzt, für die es bisher keinerlei Nachweismöglichkeiten gibt (wie z. B. Theater spielen, Praktika, Projekte usw.); dabei soll deutlich werden, welchen Bildungseffekt diese Aktivitäten für die einzelnen Schüler haben (bzw. auch: wie sie verändert werden müssten, um einen solchen Bildungseffekt zu erzielen). Dazu ist u. a. ein Kompetenzmodell zu entwickeln. Ferner soll die Methode auf den herkömmlichen Unterricht ausgedehnt werden, aber nicht unter dem Gesichtspunkt des Leistungs-, sondern des Fähigkeitsnachweises; es wird also z. B. im Fach Geschichte nicht nur das Wissen um historische Fakten usw. abgeprüft, sondern es kann zum einen das »historische Verstehen« des Schülers kenntlich gemacht werden, zum anderen werden z. B. Arbeitstechniken als Methodenkompetenz (Umgang mit Quellen, Beschaffen von Informationen, Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen usw.) sichtbar.

2. Die Lehrer müssen sich weiterentwickeln, indem sie einerseits mit der neuen Methode vertraut gemacht werden und andererseits lernen, bei der Erarbeitung von Portfolios nicht mehr in der Rolle des Behelrenden und Beurteilenden aufzutreten, sondern eher in der des Mentors, Moderators und Lernbegleiters: Er hat keinen Wissensvorsprung mehr vor dem Schüler, sondern ist im Gegenteil auf dessen Informationen und Erfahrungen angewiesen.
3. Ähnliches gilt für die Schüler, deren Rolle sich ebenfalls fundamental ändert: Lernen ist nicht mehr länger »Aufnahme von Wissen«, sondern der Ertrag von Eigenaktivitäten. Sie müssen ihre eigenen Erfahrungen reflektieren und erfahren neue Sinnbezüge von allem, was sie im Zusammenhang mit Schule getan und erlebt haben, auch und besonders von vielen Anforderungen, die ihnen bisher womöglich besonders »sinnlos« vorkamen. Ihre Erfahrungen und inneren Entwicklungsschritte sind gefragt, nicht ihr Wissen oder ihr intellektuelles Urteil.
4. Weiterhin geht es darum, für alle beteiligten Schulen, die in ihrem Lernangebot deutlich über die vorgeschriebenen Fächer und Lerninhalte hinausgehen, adäquate Formen eines schuleigenen Abschlusses zu entwickeln und zu erproben.
5. Sämtliche Kompetenzen eines Schülers im Sinne einer vollständigen Selbstdarstellung sichtbar machen zu wollen, wäre zweifellos ein Irrweg. Die Schüler müssen vielmehr lernen, sich selbst gezielt darzustellen, so dass sie in ihrer individuellen Persönlichkeit erkennbar werden. Hier kann die Portfoliotechnik ein Hilfsmittel sein, um einen individuellen Bildungslebenslauf zu erarbeiten und sich der eigenen Stärken zu vergewissern; dies könnte z. B. als eine persönliche Lernbilanz in einer Abschlussklasse erarbeitet werden.
6. Die Selbstreflexion soll verbunden und ergänzt werden durch die Perspektive der aufnehmenden Institutionen (weiterführende Schulen, Ausbildungsstätten, Unternehmen, zuletzt Hochschulen): Welche Kompetenzen erwarten sie, welche möchten sie nachgewiesen haben, was brauchen sie, welche Form des Nachweises ist für sie sinnvoll? Wie kann »Berufsmündigkeit« eines Schülers nachgewiesen werden? Die Schüler lernen zugleich, sich selbst aus der Perspektive ihres späteren Partners zu sehen und sich gezielt darzustellen. Diese »Übergangsportfolios« können nur in enger Kooperation mit den aufnehmenden Institutionen erarbeitet werden.
7. Damit wirft das Projekt zugleich die Frage nach aussagefähigen Zeugnissen auf. Es sollen zunächst geeignete Formen der Ergänzung der bisherigen Zeugnisse erarbeitet werden, die für die aufnehmenden Institutionen hilfreich sind und zugleich dem Schulabgänger eine angemessene individuelle Chance einräumen. Wenn dies gelingt, wird man darüber nachdenken können, wie man auf dieser Grundlage möglicherweise zu einer veränderten Prüfungskultur kommen kann. Dazu ist eng mit den Schulbehörden und den hier bereits vielfach bestehenden Initiativen zusammenzuarbeiten.
8. Schließlich will das Projekt einen einschlägigen Beitrag zur Lehrerbildung leisten.

Diese acht Punkte beschreiben das inhaltliche Arbeitsprogramm des Projekts. Zu seiner Bewältigung werden Vertreter der sich beteiligenden Schulen, ergänzt um eine Fachberatung und die wissenschaftliche Begleitung, die Projektsteuerungsgruppe bilden. Diese führt das gesamte Projekt im Auftrag der LAG NRW (Arbeitsgemeinschaft Waldorfpädagogik) durch. Um das umfangreiche Arbeitsprogramm umzusetzen, sind folgende Arbeitsschritte geplant:

- Die antragstellenden Schulen führen schulintern ausführliche Informationsveranstaltungen über das Projekt und die Portfolio-

methode durch. Sie bilden eine Arbeitsgemeinschaft und benennen je zwei Vertreter in die Projektsteuerungsgruppe. Es wird einen wirtschaftlichen und einen fachlichen Koordinator geben. Ferner gehören dazu ein Fachberater für Portfoliofragen und die wissenschaftliche Begleitung des Projekts (Institut für Pädagogik an der Alanus-Hochschule, Alfter², und die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GAB, München³).

- Die Mitglieder der Projektsteuerungsgruppe beginnen mit drei inhaltlichen Arbeitsschwerpunkten: Zum einen müssen der aktuelle Erkenntnisstand sowie die Erfahrungen anderer Länder (z. B. Österreich, Schweiz, Norwegen, Niederlande, USA) zum Thema Portfolio in Schulen aufgearbeitet werden (hier wurden bereits Kontakte aufgenommen⁴). Parallel dazu erhalten interessierte Lehrer aus den beteiligten Schulen eine gründliche Weiterbildung in der Portfoliomethode durch erfahrene Fachleute. Auf dieser Basis beginnen die Mitglieder der Projektsteuerungsgruppe, die selbst Lehrer sind, zunächst in ihrem eigenen Unterricht mit der Umsetzung der oben beschriebenen ersten Arbeitsschritte.
- Die Mitglieder der Projektsteuerungsgruppe informieren laufend ihre Kollegien in den Schulen, beziehen sie in ihre Erfahrungen ein und reflektieren gemeinsam beobachtbare Wirkungen. Aufgabe der Projektsteuerungsgruppe ist es, das Interesse der Trägerschulen auch während der Zeit wach zu halten, in der die Kollegien noch nicht auf breiter Basis selbst aktiv sind. Zugleich liegt hier eine Sollbruchstelle für das gesamte

Projekt: Sollte sich nämlich wider Erwarten herausstellen, dass sich der Portfolio-Ansatz für die Projektzielsetzung nicht eignet, kann das Projekt mit der Dokumentation dieses Ergebnisses abgebrochen werden.

- Im nächsten Arbeitsschritt, wenn die unmittelbaren Projektbeteiligten ausreichend Erfahrung und Sicherheit mit der Umsetzung der Methode in ihren Schulbereichen gewonnen haben, erfolgt die erste Ausweitung/Übertragung auf andere Lehrer und Bereiche (Fächer) der eigenen Schulen.
- In diesem Stadium können auch andere Modellschulen, die jetzt schon ihr Interesse angemeldet haben, an den Ergebnissen der Projektsteuerungsgruppe partizipieren und einen weiteren Übertragungs- und Erfahrungskreis bilden.
- Nun können auch die fächerübergreifenden Themen in den Schulen sowie das Ziel eines schulspezifischen Abschlusses (in Waldorfschulen: Waldorfabschluss) für alle pädagogischen Besonderheiten der jeweiligen Schule angegangen werden.
- Zeitlich parallel zu diesem Schritt wird damit begonnen, einen Arbeitszusammenhang mit aufnehmenden Institutionen (z. B. Vertreter von ausbildenden Unternehmen) aufzubauen, um herauszufinden, welche Kompetenzen für sie wichtig sind und wie für sie aussagefähige Bestätigungen solcher Kompetenzen aussehen müssten. Mit ihnen zusammen sowie mit Vertretern von Eltern und Schülern werden entsprechende Dokumentations- und Nachweisformen entwickelt und mit Schülern erprobt.
- Während der gesamten Laufzeit des Projekts werden Kontakte zu interessierten Lehrerbildungsstätten gepflegt.
- Mit Vertretern von Schulbehörden werden alle Aktivitäten und Erfahrungen des Projekts laufend ausgetauscht und abgestimmt, und es wird entsprechend den Projekterfolgen der Dialog über veränderte Prüfungsformen begonnen.
- Gegen Ende des Projekts ist eine öffentliche Tagung geplant, auf der die Projektergeb-

2 Alanus Hochschule, Johannishof, 53347 Alfter bei Bonn; www.alanus.edu

3 Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GAB, Bodenseestr. 5, 81241 München; www.gab-meunchen.de

4 U. a. im Rahmen der internationalen Fachtagung für Portfolio in der Schule im Mai 2003 in Obermarchtal, veranstaltet von perpetuum novile in Kooperation mit dem Oberstufenkolleg Bielefeld

nisse einem breiten (Schul-)Publikum dargestellt und mit internationalen Fachleuten diskutiert werden.

- Während der Projektzeit sind kleinere Publikationen von Projektergebnissen (Aufsätze) sowie die Teilnahme an einschlägigen Tagungen geplant.
- Sämtliche Projektergebnisse werden abschließend veröffentlicht (Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung unter Mitarbeit aller am Projekt Beteiligten).

Das Projekt ist von hoher schulpolitischer

Bedeutung und soll daher gründlich evaluiert werden, um aussagefähige wissenschaftliche Erkenntnisse für eine weiterführende Diskussion zur Verfügung zu stellen. Die wissenschaftliche Begleitung soll den Anschluss des Projekts an die allgemeine wissenschaftliche Diskussion sicherstellen, laufend die Wirkungen der verschiedenen Arbeitsschritte überprüfen, um Erfahrungen und Erkenntnisse für die Entwicklungsarbeit am Instrumentarium zur Verfügung zu stellen, und sie soll die Dokumentationsarbeiten koordinieren und z. T. selbst übernehmen.

Klaus-Peter Freitag

Was ist pädagogische Evaluation?

Martyn Rawson

Beim Begriff Evaluation denkt man oft nur an Beurteilung, an Zensuren und Noten. Landläufig gelten Waldorfschulen als das »geradezu klassische Beispiel für die Möglichkeit, in einem Schulsystem gänzlich auf Ziffernzensurierung zu verzichten.«¹ Das mag wohl sein, aber ein Schulsystem ohne jegliche Evaluierung kann es eigentlich nicht geben. Evaluation heißt, den Wert einer Sache erkennen, herausarbeiten, sichtbar machen und einschätzen. Das sind ganz verschiedene Vorgänge. Erkennen bedeutet das Wesen einer Sache aufzuspüren und sie in ihrem Zusammenhang zu verstehen. Das Herausarbeiten des Wertes eines Prozesses bedarf einer gewissen Analyse, um die interessanten bzw. relevanten Aspekte herauszufiltern. Einschätzen in diesem Sinne heißt etwas wägen und bewerten, aber auch wertschätzen.

Bei der Evaluation prüft man, ob etwas stimmt, ob etwas reif ist, ob und wie weit etwas den Erwartungen entspricht. Das bedeutet, eine Sache nach bestimmten Kriterien zu prüfen. Dabei wird ein Urteil immer im Zusammenhang mit einer Zielsetzung gebildet. Doch geht es um mehr als um die bloße Bewertung oder Sichtbar-Machung von Lernergebnissen. Es geht darum, durch Evaluation den Lernprozess selbst zu verstärken. Die

pädagogische Evaluation kann also vielseitige formelle und informelle Leistungen sichtbar und wenn nötig auch nachweisbar machen.

Bei der Evaluation geht es um Bildung von Bewusstsein, das den Grund für Handlungen legt. Man darf bei der Evaluation nicht nur allein auf das Gewordene zurückblicken, sondern muss auch Konsequenzen für die Zukunft ziehen. Evaluation ist nicht das Ende eines Vorgangs, sondern der Ausgangspunkt für neue Bemühungen. Sie bedeutet die Chance für einen Neubeginn.

In der Pädagogik versuchen wir unsere pädagogischen Handhabungen effektiver zu gestalten. Die Evaluation von Schülern ist ein Versuch, Erkenntnisse, Einsichten über das Kind zu gewinnen, um es besser zu verstehen. Im Idealfall wären Hilfeleistung, neue Entwicklungsmöglichkeiten, das Eröffnen von neuen Lernwegen die Ergebnisse einer Schüler-Evaluation. Als diagnostisches Instrument kann die Evaluation Wichtiges anbieten. Insofern ist die Evaluation eine Form von pädagogischer Begleitung.

In der Waldorfpädagogik gibt es formelle Arten von Evaluation, wie die Untersuchung zur Schulreife, die Zweitklass-Untersuchung oder das Schülerzeugnis, aber es gibt auch zahlreiche informelle Arten. Dazu gehören Kinder- und Klassenbesprechungen und viele Formen der pädagogischen Begleitung durch Beobachtung. Solche Evaluationsformen sind Bestandteile der fortlaufenden Praxisforschung. Lehrer reflektieren und analysieren ihre Beobachtungen an den Kindern und am Unterricht und gewinnen dadurch neue Einsichten, die dann in die Unterrichtsvorbereitung einfließen. In Zukunft werden wir auch neue Evaluationsformen brauchen, um die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen der Schüler zu validieren, d.h. zu bewerten und anzuerkennen im Rahmen neuer Abschlussprüfungen.

Routine oder menschliches Interesse

In der gegenwärtigen »Audit-Kultur« wird vieles routinemäßig evaluiert. Es ist ein Paradox unseres Zeitalters, dass man überall und immer mehr Auswertung und Berichterstattung verlangt und sich dabei gleichzeitig selber beobachtet, überwacht und bewertet fühlt.

Das Gegenmittel ist das Erwerben eines »Herzdenkens«, wie Steiner es formulierte, was vielleicht am besten als ein großzügiges, warmherziges Interesse, verbunden mit klarem Denken, charakterisiert werden kann. Wir wollen nicht nur den Wert der Sache bzw. Person erfassen, sondern wir wollen etwas vom ihren Wesen verstehen. Das heißt, wir wollen möglichst viel vom Potenzial eines Menschen aufdecken. In der Analyse müssen wir einzelne Elemente nebeneinander betrachten. Mit Herzdenken integriert man sie wieder in einen sinnvollen Zusammenhang. Beim Integrieren stärkt man das Kohärenzgefühl, das der seelischen und leiblichen Gesundheit zu Grunde liegt. Was uns am meisten interessiert, ist, wie ein Mensch sich entwickelt, wie ein Mensch lernt. Das zeigt uns eine Evaluation, die den ganzen Menschen zu verstehen versucht.

Um etwas verstehen zu können, muss man erst den Zusammenhang entdecken. Einzelne Leistungen, ob formell oder informell – wie z.B. soziale Fähigkeiten –, sind eigentlich nur im Kontext zu verstehen. Sozial kann man nur in einem sozialen Kontext sein! Das

Ganzheitliche des Menschen wird auch nur im Kontext sichtbar und erlebbar. Ein Bewusstsein vom Kontext verhindert die Tendenz zur Abstraktion, die bei der Evaluation immer eine Gefahr ist. Evaluation ohne Berücksichtigung des Zusammenhanges produziert nur Statistik, verursacht Zerrbilder und erzeugt Angst. Urteilsbildung im Kontext und gesunder Menschenverstand bedürfen einer integrierenden Ich-Tätigkeit.

Der Gegensatz zur Evaluation aus menschlichem Interesse heraus ist eine öffentliche Prüfung im herkömmlichen Sinne, bei der nur das Ergebnis interessiert. Niemand gestaltet eine öffentliche Prüfung aus Interesse an den Prüfungsteilnehmern! Bekanntlich geben solche Prüfungen nur Auskunft über die Fähigkeit, Prüfungen zu bestehen, nicht über den Menschen selbst.

Wie werden Lernziele festgelegt?

Um etwas evaluieren zu können, brauchen wir Kriterien. Wie kommt man zu Kriterien? Zunächst werden im Kreis der Fachkollegen erste Vorschläge ausgearbeitet. Wenn sich ein gewisses Konzept (oder auch mehrere) herauskristallisiert hat, wird es dem Kollegium vorgestellt, werden Korrekturen angenommen und wird Akzeptanz gesucht. Im Laufe der Zeit überprüft das Fachkollegium, ob die Lernziele relevant und richtig formuliert sind, und es werden, wo nötig, Änderungen vorgenommen. Der gesamtpädagogische Auftrag (das Leitbild) der Schule besteht zunächst einmal aus der Summe der zusammengetragenen Fachprofile. Allmählich bilden sich fächerübergreifende Lernziele, vielleicht in Form von Schlüsselkompetenzen, die die Schüler erreichen sollen, wie z.B. Selbstständigkeit oder Kommunikationsfähigkeit.

Es kann auch sinnvoll sein, einen veröffentlichten Lehrplan (wie zum Beispiel den von Tobias Richter herausgegebenen²⁾ als Vorlage zu nehmen. Im Profil der Schule würde man dann nur Abweichungen mit Begründung vermerken.

Welche Kriterien sind pädagogisch sinnvoll? Grundsätzlich gibt es zwei Formen der Evaluation, eine prozess- und eine ergebnisorientierte. Methodisch gesehen handelt es sich bei der prozessorientierten Evaluation mehr um ein Dokumentieren des Lernvorgangs. Wichtig erscheinende Momente der Entwicklung werden notiert, und aus diesen Beobachtungen formt sich dann ein Gesamtbild. Beim Testen werden in der Regel nur die Ergebnisse notiert. Für beide Evaluationsformen braucht man Kriterien, aber sie sind grundsätzlich verschieden, nicht nur in der Form, sondern auch in der Handhabung. Man kann Kriterien nach verschiedenen Arten des Lernens oder der Leistung konzipieren, zum Beispiel nach kognitiven Gesichtspunkten (Was hat der Schüler verstanden?), nach ästhetischen Kriterien (Wie hat der Schüler die Darstellung gestaltet?) oder sogar nach rein praktischen Kriterien (Ist ihm der Kuchen gelungen? Wie hat er geschmeckt?). Es kommt darauf an, welche Lernziele man im Auge hat.

Sinnvolle Kriterien finden

Wenn man die Kriterien genau festlegt, kann man auf Noten verzichten. Entweder hat der Schüler das Kriterium erfüllt oder nicht. Es ist eigentlich sinnlos festzustellen, dass

der Schüler zu 59 Prozent das Kriterium erfüllt bzw. zu 41 Prozent nicht erfüllt hat. Man kann höchstens feststellen, dass der Schüler mit mehr oder weniger großer Unterstützung und unter bestimmten Bedingungen das Kriterium erfüllen kann. Falls der Schüler ein Kriterium nicht oder noch nicht erfüllt, so ist die pädagogische Konsequenz die, dass man einen Plan macht, wie das Ziel zu erreichen ist.

Bekanntlich sind Zensuren als Lernmotivation besonders effektiv bei Schülern, die ohnehin leistungsstark sind: »Sicherlich motiviert die Ziffernote besonders den guten Schüler. Nichts motiviert mehr als der Erfolg, der z.B. durch gute Noten ausgedrückt wird.«³ Aber wie ist es bei den anderen? »Schwere oder gehäufte Misserfolge stören die Lernfreude, senken die Ansprüche an sich selbst, lassen den Schüler an seinen Fähigkeiten zweifeln, hemmen sein Vertrauen in die eigene Kraft.«⁴ Aus diesen Erfahrungen heraus kann man die Grundhaltung der Waldorfpädagogik, möglichst lange ohne Noten auszukommen, verstehen.

Es ist aber auch sinnvoll, den Lernvorgang nach Leistungsstufen (»Levels«) zu unterteilen. Wenn man vom Ziel der Selbstständigkeit im Lernen ausgeht, kann man z.B. vier Lernstufen erkennen. Ein Beispiel mit vier Levels kann das deutlich machen. Grundsätzlich gibt es immer eine Einstiegsstufe, auf der der Schüler zum ersten Mal überhaupt mit einer Sache bekannt gemacht wird. Hier hätten es die Kriterien hauptsächlich mit dem Aufnehmen des Stoffes zu tun. Auf der zweiten Stufe wäre eine Aneignung durch Erüben gefordert. Auf der dritten Stufe würde man noch dazu einen Anteil selbstständigen Erarbeitens (über das vom Lehrer Angegebene hinaus) verlangen. Auf der vierten und höchsten Stufe würde man hauptsächlich Selbst-Erarbeitetes (mit minimaler Unterstützung durch den Lehrer) erwarten. Normaler Schulunterricht kommt in der Regel nur bis zur dritten Stufe. Nur bei Jahresarbeiten käme man wahrscheinlich auf Stufe vier. Bei diesen Kriterien spielt Selbstständigkeit eine wichtige Rolle. In einer Oberstufenklasse könnte man die Schüler differenziert nach diesen Kriterien beurteilen.

Nach der Auswahl der Kriterien muss man dann entscheiden, wie man ihre Erfüllung feststellen will. Das Spektrum reicht von der bloßen Beobachtung des Lehrers bis zum schriftlichen Test.

Evaluation ist aber ein dynamischer Vorgang mit Feedback und Rückmeldungen, aus denen sich neue oder geänderte Zielsetzungen ergeben. An diesem Punkt wird ein Hauptcharakteristikum der Evaluation deutlich: Evaluation hat immer etwas Vorläufiges und Unvollkommenes an sich. Sie muss diese vorsichtig-abtastende, erforschende Qualität behalten, weil nichts ein für alle Mal festgeschrieben werden soll. Trotzdem soll der Evaluation auch nichts Willkürliches anhaften, sonst würde sie ebenfalls ihren Sinn verfehlen.

Bei der Evaluation haben wir es auch mit einem Rechtsvorgang zu tun, und es gelten die leitenden Prinzipien Gerechtigkeit, Gleichheit, Transparenz und Verbindlichkeit. Kriterien verabredet man mit den Beteiligten (insoweit sie mündig sind). Sie dürfen nicht von oben oder außen aufgepfropft werden. Kriterien werden durch Einsicht gewonnen, mit Konsens festgelegt und mit Fairness und Gleichheit angewendet. Und alle Beteiligten müssen informiert sein, einschließlich der Eltern und der Schüler.

»Wenn einem Kind immer gesagt wird, das ist gut, ob es nun wirklich gut gemacht ist

oder nicht, dann ist der Informationswert der Aussage zunichte gemacht. Es ist eine subtile Kunst, wahre Information zu geben und gleichzeitig zu ermutigen.«⁵

Die Methoden der Evaluation ergeben sich aus der Zielsetzung und den Kriterien.⁶ Die Form der Evaluation ist nach Mary-Jane Drummond »mehr eine philosophische, geradezu moralische Frage als eine rein pädagogische Angelegenheit. Das Interesse des Kindes und seine Entwicklung sind moralische Imperative.«⁷ In diesem Sinne sind prozessbegleitende Methoden den bloß ergebnisorientierten Benotungen vorzuziehen. Darunter versteht man »individuelle Erziehungspläne« (Aktionspläne, die nach einer Schülerbesprechung formuliert werden, mit Empfehlungen in Bezug auf Förderunterricht, Therapie oder andere pädagogische Maßnahmen), Schüler-Profile, Lernentwicklungsberichte, Textzeugnisse (wie z.B. die üblichen Waldorfzeugnisse), mündliche formale Leistungsbeurteilungen⁸ und Portfolios. Alle diese Methoden verzichten auf Zensuren und versuchen, Phänomene und Beobachtungen zu schildern und zu notieren. Es wird im schriftlichen Text (oder mündlich) zusammenfassend ein Bild gegeben, in dem der Stand der Dinge sichtbar gemacht wird. Dazu gibt es häufig auch Empfehlungen, wie es weitergehen könnte.

Es handelt sich also um zwei Vorgänge: einerseits das sorgfältige Bemerkten (nach vielseitigen Gesichtspunkten und Perspektiven) und Notieren; andererseits wird die Evaluation so formuliert, dass der Schüler unter Berücksichtigung seines Alters mehr oder weniger direkt angesprochen wird. Im besten Fall kommt es zum Dialog und zur Selbst-Evaluation (siehe den Artikel von Jane Morris Brown in diesem Heft).

Bei der prozessorientierten Evaluation kann man auch Kriterien wählen, die Fortschritte markieren. Man kann z. B. in den verschiedenen Entwicklungsbereichen, wie Sprachentwicklung, leibliche und senso-motorische Entwicklung oder soziale Entwicklung, eine Reihe von Wegmarken des Wachstums oder der Reifung erkennen. Es geht nun darum, die Entwicklung zu beobachten und es auf einer Check-Liste festzuhalten, wenn das Kind eine solche Wegmarke erreicht hat. Diese Form der Evaluation ist z.B. für den Kindergarten oder die Unterstufe besonders geeignet. Sie schärft die Aufmerksamkeit, ist unauffällig in der Handhabung, unbürokratisch und flexibel (man kann selber die Wegmarken aussuchen, die einen interessieren und relevant sind).

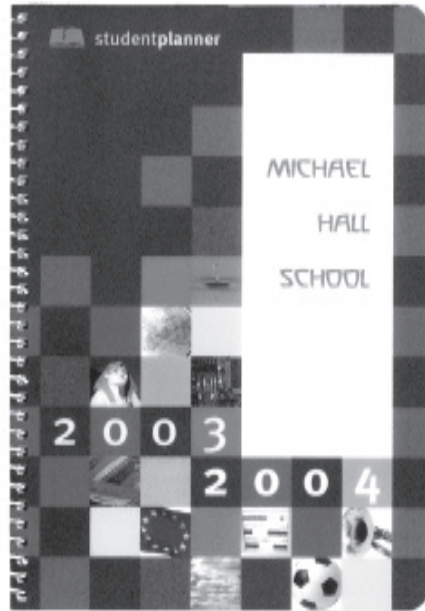
Portfolios bilden eigentlich eine Brücke zwischen Prozess-Begleitung und ergebnisorientierter Beurteilung (ob Prüfungen oder andere Zensurformen). Sie bieten die Möglichkeit, eine gewisse Vielseitigkeit der Schülerleistung sichtbar zu machen; sie umfassen auch Selbst-Gewähltes und Selbstzeugnisse. Ein wichtiges Element im Spektrum der Portfolio-Inhalte ist die Selbst-Evaluation der Schüler.

Die wesentlichen Evaluierungsvorgänge sollten in einer möglichst ökonomischen und aussagekräftigen Form dokumentiert werden. Das Dokumentierte muss vor allem für Mitarbeiter und Kollegen zugänglich und verständlich sein, da es eine Grundlage für Austausch und Gespräch bilden soll. Die Schattenseiten der Dokumentation sind bekannt, ob als Akten-Labyrinth oder als gekritzelter Zettelwirrwarr. Man benötigt auch keine raffinierte Computergraphik mit Tabellen und unappetitlichen »pie-charts«. Andererseits bietet der PC viele neue Möglichkeiten der individuellen Gestaltung von Evaluationsformularen.

Der menschliche Faktor

Es ist weder wünschenswert noch möglich, ein absolut objektives und empirisches Evaluationssystem zu entwerfen. Der menschliche Faktor ist das Entscheidende. Derjenige, welcher evaluiert, bringt seine Erfahrungen, seine Kompetenzen und auch seine Subjektivität ein. Das muss man berücksichtigen, weil sich im Zuge der Evaluation auch Macht entfalten kann. Selbstverständlich bedarf jede Evaluation eines hohen Grads an Integrität und Verantwortung. Dazu gehört es, offen Rechenschaft abzulegen, was auch formal durchsichtig geschehen muss, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten und mögliche Willkür einzudämmen. Aber vor allem hat das Kind ein Recht auf eine sinnvolle Evaluation.

Zum Autor: Martyn Rawson war mehr als 25 Jahre lang als Klassenlehrer, Sprachlehrer und Oberstufenlehrer in Großbritannien und Deutschland tätig. Er hat Schriften über den Waldorfflehrplan, die Entwicklung des Kindes, Anthropologie und die menschliche Evolution veröffentlicht. Er ist Herausgeber der englischsprachigen Zeitschrift »Steiner Education« und Mitglied des Kollegiums der Pädagogischen Sektion in Dornach. Seit 2003 Dozent an der Freien Hochschule für Waldorfpädagogik und Mitarbeiter der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen in Stuttgart. Zur Zeit arbeitet Rawson an einem Handbuch über pädagogische Evaluation.



Schüler der Michael Hall Schule in England arbeiten mit diesem »Entwicklungsprofil«-Buch, um sich selbst evaluieren zu können. Es wird jedes Schuljahr neu aufgelegt.

Anmerkungen:

- 1 K.-H. Arnold, E. Jürgens: Schülerbeurteilung ohne Zensuren, Neuwied, Krieffel 2001, S. 11
- 2 T. Richter (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule, Stuttgart 2003
- 3 J. W. Ziegenspeck: Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule, Bad Heilbrunn 1999, S. 107
- 4 R. Weiss: Aufgaben der Zensuren und Zeugnisse, zitiert in Ziegenspeck, s. Anm. 3
- 5 Siehe M. Donaldson: Children's Minds, fontana, Glasgow 1987
- 6 Siehe dazu T. Mephram, M. Rawson: Assessment and Learning in Steiner Waldorf Education, Steiner Schools Fellowship Publications, Forest Row/Sussex 2001
- 7 M.-J. Drummond: Assessing Children's Learning, David Fulton Publishers, London 2003, S. 189
- 8 Vgl. K.-H. Arnold, E. Jürgens: Schülerbeurteilung ohne Zensuren (s.o. Anm. 1)