

# „So kann ich das nachvollziehen!“

Produktionsorientierte  
Leistungsbewertung: Entwicklung  
eines Beurteilungsrasters als  
Reflexion, Rückmeldung und  
Schüler\*innenbeurteilung in der  
Sek. II

von **Andrea Niekamp**

Helmholtz-Gymnasium Bielefeld  
nkp@helmholtz-bi.de

**Schlüsselwörter:** Beurteilungsraster, produktionsorientiertes Arbeiten, stärkenorientierte Beurteilung, lateinische Rede

## 1. Qualitätensuche statt Fehlerjagd

Lehrkräfte unterrichten heute zunehmend in schüler\*innenorientierten, individuellen Lernsettings. Hier arbeiten die Schüler\*innen weitgehend selbstgesteuert und gestalten ihren individuellen Lernprozess mit. Lehrkräfte, die so unterrichten wollen, merken aber auch: Alle Versuche der Etablierung einer neuen Lernkultur an Schulen stoßen an Grenzen, wenn nicht auch das System der Prüfung und Beurteilung der Schüler\*innenleistungen reformiert wird.

Die traditionelle Negativkorrektur mit Noten nimmt nicht in den Blick, was an einer Arbeit gelungen war. Zudem verfügen Noten über eine mangelhafte Valenz in Bezug auf Feedback, Motivation und überfachliche Kompetenzen.<sup>1</sup> Dabei ist gerade Rückmeldung für die Schüler\*innen in ihrem Lernprozess fundamental wichtig. Die Qualitätensuche hingegen liefert Ansatzpunkte für Kompetenzdiagnostik und macht die Entwicklung von Förderstrategien möglich.

Dieser Beitrag soll jedoch kein Plädoyer für die grundsätzliche Abschaffung von Negativkorrektur und Noten sein. Leistungsbewertung ist verpflichtend im Schulgesetz festgeschrieben und Leistungen sollen „durch Noten

bewertet“<sup>2</sup> werden.

Die Gesetzgebung lässt jedoch auch Spielräume offen, „dass schriftliche Aussagen an die Stelle von Noten treten oder diese ergänzen“<sup>3</sup> können. Es sollen daher Möglichkeiten einer fehlerfreundlichen Lernkultur als Alternative zur leider immer noch zu häufig praktizierten Fehlerjagd<sup>4</sup> aufgezeigt werden. „Die einseitige Orientierung der Leistungsbewertung auf die Fehler ist in die Kritik geraten und etwas zurückgegangen, zugunsten einer stärkeren Beachtung des Gelungenen und des vorhandenen Könnens.“<sup>5</sup>

Zudem erfolgt im Rahmen der traditionellen Notengebung eine Fokussierung des Interesses auf individuelle Leistungen, stattdessen sollte Schule und Unterricht mehr Möglichkeiten schaffen, Leistungen gemeinsam, d. h. in Gruppen bzw. Teams ähnlich wie in der Wirtschaft zu erbringen.<sup>6</sup>

Für eine stärkenorientierte Würdigung von Gruppenergebnissen einer produktionsorientierten Unterrichtssequenz eignen sich besonders Beurteilungsraster. Deren Einsatz soll im Folgenden vorgestellt werden. Als Ergänzung wird auch die Möglichkeit einer Notenfindung für das Gruppen- bzw. Einzelergebnis angeboten.

## 2. Definition und Eingrenzung des Themas

Worum handelt es sich bei einem Beurteilungsraster nun genau? Es soll der Erweiterung der „Notengewinnung im Hinblick auf organisatorische, soziale und mediale Kompetenzen“<sup>7</sup> dienen. Wie genau dies Ziel erreicht werden kann, soll am Beispiel der Beurteilung eines Gruppenprodukts in Form einer lateinischen Rede erläutert werden:

Unterrichtsgegenstände sind der Beginn der ersten Catilinarie CICEROS (Cic. Cat. 1,1,2: *O tempora, o mores*) sowie Anleitungen zum Aufbau einer antiken Rede (ad Her. 1,3–4) und CICEROS „Regieanweisungen“ (Cic. de orat. 1 und 3 in Auswahl) für den Redevortrag.



1 WINTER 2015a, 67.  
2 Schulgesetz NRW §48.  
3 Schulgesetz NRW §48.  
4 Vgl. WEINGARDT 2004, 126–128  
5 WINTER 2015a, 13.  
6 Vgl. WINTER 2015a, 229–230.  
7 NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 39.

Durch die Konzeption eines Beurteilungsrasters soll sichergestellt werden, dass die Lehrkraft nicht aufgrund eines bloßen Eindrucks die Kompetenzstufungen der einzelnen Schüler\*innen zu ermitteln versucht, sondern dies an konkreten Aufgaben mit konkreten Anforderungsbereichen festmacht. Denn gerade szenische Darstellungen sind schwierig zu bewerten, da die Beurteilung darstellerischer Leistungen „stark subjektiv geprägt ist.“<sup>8</sup>

Die Problematik von Kompetenz- und Beurteilungsrastern liegt allerdings teilweise darin, dass sie sich als beliebtes Bewertungsinstrument „geradezu epidemisch“<sup>9</sup> und oft ohne klare theoretische Fundierung verbreiten.

Häufig wird auch kaum zwischen standardbezogenen, frei formulierten oder einfachen Beurteilungsrastern unterschieden. Auch ist ihr genauer Nutzen bisher kaum erforscht. Daher soll im Weiteren dargestellt werden, wie die Konzeption eines Beurteilungsrasters mithilfe verschiedener Kriterien und Dimensionen die Möglichkeit zu einem differenzierten Urteil eröffnet. Der Frage, ob dem Beurteilungsraster eine Notengebung folgen soll oder nicht (Gruppennote? Einzelnote? Einbindung des ganzen Kurses in die Beurteilung?) soll am Ende ebenfalls Raum gegeben werden.

Die folgenden Beobachtungen werden sich ausschließlich auf das Redeprodukt beschränken. Eine Untersuchung überfachlicher bzw. allgemeiner Kompetenzen, die den Arbeitsprozess der Gruppen betreffen (organisatorische, soziale und kommunikative), können hier nicht berücksichtigt werden (z. B. Lerntagebuch). Gleiches gilt für die Diagnosefunktion von Beurteilungsrastern mit dem Zweck der individuellen Förderung und der Optimierung des nachfolgenden Unterrichts.

### 3. Allgemeingültige Kriterien und Fragestellungen für die Konzeption von Beurteilungsrastern

Auch wenn es in diesem Artikel um Beurteilungsraster für die Darstellung einer lateinischen Rede geht, so kann diese Art der Leistungsbeurteilung auch leicht auf andere

Schüler\*innenprodukte aller Jahrgangsstufen übertragen werden, wenn

dem Raster folgende Kriterien und Fragestellungen zu Grunde gelegt werden:

- ❖ vorab zu klären: wer / wie / was / wozu?
- ❖ erste Spalte des Rasters: Lern- und Leistungsbereich, untergliedert in verschiedene Kategorien (z. B. schauspielerische Leistung) und spezifizierte Unterkategorien (z. B. Textvortrag)
- ❖ zweite Spalte: eventuell Gewichtung nach Punkten
- ❖ dritte bis fünfte Spalte: verschiedene Niveaustufen (aufsteigend nach Komplexität), als Text formuliert oder als Punkte

Abbildung 1: Kriterien und Fragestellungen

### 3.1 Die vier „W-Fragen“

Die Lehrkraft muss sich zunächst einmal über den Zweck klar werden, den das jeweilige Raster erfüllen soll. Hierbei ist die Beantwortung folgender Fragestellungen hilfreich, die WINTER (in Anlehnung an STIGGINS) folgendermaßen formuliert hat:<sup>10</sup>

#### 3.1.1 „Was“ soll gelernt und beurteilt werden?

Exemplarisch soll hier die Darbietung eines lateinischen Redeauszugs die Zielkategorie bzw. der Gegenstand der Beurteilung sein. Es geht in erster Linie also um „die Fähigkeit, fachliche Produkte zu erstellen.“<sup>11</sup> Dies wiederum lässt Rückschlüsse auf hauptsächlich kognitive Kompetenzen zu, wie sie in den Kernlehrplänen Latein ausgewiesen sind, insbesondere der Textvortrag und der Nachweis des Zusammenhangs von Form und Funktion (Textkompetenz), das sinnstiftende Lesen (Sprachkompetenz) und die Darstellung von Kenntnissen der antiken Kultur sowie die Nutzung dieser Kenntnisse zur Interpretation (Kulturkompetenz). Da die Schüler\*innen ihr Ergebnis in Form einer gefilmten Rede präsentieren sollen, wird außerdem die überfachliche mediale Kompetenz beobachtet. Hinzu kommen die schauspielerische Leistung, die Rollenbiografie sowie die Gestaltung der äußeren Rahmenbedingungen.

#### 3.1.2 „Wer“ soll die Rückmeldung erhalten?

Im vorliegenden Fall wird das Gruppen-

8 PARADIES / WESTER / GREVING 2011, 72.

9 WINTER 2015a, 46; 134 spricht er von einer regelrechten „Rasteritis“.

10 Vgl. WINTER 2015a, 24–30; auch HATTIE 2014, 154 rekurriert auf den Nutzen der „Was“-/„Wie“-/„Waarum“-Fragen. Ähnlich PARADIES / WESTER / GREVING 2011, 33.

11 WINTER 2015a, 25.

ergebnis beurteilt, andernfalls „würde die Projektarbeit an sich gefährdet, wenn nicht der gemeinschaftliche Erfolg, sondern die individuelle Leistungsbewertung das Verhalten bestimmt.“<sup>12</sup> Dies muss den Schüler\*innen von Anfang an transparent gemacht werden, sodass sich jedes Gruppenmitglied seiner Verantwortung für das Gruppenergebnis bewusst ist und einsieht, dass durch ein gelungenes Gruppenergebnis auch eine gute Einzelbewertung garantiert wird. Die Rückmeldung erfolgt in Form eines Beurteilungsrasters<sup>13</sup>, das an PARADIES' Bewertungsbogen für „Szenische Interpretation“ und „Darstellendes Spiel“<sup>14</sup> angelehnt ist. Bei der Konstruktion sollte beachtet werden, dass die Auflistung der Merkmalsbereiche und Indikatoren nicht mehr als ein DIN A4-Blatt füllt, an den zentralen Zielen der Unterrichtssequenz ausgerichtet ist und nur solche Indikatoren verwendet werden, die Thema des Unterrichts waren.<sup>15</sup> Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Notwendigkeit der Vorausverständigung über Bewertungskategorien<sup>16</sup>. Denn nur, wenn diese den Schüler\*innen transparent gemacht worden sind, wissen sie, wie sie die vor ihnen liegende Aufgabe bewältigen sollen. „Kriterien aber, die nur die Lehrkraft verwendet, ohne dass die Schüler sie kennen, verstoßen letztlich gegen den Grundsatz der Fairness.“<sup>17</sup> Dazu zählt auch eine Gewichtung<sup>18</sup> der einzelnen Kriterien, um deren Relevanz einschätzen zu können.

### 3.1.3 „Wie“ soll die Leistung erbracht und beurteilt werden?

Die Leistung soll in einer „gegliederten und meist auch gestuften Zuordnung (...) zu vorab definierten Bewertungsgesichtspunkten und Kriterien“<sup>19</sup> beurteilt werden. Die Schüler\*innen benötigen folglich im Vorfeld Zielvereinbarungen, Gruppengröße, die Textgrundlage, eine detaillierte Aufgabenstellung, inhaltliche und formale Aspekte, zulässige Hilfsmittel, einen festgelegten zeitlichen Rahmen sowie die

Bewertungskriterien.<sup>20</sup> Diese Kriterien sollten nicht zu allgemein formuliert werden, dafür aber mit besonderem Augenmerk auf Sprachsensibilität, d. h. adressatengerecht in einer schüler\*innenorientierten Ausdrucksweise.

Es ist also eine Vorstrukturierung durch die Lehrkraft erforderlich, um die Arbeit der Gruppen vorzuentlasten und verbindlich zu machen. Den Schüler\*innen kann hierbei ein gewisses Mitspracherecht<sup>21</sup> bei der Auswahl der Kriterien und deren Gewichtung eingeräumt werden, es muss jedoch klar sein, dass sie in dieser Hinsicht keine gleichberechtigten Partner\*innen der Lehrkraft sein können und Letztere die Verantwortung für die Benotung trägt. Ein größeres Maß an Eigenständigkeit wird den Gruppen jedoch dadurch eingeräumt, dass diese – ähnlich wie im „offenen Unterricht“ – den Lernort, die Zeiteinteilung und den Arbeitsablauf individuell selbst bestimmen können.<sup>22</sup> Und nicht zuletzt bedarf es einer freundlichen Lernatmosphäre, eines guten Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Bereitschaft zum eigenverantwortlichen Arbeiten.

### 3.1.4 „Wozu“ sollen die Ergebnisse der Leistungsbeurteilung genutzt werden?

Die Beurteilung einer präsentierten Rede nützt den Beurteilten in vielerlei Hinsicht: Zum einen schult sie die Präsentationsfähigkeiten<sup>23</sup> – auch fächerübergreifend oder in außerschulischem Kontext ein wichtiger Kompetenzaufbau – und zum anderen legen die Schüler\*innen Rechenschaft über ihren Arbeitsprozess ab. Aus motivationspsychologischer Sicht kommt hinzu, dass die Lernenden beim Vorführen der Reden (auch als Film) „erleben, dass sie etwas erarbeitet haben, das für andere interessant und nützlich ist, und sie wissen sich eingebunden in eine soziale Gemeinschaft, die sich für sie und ihre Entwick-

12 NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 35.

13 WINTER 2015a, 135–145 stellt sieben verschiedene Beispiele eines Beurteilungsrasters vor. Das Prinzip der Stufungen wurde hieraus übernommen.

14 Vgl. PARADIES / WESTER / GREVING <sup>6</sup>2011, 141.

15 Vgl. PARADIES / WESTER / GREVING <sup>6</sup>2011, 158.

16 Zur Transparenz für „sonstige Leistungen“ vgl. PARADIES / WESTER / GREVING <sup>6</sup>2011, 58–74

17 JÜRGENS / SACHER 2008, 115.

18 Vgl. NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 38.

19 WINTER 2015a, 28.

20 Vgl. SCHOLZ / WEBER <sup>2</sup>2011, 109.

21 Wie das aussehen kann, zeigen NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 38.

22 Vgl. PFEIFFER 1999, 5.

23 Vgl. WINTER 2015a, 194. Er spricht hier von „Auftrittskompetenz“.

lung interessiert.<sup>24</sup> Und trotz des Primats der fachlichen Information – des Kennenlernens unterschiedlicher Kriterien für eine antike Rede – findet diese Art der Präsentation auch ihre Berechtigung in guter Unterhaltung.<sup>25</sup> Die

Schüler\*innen erhalten durch die Beurteilung genaue Qualitätskriterien, damit sie ihre Arbeit und Produkte selbst einschätzen können, sowie eine Dokumentation über ihre Kompetenzen und darüber, was sie gelernt haben.

<p><b>WAS?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ fachliches Wissen</li> <li>❖ Fertigkeiten (z. B. Textvorträge)</li> <li>❖ Fähigkeit zur Produkterstellung</li> <li>❖ Rollenbiographie (Reduktion der Rolle auf das Wesentliche, Intention des Autors)</li> <li>❖ schauspielerische Leistung (Körpersprache, Mimik, Gestik, sprachlicher Duktus)</li> <li>❖ äußere Rahmenbedingungen (Bühne, Kostüm)</li> </ul>	<p><b>WER?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Schüler*innen als Team</li> </ul>
<p><b>WIE?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Raster mit gestufter Zuordnung von Leistungen zu vorab definierten und transparent gemachten Beurteilungskriterien</li> <li>❖ nützliche und ermutigende Rückmeldung</li> <li>❖ Beurteilung des Produkts</li> <li>❖ Gewichtung der Kriterien</li> </ul>	<p><b>WOZU?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Vermittlung von Qualitätskriterien (auch zur Selbstbewertung der Schüler*innen)</li> <li>❖ Rückmeldung für die Schüler*innen</li> <li>❖ Planung und Bewertung</li> <li>❖ Kommunikation über Qualitäten und Kompetenzen</li> </ul>

Abbildung 2: Die vier Fragen zur Bewertung eines lateinischen Redeprodukts durch ein Beurteilungsraster

## 4. Beispiel für ein Beurteilungsraster

In das Beurteilungsraster sind die oben erörterten vier „W-Fragen“ sowie die weiteren in Abbildung 1 genannten Kriterien eingeflossen. Dieses Raster muss den Schüler\*innen zu Beginn der Arbeitsphase vorgestellt werden, damit es hinterher die Grundlage der Beurteilung für das Redeprodukt bilden kann. Trotz der relativ allgemein gehaltenen Formulierungen sind die fachspezifischen Anforderungen der einzelnen Lern- und Leistungsbereiche den Schüler\*innen genau bekannt, da diese im vorausgegangenen Unterricht gemeinsam erarbeitet worden sind. Die Grundlage dazu bilden die Analyse der Quantitäten der Silben bzw. Wortakzente des lateinischen Textes sowie die Rede-„Partitur“<sup>26</sup> nach den Vorgaben der *Rhetorica ad Herennium* und CICEROS *De oratore*.<sup>27</sup> Ein möglicher Erwartungshorizont könnte folgendermaßen aussehen:<sup>28</sup>

Die Bereiche Bühnenbild, Kostüme, Licht und Ton bleiben ohne genaue Vorgaben, um die Kreativität der Gruppen nicht zu beeinträchtigen. Die Gruppen müssen aber ihre Entscheidungen auf Grundlage ihrer eigenen Recherchen begründen können. Resultierend

### Regieanweisungen zu Cic. Cat. 1,1,2

	<b>O tempora, o mores!</b> <b>Senatus</b> ' haec intellegit. <b>Consul</b> ' videt; <b>hic</b> ' tamen vivit. <b>Vivit?</b> <b>Immo vero etiam</b> ' <b>in senatum venit, fit publici consilii particeps, notat et designat oculis</b> ' <b>ad caedem unum quemque nostrum.</b>
<b>Stimme :</b>	Von Anfang an Vehemenz (forte). Danach Absenken der Lautstärke (mezzoforte) und maximale Steigerung zu den letzten fünf Wörtern (fortissimo), um die Klimax zu verdeutlichen (vivit – in senatum venit – fit particeps – designat ad caedem).
<b>Gestik :</b>	Ausladende, alle Senatoren umgreifende Armbewegung (senatus). Theatralischer Schlag an die Brust (consul). Rechter Arm zeigt auf Catilina (hic). Aufstampfen des Fußes (ad caedem).
<b>Mimik :</b>	Entrüsteter Gesichtsausdruck. Stirn in Falten. Fokussieren des Gegners mit dem Blick.
	<b>Nos autem fortes viri</b> ' <b>satis facere rei publicae videmur, si</b> ' <b>istius furorem ac tela</b> ' <b>vitemus.</b>
<b>Stimme :</b>	Kurze Sprechpause vor Beginn der 2. Periode. Ausdruck des Gegensatzes (Nos fortes viri – istius furorem) durch Kontrast in der Lautstärke (mezzoforte - fortissimo).
<b>Gestik :</b>	Resigniertes Kopfschütteln, leichtes Tippen der Hand an den Kopf (Nos fortes viri). Ruckartige Wendung zu Catilina. Hochreißen beider Arme in die Luft (istius furorem ac tela).
<b>Mimik :</b>	Ungläubige Miene, gesenkter Blick. Fixieren des Gegners (istius).
	<b>Ad mortem te, Catilina,</b> ' <b>duci iussu consulis</b> ' <b>iam pridem oportebat, in te</b> ' <b>conferri pestem,</b> ' <b>quam tu in nos omnes</b> ' <b>iam diu machinaris.</b>
<b>Stimme :</b>	Sprechpause vor Beginn der 3. Periode. Durchgehend hohe Lautstärke (fortissimo) und erhöhtes Sprechtempo. Keine Lesepause zwischen mortem und te (Tod und Catilina gehören zusammen), übertriebene Betonung des p-Anlautes (pestem).
<b>Gestik :</b>	Hochreißen beider Arme in die Luft (iam pridem). Aufstampfen des Fußes (pestem).
<b>Mimik :</b>	Fingerzeig auf Catilina (tu), dann auf die anwesenden Senatoren (in nos omnes). Empörter, wütender Gesichtsausdruck. Hochziehen der Augenbrauen (quam ... machinaris).

<sup>28</sup> = kurze Sprechpausen zur Orientierung der Hörer\*innen. Besonders sinntragende und daher entsprechend betonte Wörter sind unterstrichen.

Abbildung 3: möglicher Erwartungshorizont

24 WINTER 2015a, 196. Winter spricht vom Lohn der Arbeit in der „Währung“ Applaus, Anerkennung, interessiertem Nachfragen u. a.  
25 Vgl. WINTER 2015a, 198–199. Hier führt WINTER noch weitere Zwecke der Beurteilung von Präsentationen an. Diese sind aber für das Beispiel eines lateinischen Redevortrags von marginaler Bedeutung.  
26 FUCHS 2012, Lösungsvorschläge zu Kap. 11 (o. S.).  
27 Cic. de orat. 3,37; 40; 48–49 in Auswahl; 213–217 i. A.; 220; 221–223 i. A.; Cic. de orat. 1,147–150; 157 in Auswahl  
28 Der Erwartungshorizont orientiert sich im Aufbau an den Lösungsvorschlägen von FUCHS 2012.

aus all diesen Vorüberlegungen ist folgendes mündliche Begründung der Lehrkraft folgen, Beurteilungsraster vorstellbar: wie es zu dem jeweiligen Bewertungsergebnis

LERN- UND LEISTUNGSBEREICH	PUNKTE MAX.	PUNKTE REAL	STUFE 1	STUFE 2	STUFE 3	STUFE 4
<b>ROLLENBIOGRAFIEN UND -MONOLOGE (SPRACH- UND TEXTKOMPETENZ)</b>						
Der lateinische Text ist grundsätzlich verstanden.	4	3	Der Text ist ansatzweise verstanden. (1 P.)	Der Text ist überwiegend verstanden. (2 P.)	Der Text ist größtenteils verstanden. (3 P.)	Der Text ist voll verstanden. (4 P.)
Die Intention des Redners wird getroffen.	4	3	Die Intention ist kaum erkennbar. (1 P.)	Die Intention ist teilweise erkennbar. (2 P.)	Die Intention ist gut erkennbar. (3 P.)	Die Intention ist sehr gut erkennbar. (4 P.)
<b>SCHAUSPIELERISCHE LEISTUNG (SPRACH-/TEXT-/KULTUR-/PRÄSENTATIONSKOMPETENZ)</b>						
Der lateinische Text wird auswendig und korrekt akzentuiert vorgetragen.	12	6	Der Text ist abgelesen und mit vielen Lesefehlern vorgetragen. (3 P.)	Der Text ist teilweise auswendig und mit einigen Lesefehlern vorgetragen. (6 P.)	Der Text ist auswendig und mit wenigen Lesefehlern vorgetragen. (9 P.)	Der Text ist auswendig und ohne Lesefehler vorgetragen. (12 P.)
Gestik: Die Körpersprache orientiert sich am Inhalt der Rede.	8	6	Es ist kein Zusammenhang zwischen Gestik und Inhalt der Rede erkennbar. (2 P.)	Die Gestik orientiert sich teilweise am Inhalt der Rede. (4 P.)	Die Gestik orientiert sich in weiten Teilen am Inhalt der Rede. (6 P.)	Die Gestik orientiert sich passgenau am Inhalt der Rede. (8 P.)
Mimik: Der Gesichtsausdruck orientiert sich am Inhalt der Rede.	8	6	Es ist kein Zusammenhang zwischen Mimik und Inhalt der Rede erkennbar. (2 P.)	Die Mimik orientiert sich teilweise am Inhalt der Rede. (4 P.)	Die Mimik orientiert sich in weiten Teilen am Inhalt der Rede. (6 P.)	Die Mimik orientiert sich passgenau am Inhalt der Rede. (8 P.)
Sprache: Redegeschwindigkeit, Lautstärke und Tonhöhe geben Aufschluss über Gefühle und Stimmungen.	8	6	Es ist kein Zusammenhang zwischen Sprache und Inhalt der Rede erkennbar. (2 P.)	Die Sprache orientiert sich teilweise am Inhalt der Rede. (4 P.)	Die Sprache orientiert sich in weiten Teilen am Inhalt der Rede. (6 P.)	Die Sprache orientiert sich passgenau am Inhalt der Rede. (8 P.)
<b>GESTALTUNG DER ÄUSSEREN RAHMENBEDINGUNGEN (KULTUR- UND MEDIENKOMPETENZ)</b>						
Kreative Konzeption von Kostümen und Bühnenbild	4	4	Es gibt keine Kostüme. Das Bühnenbild passt nicht zur historischen Redesituation. (1 P.)	Die Kostüme und das Bühnenbild passen nicht zur historischen Redesituation. (2 P.)	Die Kostüme und das Bühnenbild passen zur Redesituation. (3 P.)	Die Kostüme und das Bühnenbild sind perfekt auf die Redesituation abgestimmt. (4 P.)
Kompetenz im Umgang mit Licht und Ton	4	4	Die Rede ist schlecht hör- und sichtbar. (1 P.)	Die Rede ist überwiegend verständlich hör- und sichtbar. (2 P.)	Der Einsatz von Licht und Ton ist passend. (3 P.)	Der Einsatz von Licht und Ton ist perfekt eingesetzt. (4 P.)
	52	38				

Abbildung 4: Beurteilungsraster mit antizipierter Gruppenleistung

Bleibt letztendlich die Frage der Benotung. Auch wenn der Primat der stärkenorientierten Beurteilung gelten soll, so steht die Lehrkraft doch oftmals vor der Notwendigkeit, eine Umrechnung der Bewertungskategorien in Noten(-punkte) vorzunehmen.<sup>29</sup> In Anlehnung an die Vorgaben für die Bewertung der Interpretationsaufgabe in Abiturklausuren und an NEUMANN/KRICHBAUMER<sup>30</sup> ergibt sich daraus folgende Möglichkeit:

gekommen ist. Gemäß den Zielsetzungen eines handlungsorientierten Unterrichts führen die Ergebnisse dieser Art der Leistungsbewertung so im Idealfall dazu, den Lernenden „einen aktiven und lustvollen Zugang zur Welt des Lesens [zu] verschaffen, [...] einen experimentierenden Umgang mit Textelementen an[zu]bieten [...] und [zu] der Entfaltung der inneren Vorstellungskraft.“<sup>31</sup>

Punkte	0-11	12-15	16-20	21-24	25-26	27-29	30-31	32-33	34-36	37-38	39-40	41-43	44-45	46-47	48-50	51-52
Note	6	5 = mangelhaft			4 = ausreichend			3 = befriedigend			2 = gut			1 = sehr gut		
Notenpunkte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Abbildung 5: Umrechnung der Bewertungskategorien in Noten(-punkte)

Bei der Umwandlung der Gruppennote in (verschiedene) Einzelnoten aller beteiligten Schüler\*innen muss auch der Prozess der Gruppenarbeit beurteilt werden. Hierbei sind Beobachtungen durch die Lehrkraft während des Unterrichts sowie von den Gruppen erstellte Lerntagebücher hilfreich, die Aufschluss über das individuelle Arbeitsverhalten der Gruppenmitglieder geben.

Ob mit oder ohne Note – es muss auf jeden Fall zusätzlich zum Beurteilungsraster eine

29 WINTER 2015b, ppt-Folie 42 bemängelt allerdings den „entdifferenzierend[en]“ Gebrauch der Raster, „indem sie hauptsächlich auf Noten zu laufen und Summen bilden.“ Auch SCHOLZ / WEBER, 202 plädieren für eine „behutsame Vorgehensweise“ bei der Benotung. Zu schulrechtlichen Problemen bei der Einbeziehung des ganzen Kurses in die Benotung vgl. NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 35.

30 NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 37.

31 HAAS / MENZEL / SPINNER 1994, 52.

## Literatur und Internetquellen

- FUCHS, J., Die Lust an der Rede. Ein Rhetorik- und Übersetzungskurs zu Ciceros erster Catilinarie. Lehrerkommentar (DVD). Bamberg 2012.
- HAAS, G. / MENZEL, W. / SPINNER, K.H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: AU 3+4 (1994), 37–52.
- HATTIE, J.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von BEYWL, W. / ZIERER, W.“ Baltmannsweiler 2014.
- JÜRGENS, E. / SACHER, W.: Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart 2008.
- NEUMANN, G. / KRICHBAUMER, M.: Bewertung von Schülerleistungen im Projektunterricht. In: AU 6/2004, 34–45.
- PARADIES, L. / WESTER, F. / GREVING, J.: Leistungsmessung und -bewertung. Berlin 2011.
- PFEIFFER, M.: Produktive Lernprozesse im Altsprachlichen Unterricht. In: AU 6 (1999), 2–7.
- SCHOLZ, I. / WEBER, K.-C.: Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht. Göttingen 2011.
- Schulgesetz NRW, §48. Verfügbar unter: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_detail?sg=0&menu=0&bes\\_id=7345&anw\\_nr=2&aufgehoben=N&det\\_id=492426](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=0&bes_id=7345&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=492426) (Zugriff am 07.02.2021).
- WEINGARDT, M.: Fehler zeichnen uns aus. Bad Heilbrunn 2004.
- WINTER, F.: Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim / Basel 2015.
- WINTER, F.: Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Lerndialog statt Noten (Fortbildung des Schulamtes für die Stadt Bielefeld / Inklusion Schule am 18.11.2015 in Bielefeld).