Kompetenzorientierte Bewertung im Politikunterricht – Möglichkeiten der Erhebung und Beurteilung von Schülerleistungen

Vorbemerkung

Im Gegensatz zum kompetenzorientierten Planungsprozess, der den Fokus auf die Vernetzung von Teilkompetenzen und die kumulative Erweiterung dieser legen muss, ist es beim Diagnostizieren von Kompetenzständen notwendig, Standards für Teilkompetenzen zu unterscheiden und – fußend auf Konkretisierungen jener Standards – möglichst genau zuzuordnen, welche Kompetenzen sich im Schülerhandeln zeigen. Ein solches analytisches Vorgehen nimmt gegenüber dem synthetischen Planungshandeln die umgekehrte Blickrichtung ein, um festzustellen, „was Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Fach in einer bestimmten Schulstufe an bestimmten Kompetenzen beherrschen" (Klieme 2007: 19). Allerdings bleibt die Ausrichtung am fachspezifischen Kompetenzerwerb die Richtlinie für die Diagnose: Konkretisierte Standards sind Indikatoren für erreichte Kompetenzstände, keine selbstständigen „Lernziele" (vgl. die Ausführungen im Kapitel „Kompetenzen und Standards im Politikunterricht – ein Referenzrahmen für kompetenzorientierte Unterrichtsplanung ").

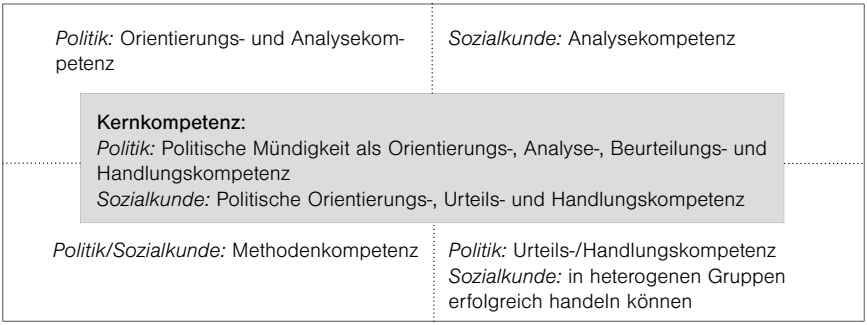
Konsens besteht in der Politikdidaktik dahingehend, dass der Fokus beim Diagnostizieren auf „performance standards" liegt, d. h. auf anwendungsbezogenem Wissen, weniger auf „content standards" als Fakten- und Datenwissen (Weißeno 2005, 34). Zwar fehlen immer noch psychometrische Kompetenzmodelle mit niveaudifferenzierenden Stufen, die eine abgesicherte Erhebung von Kompetenzständen im Fach ermöglichen (Weißeno 2005, 34f.): Die Formulierung von objektivierbaren Beobachtungsindikatoren kann also nur in Annäherung erfolgen, aber die Ebenen der Bewertung und deren Kriterien sind klarer zu benennen, was an anderer Stelle auch ausführlicher begründet wurde (Hagemann 2011: 67ff.).

Grundlegung in Kompetenzen und Standards

Mit dem Begriff der Kompetenzorientierung wird länder- und fächerübergreifend die Verpflichtung ausgedrückt, in der Schule individuelle Fähigkeiten auszubilden, mit de-

ren Hilfe variable Anforderungen und Probleme in fachspezifischen Handlungsfeldern erfolgreich bewältigt werden können. Entsprechend kompetenzbezogen sind die Standards für den mittleren Schulabschluss (KMK 2004: 5ff.) bzw. die Anforderungen für das Abitur (EPA 2005: 5ff.).

Diese bundesweiten Grundlagen der Kompetenzorientierung werden in den Ländern durch die dortigen Rahmenlehrpläne konkretisiert, im Land Berlin z.B. wie folgt:

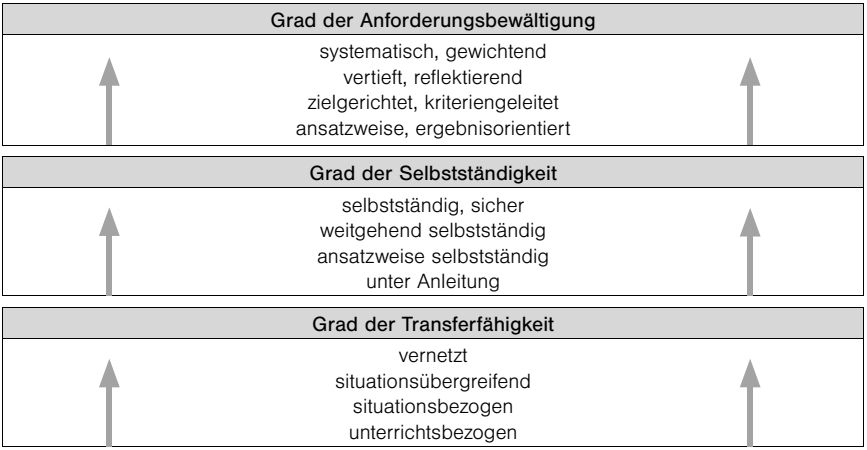


Im Lernprozess selbst ergänzen und durchdringen sich die Teilkompetenzen, im hier verfolgten Zusammenhang der Bewertung ist dagegen zu betonen, dass *mit den fachspezifischen Teilkompetenzen die Ebenen benannt sind, auf denen individuelle Leistungen von Schülerinnen und Schülern erhoben und bewertet werden müssen.* Es ergeben sich vier Ebenen, entsprechend den in der politischen Bildung bestehenden Anforderungen: Analysekompetenz (fachspezifische Informationen ermitteln zu können), Deutungskompetenz (fachspezifische Informationen integrieren zu können), Methodenkompetenz (fachspezifische Methoden zielgerichtet und erfolgreich einsetzen zu können) und Urteils- sowie Orientierungskompetenz (begründete Stellungnahmen zu fachspezifischen Sachverhalten formulieren, austauschen und daran orientiert handeln zu können). Die genannten Teilkompetenzen ergeben in einem integrierten Prozess der Aktivierung aller Teilkompetenzen die Kernkompetenz des Faches. Darauf muss bei der Notengebung Rücksicht genommen werden: Arithmetische Mittel eignen sich kaum, um den resultierenden fachspezifischen Kompetenzstand wiederzugeben.

Benennen fachspezifische Kompetenzen die Bewertungsebenen, sind *Standards die Maßstäbe,* mit deren Hilfe zu bestimmten Zeitpunkten erreichte Kompetenzstände erhoben werden können (vgl. KMK 2004: 8). Standards werden für die Teilkompetenzen unterschieden und als Schülerhandlungen formuliert, die als Indikatoren dienen können, ob Schülerinnen und Schüler die entsprechende Teilkompetenz erlangt haben (vgl. EPA 2005: 7ff.). *Vollziehen Schülerinnen und Schüler erfolgreich die angegebenen Tätigkeiten, lässt dies auf zugewiesene Fachkompetenzen schließen.* In den länderspe-

zifischen Rahmenlehrplänen gibt es in der Regel Eingangs- bzw. Ausgangsstandards für bestimmte Zeitpunkte (Jahrgangsstufen, Abiturprüfung), zu welchen die Schülerinnen und Schüler einen bestimmten Stand von Kompetenzentwicklung erreicht haben sollen: Beachtet werden muss daher, dass die *Kompetenzentwicklung als Prozess auf jene Standards hin* zu verstehen ist.

Definieren Kompetenzen die Ebenen und Standards die Kriterien für Leistungsbewertungen, *sind Niveaukonkretisierungen differenzierende Variablen für das konkrete Erreichen der Standards.* Immerhin ist es ein Unterschied bei einer gezeigten Kompetenz, ob die als Standard formulierte Schülertätigkeit selbstständig oder unter Anleitung, ansatzweise oder vertieft, situationsbezogen oder situationsübergreifend gezeigt wurde.



Niveaukonkretisierungen stellen die dritte Komponente für die Erhebung fachspezifischer Leistungen dar. Mit ihrer Hilfe lassen sich die als Standards formulierten Schülerleistungen hinsichtlich der Qualität ihrer Realisierung differenzieren.

Neben den fachspezifischen Kompetenzen und Standards werden in Schulgesetzen, Ausführungsverordnungen oder Rundschreiben fachübergreifende, allgemeine Anforderungen formuliert, die zwar nicht fachspezifisch definiert sind, dennoch aber auf die Erhebung von Kompetenzständen und somit die Benotung Einfluss nehmen. So gilt die Pflicht zur aktiven und regelmäßigen Teilnahme an Schulveranstaltungen oder die Pflicht zur Anfertigung von Hausaufgaben als obligatorisch, wird in einigen Ländern das „Arbeits- und Sozialverhalten“ verbal formuliert oder mit Kopfnoten bewertet. Unten werden diese erwünschten fachübergreifenden Leistungen in der Kategorie „Kommunikations- und Interaktionsneigung“ in der Diagnosematrix aufgenommen. Allerdings wird diese nicht

den fachspezifischen Kompetenzen gleichgestellt und nur indirekt als notenrelevant ausgewiesen. Da die in den fachspezifischen Standards formulierten Schülertätigkeiten per se nur durch kommunikative und interaktive Leistungen einzulösen sind, reicht das Inventar der fachbezogenen Kompetenzen und Standards in der Regel aus, um starke Inaktivität oder auch Destruktivität im Unterricht zu sanktionieren. Daher dient die Integration von Kommunikations- und Interaktionsneigung primär der Rückmeldung an Schülerinnen und Schüler, wie ihr Verhalten im Unterricht wahrgenommen wird (vgl. dazu Ziener 2006: 45ff.).

Transfer in ein Diagnoseraster

Entsprechend der oben vorgenommenen Einteilung in vier fachspezifische Ebenen plus ergänzender Einschätzungen zum Kommunikations- und Interaktionsverhalten ergibt sich folgendes *Prinzip einer Diagnosematrix zur Erhebung von Schülerleistungen* (wobei die graue Unterlegung verdeutlicht, dass diese Ebene nicht direkt notenrelevant ist):

Analysekompetenz	Deutungskompetenz	Kommunikations- und Interaktionsneigung
Methodenkompetenz	Urteils-/Orientierungskompetenz	

Die Unterscheidung der vier Teilkompetenzen ist dabei eine Konstruktion zur besseren Darlegung der Ebenen politischen Lernens – es handelt sich *nicht* um eine Einteilung der Unterrichtsleistung von Schülerinnen und Schülern in 25%-Anteile. Aber zur differenzierten Erhebung und spezifischen Rückmeldung von Schülerleistungen empfiehlt sich diese Aufteilung.

Es hat sich als praktisch erwiesen, jenes *Felderprinzip in Lerngruppen- oder Sitzpläne bzw. Notenbücher oder Kalender zu integrieren* (siehe unten), so dass beobachtete Leistungen durch die Lehrkraft den entsprechenden Kompetenzfeldern zuzuordnen sind und die individuelle Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler dokumentierbar wird. Wenn ein solcher Plan regelmäßig geführt und nach etwa vier bis sechs Wochen daraus eine Bewertung abgeleitet wird, lassen sich kriteriengeleitete und transparente Aussagen über Kompetenzentwicklungen treffen und so die Noten von Schülerinnen und Schülern fundieren.

Gewiss ist ein Worturteil die differenzierteste Form, Schülerleistungen – sei es produkt- oder prozessbezogen – einzuschätzen. Aus Gründen der Arbeitsorganisation und Arbeitsbelastung ist es jedoch unrealistisch, die Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler regelmäßig durch Worturteile zu resümieren. Daher werden hier die Symbole „+“, „o“ und „-“ in dem Sinne verwendet, wie sie unten im Handout für die Schülerhand beschrieben werden. Durch die Dreiteilung der Formelzeichen wird bereits

formal deutlich, dass keine Abbildung der sechsstufigen Notenskala intendiert ist. Dies ist auch gar nicht möglich, würde doch eine (durchaus denkbare) Sechserteilung suggerieren, dass Leistungen innerhalb der Teilkompetenzen arithmetisch auszumitteln sind.

Diagnose, Evaluation und Lernprozess – Wechsel- und Rückwirkungen

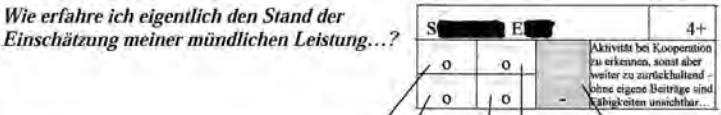
Die konkrete Umsetzung des Einsatzes der Diagnosematrix wird hier für Lerngruppen im Land Berlin exemplarisch aufgezeigt, da sie dort zum ersten Mal im Jahre 2006 eingeführt wurde. Grundsätzlich lässt sich das Prinzip aber auf die Notengebungspraxis in anderen Bundesländern sowie in anderen Fächern anwenden (vgl. dazu Hagemann 2011: 9ff.).

Zu Beginn des Schuljahres erhalten die Lernenden folgendes Handout zum Vorgehen bei der mündlichen Benotung, welches auf der Rückseite relevante Standards für die Teilkompetenzen des Faches aufführt (hier aus Platzgründen weggelassen): Bei den Formulierungen dieser Standards wurde auf praktische Handhabbarkeit gesetzt, statt die vollständigen Kataloge aus den Rahmenlehrplänen zu kopieren, denn fachspezifische Standards sind erst dann Hilfestellungen in der Unterrichtspraxis, wenn sie klar nachvollziehbare Schülerhandlungen formulieren.

Mit der auf der folgenden Seite wiedergegebenen Vorderseite des Handouts ist die Lerngruppe in der Lage, die Ebenen (Teilkompetenzen) und Kriterien (Standards in der Form von Schülerhandlungen), somit die Prinzipien in der Bewertung nachzuvollziehen:

Bei der hier dargestellten Form der Leistungsbewertung in den Fächern Sozialkunde und Politik handelt es sich um ein Modell der Prozessbeurteilung, bei der neben der systematischen Beobachtung des analytischen bzw. deutenden Vorgehens in Arbeitsphasen oder der mündlichen Beiträge im Unterricht auch punktuell gezeigte Leistungen Berücksichtigung finden: z.B. erstellte Plakate, Präsentationen etc. Unzweifelhaft stellt jedoch die Beurteilung von mündlichen Aussagen, vor allem von Beiträgen in Diskursphasen, die größte Herausforderung für das hier vorgestellte Verfahren dar. Dabei wird nicht versucht, das eingangs angesprochene Defizit bei niveaudifferenzierenden Evaluationsmodellen zu beheben – allerdings lassen sich im Bereich der Urteilskompetenz mit Hilfe des an anderer Stelle dargelegten Urteilsbildungsmodells durchaus Niveaustufen unterscheiden und Schülerleistungen in diesem Feld qualifizieren (vgl. den Beitrag „Kompetenzen und Standards im Politikunterricht – ein Referenzrahmen für kompetenzorientierte Unterrichtsplanung“ in diesem Buch).

Handout zur mündlichen Benotung für die Schülerhand



Hinweise zur mündlichen Benotung in/Politik/Sozialkunde – Hagemann – 2011

Auszubildende fachspezifische Kompetenzbereiche: (bewertungsrelevant)

Lernsteuerung: (indirekt notenrelevant)

*Analysekompetenz**	*Deutungskompetenz**	*Kommunikations- und Interaktionsneigung***
Fähigkeit, in Texten, Bildern usw. Argumente, Begründungen, Überzeugungen usw. zu ermitteln…	***Fähigkeit***, ermittelte Daten, Fakten, Argumente zu eigenen Darstellungen (Rede, Text, Schaubild…) zusammenzufügen…	Neigung, im Unterricht Positionen zu äußern, zu diskutieren, zielgerichtet einzugreifen, zu kooperieren…
*Methodenkompetenz**	*Urteils-/Orientierungskompetenz**	**→ indirekt notenrelevant, da in der Regel nur so Kompetenzen gezeigt und wahrgenommen werden**
Fähigkeit, fachspezifische Methoden (Text-/Bilanalyse…) zielgerichtet und zweckmäßig anzuwenden, zu erweitern, zu übertragen…	***Fähigkeit***, begründete und reflektierte Stellungnahmen zu sozialen oder politischen Sachverhalten zu fällen, auszutauschen und zu verteidigen/modifizieren…	

Grundlage der Komponenten in der Bewertung:
* = fachspezifische **Kompetenzen** nach Rahmenlehrplan[1]
** = Aussagen im **Schulgesetz**[2] (und verwandten Rechtsvorschriften)

Maßstäbe für die Einschätzung des erreichten Kompetenzstandes sind **Standards (siehe rechts)**:
- Standards beziehen sich auf die Doppeljahrgangsstufe bzw. (in der Oberstufe) das Abitur.
- daher wird der schrittweise Fortschritt bei der Bewertung berücksichtigt.

Feedback:
- alle vier/sechs Wochen erhält der Schüler/die Schülerin einen „Notenschnipsel" (siehe oben).
- Die Felder dort weisen folgende Zeichen auf:

„+" = beobachtete Leistungen entsprechen in besonderem Maße den Standards
„o" = Leistungen entsprechen zum Teil den Standards/wurden nicht festgestellt
„-"= beobachtete Leistungen zeigten Reserven angesichts der Standards
„A+"/„S+" = kennzeichnen besonders vertiefte bzw. selbstständige Leistungen

Kompetenzentwicklung ist ein individueller Prozess:
→ *Die Zensierung der mündlichen Leistung (des Allgemeinen Teils) ist ein Prozess – anfängliche Fehleinschätzungen in der Beobachtung werden korrigiert; Tendenzen berücksichtigt!*
→ Eine abweichende Selbsteinschätzung muss kundgegeben werden! Die Lehrkraft muss hier in der Zukunft genauer beobachten – der Schüler/die Schülerin muss seine/ihre Qualitäten offenbaren!

Verfahrensregeln beim Feedback der Schülerinnen und Schüler:
→ Bitte Rückmeldungen konkret auf die Felder beziehen und dazu dieses Blatt hier konsultieren!
→ „Beschwerden" nicht am gleichen Tag artikulieren – erst darüber nachdenken…!

[1] http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_sozialkunde.pdf (23.07.2007), bzw.http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2_politikwissenschaft.pdf (23.07.2007), jeweils S. 9ff.
[2] http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf (29.04.2007) - hier vor allem § 46.

Das NPD-Verbot – eine sinnvolle Maßnahme gegen Rechtsextremismus? (vgl. auch den vorherigen Beitrag in diesem Band)	
Relevanter Standard: Die Schülerinnen und Schüler gehen in Diskussionen auf Argumente anderer ein und reflektieren kontroverse Deutungen sachlich und tolerant.	
Niveaustufe 4: kriterienorientiertes Urteil unter Berücksichtigung von Kategorie, Betrachtungsebenen und Perspektiven	„Sicher würde ein Parteiverbot die Finanzierung der NPD verhindern, aber ihre Ideologie wäre damit nicht vom Tisch. Die jetzigen Parteimitglieder und Sympathisanten würden ihre Jugendarbeit unter anderem Namen und ggf. mit noch mehr Erfolg fortsetzen. Daher ist ein Parteiverbot nicht sinnvoll.“
Niveaustufe 3: kriterienorientiertes Urteil unter Berücksichtigung von Kategorie und Perspektiven	„Gegner eines NPD-Verbotes sagen immer, dass die Partei doch die Demokratie gar nicht gefährde, sitzt sie doch in Landtagen wie in Sachsen oder in Mecklenburg/Vorpommern. Aber der Verweis auf die geringen Erfolge der Vertreter dort ändert nichts am Gefährdungspotenzial der Bundespartei.“
Niveaustufe 2: kriterienorientiertes Urteil unter Berücksichtigung der leitenden Kategorie	„Ein Verbot der NPD ist nicht sinnvoll, denn damit wird deren Gedankengut doch nicht verschwinden.“ „Ein Parteiverbot wäre durchaus sinnvoll, um so die staatliche Finanzierung staatsfeindlicher Propaganda zu unterbinden.“
Niveaustufe 1: kriterienorientiertes Urteil	„Man muss die NPD als Partei in der Bundesrepublik akzeptieren, da sie doch von vielen gewählt wird.“
Niveaustufe 0: Meinungsäußerung ohne erkennbare Kriterien	„Parteien wie die NPD gehören einfach verboten. Die dürfen doch in unserer Gesellschaft keinen Platz haben.“

Berücksichtigt man bei solcherart differenzierbaren Urteilen noch, in welcher Form von Vertiefung, Selbstständigkeit bzw. Transferfähigkeit sie erbracht wurden (vgl. oben), lassen sich erreichte Urteilskompetenzstände diagnostizieren und bewerten (Kelp 2011: 4).

Dabei kann nicht oft genug betont werden, dass selbst akribischste Fleißarbeit keine flächendeckenden „Standardtabellen“ für einen mathematisch validen, objektivierbar und reliabel diagnostizierten Politikunterricht ergeben (vgl. Sacher 2001: 21ff.): Formulieren doch Standards immer nur eine Auswahl „erwünschter Lernergebnisse“ (Klieme 2007: 19), die durch unterschiedliche Handlungen in verschiedenen Unterrichtssituationen eingelöst werden können. Der in der Tabelle oben ausgewiesene Standard würde bei einer anderen Kontroverse natürlich andere Schüleräußerungen erfordern. Bei der Diagnosepraxis ist daher stets zu berücksichtigen, dass *Standards Konkretisierungen von Kompetenzanforderungen sind, d. h. Niveaustufen (z.B. basal, intermediär, elaboriert) und Graduierungen (nach Komplexität, Selbstständigkeit und Transfer) von Kompetenzen ausdrücken.* Indikatorenqualität erhalten Standards daher immer erst im Kontext der konkreten Kompetenzanforderung.

Natürlich ist es nicht möglich, alle Schülerinnen und Schüler zu allen Kompetenzbereichen in jeder Unterrichtsstunde zu beobachten bzw. Produkte oder Präsentationen

immer flächendeckend auszuwerten. Arbeitet man jedoch in der unten vorgeschlagenen (oder einer daran angelehnten) Art und Weise der Dokumentation von Schülerleistungen, lässt sich sukzessive das Bild des Kompetenzstandes füllen – und bald fällt auf, in Bezug auf welche Schülerinnen und Schüler noch keine oder nur sehr ungesicherte Daten vorliegen. Regelmäßig sollten der Lerngruppe die erhobenen Kompetenzstände mitgeteilt werden, um die für erfolgreiche Kompetenzentwicklung notwendige „Feedbackkultur im Unterricht" (Winter 2006: 24) zu erzeugen: Schülerinnen und Schüler können so über ihren Lernerfolg bzw. ihre Schwierigkeiten in den Austausch treten, Konsequenzen für das künftige Lernverhalten ableiten oder abweichende Selbst- oder Fremdeinschätzungen äußern und damit auf die Lehr-Lern-Kultur aktiv Einfluss nehmen. Die Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler kann mündlich erfolgen, ebenso ist es aber möglich, die Lerngruppenmatrix (siehe unten) zu zerschneiden und die Schnipsel mit der aktuell ausgefüllten Diagnosematrix auszuteilen.

Im Anhang ist eine leere Diagnosematrix im Ausschnitt wiedergegeben, wie sie für Lerngruppen an einer Schule in Berlin benutzt wird. Die Form der Matrix dient als Notenliste und Medium für die Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen: Die handschriftlich oder am Computer ausgefüllte Diagnosematrix für den Benotungszeitraum wird doppelt ausgedruckt (bzw. kopiert), ein Exemplar wird zerschnitten und die Schülerinnen und Schüler erhalten den sie betreffenden Schnipsel ausgehändigt. Günstig ist es, in eine eigene Kopie der Diagnosen die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu fixieren. Nach Rückmeldungen sollte die Lehrkraft besonders aufmerksam jene Kompetenzfelder beobachten, bei denen die Schülerinnen und Schüler Anmerkungen (andere Selbst- oder Fremdeinschätzungen) haben. So können Lehrer- und Schülereinschätzung ausgetauscht werden, was sukzessive zu besser begründeten und nachvollziehbareren Diagnosen führt.

➤ Kopiervorlage 5: Diagnosematrix für Lerngruppen (S. 221)

Im Anhang findet sich ebenso das Muster eines Sitzplanes mit integrierter Diagnosematrix, in den unterrichtsbegleitend oder im Nachhinein Beobachtungsergebnisse individuell und teilkompetenzbezogen eingetragen werden können. Gerade zu Beginn des Schuljahres und bei neuen Lerngruppen ist es angeraten, von der in der Regel erst einmal feststehenden Sitzordnung aus die Beobachtungsergebnisse in einer Matrix festzuhalten, die der optischen Erscheinung der Lerngruppe im Raum entspricht. Aber auch in anderen Phasen des Schuljahres empfiehlt sich ein solcher Sitzplan zur kontinuierlichen Verfolgung der Beobachtung.

➤ Kopiervorlage 6: Sitzplan mit integrierter Diagnosematrix (S. 222)

Zuletzt wird eine ausgefüllte Matrix für einen Profilkurs Politik im Jahre 2008 wiedergegeben. Die Namen wurden eliminiert, die Zuweisung der Formelzeichen zu den beobachteten Kompetenzständen allerdings ist authentisch. Offenkundig bleibt angesichts der abgebildeten Beispiele: Eine mathematische Ableitung von Kompetenzständen und zugeordneten Punktwerten gibt es nicht. Sowohl die individuelle Lage der Schülerinnen und Schüler als auch unterschiedlich ausgeprägte Beobachtungsbefunde lassen Regeln wie „alles ‚o' entspricht dem Punktwert x, zwei ‚+' ergeben den Punktwert y" kaum als praktikabel erscheinen. Die Grundlegung sowie die Umsetzung des hier vorgestellten Modells der Bewertung von Schülerleistungen kann – ganz offen gesprochen – das Dilemma einer „objektiven Benotung" nicht aufheben. Allerdings hat die Praxis gezeigt, dass das Modell tatsächlich die Bewertung von Schülerleistungen auf Kompetenzfelder und Standards verpflichten kann.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Unterrichts*gestaltung* zu den oben dargelegten Grundgedanken kompetenzorientierter *Benotung* natürlich in Korrelation steht: Nur wenn der Unterricht Möglichkeiten eröffnet, dass Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen ausbilden können, wenn eine Varianz von Unterrichtssituationen es ermöglicht, dass Schülerinnen und Schüler prozessual und punktuell gleichermaßen ihre Kompetenzen zeigen können, wird das Modell auch in den Lerngruppen greifen (vgl. dazu die beiden vorangehenden Beiträge): Jede Evaluation von Schülerleistungen ist zugleich eine Evaluation von Unterricht, und zwar sowohl seiner Planung als auch seiner Durchführung!

Abbildung 1: Ausgefüllte Matrix für einen Profilkurs Politik

Lerngruppe: Profilkurs	**Schuljahr:** 2008/2009	**Monat(e):** November/Dez.

Name [...]			Note 07		Name [...]			Note 10
Analyse o	Deutung o	Kommunikation/ Interaktion -	Es bleibt bei noch zu viel Passivität im Plenum – aktiver mitmachen, Beiträge einbringen!		Analyse o	Deutung +	Kommunikation/ Interaktion o	Die Lernhaltung war schwankender in der letzten Zeit – wieder konstanter mitmachen!
Methode o	Urteilen o				Methode o	Urteilen +		

Name [...]			Note 10		Name [...]			Note 10
Analyse o	Deutung +	Kommunikation/ Interaktion o	Weiter gute Beiträge, aber die Lernhaltung schwankt weiter – konstanter werden!		Analyse o	Deutung +	Kommunikation/ Interaktion o	Endlich auch im Plenum Beiträge, die das gute Können zeigen – diesen Trend ausbauen!
Methode +	Urteilen o				Methode +	Urteilen o		

Name [...]			Note 05		Name [...]			Note 09
Analyse o	Deutung o	Kommunikation/ Interaktion -	Zuletzt gab es kaum noch Aktivität oder HA, sodass Fähigkeiten kaum erkennbar werden.		Analyse o	Deutung o	Kommunikation/ Interaktion o	Gelungene Moderation in der Zukunftswerkstatt, sonst noch zu wenige Beiträge ...
Methode o	Urteilen -				Methode o	Urteilen o		

Name [...]			Note 01		Name [...]			Note o. B.
Analyse -	Deutung -	Kommunikation/ Interaktion -	Ansätze gab es bei der Zukunftswerkstatt, sonst stets inaktiv, ohne HA, abgelenkt ...		Analyse	Deutung	Kommunikation/ Interaktion	Aufgrund der vielen Fehlzeiten ohne Bewertung.
Methode -	Urteilen -				Methode	Urteilen		

Name [...]			Note 11		Name			Note
Analyse o	Deutung +o	Kommunikation/ Interaktion +	Weiter sehr aktiv – aber auch mit den bekannten Chancen zu höherer Genauigkeit ...		Analyse	Deutung	Kommunikation/ Interaktion	
Methode +	Urteilen o				Methode	Urteilen		