

# Leistungen im Sachunterricht

## Wie lassen sie sich erkennen, individuell fördern und rückmelden?

Der Grundschulverband fordert seit vielen Jahren eine pädagogische Leistungskultur zur Unterstützung der heterogenen Bildungsansprüche von Grundschulkindern (vgl. z. B. die Beiträge zum pädagogischen Leistungsbegriff, Bartnitzky u. a. 2005). Ein solches Leistungsverständnis grenzt sich deutlich ab von der zunehmenden Outputorientierung an Schulen, etwa in Form von Vergleichsarbeiten wie VERA. Es grenzt sich auch davon ab, dass die soziale Bezugsnorm, der ständig mögliche Vergleich von Kindern v. a. durch die Notengebung, in deutschen Schulen immer noch stark verankert ist. Pädagogische Leistungskultur meint, dass SchülerInnen nicht mit anderen verglichen werden, sondern ihre eigenen Lernzuwächse im Mittelpunkt stehen, dass Lehrkräfte sie auf ihrem individuellen Lernweg zu persönlichen Lernzielen und anzustrebenden Kompetenzen begleiten (vgl. Bartnitzky 2005, S. 6 ff.).

Wie eine pädagogische Leistungskultur im Sachunterricht aussehen kann, möchte ich anhand von vier Leitfragen veranschaulichen:

1. Welche Leistungen werden erbracht?
2. Wie kann eine individuelle Förderung an und durch Sachthemen aussehen?
3. Warum soll im Sachunterricht kompetenzorientiert gelernt werden?
4. Wie lassen sich Leistungen sachadäquat und kindgemäß rückmelden?

### Welche Leistungen werden im Sachunterricht erbracht?

Im Sachunterricht zeigen sich Leistungen in den bekannten vier Kompetenzfeldern Fach-, Methoden, Sozial- und Selbstkompetenz. Das Besondere dieses Unterrichtsfachs sind die verschiedenen fachlichen Domänen mit ihren spezifischen Lernmethoden. So verbinden sich sozial- und naturwissenschaftliche, geographische, historische und technische Perspektiven im Idealfall in demselben Unterrichtsgegenstand. Die SchülerInnen benötigen für diese unterschiedlichen Fachdomänen die jeweils passenden Lernzugänge wie urteilen, experimentieren, erkunden, rekonstruieren usw., damit neues Lernen an den vorhandenen Vorkenntnissen und Präkonzepten

anknüpfen kann (vgl. GDSU 2013, S. 12 ff.). Der Sachunterricht ist zudem ein wichtiges Feld für soziale Lernprozesse und ethische Fragestellungen, etwa zu Menschenrechten, Friedens- und Umwelterziehung.

Das Niveau der Leistungen von Grundschulkindern im Sachunterricht variiert intra- und interpersonell sehr stark, weil es von endogenen wie exogenen Ressourcen bestimmt wird. Zu den wichtigsten endogenen Faktoren zählen Interessen, Motivationen, Selbstkonzept, Konzentrations- und Merkfähigkeit sowie körperliche Voraussetzungen. Die exogenen Einflüsse meinen das schulische und häusliche Umfeld, es geht um Lernumgebungen, kulturelle und soziale Gegebenheiten, Aktivitäten im Freizeitbereich etc. Eine pädagogische Leistungskultur erfordert die Individualisierung von Lernangeboten und Lernwegen und setzt voraus, dass diese Faktoren berücksichtigt werden.

Welche Aktivität, welches Handeln oder welches Produkt als Leistung anerkannt wird, unterliegt subjektiven Werthaltungen und Erfahrungshorizonten der einzelnen Lehrkraft ebenso wie gesellschaftlichen Erfordernissen und »Trends«. Daher sind nicht nur im schulischen Kontext Aushandlungsprozesse über adäquate Lernziele und wünschenswerte Leistungen erforderlich. Neben der Anschlussfähigkeit an die einzelnen Fächer der weiterführenden Schulen geht es im Sachunterricht um eine umfassende Weiterentwicklung der individuellen Potenziale, der Lernstände und Interessen der SchülerInnen.

Die Bewertung einer Leistung bezüglich Quantität und Qualität erfolgt über die drei Bezugsnormen individuell, sozial und kriterial. Auch hier lassen sich normative Kriterien der einzelnen Lehrkraft und/oder des Systems nicht ausschließen (vgl. Grittner 2007, S. 514). Transparente Kommunikation über Lernziele und erwartete Leistungen und die Festlegung der Anforderungen mit SchülerInnen und KollegInnen können dem entgegenwirken.

### Wie kann eine individuelle Förderung an und durch Sachthemen aussehen?

Das Ziel einer grundlegenden Bildung im Sachunterricht ist die »Stärkung der Persönlichkeit durch klärende Auseinandersetzung mit den Sachen, in der Erschließung der Welt und in der Fundierung des Weiterlernens« (Köhnlein 2012, S. 262).

Kinder erleben die Welt nicht sortiert nach Fachdisziplinen, sondern nach Phänomenen und Themengebieten. Zudem bedingen die unterschiedlichen Lebenswelten von GrundschulInnen eine breite Heterogenität bezüglich deren Vorwissen und -erfahrungen (vgl. Schönknecht 2012, S. 34 ff.). Damit jedem Kind den eigenen Interessen und Lernvoraussetzungen angepasste Inhalte und Aufgaben zur Verfügung stehen, bedarf es einer thematischen

und methodischen Öffnung des Unterrichts. Dadurch sollen die Wissens- und Könnensgrundlagen für das langfristige Interesse und Weiterlernen an den Sachthemen und -fächern geschaffen werden. Wichtig für den Kompetenzerwerb ist, dass SchülerInnen ihre Lernprozesse, ihr Wissen und Können dokumentieren und reflektieren und dass LehrerInnen sie in diesen Prozessen begleiten und ihnen aussagekräftige Rückmeldungen geben.

Eine Förderung im Sachunterricht basiert auf dem Anspruch, die »doppelte Heterogenität« zur Individualisierung zu nutzen. Doppelt meint hierbei, zum einen die vielfältigen Lernzugänge der Kinder und zum anderen die multiperspektivischen Sachkontexte zu berücksichtigen. Ziel ist die Aufbereitung des Lerngegenstandes im Spannungsfeld von fachwissenschaftlich-curricularen Anforderungen und individuellen Erfahrungen, Interessen und Lernvoraussetzungen der SchülerInnen (vgl. Hempel/Lüpkens 2009, S. 32).

Schulisches Lernen wird durch vorbereitete Lernumgebungen strukturiert. In einem individualisierten Unterricht sollten Selbst- und Fremdsteu-erung von Lernprozessen ineinandergreifen, damit die SchülerInnen ihr individuelles Kompetenzprofil entwickeln können.

Methodisch lässt sich dies über die Arbeit mit Kompetenzrastern, die Basis- und Aufbaukompetenzen enthalten, gut umsetzen. Jeder dieser Kompetenzstufen sind passende Aufgaben zugeordnet, auf die die Kinder selbstständig Zugriff haben. So ermöglichen diese Raster ein domänenspezifisches Anknüpfen an den Lernvoraussetzungen in den Bereichen Vorwissen und Interesse des einzelnen Lernenden (vgl. MKS Baden-Württemberg 2009, S. 38f.).

Die Forschung belegt die Relevanz eines solchen adaptiven Lernens für spätere Leistungen im Sachunterricht (vgl. Martschinke/Kopp 2007, S. 376). Beim adaptiven Lernen sollten die SchülerInnen möglichst aktiv, selbstbestimmt und ihren Stärken entsprechend arbeiten können. Die Lehrkraft wird zunehmend zum Lernbegleiter und -berater in einem stimulierenden und lernförderlichen Umfeld. Die Motivationsforschung betont zudem, dass Menschen generell dann zu Leistung motiviert sind, wenn sie erstens in ihrem Tun einen subjektiven Sinn erkennen, wenn sie zweitens individuellen Handlungs- und Entscheidungsspielraum haben und drittens direkte Anerkennung und Feedback erhalten (vgl. Sprenger 2002). Deshalb sollte die Schule sinnhafte, selbstgesteuerte und anerkennende Lernprozesse unterstützen.

Geeignete Lern- und Kooperationsformen in heterogenen Gruppen folgen den allgemeinen Prinzipien »guten«, weil entwicklungsorientierten Sachunterrichts. Als Leitidee gilt, die Verschiedenheit der Kinder als Vorteil für individuelles und gemeinsames Lernen zu nutzen. Dies kann in den folgenden vier Formen, die sich in der Praxis auch vermischen bzw. überschneiden, gelingen (vgl. Wocken 1998, S. 37 ff.):

- Kommunikative Lernsituationen sollen alle Kinder beteiligen. Hierzu gehören dialogische Methoden ebenso wie informelle Gespräche zwischen den SchülerInnen (etwa bei Kleingruppenarbeit) als auch zwischen der Lehrkraft und den Kindern (z. B. moderierte Sachgespräche). Alle Lernenden sollen möglichst vielfältige Chancen erhalten, um ihre eigenen Deutungen kommunikativ auszuhandeln und so ko-konstruierend ihre Präkonzepte und ihr Vorwissen weiter zu entwickeln.

- Kooperative Lernsituationen ermöglichen SchülerInnen mit ihren individuellen Beiträgen entsprechend ihrem Leistungsvermögen an einem gemeinsamen Thema (etwa in projektartigen Settings) oder an Gruppenaufgaben zu arbeiten. Auch der Einstieg in ein neues Lernfeld kann grundsätzlich über offene Handlungsangebote erfolgen.

- Koexistente Lernsituationen lassen jedes Kind in Einzelarbeitssituationen einen eigenen Lernweg oder Lehrgang zum Üben und Erreichen grundlegender Kompetenzen verfolgen (z. B. durch die Bearbeitung von Sachkarteien). Die Dokumentation des Lernprozesses kann über ein Pensbuch erfolgen, wodurch die individuelle und sachliche Bezugsnorm Berücksichtigung finden.

- Subsidiäre Lernsituationen, in denen sich die SchülerInnen gegenseitig etwa als TutorInnen oder PatInnen für ein Thema unterstützen und damit gezielt voneinander lernen (vgl. auch Schönknecht/Maier 2012, S. 16f.).

### Warum soll im Sachunterricht kompetenzorientiert gelernt werden?

Dem Sachunterricht kommt eine grundlegende Funktion in Fragen der Bildungsbeteiligung, Gleichberechtigung und Demokratisierung zu. Viele Wissensinhalte veralten zunehmend schneller und lebenslanges Lernen ist unabdingbar. Diese Tatsache erfordert ein am Kompetenzerwerb orientiertes Lernen. Der Sachunterricht soll das Individuum dazu befähigen, die Vielfalt der Lernzugänge und Wissensquellen zu nutzen, die persönlich favorisierten Lernkanäle zu kennen, Synergien in Teams wahrzunehmen und erworbene Fähigkeiten auf unterschiedliche Herausforderungen zu übertragen. Diese Anforderungen gehen weit über reines Faktenwissen hinaus, es geht um Anwendung und Transfer, um Handlungskompetenz und damit um gesellschaftliche Teilhabe.

Verglichen mit den älteren Lehrplänen enthalten die aktuellen Bildungspläne der Bundesländer (vgl. etwa MKS 2004) weniger verbindliche Inhalte und stattdessen übergeordnete Kompetenzen und Standards. Diese umfassen neben den fachlichen Inhalten deklaratives, prozedurales und metakog-

nitives Wissen (vgl. Grittner 2007, S. 515) und sind insgesamt sehr komplex. Adäquate Formen der Leistungsmessung und -bewertung müssen deshalb mehr abdecken, als nur den Leistungsstand im Sinne einer Wissensabfrage am Ende einer Unterrichtseinheit zu kontrollieren.

Bezogen auf den Sachunterricht fasst Frauke Grittner das wie folgt zusammen:

»Zum einen muss man mit den Verfahren der Leistungsermittlung z. B. feststellen können, ob bzw. in welcher Ausprägung die Lernenden sachbezogen handeln und urteilen können, ob sie Lernstrategien anwenden, sich selbst regulieren oder mit anderen zusammen arbeiten können. Mit den Verfahren muss ermittelt werden können, inwieweit sich die Schüler/innen ihre Umwelt erschlossen haben und wo sie in ihrem Verständnisprozess stehen. Ebenso sollten sie individuelle Zugänge abbilden können und im Sinne des pädagogischen Leistungsbegriffs Produkte und Prozesse berücksichtigen.« (ebd.)

Mit den kompetenzorientierten Bildungsplänen der Bundesländer hat sich auch der Sachunterricht grundlegend verändert. Sachthemen oder Phänomene werden nicht mehr isoliert »gelehrt«, sondern im Sinne eines domänen- und sogar fächerverbindenden Unterrichts bearbeitet. So können an einem sachunterrichtlichen Thema / Phänomen neben den natur- und/oder sozialwissenschaftlichen Aspekten auch sprachliche, literarische, mathematische und musische Elemente erarbeitet werden. Hierbei ist zu beachten, dass die Sachthemen nicht Mittel zum Zweck (etwa für Wortschatzerarbeitung) werden und dadurch in ihrem Eigenwert an Bedeutung verlieren. Im Sinne des exemplarischen Lernens geht es um das Erkennen von generellen Sachstrukturen oder -konzepten und um den Erwerb von Handlungskompetenz. Dafür sollte das Thema inhaltlich so offen bzw. übergeordnet gewählt werden, dass individuelle Schwerpunktsetzungen anhand der SchülerInneninteressen und ihrer Vorkenntnisse möglich werden.

### Wie lassen sich Leistungen sachadäquat und kindgemäß rückmelden?

Wie oben dargestellt, erbringen die SchülerInnen sachunterrichtliche Leistungen in sehr unterschiedlichen Lernsituationen. Trotz aller Unterschiedlichkeit sollten diese Leistungen dem Anspruch einer differenzierten, individualisierten und sachlichen Bewertung bzw. Evaluation genügen. Diese erfolgt zum einen wie gewohnt durch die Lehrkraft, aber ergänzend durch die Kinder selbst. Sowohl im Sinne der Kompetenzorientierung als auch im Sinne einer pädagogischen Leistungskultur gilt, dass nicht alle SchülerInnen einer Klasse zur gleichen Zeit dieselben Lernziele erreichen müssen.

Grundlegende Leitfragen für eine individualisierte Leistungsrückmeldung können sein (vgl. Schönknecht/Maier 2012, S. 20f.):

- Was hat das Kind Neues gelernt?
  - Welche individuellen Fortschritte sind gemacht?
  - Wo steht das Kind bezüglich der Sachkenntnis?
  - Mit welchen Mitteln und welcher Intensität kann das Kind arbeiten?
- Eine Trennung zwischen Verfahren der Leistungsmessung und Leistungsrückmeldung ist oft wenig sinnvoll, da sie einander bedingen oder ineinander fließen, etwa bei Präsentation und daran anschließenden Feedbackrunden (s. u.). Die SchülerInnen sollten sowohl bei der Leistungsermittlung als auch bei deren Bewertung aktiv einbezogen werden: »Wenn die SchülerInnen ihre Lernprozesse zunehmend selbstständig steuern können sollen, müssen sie auch selbst bewerten können, ob und inwieweit sie ihre selbstgesteckten Ziele erreicht haben« (Grittner 2007, S. 516).

### Schriftliche Methoden

Aus diagnostischer Perspektive sind schriftliche Verfahren zur Erhebung von individuellen Vorkenntnissen wichtig. Vor der Erarbeitung eines neuen Themas lassen sich vorhandenes Vorwissen und persönliche Interessen/Schwerpunkte des einzelnen Kindes etwa in Brainstormingverfahren oder in offenen Frage- und Aufgabeformaten abfragen. Durch einen Abgleich mit den Ergebnissen nach der Unterrichtseinheit ermöglichen diese eine Beurteilung der tatsächlichen Leistungsentwicklung anhand der individuellen Bezugsnorm (vgl. Maier 2012, S. 44)

Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten braucht die begleitende Dokumentation der Lernprozesse und -ergebnisse. Dies schafft für SchülerInnen und Lehrkräfte die notwendige Transparenz für Beratung, Bewertung und weitere individualisierte Lernplanung.

Bewährt haben sich dafür Lerntagebucheinträge und Protokollbögen, die in Planungs-, Durchführungs- sowie Ergebnissicherungsphasen zeitökonomisch handhabbar sind. Die Verwendung immer wiederkehrender Leitfragen und Raster erleichtert die wünschenswerte Routine von Reflexionsprozessen. Abhängig von der gewählten Sozialform (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) können die Rückmeldungprotokolle jeweils vom Akteur, MitschülerInnen und/oder der Lehrkraft erstellt werden. SchülerInnen und Eltern können erfahren, dass sich die Mühe des Dokumentierens und Rückmeldens lohnt, weil daraus wertvolle fachliche wie methodische Hinweise für das Weiterlernen erfolgen.

Reflexionen über das eigene Lernen können auch Bestandteil von Portfolios sein. Sie sind zunächst eine Form der direkten Leistungsvorlage, in der Arbeitsergebnisse gesammelt und dokumentiert sind. Darüber hinaus dienen sie als prozessbegleitendes Instrument zur Offenlegung und Refle-

xion des individuellen Lernwegs. Den SchülerInnen nutzen diese Sammelkarten für die Identifikation mit der eigenen Arbeit und sind damit ein Zeugnis des Geleisteten (vgl. Vierlinger 2006, S. 44f.). In Lernentwicklungsgesprächen zwischen Lehrkraft, SchülerIn und Eltern sind sie eine Grundlage für Anerkennung und weitere Lernplanungen.

Auch die üblichen schriftlichen Lernzielkontrollen und Tests können weiterhin ihren Platz im Sachunterricht haben, sollten jedoch individualisiert werden.

Die schriftliche Abschlussarbeit zu einem Thema muss nicht von jedem Kind der Klasse zur selben Zeit am gleichen Ort geschrieben werden. Vielmehr können SchülerInnen den Zeitpunkt selbst entscheiden, wenn sie sich, etwa nach der Bearbeitung einer Lerntheke oder Selbstlernkartei, gut vorbereitet fühlen. Auch die Bearbeitungsdauer ist nicht vorgeschrieben.<sup>1)</sup>

Innerhalb der Testaufgaben können Niveaudifferenzierungen und offene Aufgabenformate (verschiedene Lösungen und/oder Lösungswege sind möglich) sowie kompetenzorientierte Fragestellungen (z.B. kontroverse Erklärungen/Einstellungen einander gegenüberstellen, eine Versuchsanordnung beurteilen) berücksichtigt werden (vgl. GDSÜ 2013, S. 151). Im Sinne einer transparenten Leistungsmessung sind die SchülerInnen bei der Erarbeitung des Fragenpools einzubeziehen, was gleichzeitig einer weiteren Durchdringung der Inhalte dienlich sein kann.

Im Sachunterricht geht es um Erkenntnisse im Umgang mit »Sachen«, die uns in der natürlichen und kulturellen Umwelt begegnen. Schriftliche Leistungsnachweise, die sachspezifisches Wissen und konkrete Fähigkeiten beschreiben, etwa Diplome, Zertifikate oder Führerscheine haben sich bewährt, weil sie sich sehr positiv auf Selbstbild und Motivation der Kinder aufgrund einer Könnenserfahrung auswirken. Wenn es Lehrkräften wirklich um die Lernentwicklung und nicht nur um die Bescheinigung von Vermögen oder Unvermögen geht, müssen solche Leistungsnachweise auch wiederholbar sein.

#### Mündliche und handlungsorientierte Methoden

Speziell im Sachunterricht sollten das Handlungswissen und der Austausch über die Sache im Fokus stehen. Deshalb können vielfältige Methoden des Präsentierens (z.B. Plakate, Versuche, Vorträge) genutzt werden. Damit die SchülerInnen Routinen entwickeln, sollten Präsentationen bereits ab Klasse 1 selbstverständlich Unterrichtsbestandteil sein und methodisch reflektiert werden. Bei deren Bewertung sind die Arbeitsprozesse ebenso wie die

1) Die rechtlichen Vorgaben/Notenverordnungen lassen oft viel Entscheidungsspielraum. Häufig ist nur die Rede von »schriftlichen Arbeiten«, die im Laufe des Schuljahres erstellt werden müssen. Die konkrete Ausgestaltung legen die Fach- und Schulkonferenzen fest.

Arbeitsergebnisse und die sich jeweils daran anknüpfende Selbstreflexion zu berücksichtigen.

Wie oben bereits beschrieben, gibt nicht nur die Lehrkraft die Rückmeldung über das Geleistete, sondern die MitschülerInnen werden stets miteinbezogen. So kann beispielsweise über transparente, gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitete Kriterienraster gelernt werden, was fachlich und methodisch erwartbar und angemessen ist.

Selbst- und Fremdeinschätzungsfähigkeit ist dabei keine Frage des Alters, sondern der Übung. Schon Erstklässler sind dazu in der Lage, wenn diese Verfahren den Unterricht ganz selbstverständlich begleiten. In diesem Zusammenhang spielt das Klassenklima eine sehr wichtige Rolle. Gegenseitiger Respekt und die Wertschätzung der verschiedenen Fähigkeiten und damit der Heterogenität sind notwendige Grundvoraussetzungen, damit keine Beschämungen stattfinden.

Eine weitere Form der Leistungsdokumentation sind handlungs- und kompetenzorientierte Testverfahren (z.B. Versuch durchführen, Dinge zuordnen/sortieren, Modell konstruieren, Sachzeichnung erstellen). Projektorientierte Unterrichtsmethoden eignen sich hierfür in besonderem Maße.

Projekte innerhalb oder außerhalb der Schule finden ihren Abschluss häufig in Dokumentationen, Ausstellungen, Sammlungen, Konstruktionen, Gestaltungsarbeiten, Aufführungen, Dienstleistungen im sozialen Bereich u. a. und bieten damit »echte« Handlungsherausforderungen. Rückmeldung und Bewertungen zur erbrachten Leistung kommen dann ganz selbstverständlich von den »AbnehmerInnen« (z.B. BesucherInnen einer Ausstellung, jüngere SchülerInnen bei der Vorführung von Versuchen etc.).

In Sachgesprächen oder Kolloquien werden individualisiertes und kooperatives Lernen thematisch zusammengeführt. Diese Gespräche können diagnostisch-formativ, aber auch abschließend-summativ für Evaluation und Leistungsrückmeldung genutzt werden. Voraussetzungen für das Gelingen sind gesicherte Gesprächsregeln innerhalb der Lerngruppe sowie gute Sachkenntnis der Lehrkraft.

#### Noten, Zeugnisse und Verbalbeurteilungen

Die grundsätzliche Kritik an der Notengebung ist seit Jahrzehnten ungebrochen (vgl. Valtin 2002, S. 11f.): Wenn die Leistungen in einer Klasse mit Noten bewertet werden, stellt sich die Frage, ob diese innerhalb der Bezugsgruppe einer Normalverteilung folgen sollen. Wenn ja, was sagt das über die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Effektivität des eigenen Unterrichts aus? Sollten sich nicht alle Beteiligten erst dann zufriedengeben, wenn alle SchülerInnen die notwendigen Minimalanforderungen für

## Fazit

Eine variantenreiche Leistungsrückmeldung und -beurteilung braucht kreative und mutige Lehrkräfte, die sich trauen, bewährte, aber z. T. noch ungeübte Methoden in ihren Unterricht zu integrieren und wenn nötig auch gegenüber Skeptikern zu verteidigen.

Bildungspläne betonen die Bedeutung individueller und kriterialer Bezugsnormen, etwa durch die Orientierung an individuellen Lernfortschritten und Kompetenzrastern. Die soziale Bezugsnorm und damit der Vergleich innerhalb der Lerngruppe ist nicht notwendig und pädagogisch fragwürdig. Wenn Lehrkräfte individualisiertes Lernen ermöglichen, ist eine daran geknüpfte sach- und situationsadäquate Form der Leistungsdokumentation und -bewertung eine direkte Folge.

Die beschriebenen Methoden sind zum Teil mit mehr Zeitaufwand verbunden. Hier kann die Arbeit in Jahrgangs- oder Fachteams zum einen Entlastung durch Synergien bei Unterrichts- und -nachbereitungen schaffen. Zum zweiten dient sie der kommunikativen Validierung von Verfahren der Leistungsrückmeldung und -messung.

Nicht zuletzt ist es wichtig, von Anfang an die Hauptpersonen des Geschehens, also die SchülerInnen ebenso wie deren Eltern in die Leistungsbeurteilung und -erziehung mit einzubeziehen, um damit auch den generellen Anspruch auf basisdemokratisches Denken und Handeln im Sinne eines gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrags einzulösen.

## Weiterführende Anstöße

Trotz aller pädagogisch und fachwissenschaftlich begründeter Auswahlentscheidungen zu »guten« Formen der Leistungsrückmeldung bleiben grundlegende Fragen, die jede Lehrkraft und jede Schule für sich beantworten müssen:

- Ist es überhaupt möglich, jede Leistung eines Kindes von außen zu erfassen und in seiner Wertigkeit zu bestimmen?
- Muss alles, was Kinder auf ihrem Entwicklungsweg in ihrer Schulzeit tun, unter dem Leistungs- und Kompetenzaspekt beleuchtet werden?
- Geht es, besonders im Sachunterricht, nicht auch stark um das Entwickeln von Haltungen und das Erlernen eines ethisch vertretbaren Umgangs mit der natürlichen, kulturellen und sozialen Umwelt?
- Vielleicht zeigen sich manche Leistungen eines auf umfassende Bildung ausgerichteten Sachunterrichts, etwa im Bereich der Wertebildung und Selbstwertung, erst mit zeitlichem Versatz.  
*Wäre das nicht die ganz große Leistung?*

anschlussfähiges Weiterlernen in einer Sachdomäne erfüllen? Die Arbeit mit Kompetenzrastern geht genau diesen Weg. Erst wenn ein Ziel, eine Niveaustufe erreicht ist, kann in dieser Domäne weitergelernt werden.

Die Leistungen der Kinder sollten in individuellen und sachorientierten Feedbacks, etwa in Form von persönlichen Rückmeldegesprächen oder schriftlichen Kommentaren/Kriterienrastern gewürdigt werden. Eine Note allein kann die Stärken und Schwächen einer Arbeit nicht differenziert genug rückmelden.

»Transparenz der Inhalte und Flexibilität in der Durchführung von schriftlichen Leistungsnachweisen ermöglichen ein vertrauensvolles, angstfreies Lernen, bei dem die Kinder als Individuen wahrgenommen und respektiert werden« (Eller u. a. 2012, S. 84). Dies wäre für alle Verfahren wünschenswert.

Grundschulzeugnisse enthalten für das Fach Sachunterricht meist eine einzige Note. Bedenkt man, wie viele Fachdisziplinen mit ihren spezifischen Kompetenzen sich dahinter verbergen, wird schnell klar, wie wenig Aussagekraft eine einzelne Note speziell in diesem Schulfach hat. Zudem ist die Sachunterrichtsnote für Versetzungs- und Schulwegeentscheidungen oft nicht relevant. Damit stellt sich die Frage, warum nicht generell auf kompetenzformulierte Rasterzeugnisse (Beispiele in Hannemann 2007, S. 136ff.) umgestellt wird. Hiermit lassen sich individuelle Fähig- und Fertigkeiten sowie schul- oder klassenspezifische Themenschwerpunkte, die die aktuellen Bildungspläne alle vorsehen und fordern, klar abbilden. Dabei bliebe eine gewisse Vergleichbarkeit der Leistungen, die von Schulbehörden, weiterführenden Schulen und Eltern oft noch stark gefordert wird, weiterhin erhalten.

In den ersten Grundschuljahren haben sich die Verbalbeurteilungen, zum Teil ergänzt durch Fachnoten, als Zeugnisform seit Jahrzehnten durchgesetzt. Die Praxis zeigt, dass darin vor allem die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten beschrieben werden, der Sachunterricht dagegen häufig nur mit wenigen Sätzen bedacht wird (vgl. Schmude 2002, S. 82). Die Relevanz dieses Faches für die Sachfächer der weiterführenden Schulen wird damit in keiner Weise abgebildet.

Die inhaltliche und methodische Vielfalt im Sachunterricht bedarf einer detaillierten Darstellung der Kompetenzen, die SchülerInnen erworben haben. In Leistungsberichten sollten neben dem Ist-Zustand immer auch die individuell beschriebenen Lernwege sowie mögliche und/oder notwendige zukünftige Lernziele und -aufgaben beschrieben werden (vgl. ebd., S. 77f.).

Neben der Rückmeldung können sie Anlass sein für persönliche Feedback- und Lernentwicklungsgespräche mit den SchülerInnen und deren Eltern, in denen es u. a. um folgende Bereiche gehen kann: Erfolge und Stärken aufzeigen, Informationen einholen und Klärungen schaffen, Hilfen und Zuspruch anbieten, Lernstände und künftige Ziele besprechen, Entwicklungsfelder klären (vgl. Eller u. a. 2012, S. 85).

- Barnitzky, H. (2005):* Was heißt hier »leisten«? In: Barnitzky, H. (Hg.): Beiträge zum pädagogischen Leistungsbegriff. Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., S. 6 – 17.
- Eller, U./Greco, L./Grimm, W. (2012):* Praxisbuch Individuelles Lernen. Von der Binnendifferenzierung zu individuellen Lernwegen. Weinheim und Basel: Beltz.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hg.) (2013):* Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Griffner, F. (2007):* Leistungen ermitteln und bewerten. In: Kahlert, J. u. a. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 513 – 523.
- Hannemann, D. (2007):* Leistung ohne Noten. Möglichkeiten konstruktiver Leistungsrückmeldung nicht nur in der Grundschule. Hohengehren: Schneider.
- Hempel, M./Lüpkes, J. (2009):* Lernen im Sachunterricht. Lernplanung – Lernaufgaben – Lernwege. Hohengehren: Schneider.
- Köhlerlein, W. (2012):* Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maier, P. (2012):* Jedem Kind gerecht werden. In: Die Grundschulzeitschrift, 26. Jg., H. 252/253, S. 42 – 45.
- Martschinke, S./Kopp, B. (2007):* Heterogene Lernvoraussetzungen. In: Kahlert, J. u. a. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 367 – 371.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKS) (2004):* Bildungsplan Grundschule. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKS) (2009):* Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Schmude, C. (2002):* Wie werden Berichtszeugnisse realisiert? In: Valtin, R. (Hg.): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München: Juventa, S. 77 – 87.
- Schönknecht, G. (2012):* Wissen und Vorstellungen von Kindern. In: Die Grundschulzeitschrift, 26. Jg., H. 252/253, S. 34 – 37.
- Schönknecht, G./Maier, P. (2012):* Diagnose und Förderung im Sachunterricht. SINUS an Grundschulen. Kiel: IPN.
- Spranger, R.K. (2002):* Mythos Motivation. Wege aus der Sackgasse. Frankfurt: Campus.
- Valtin, R. (2002):* Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München: Juventa.
- Vierlinger, R. (2006):* Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung. In: Brunner, I. u. a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 40 – 45.
- Wockert, H. (1998):* Gemeinsame Lernsituationen. In: Hildeschmidt, A./Schnell, I. (Hg.): Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 37 – 52.
- Aus:**  
**GLÄSER, E. / SCHÖNKNECHT, G. [Hrsg. (2013)]:** Sachunterricht in der Grundschule: entwickeln – gestalten – reflektieren. In: Der Vorstand des Grundschulverbands e. V. (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 136. Frankfurt am Main, S. 270-238.