

Eine neue Aufgaben- und Leistungsbewertungskultur

Ulrich Gibitz

1 Allgemeine Überlegungen zur Leistungsbewertung

Grundlegendes Prinzip der Leistungsbewertung im Fach Englisch auf der Orientierungsstufe ist die *Positivbewertung*.

Ziel ist es, dem Schüler zu zeigen, was er im Englischen schon kann und ihn zu ermutigen, seine Sprachkompetenz stetig weiter zu entwickeln.

Hierbei ist die *individuelle Leistungsentwicklung* bei der Bewertung zu berücksichtigen. Sie hat das gleiche Gewicht wie der jeweils erreichte punktuelle Leistungsstand. D.h. dass eine positive Leistungsentwicklung bei einem eher leistungsschwachen Schüler anerkannt werden muss, selbst wenn dieser Schüler das durchschnittliche Niveau der Jahrgangsstufe nicht erreicht.

Wann immer möglich, sollte die Leistungsbewertung im Dialog mit dem Schüler erfolgen, der zur Selbsteinschätzung und zur Formulierung eigener Arbeitsziele angehalten wird. Aus diesem Grund ist auch eine größtmögliche Transparenz der Kriterien für die Leistungsmessung unabdingbar.

Wenn man von der Verschiedenheit der Schüler ausgeht und jedem die gleiche Chance einräumt, liegt es nahe, dass man die *individuelle Leistungskontrolle* gleichberechtigt neben die kollektive Leistungsüberprüfung stellt.

Hier bietet es sich an, dass man, statt von allen Schülern zum gleichen Zeitpunkt das gleiche Niveau zu erwarten, für das Erreichen einer definierten Niveaustufe einen flexiblen Zeitrahmen vorgibt, innerhalb dessen die Schüler den Zeitpunkt für eine individuelle Überprüfung selbst wählen können. Dies ist z.B. durch die Einführung längerer, offener Unterrichtsformen (s. *Freiarbeit, Wochenplan*) oder durch die Einführung eines credit-systems möglich. (Die Schüler bearbeiten unterschiedliche Aufgaben und erhalten hierfür jeweils eine gewisse Punktzahl. Eine bestimmte Niveaustufe wird durch das Erreichen einer vorgegebenen Gesamtpunktzahl erreicht.)

Wichtigstes Kriterium ist bei der Bewertung im Fach Englisch in der Orientierungsstufe der *Kommunikationserfolg*. Es wird festgestellt, inwieweit der Schüler seine Kommunikationsabsicht erfolgreich erreicht. Somit wiegt der grammatische Fehler weniger schwer und wird erst relevant, wenn er die Kommunikation beeinträchtigt.

Grundsätzlich sollte versucht werden, die Leistung des Schülers in möglichst authentischen Kommunikationssituationen zu beschreiben und zu bewerten (authentic assessment), d.h. die Überprüfung der Sprachbeherrschung erfolgt mehr und mehr durch *komplexe und praxisrelevante Aufgaben*.

2 Leistungsbewertung und Kompetenzmodell

Das oberste Ziel der Schule ist es, die Handlungskompetenz des Schülers zu fördern. Diese Handlungskompetenz umfasst die Komponenten Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz.

Die Gleichwertigkeit dieser Kompetenzen, der ein ganzheitlicher Ansatz von schulischem Lehren und Lernen zugrunde liegt, hat unmittelbare Auswirkungen auf die Leistungsfeststellung und -bewertung.

Während bisher fast ausschließlich die Sach-(bzw. Fach-) Kompetenz gemessen und bewertet wurde, d.h. also in der Mehrheit der Fälle, das abprüfbar Wissen und gegebenenfalls noch die gezeigten Fertigkeiten und Fähigkeiten im Vordergrund standen, muss in Zukunft stärker berücksichtigt werden, *wie* eine Leistung zustande kommt und welche Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz darin ihren Ausdruck finden. Sowohl bei der Aufgabenstellung als auch bei der Bewertung muss Folgendes bedacht werden:

- Welches Wissen und welche Kenntnisse zeigt der Schüler?
- Auf welchem Weg, mit welchen Mitteln erreicht der Schüler sein Ergebnis?
- Welche Selbst-, bzw. Sozialkompetenz stellt der Schüler unter Beweis?

Dies geschieht am besten durch die Schaffung von komplexen Lern- und Prüfungssituationen, in denen der Schüler in altersgemäßer Weise verschiedene Kompetenzen unter Beweis stellen muss. Sowohl bei der Stellung komplexer Aufgaben (tasks) als auch bei der Einschätzung ihrer Bewältigung, sollte versucht werden, neben der Sachkompetenz auch Methodenkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz im Auge zu behalten. Ihre Bewertung geht in die Gesamtbewertung der Lösung einer Aufgabe ein, wobei sie allerdings nicht separat benotet sondern ggf. nur beschrieben werden.

Die Sprachbeherrschung ist bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben nur eine Teilkompetenz für die Bewältigung der Aufgaben. So stellt der Schüler u.a. unter Beweis, ob er

- über eine *fachübergreifende Sachkompetenz* verfügt (z. B. darstellerische Fähigkeiten, Computerkenntnisse, künstlerische Fertigkeiten)
- eine *fachspezifische und fachübergreifende Methodenkompetenz* besitzt (Textverständnis, Informationsbeschaffung und Informationsauswahl, Präsentationstechniken)

Während der Erarbeitungsphase und bei der abschließenden Besprechung des fertigen Produkts wird überdies deutlich,

- inwieweit der Schüler *Sozialkompetenz* besitzt (Zusammenarbeit mit anderen, Eingehen auf Zielgruppe usw.)
- wie seine *Selbstkompetenz* entwickelt ist (Fleiß, Selbsteinschätzung usw.)

Bei offenen Arbeitsformen wie z.B. der Projektarbeit zeigt sich das Zusammenspiel aller Kompetenzen in besonderem Maße.

Es ist aber ein Trugschluss, wenn man glaubt, dass all diese Kompetenzen im bisherigen Unterricht nicht bewertet worden sind. Selbst bei der Bewertung einer anscheinend rein fachlichen Kompetenz durch standardisierte und objektivierbare Tests wurden seit jeher bewusst oder unbewusst auch fachübergreifende Sach- und Methodenkompetenzen sowie Selbst- und Sozialkompetenzen mitbewertet.

Deshalb ist es wichtig, dass sowohl für den Fachlehrer als auch den Schüler die Kriterien für eine Leistungsbewertung stets transparent gemacht und miteinander abgesprochen werden.

2.1 Die Bewertung der Sachkompetenz

Es wird deutlich, dass die Form der Leistungsbewertung nicht von der Aufgabenform zu trennen ist.

Für die Leistungsbewertung stehen sowohl die herkömmlichen als auch neuere Aufgabenformen zur Verfügung, die in der folgenden **Aufgabentypologie** zusammengefasst sind:

A Geschlossene Aufgabenformen	B Halb-offene Aufgabenformen	C Offene Aufgabenformen
Auswahlantworten (multiple choice)	gelenkte Äußerung (durch Stimulus)	komplexe, lebenspraktische Aufgabe
Richtig-Falsch- Antworten Lückentext	Text umschreiben (z.B. kürzen)	freies Rollenspiel
Cloze – Test	Inhaltsangabe	Diskussion
Sätze /Wörter umformen und einordnen (z.B. in eine Tabelle)	Nacherzählung	Stellungnahme
zuordnen (z.B. Bild-Text)	Globalfragen beantworten	Präsentation
Reihenfolge bestimmen	Definieren	freier zweckgebundener Text
Diktat	gelenktes Rollenspiel (gelenkter Dialog)	raten
Ja-Nein –Fragen beantworten	Bildgeschichte	Fragen stellen
Detailfragen	Dolmetschen	offene Fragen beantworten
Synonyme, Antonyme	einen Text in die Fremdsprache /Muttersprache übertragen	kreatives Schreiben
Kreuzworträtsel	Erläuterung von Grafiken	interpretieren
übersetzen	Bildbeschreibung	erzählen
usw.	usw.	berichten
usw.	usw.	Notizen anfertigen
usw.	usw.	usw.

Während die geschlossenen Aufgabenformen meist nur eine Richtig/Falsch- Lösung haben, bieten die halb-offenen und offenen Aufgaben einen größeren Lösungsspielraum und ihre Bearbeitung und Lösung ist nur in eingeschränktem Maße oder gar nicht vorhersehbar. Deshalb sind im Falle einer Bewertung der offenen Aufgaben die Kriterien vorher eindeutig bekannt zu machen und ggf. mit den Schülern abzustimmen. Sämtliche obige Aufgabentypen eignen sich sowohl zur Kontrolle der Beherrschung von Sprachmitteln (Vokabeln, Grammatik) als auch zur Feststellung der erreichten Niveaustufe beim Leseverstehen, Hörverstehen, sowie der mündlichen und schriftlichen Sprachbeherrschung.

Insgesamt sollte bei der Entscheidung für bestimmte Aufgabentypen das Kriterium der authentischen Kommunikationssituation immer eine wesentliche Rolle spielen. Dabei ist eine integrative Bewertung der Addition von Teilnoten (z.B. für einen Fehlerindex) in der Regel vorzuziehen.

Neben den herkömmlichen Aufgabentypen (vor allem A und B), die besonders in der Einführungsphase von Sprachmitteln ihre Berechtigung haben, sollten in zunehmendem Maße

komplexe Aufgaben (Kategorie C) im Englischunterricht eine Rolle spielen. Hierbei sollten die Aufgabentypen der Gruppe A eher in Übungssituationen eingesetzt werden. Besonders das Abfragen isolierter Sprachmittel (Wortschatz, Grammatik) sollte auf Übungs- und Drillphasen beschränkt werden und keine Prüfungs- und Benotungsrelevanz (in Klausuren, Kurzkontrollen usw.) besitzen.

Für die eher offenen und komplexen Aufgabentypen gibt der Rahmenplan für die Orientierungsstufe Hinweise und nennt im Zusammenhang mit den zu behandelnden Lebens- und Lernbereichen beispielhaft eine Reihe von produkt- und handlungsorientierten Schüleraktivitäten, die sowohl in Gruppen- als auch in Einzelarbeit durchgeführt werden können. So können die Schüler z.B.

- ein Themenheft zu verschiedenen Tieren erstellen,
- ihre Familie, ihre Schule, ihre Stadt (z.B. für eine Homepage im Internet) vorstellen,
- einen Brief an einen amerikanischen Star schreiben,
- einen Sketch schreiben und aufführen,
- ein Interview mit einem Afrikaner vorbereiten und durchführen.

Es wird deutlich, dass bei diesen Aufgabenformen die Leistung des Schülers öffentlich gemacht wird und von einem größeren Personenkreis eingeschätzt werden kann.¹

Im Verlauf der beiden Jahrgangsstufen lernt der Schüler *grundlegende Sprachfunktionen* kennen und kann sie für seine Redeabsichten einsetzen. Auch hier sollte von einer isolierten Überprüfung Abstand genommen und versucht werden, durch die Aufgabenstellung komplexe Kommunikationsanlässe zuschaffen, die jeweils die Beherrschung einer Reihe von Sprachfunktionen erforderlich machen. Für die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz bieten sich hier besonders Rollenspiele an. Leider überwiegen in der Unterrichtspraxis noch weitgehend schriftliche Lernerfolgskontrollen (wovon wiederum die Mehrzahl Grammatikarbeiten sind). Hier sollte, angesichts der Tatsache, dass im modernen Fremdsprachenunterricht **die mündliche Leistung das gleiche Gewicht wie die schriftliche Leistung** hat, allmählich eine neue Aufgaben- und Bewertungspraxis Einzug finden.²

Beispiele für die Überprüfung der Verfügbarkeit von Redeabsichten:

Du triffst einen Freund. Empfehle ihm ein Video, welches du letzte Woche gesehen hast und das dir sehr gefallen hat..

(Begrüßen, von Gesehenem berichten, Meinung äußern, begründen, vorschlagen, auffordern, verabschieden...)

Schreibe an einen englischen Brieffartner und versuche ihn zu überzeugen, dass er dich in den nächsten Ferien besucht.

(Anreden, Gefühle ausdrücken, vorschlagen, einladen, Pläne äußern, begründen...)

Die Bewertung des sprachlichen Verhaltens in diesen Situationen sollte nicht zu differenziert ausfallen und nur wenige Bewertungsstufen umfassen (z.B.: ist in der Lage/ sollte noch üben/ ist nicht in der Lage).

Ein weiteres wichtiges Unterrichtsziel in der Orientierungsstufe ist die Kenntnis und Anwendung von *Lernstrategien*. Hierzu ist es wichtig, mit den Schülern das Gespräch darüber zu suchen, *wie* sie lernen. Dabei wird selbstverständlich die bloße Kenntnis bestimmter Lernstrategien nicht bewertet.

¹ Dies steht im Einklang mit der Einführung eines Portfolios und Sprachenpasses im Englischunterricht, in dem der Schüler seine Leistungen sammelt und dokumentiert.

² So ist z.B. längerfristig auch in künftigen Abschlussprüfungen (Realschule, Abitur) ein mündlicher Prüfungsteil vorgesehen

Ihre Anwendung oder Nicht -anwendung lässt sich allenfalls längerfristig auf Grund von Lernerfolgen oder Lernmisserfolgen ablesen.

Allerdings sollten bestimmte fachspezifische Methodenkompetenzen, die bei dem Erlernen einer Fremdsprache wichtig und hilfreich sind, auch im Unterricht geübt werden .

2.1.1 Exkurs : Die Bewertung von längeren zusammenhängenden schriftlichen Äußerungen

Jede zusammenhängende sprachliche Äußerung stellt, auch wenn sie noch so kurz ist, eine komplexe Leistung dar. So sind z.B. für die Formulierung eines Briefes, selbst im Englisch-Anfangsunterricht, unterschiedliche Fertigkeiten und Fähigkeiten Voraussetzung. Der Schüler muss

- über die erforderlichen sprachlichen Mittel verfügen, um seine Gedanken auszudrücken;
- diese Mittel möglichst so einsetzen, dass keine Kommunikationsprobleme auftreten;
- über Kenntnisse der Textsorte verfügen
- soziale Kompetenzen besitzen, die ihm z.B. die Kontaktaufnahme erleichtern oder ihm helfen, sich auf den Kommunikationspartner einzustellen
- bereit sein, etwas über sich und sein Leben auszusagen
- etwas zu sagen haben

In der Regel macht sich der Korrektor (in Zeitermanglung) keine Gedanken über die Vielschichtigkeit einer Schülerleistung und manches wird einfach als selbstverständlich vorausgesetzt. Stattdessen wird in der Regel oft eine Tabelle zu Rate gezogen, aus der dann auf Grund des Quotienten aus der Anzahl der sprachlichen Fehler und der Gesamtwortzahl eine scheinbar objektive Note entsteht. Diese Tabellen wiederum sind Abwandlungen, der für bestimmte Abschlussprüfungen (Realschulprüfung, Abitur) seit Jahrzehnten gebräuchlichen Tabellen. Auch die Korrekturvorschriften, z.B. die Festlegung, was als $\frac{1}{2}$ bzw. 1 Fehler bzw. $1\frac{1}{2}$ Fehler zu berechnen ist, orientieren sich meist an seit Jahrzehnten festgelegten und wie es scheint 'bewährten' Normen.

Angesichts der Tatsache, dass diese Form der Bewertung in der Fachdidaktik immer häufiger in Frage gestellt wird und in einigen Bundesländern inzwischen die Verwendung von Fehlerindextabellen bei Prüfungen nicht mehr zulässig ist, muss die gängige Praxis auch in Mecklenburg-Vorpommern, beginnend mit der Orientierungsstufe, hinterfragt werden.

Im Folgenden soll versucht werden, an einigen Beispielen aus der Praxis die Problematik der Bewertung von schriftlichen Leistungen zu hinterfragen. Dabei kann es nicht darum gehen, an die Stelle alter Normen und Tabellen neue Normen zu setzen. **Vielmehr ist das Ziel eine Sensibilisierung der Korrektoren und die Aufforderung zu einer größeren Fehlertoleranz.**

Beispiel:

Folgender Brief wurde einer 6. Klasse mit der Aufforderung zur Beantwortung vorgelegt:

Nottingham, 10th May 2001

Dear Katharina,

Thanks for the funny birthday card. Yes, I'm a teenager now – THIRTEEN. My birthday was on a Friday, too, but I hope I will be lucky anyway. Mum and Dad have got the craziest plan – going up in a balloon over Nottingham on Saturday. I'm scared of those balloons, that's

why I don't go with them. But my grandparents invited me to the zoo. I haven't been there for a long time. I hope the weather will be nice. I like animals and I would like to have a pet of my own. But my parents don't like this idea. My friend has got a nice, black cat called Lisa. Do you like cats? Are you allowed to keep a pet at home? I've got lots of plans for the school holidays: going swimming, going shopping and lots more! But probably I won't have enough time and pocket money for everything. What about your plans?
Love, Jenny

Aus 19 korrigierten Schülerarbeiten wurden 5 Arbeiten ausgewählt.
Die Berechnung des Fehlerindex (Anzahl der Fehler x 100 dividiert durch Gesamtwortzahl) sowie die Fehlerbewertung erfolgten nach den gängigen Kriterien (z.B. Rechtschreibfehler = ½ Fehler).
Um ein Maß für den Informationsgehalt zu finden, wurde die Anzahl der Informationen (Propositionen) im Verhältnis zur Gesamtwortzahl des Briefes berechnet.

1. Andrea

Dear Jenny, Greifswald, 15th May
Yes, I like cats, but I haven't got a cat. I have a guinea pig. Do you like guinea pigs? My parents have got a fish tank and a budgie. The budgie's name is Tommy. In my holiday (I hope they will be back soon) I will go to Berlin to my oncel (1/2). Then I will watch TV and sleep!!!
Love Andrea

W 67 F ½ FI 0,74

Die vorliegende Arbeit ist die Arbeit mit der geringsten Fehlerzahl und dem besten Fehlerindex bei Berücksichtigung der Wortzahl. Die Schülerin beherrscht die Briefform. Sie geht auf die Fragen der Briefvorlage ein und zeigt (wenn auch eher durch die Aufnahme einer Floskel), dass sie Interesse an der sozialen Beziehung mit der Briefschreiberin hat: "Do you like guinea pigs?". Der Informationsgehalt des Briefes ist recht hoch (Anzahl der Informationen = 20,8 % der Gesamtlänge des Textes) und der Leser erfährt nicht nur wissenswerte Fakten sondern nimmt auch Einblick in die Vorlieben und Abneigungen der Briefschreiberin: "I like cats. I hope my holiday will be back soon. I will watch TV and sleep!!!."

Hier kommen also eine gute sprachliche Leistung, formale Korrektheit, Mitteilungsbedürfnis, Aufgeschlossenheit und die Tatsache, dass Andrea etwas zu erzählen hat, zusammen. Aus diesem Grund würden also die meisten Korrektoren nichts gegen eine Beurteilung mit 'sehr gut' einwenden können. Allerdings - selbst dieses Urteil könnte von manchem bemängelt werden, der z.B. einen längeren Brief erwartet hat oder den der spontane einleitungslose Beginn des Briefes stört: "Yes, I like cats."

2. Ingmar

Dear Jenny,
My Parents(1/2) say: „You aren't allowed to have a pet.“ I wish(1) a cat for me, too. But I've no time for a cat or other pets. In the summer holidays I and my family are going to travel to New York, but I don't know when.
See you! Yours Ingmar

W 53 F 1 ½ FI 2,83

Auch diese Schülerarbeit hat relativ wenige Fehler und einen recht günstigen Fehlerindex. Allerdings gibt es kleinere Mängel hinsichtlich der Briefform (Datum) und sowohl hinsichtlich der Länge des Briefes als auch der Informationsdichte (Anzahl der Informationen:= 13,2% der Gesamtlänge des Textes) unterscheidet sich diese Arbeit von der ersten. Die meisten Korrektoren würden hier im Vergleich zur ersten Arbeit wohl für eine schlechtere Note plädieren. Doch um wie viel schlechter ? Um eine Note, um zwei Noten ? Und inwiefern ist es angebracht, das geringere Mitteilungsbedürfnis oder vielleicht auch die Tatsache, dass Ingmar vielleicht wenig zu erzählen hat, bei der Bewertung einzubeziehen ?

3. Fred

Dear Jenny,

I've got a fish tank with fish in my room: They're very quiek(1). I've got lots of plans for my fish tank: reparing(1/2) the coconut in my tank and lots more.

Love, Fred

W 35 F 1 ½ FI 4,28

Fred hat wenig Fehler gemacht, aber auch sehr wenig geschrieben. Von der sprachlichen Seite her und im Vergleich mit der Gesamtklasse ist diese Arbeit wohl noch 'ausreichend'. Aber wie schwer wiegt hier die Kürze des Textes ? Kann Fred nicht mehr schreiben, oder wollte er nicht mehr schreiben, da für ihn im Augenblick seine Fische am wichtigsten sind und er kein Interesse für etwas anderes hat? Offenbar sieht er wohl auch die Aufgabe, einen Brief zu schreiben, nicht ganz ein.

Ist deshalb diese Arbeit 'mangelhaft' oder 'ungenügend' ?

4. Antonia

Dear Jenny,

Thanks for your nice letter. I love cats and I have a(1), too. My cat is black and white. He is 6 years(1/2) old. His name is Morchen and he lives in my grandparents's garden. I'm allowed to keep a pet at home. At those days(1) I had a rabbit. Her name was Susi. She died, because she has ate(1) wet grass and then we was(1?) with her at the vet's. He said she must die. When(1/2) the weather is good, i'(1/2)ll go with my parents to the beach and in(1/2) the water. That(1) are my plans for the school holidays!

Love, Antonia

W 105 F 7 ½ FI 7,14

Die vorliegende Arbeit ist wesentlich länger als die bisherigen Arbeiten und die drittlängste Arbeit der gesamten Klasse. Auch hinsichtlich ihrer Informationsdichte (Anzahl der Informationen= 20 % der Gesamtlänge des Textes) gehört diese Arbeit mit zur Klassenspitze. Der Leser erhält eine Fülle von Informationen. Das Mitteilungsbedürfnis ist groß – jedenfalls hat es den Anschein. Oder hat die Schülerin im Laufe ihrer bisherigen Schulzeit verinnerlicht, dass es bei einer Klassenarbeit meist besser ist, möglich viel zu schreiben ? Auf jeden Fall ist diese Arbeit von der inhaltlichen Seite her, wenn man den Formalismus des fehlenden Datums vernachlässigt, eine der besten Arbeiten. Bei alleiniger Bewertung der sprachlichen Leistung gehört diese Arbeit aber eher zu den nicht mehr 'ausreichenden' Arbeiten. In der Regel würde bei einer solchen Arbeit, wenn man sowohl Inhalt als auch Sprache berücksichtigt und der sprachlichen Leistung größeres Gewicht beimisst (und keine eventuelle Sperrklausel zugrunde legt) eine Kompromissnote im Bereich 'befriedigend bis ausreichend' mit Tendenz zum 'ausreichend' herauskommen.

Es ist zu fragen, ob die arithmetische Ermittlung einer Gesamtnote durch die (willkürliche) Gewichtung von Teilnoten zu einer gerechten 'Notenbewertung' der Arbeit führt. Hinzu kommt die Tatsache, dass nach Auskunft von Muttersprachlern kein sprachlicher Fehler vorkommt, der ein Kommunikationshindernis darstellt: **Besonders durch den Muttersprachler, der nicht auf der Suche nach grammatischen Fehlern ist, wird bei der Rezeption automatisch Fehlendes ergänzt und Falsches korrigiert.**

5.Tino

Dear Jenny,

Thanks for the last postcard it was nice. I'll go in the summerholyday(1/2) in(1) a National Park with my mother. We stay there for a week. In the Park are very good(1/2) animal(1) Ø(1/2) Tiger(1/2), Girafs(1/2), Lions(1/2)... they live there! We live in a holyday cotage(1/2) Ø it is near a lag(1) Ø(1/2) you can go by boat.

I stay in the ather holyday(1) at home , play with friends and go on(1) the beach!

Love Tino

W 76

F 9

FI 11,8

Die Arbeit von Tino ist sprachlich bei weitem die schwächste Arbeit. Gleichzeitig ist sie aber, trotz geringerer Wortzahl, auch die Arbeit mit der größten Informationsdichte (Anzahl der Informationen = 22,3 % der: Gesamtlänge). Wie schon bei der vorhergehenden Arbeit ist auch hier die Kommunikation durch die Fehler nicht wesentlich gestört, wenn man vielleicht von der falschen Schreibung des Wortes 'lake' ('lag': Rechtschreibung oder Ausdruck?) absieht, das aus dem Kontext ('go by boat') heraus aber zu erschließen ist.

Es liegt auf der Hand, dass eine 'ungenügende' Bewertung für Tino nicht sehr motivierend wäre.

Wie wir gesehen haben, sind auch bei einer anscheinend objektiven Bewertung, die sich fest an vorgegebenen Schemata orientiert, die Person des Korrektors, seine Erwartungshaltung, seine Vorlieben, seine sprachliche Flexibilität, seine Intelligenz und sein Einfühlungsvermögen von entscheidender Bedeutung. Dabei hat der Rezipient eine durchaus aktive Rolle. Das ist zwar weitläufig bekannt, wird aber auch immer wieder vergessen.

Auf eine eindeutige Festlegung der Note bei den vorliegenden Arbeiten wurde bewusst verzichtet. Sie sind vielmehr als Anlass für eine gemeinsame Diskussion der Fachkonferenz gedacht, und dienen dazu, die althergebrachten Kriterien für die Bewertung zu hinterfragen, sich ggf. auf neue Kriterien zu einigen und insgesamt zu einer größeren Fehlertoleranz aufzufordern. Es ist dabei zu bedenken, dass einzig und allein für die Korrektur von Prüfungsarbeiten (Realschulprüfung, Abitur) genauere Angaben (mit Erlasscharakter) vorliegen und die Korrektur von Arbeiten auf anderen Jahrgangsstufen sich zumeist daraus ableitet und durch die jahrelange Gewohnheit zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Besonders der Vergleich mit der Korrekturpraxis z.B. in anderen Ländern macht uns deutlich, dass es sich bei unserer gängigen Korrekturpraxis um eine Setzung handelt, die angesichts neuerer linguistischer Erkenntnisse diskutierbar und korrigierbar ist. Folgende Alternative bietet sich an:

Die Bewertung einer komplexen schriftlichen Leistung sollte ganzheitlich erfolgen und sich nicht aus einer Addition von Einzelzensuren zusammensetzen. Dabei spielen folgende Faktoren eine Rolle:

- Gesamteindruck
- Kommunikationserfolg
- Sprachliche Gestaltung

- Sonstige formale Kriterien (z.B. Textsorte)

Auf eine Gewichtung und Normierung von Teilaspekten wird bewusst verzichtet und es ist der pädagogischen Freiheit des Korrektors überlassen je nach Aufgabenstellung ein begründetes Urteil zu formulieren. In erster Linie müssen die Korrektur, die Randbemerkungen, die Note und das Worturteil stimmig sein.

2.1.2 Bewertung der kommunikativen Kompetenz vs. Fehlerkorrektur

Aus obigen Beispielen wird deutlich, dass die Bewertung der sprachlichen Leistung in großem Maße in das Ermessen und die Verantwortung des einzelnen Fachlehrers gestellt sind. Seit einigen Jahren fordert die Fachdidaktik dabei eine größere Gewichtung der kommunikativen Kompetenz gegenüber der traditionellen Fehlerkorrektur. Diese Problematik soll exemplarisch an zwei weiteren Schülerarbeiten gezeigt werden.¹

Die Schüler waren aufgefordert worden folgenden Brief (als 'letter of elicitation') zu beantworten:

Liverpool, 12th May, 1981

Dear Georg,

Thank you for your last letter. It's great that you can stay with us in summer. When will you be able to come? Do you think you can find your way across London? If you are not sure, we will come to meet you. When will you be arriving?

On 15th August we are going to the seaside for a week in our caravan. You can come with us if you can stay that long. Do you know how to sail? If not, I can teach you. Don't forget to bring your swimming things.

Did I tell you I've got a Saturday job now? I earn eight pounds a week, so I buy a lot of new records. Have you bought any new ones lately?

How is Uschi? Is she still mad about horses? Give her my love and your parents, too.

Best wishes

Yours,

David

Daraufhin entstanden folgende zwei Schülerbriefe:

A

Dear David,

Thank you for your last letter. How are you? I'm fine. I think, I'll come in August. I think, I find not the way across London. Please can you get me from the station? I don't know when I arrive in London. I was looking forward to go with you and your parents to the seaside. I don't know how to sail, please can you teach me. I hope the weather is well. Yes, I bought any new records. What group do you like best? Uschi goes well, and she send her regards to you. Yes, she is still mad about hores. How is Jane? Please give her my regards and your parents, too.

Best wishes,

Yours

...

P.S.: Can I bring you anything?

¹ Beide Arbeiten sind nicht Arbeiten der Orientierungsstufe, verdeutlichen aber die grundlegende Problematik.

B

Dear David,

Thank you for your letter. I will come to you at the 1st August . I don't think I can find the way across London. I will be arrived at 8.80 clock a.m. at Victoria Station. I can stay with you till 26th August. It's very great there we are going to the seaside for a week. I don't know about sail, but I know a lot about plunge. That's wonderful, you kan teach me sailing and I can teach you plunging. That is very good, then I can bring my recorder. About two weeks I baught a new record from Abba. Oh, Uschi is in Scotland at a hourse Farm, I'am looking forward seeing you in Londen. Give my regard to your family

Best wishes

Yours,

(name)

Auswertung:

Beide Arbeiten sind fast gleich lang (128 Wörter vs. 133 Wörter).

Wenn diese beiden Arbeiten nach der herkömmlichen Methode (Grammatik, Wortfehler, Rechtschreibfehler) korrigiert werden, ergibt sich folgendes Bild:

A

Dear David,

Thank you for your last letter. How are you ? I'm fine. I think, I'll come in August. I think, I find not the way across London. Please can you get me from the station ? I don't know when I arrive in London. I was looking forward to go with you and your parents to the seaside. I don't know how to sail, please can you teach me. I hope the weather is well. Yes, I bought any new records. What group do you like best ? Uschi goes well, and she send her regards to you. Yes, she is still mad about hores. How is Jane ? Please give her my regards and your parents, too.

Best wishes,

Yours

...

P.S.: Can I bring you anything ?

Das ergibt, je nach Gewichtung der Fehler ungefähr 11-12 Fehler. Darunter sind die nach herkömmlicher Ansicht besonders schweren Grammatikfehler:

I find not

the weather is well

I bought any new records

she send

Die Korrektur der zweiten Arbeit ergibt folgendes Bild:

B

Dear David,

Thank you for your letter. I will come to you at the 1st August . I don't think I can find the way across London. I will be arrived at 8.30 clock a.m. at Victoria Station. I can stay with you till 26th August. It's very great there we are going to the seaside for a week. I don't know

about *sail*, but I know a lot about *plunge*. That's wonderful, you *kan* teach me sailing and I can teach you plunging. That is very good, then I can bring my recorder. *About two weeks* I *baught* a new record from Abba. Oh, Uschi is in Scotland at a *hourse Farm*, *I'am* looking forward *seeing* you in *Londen*. Give my *regard* to your family

Best wishes

Yours,

(name)

Je nach Gewichtung der Fehler (z.B. ½ Fehler für Orthografie) ist die Fehlerzahl bei dieser Arbeit geringfügig höher (ca. 13-14 Fehler): Dabei ist z.B. noch nicht geklärt, ob die nach traditionellem Verständnis falsche Objektfolge in 'at 8.30 at Victoria Station' als Fehler gezählt werden sollte.

Auch hier finden sich nach herkömmlicher Ansicht besonders schwere Grammatikfehler wie z.B.:

I will be arrived

I don't know about *sail*

Daneben gibt es aber auch eine ganze Reihe eher leichterer Fehler (Schreiben des Datums, *kan*, *Londen*).

Beim Vergleich beider Arbeiten auf dieser Ebene spielen offensichtlich die Gewichtung bestimmter Fehler und eine gewisse Tradition ("ein fehlendes 's' in der 3. Person ist ein schwerer Fehler"), aber auch die subjektive Einstellung des jeweiligen Korrektors ("Wir haben das doch gerade behandelt!") eine wichtige Rolle.

Es wird deutlich, dass es eigentlich kein objektives Kriterium für eine Fehlergewichtung gibt. Selbst der Bezug auf eine allgemein gültige Norm wird in einer Zeit, in der Englisch eine weltweite *lingua franca* geworden ist und immer mehr *Englishes* die Kommunikation bestimmen, zunehmend schwieriger. Und das umso mehr, je mehr Varianten einem als Korrektor bekannt und geläufig sind!

Nach obigen Kriterien wären beide Arbeiten wohl ähnlich benotet worden, wobei dabei durchaus bei einer Mehrzahl von Korrektoren ein Ergebnis im mangelhaften oder sogar ungenügenden Bereich herausgekommen wäre.

Die anscheinend gute und leichtere Messbarkeit (was auch nicht immer stimmt, s.o.) der sprachlichen Korrektheit führt dazu, dass wir sie überbewerten.

Dabei haben unzählige Untersuchungen gezeigt, dass grammatische Fehler in mündlicher und schriftlicher Kommunikation nur dann ins Gewicht fallen, wenn sie die Kommunikation erschweren oder sogar zu Missverständnissen führen. Eine falsche Anrede, ein unpassendes Wort, oder auch nur das fehlende Eingehen auf den Interaktionspartner sind hier oft schwerwiegender als eine falsche Verbform oder ein fehlendes Adverb.

Wenn wir die beiden Arbeiten unter einem kommunikativen Aspekt betrachten, ergibt sich ein verändertes Bild:

Bei beiden Briefen hat der Empfänger keine Mühe, das Geschriebene zu verstehen oder gegebenenfalls automatisch zu korrigieren und zu ergänzen. Eventuell könnte die Verwendung des Wortes 'plunge' statt 'dive' im zweiten Brief etwas Rätselraten verursachen, wenngleich hier der Kontext zur Verdeutlichung dient. Auch der Rechtschreibfehler 'hores' statt 'horses' in Brief A wird unter Umständen Schmunzeln hervorrufen, aber auf Grund des Bezuges zum Ausgangsbrief genauso wie 'hourse Farm' in Brief B leicht verstanden werden. Wenn man von einer Positivbewertung ausgeht, kann man damit beiden Schülern bescheinigen, dass sie "sich in einfachen Sätzen zusammenhängend verständlich machen

können“ (vgl. Sprachenportfolio) und die Kommunikations- bzw. Interaktionssituation in ausreichendem bis befriedigendem Maße beherrschen.

Bei näherer Betrachtung fällt jedoch ein gewisser Unterschied zwischen den Briefen auf: Während der Schreiber von A eher “auswendig gelernte Sätze“ (vgl. Portfolio) und Floskeln verwendet (z.B. ‘*I m fine*’), sich häufig nur wortwörtlich auf den Ausgangsbrief bzw. die darin gestellten Fragen bezieht und wichtige Fragen (nach Ankunftsdatum und –zeit bzw. Dauer des Aufenthaltes) überhaupt nicht beantwortet, gibt der Schreiber von Brief B die nötigen Informationen, berichtet über konkrete Dinge (*Abba, Horse Farm*) und macht sogar Vorschläge für die Gestaltung der Ferien.

Hierdurch ist der Informationsgehalt des zweiten Briefes höher und es zeigt sich, dass der Schreiber sowohl eine höhere kommunikative Kompetenz besitzt als auch, “ein grundlegendes Repertoire von sprachlichen Mitteln benutzt und die Kommunikation aufrecht erhält“, ja sogar teilweise “vorantreibt“ (vgl. Portfolio). Trotz nicht befriedigender Leistung kann ihm in diesen Bereich eine durchaus gute Kompetenz bescheinigt werden.

Das vorliegende Beispiel zeigt, wie differenziert sprachliche Äußerungen betrachtet werden müssen und es ermuntert uns als Lehrer, weniger auf die Fehler bei unseren Schülern zu achten, sondern mehr auf das, was sie richtig oder wenigstens verständlich in der Fremdsprache ausdrücken.

Ziel muss es sein, den Schüler zu selbstständiger Korrektur anzuleiten und ihn durch eine lebens- und praxisrelevante Gestaltung des Unterrichts dazu zu motivieren, dass er von sich aus bestrebt ist, sein sprachliches Produkt möglichst fehlerfrei abzuliefern.

2.2 Die Bewertung von Selbst- und Sozialkompetenz

Während die Beschreibung und Bewertung der Sach- und Methodenkompetenz insgesamt einfacher erscheint, ist die Beschreibung und eventuelle Bewertung von Selbst-, und Sozialkompetenzen wesentlich umstrittener. Hier reicht das Spektrum von der Befürwortung der sogenannten Kopfnoten (für Fleiß, Ordnung usw.) bis hin zur völligen Ablehnung einer qualifizierenden Einschätzung, da viele Faktoren eine Rolle spielen und eine solche Bewertung leicht den Anspruch einer allgemein gültigen charakterlichen Festlegung haben kann. Dies kann besonders im negativen Fall eine katastrophale Wirkung auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit haben.

Andererseits ist gerade die Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenzen wichtig und begrüßenswert.

Aus diesen Gründen ist hier statt dem Verteilen von Punkten oder Noten eine einfühlsame verbale Einschätzung vorzuziehen. Die Herausbildung von Verhalten und Einstellungen (Toleranz, Offenheit, Kritikfähigkeit, Empathie, Verantwortungsbewusstsein, Fleiß usw.) ist zwar zu fördern, darf aber nicht benotet werden.

Stattdessen müssen die unterrichtliche Themenauswahl, die Unterrichtsformen und die Aufgabenstellungen so gewählt werden, dass sie die Entwicklung dieser Kompetenzen begünstigen.

In besonderem Maße haben sich hierfür

- **offene Unterrichtsformen** und
- **komplexe handlungsorientierte Aufgaben**

bewährt.

Projektorientierter Unterricht, Freiarbeit und Stationenlernen sind am besten für eine möglichst umfassende Kompetenzentwicklung geeignet. Für die Beobachtung und

Beurteilung der Leistungen in diesen Unterrichtsformen sind z.T. **Beobachtungsbögen** im Gebrauch, in denen die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen vermerkt wird.

Beispiel *

KOMPETENZEN	+	-
Der Schüler stellt Arbeitsergebnisse angemessen dar		
Er stellt allein oder mit anderen einen Arbeitsplan auf und befolgt ihn		
Er verwendet fachspezifische und Fach unabhängige Arbeitsmittel (Quellen, Lexika, Internet usw.)		
Er erkennt Zusammenhänge zu anderen Themenbereichen		
Er bringt neue Ideen ein		
Er beteiligt sich aktiv bei der Planung und Durchführung		
Er wendet zielgerichtet Arbeitstechniken und -methoden an		
Er geht auf andere ein		
Er hilft anderen und nimmt Hilfe an		
Er geht mit Schwierigkeiten um		
Er arbeitet kontinuierlich		
Er schätzt sich selbst ein		
Er setzt sich selbst Ziele		
Er ändert gegebenenfalls sein Verhalten, sein Vorgehen		

Selbstverständlich ist bei solchen Rastern auch eine größere Differenzierung möglich, doch sollte es vermieden werden, bewusst oder unbewusst ein Notenschema zu reproduzieren.

Letztendlich gilt für alle Formen der Leistungsbewertung, was Miller schreibt: „Beurteilung, Bewertung und Benotung sind nur dann gerechtfertigt, wenn sie aus der Haltung der Wertschätzung, Förderung der Entwicklung und Hilfe, nicht aber dem Streben nach Macht entspringen.“ (Miller 91)

3 Das Portfolio – eine alternative Form des Leistungsnachweises

Neben den traditionellen Verfahren der Leistungsdarstellung und –bewertung wird in der Orientierungsstufe im Fach Englisch ein sogenanntes Sprachenportfolio eingeführt.

(Im Übrigen geschieht dies zeitgleich mit der Einführung eines Grundschul-Sprachenportfolios/Sprachenpasses ab dem Schuljahr 2001/2002)

Das Portfolio versucht sowohl die eingangs erwähnten einseitigen subjektiven Faktoren bei der Leistungsbewertung auszugleichen als auch die individuelle Leistungsentwicklung der Schüler zu berücksichtigen und ihre Selbstkompetenz zu fördern.

Was ist ein Portfolio?

Der Name kommt aus dem Englischen, ist verwandt mit dem französischen *'portefeuille'* und bedeutet ursprünglich Aktenmappe bzw. Sammlung von Dokumenten. Dem Vorschlag der Europäischen Kommission folgend, wird der englische Begriff Portfolio heute europaweit für eine neue Form des schulischen Leistungsnachweises, wie er schon in mehreren Ländern (und dabei vor allem in den Fremdsprachen) üblich ist, verwendet. Der z.T. in Deutschland gebräuchliche Begriff *'direkte Leistungsvorlage'* hat sich demgegenüber weniger durchgesetzt.

Allgemein war das Portfolio als Instrument des Leistungsnachweises schon immer gebräuchlich für Schüler, die sich um die Aufnahme an einer Kunstakademie bewarben. Das

* in Anlehnung an: Bendler, A.: Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsformen. In: PÄDAGOGIK 3/1995

Portfolio, eine Mappe mit den bisherigen Arbeiten, ist ein wesentlicher Bestandteil der Bewerbung und bildet häufig die Grundlage für das Bewerbungsgespräch.

Seit mehr als einem Jahrzehnt dient ein solches Portfolio besonders in den angelsächsischen Ländern auch als Leistungsnachweis für andere Bereiche oder Schulfächer. Die Grundidee besteht darin, dass der Schüler mit Hilfe von verschiedenen Materialien dokumentiert, was er geleistet hat. Anstatt eine wenig aussagekräftige Note vorgelegt zu bekommen, können der künftige Arbeitgeber, die künftige Schule bzw. die aufnehmende Einrichtung sich selbst auf Grund dieser Materialien ein Bild vom Portfolio-Träger machen und seine Fähigkeiten und Begabungen einschätzen.

Wie sieht ein Portfolio aus?

Über einen längeren Zeitraum sammelt der Schüler aus verschiedenen Bereichen Nachweise seiner Leistungen, die ihm wichtig erscheinen

Die Materialien werden in einer Mappe zusammengestellt und ggf. kommentiert.

Für diese sogenannte **kommentierte direkte Leistungsvorlage** hat sich in den letzten Jahren (vor allem für den fremdsprachlichen Bereich) folgende dreiteilige Struktur bewährt:

Der Schüler beschreibt, wo und wie er einen bestimmten Leistungsstand erreicht hat. (So schildert er z.B. in einer **'Sprachenbiographie'**, mit welchen Sprachen er unter welchen Umständen wie lange in Kontakt war.)

Er schätzt seine eigene Leistung auf Grund von vorgegebenen Niveaustufen selbst ein. Hier ist eine Kombination mit einer Fremdeinschätzung, d.h. dem Kommentar eines Lehrers möglich.

(Die Niveaustufen beschreiben z.B. im sprachlichen Bereich, welchen Grad der Sprachbeherrschung der Schüler beim Lesen oder Hören von Texten und bei der mündlichen und schriftlichen Textproduktion erreicht hat:

Kann er den Sinn eines Textes erraten ?

Wie detailliert ist sein Textverständnis ?

Welche Kommunikationssituationen kann er bewältigen ? (usw.)

Im sogenannten **Dossier**, dem Kernstück des Portfolios, stellt er die Leistungsnachweise zusammen, die ihm für die Einschätzung seiner Person wichtig erscheinen.

3.1 BEISPIEL: Das Sprachenportfolio für die Jahrgangsstufen 5 und 6 in Mecklenburg-Vorpommern

Das Sprachenportfolio für die Orientierungsstufe besteht aus zwei Teilen:

- dem **Kernportfolio** und
- den austauschbaren **Selbsteinschätzungsbögen**

Im ersten Teil des **Kernportfolios**, in der **Sprachenbiografie**, beschreibt der Schüler seine Begegnung mit der Fremdsprache bzw. verschiedenen Sprachen. Darüber hinaus wird die vom Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichte Sprachbeherrschung anhand einer Beschreibung verschiedener **sprachlicher Niveaustufen** dokumentiert. Mit Hilfe der Erläuterungen schätzt der Schüler am Ende der Orientierungsstufe seine sprachlichen Fertigkeiten selbst ein. Der Sprachlehrer wiederum hat die Möglichkeit diese Selbsteinschätzung kurz zu kommentieren.

Unter der Überschrift **Spracherfahrungen** erfahren wir vom Schüler nach Abschluss der Orientierungsstufe, wie er mit Sprachen allgemein umgeht, wo er seine Stärken und Schwächen sieht und welche Einstellung er zum Sprachenlernen hat.

Im **Dossier** demonstriert der Schüler durch die Präsentation gelungener Beispiele, welches Niveau der Sprachbeherrschung er erreicht hat. Über einen längeren Zeitraum sammelt er aus verschiedenen Bereichen Nachweise seiner Leistungen, die ihm wichtig erscheinen. Das können z.B. sein:

- Kopien korrigierter Klassenarbeiten
- Berichte (mit Fotos) über durchgeführte Projekte
- Ton- und Bildmaterialien
- außerschulische Dokumente (Briefe, Artikel, Zertifikate)

Im Gegensatz zum Kernportfolio dienen die **austauschbaren Selbsteinschätzungsbögen** dem Schüler dazu, jeweils nach einem kürzeren Zeitraum konkrete sprachliche Fertigkeiten selbst einzuschätzen und sich Lernfortschritte bewusst zu machen. Unter der Überschrift 'Das kann ich heute schon' schätzt der Schüler in den vorläufig vorliegenden Kopiervorlagen seine sprachlichen Fertigkeiten in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben bezogen auf typische Sprachsituationen ein.

Es ist daran gedacht, in Zukunft dem Schüler weitere Selbsteinschätzungsbögen (als Kopiervorlagen), etwa zu den Methodenkompetenzen, zur Verfügung zu stellen und ihn dazu anzuhalten, in gewissen Zeitabständen zu reflektieren, wie er z.B. etwas lernt oder wie er an unbekannte Texte herangeht. Diese Selbsteinschätzungsbögen können im Kernportfolio gesammelt werden und dort verbleiben oder jeweils durch aktuellere Bögen ersetzt werden.

Die Rolle des Lehrers bei der Arbeit mit dem Sprachen-Portfolio ist die des Beraters, der dem Schüler den Umgang mit den verschiedenen Teilen erläutert und ihn z.B. bei seiner Auswahl für das Dossier berät.

Das Sprachenportfolio ist in erster Linie für die Hand des Schülers gedacht. Um eine zu große Abnutzung des Portfolios zu vermeiden, kann allerdings seine Aufbewahrung in der Schule sinnvoll sein. Die Schüler erhalten dann jeweils das Portfolio zum Einfügen der Selbsteinschätzungsbögen und eventueller Materialien für das Dossier.

Die endgültige Eintragung der Selbsteinschätzung im Kernportfolio auf Grund der Niveaustufen sollte erst am Ende der Klasse 6 vorgenommen werden. Allerdings sollten die Schüler schon früher mit dieser Form der Selbstevaluation vertraut gemacht werden.

Der Arbeit mit dem Portfolio liegen folgende grundsätzliche Überlegungen zu Grunde:

- Während der Schüler bei Prüfungen oft nur erfahren muss, was er nicht kann, erhält er durch das Führen eines Portfolios in besonderem Maße die Möglichkeit zu zeigen, was er kann. Die Erfahrung von Erfolgserlebnissen erhöht seine Leistungsmotivation.
- Der Schüler wird als Subjekt betrachtet und seine Selbstkompetenz wird gefördert, indem er angehalten wird, sich selbst einzuschätzen und sich Ziele zu setzen.
- Durch die Einbeziehung auch außerschulischer Leistungen wird der Schüler ganzheitlich in seiner Persönlichkeit gewürdigt.
- Schulische Leistung wird öffentlich gemacht und ist auch für Außenstehende nachvollziehbar.

Angesichts der Problematik der herkömmlichen Leistungsbewertung stellt das Portfolio zunehmend eine mögliche

Alternative dar, die sich (nicht nur im fremdsprachlichen Bereich) zunehmender Beliebtheit erfreut,

Literatur:

Leistung, Schüler '99; Friedrich Verlag Velber

- Prüfen und Beurteilen, Friedrich Jahresheft '96*: Friedrich Verlag Velber
- Rupert Vierlinger, Innere Differenzierung als Schlüssel zur schulischen Integration in:
TAFIE (hrsg.): Pädagogik und Therapie ohne Aussonderung 5. Gesamtösterreichisches Symposium 1989
- Rupert Vierlinger, Die direkte Leistungsvorlage, 1998
- Bendler, A.: Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsformen. In: PÄDAGOGIK 3/1995
- Reinhold Miller: Sich in der Schule wohlfühlen, Weinheim 1991
- Eberhard Piepho: Stufenprofile als verbindliche Etappen erfolgreichen fremdsprachlichen Wachstums in
Neue Wege im Fremdsprachenunterricht hrsg. Edelhoff et al 2001
- Modern Languages : Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*
Strasbourg 2000
- Nieweiler, Andreas, Wissen was man kann, in: *Qualität entwickeln, evaluieren,*
Friedrich Jahresheft 2001: Friedrich Velber Verlag
- Schwarz, Johanna, Die eigenen Stärken veröffentlichen, Portfolios... in: *Qualität entwickeln, evaluieren,*
Friedrich Jahresheft 2001: Friedrich Velber Verlag