

**Abschlussbericht für den Schulversuch  
„alles»können“**

Freie und Hansestadt Hamburg  
Behörde für Schule und Berufsbildung  
Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung  
Sophie Haiker (BQ 21-8)  
[www.hamburg.de/bsb/ifbq/](http://www.hamburg.de/bsb/ifbq/)

Hamburg, Dezember 2020



4.3.2	Onlinebefragung .....	52
4.4	Diskussion .....	68
5	Vergleich der Kompetenzen der Schüler:innen an alles»könnner-Schulen mit nicht-alles»könnner-Schulen .....	70
5.1	Fragestellung .....	71
5.2	Methode.....	71
5.2.1	Vorgehen .....	71
5.2.2	Stichprobe.....	72
5.2.3	Instrumente.....	72
5.3	Ergebnisse.....	74
5.3.1	Fachliche Kompetenzen.....	75
5.3.2	Überfachliche Kompetenzen .....	83
5.4	Diskussion .....	92
6	Übergang nach Jahrgangsstufe 4.....	93
6.1	Fragestellung .....	94
6.2	Methode.....	94
6.2.1	Vorgehen .....	94
6.2.2	Stichprobe.....	94
6.2.3	Instrument.....	95
6.3	Ergebnisse.....	95
6.4	Diskussion .....	97
7	Zusammenfassende Diskussion und Schlussfolgerungen .....	97
8	Literatur.....	99
9	Anhang.....	101
9.1	Anhang A: Sorgeberechtigtenfragebogen 4. Jahrgangsstufe .....	101
9.2	Anhang B: Schüler:innenfragebogen 4. Jahrgangsstufe.....	105
9.3	Anhang C: Interviewleitfaden .....	107
9.4	Anhang E: Ergebnistabellen.....	110
9.4.1	Korrelationen Skalen Zeugnisformate .....	110
9.4.2	Reliabilitätsanalyse Skalen Zeugnisformate.....	111
9.4.3	Informationsgehalt der Zeugnisse .....	111
9.4.4	Verständlichkeit der Zeugnisse .....	113
9.4.5	Akzeptanz der Zeugnisse.....	113
9.4.6	Angemessenheit der Zeugnisse.....	114
9.4.7	Einbettung der Zeugnisse .....	115

9.4.8	Rezeption .....	116
9.4.9	Einstellungen der Sorgeberechtigten zu Noten .....	117
9.4.10	Wahl einer weiterführenden Schule .....	118
9.4.11	Korrelation Skalen Lehrkräftebefragung .....	118
9.4.12	Reliabilitätsanalyse Lehrkräftebefragung .....	118
9.4.13	Einstellungen zu den Zeugnissen .....	119
9.4.14	Rezeption der Zeugnisse .....	119
9.4.15	Interne Lehrkräftekooperation .....	120
9.4.16	Externe Lehrkräftekooperation .....	121
9.4.17	Innovationsbereitschaft .....	122
9.4.18	Rückmeldungen .....	123
9.4.19	Einstellungen zu Noten .....	124
9.4.20	Selbstständiges Lernen.....	125
9.4.21	Gelingensbedingungen von alles»können .....	126
9.4.22	Fachliche Kompetenzen.....	127
9.4.23	Überfachliche Kompetenzen .....	129

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.3.1: Verteilung der verschiedenen Zeugnisformate nach Schulformen.....	21
Abbildung 3.3.2: Die Mittelwerte aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich für die Skala „Informationsgehalt“ .....	22
Abbildung 3.3.3: Antwortverteilung der Schüler:innen für die Skala „Informationsgehalt“ .....	23
Abbildung 3.3.4: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Skala „Informationsgehalt“ .....	24
Abbildung 3.3.5: Die Mittelwerte aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich für die Skala „Verständlichkeit“ .....	25
Abbildung 3.3.6: Antwortverteilung der Schüler:innen für die Skala „Verständlichkeit“ .....	25
Abbildung 3.3.7: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Skala „Verständlichkeit“ .....	26
Abbildung 3.3.8: Die Mittelwerte aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich für die Skala „Akzeptanz“ .....	26
Abbildung 3.3.9: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Skala „Akzeptanz“ .....	27
Abbildung 3.3.10: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Skala „Akzeptanz“ .....	27
Abbildung 3.3.11: Die Mittelwerte aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich für die Angemessenheit .....	28
Abbildung 3.3.12: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Angemessenheit der Zeugnisse .....	28
Abbildung 3.3.13: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Angemessenheit der Zeugnisse .....	28
Abbildung 3.3.14: Die Mittelwerte aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich für die Einbettung der Zeugnisse .....	29
Abbildung 3.3.15: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Einbettung.....	30
Abbildung 3.3.16: Antwortverteilung der Sorgeberechtigte zur Einbettung der Zeugnisse ....	30
Abbildung 3.3.17: Die Mittelwerte zur Rezeption aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich .....	31
Abbildung 3.3.18: Antwortverteilung der Schüler:innen für die Rezeption.....	31
Abbildung 3.3.19: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Rezeption.....	32
Abbildung 3.3.20: Die Mittelwerte für die Skala „Nachteile von Noten“ aus dem Fragebogen für Sorgeberechtigte.....	32
Abbildung 3.3.21: Antwortverteilung der Sorgeberechtigte für die Skala „Nachteile von Noten“ .....	33

Abbildung 3.3.22: Die Mittelwerte aus dem Sorgeberechtigtenfragebogen für die Skala „Vorteile von Noten“ .....	33
Abbildung 3.3.23: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Skala „Vorteile von Noten“ .....	33
Abbildung 3.3.24: Vergleich der Mittelwerte für Kompetenzraster bzw. skalierte Kompetenzzeugnisse für Schüler:innen 2013 und 2019.....	37
Abbildung 3.3.25: Mittelwerte der Schüler:innen 2013 und 2019 im Vergleich, nach Jahrgangsstufen und Zeugnisformaten .....	38
Abbildung 3.3.26: Vergleich der Mittelwerte der Sorgeberechtigtenantworten von 2013 und 2019 nach Zeugnisformat.....	39
Abbildung 4.3.1: Codewolke mit den 50 häufigsten Codes .....	46
Abbildung 4.3.2: Anzahl der Zeugnisformate (Mehrfachantworten möglich) .....	53
Abbildung 4.3.3: Mittelwerte für die Einstellungen der Lehrkräfte zu den Zeugnissen.....	54
Abbildung 4.3.4: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Einstellungen zu den Zeugnissen“ .....	54
Abbildung 4.3.5: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Rezeption“ .....	55
Abbildung 4.3.6: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Rezeption“ .....	55
Abbildung 4.3.7: Mittelwerte der Lehrkräfte zur internen Lehrkräftekooperation zur Frage „Wie oft werden folgende Dinge innerhalb des Kollegiums Ihrer Schule getan?“ .....	56
Abbildung 4.3.8: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Interne Lehrkräftekooperation“ .....	57
Abbildung 4.3.9: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Externe Lehrkräftekooperation“ ...	58
Abbildung 4.3.10: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Externe Lehrkräftekooperation“ .....	58
Abbildung 4.3.11: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Innovationsbereitschaft“ .....	59
Abbildung 4.3.12: Antwortverteilungen der Lehrkräfte für die Skala „Innovationsbereitschaft“ .....	60
Abbildung 4.3.13: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Rückmeldungen“ .....	61
Abbildung 4.3.14: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Rückmeldungen“ .....	62
Abbildung 4.3.15: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Vor- und Nachteile von Noten“ .....	62
Abbildung 4.3.16: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Vor- und Nachteile von Noten“ .....	63
Abbildung 4.3.17: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Selbstständiges Lernen“ .....	63
Abbildung 4.3.18: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Selbstständiges Lernen“ .....	64
Abbildung 4.3.19: Mittelwerte der Lehrkräfte zu den Gelingensbedingungen von alles»können.....	65

Abbildung 4.3.20: Antwortverteilung der Lehrkräfte zu den Gelingensbedingungen von alles»könnern.....	66
Abbildung 4.3.21: Vergleich der Lehrkräfteantworten für 2013 und 2019.....	67
Abbildung 5.3.1: Mittelwerte der KERMIT-Erhebungen für die Schüler:innen in Jahrgangsstufe 5 (Englisch Lesen wird erst ab Jahrgangsstufe 7 erfasst) für das Schuljahr 2018/19 .....	77
Abbildung 5.3.2: Vergleich der Kompetenzwerte von alles»könnern- und Nicht- alles»könnern-Schüler:innen für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2019/20.....	79
Abbildung 5.3.3: Vergleich der Kompetenzwerte von alles»könnern- und Nicht- alles»könnern-Schüler:innen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2018/19.....	81
Abbildung 5.3.4: Vergleich der Kompetenzwerte von alles»könnern- und Nicht- alles»könnern-Schüler:innen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2019/20.....	82
Abbildung 5.3.5: Vergleich der Mittelwerte für die von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen für Schüler:innen in Jahrgangsstufe 3 (Fremdeinschätzungen) .....	84
Abbildung 5.3.6: Vergleich der Mittelwerte für die von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen für Schüler:innen in Jahrgangsstufe 5 (Fremdeinschätzungen) .....	86
Abbildung 5.3.7: Vergleich der Mittelwerte für die von den Schüler:innen selbst eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 5 (Selbsteinschätzungen).....	87
Abbildung 5.3.8: Vergleich der Mittelwerte für die von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 7 (Fremdeinschätzungen) ...	89
Abbildung 5.3.9: Vergleich der Mittelwerte für die von den Schüler:innen selbst eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 7 (Selbsteinschätzungen).....	90
Abbildung 5.3.10: Differenz Selbst- und Fremdeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5.....	91

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 3.2.1: Anzahl der Items pro Skala mit Beispielitem, aufgeteilt nach Schüler:innen- und Sorgeberechtigtenfragebogen .....	20
Tabelle 3.3.1: Prozentuale Verteilung der Einschätzung zur Schullaufbahn und der geplanten Schulform nach den Ferien im Vergleich .....	34
Tabelle 4.2.1: Verteilung der angegebenen Funktionen unter den Teilnehmenden der Onlinebefragung .....	44
Tabelle 4.2.2: Verteilung der Fragebögen nach Schulform .....	44
Tabelle 4.2.3: Verteilung der Fragebögen nach Sozialindex.....	44
Tabelle 4.2.4: Skalen des Onlinefragebogens mit Beispielitems und Anzahl der Items pro Skala.....	45



Tabelle 5.2.1: Fallzahlen nach Jahrgangsstufe und Erhebungsart.....	72
Tabelle 5.2.2: Getestete Fachbereiche bei KERMIT 3, 5 und 7 .....	73
Tabelle 5.2.3: Dimensionen der überfachlichen Kompetenzen und die zentralen Aspekte ...	73
Tabelle 5.3.1: Regressionsanalyse zur Vorhersage der fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2018/19 (N = 9.828).....	75
Tabelle 5.3.2: Regressionsanalyse zur Vorhersage der fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2019/20 (N = 9.504).....	78
Tabelle 5.3.3: Regressionsanalyse zur Vorhersage der fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2018/19 (N = 9.480).....	80
Tabelle 5.3.4: Regressionsanalyse zur Vorhersage der fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2019/20 (N = 9.412).....	81
Tabelle 5.3.5: Regressionsanalyse zur Vorhersage der überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 3 (N = 856).....	83
Tabelle 5.3.6: Regressionsanalyse zur Vorhersage der überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 5, Fremdeinschätzungen (N = 801).....	85
Tabelle 5.3.7: Regressionsanalyse zur Vorhersage der überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5, Selbsteinschätzungen (N = 801) .....	86
Tabelle 5.3.8: Regressionsanalyse zur Vorhersage der überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 7, Fremdeinschätzungen (N = 734).....	88
Tabelle 5.3.9: Regressionsanalyse zur Vorhersage der überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 7, Selbsteinschätzung (N = 734) .....	89
Tabelle 6.2.1: Verteilung der Fragebögen nach Schulform und Sozialindex .....	95
Tabelle 9.4.1: Korrelationen (r) nach Skalen für die Schüler:innen (mit invertierten und recodierten Items) .....	110
Tabelle 9.4.2: Korrelationen (r) nach Skalen für die Sorgeberechtigte (mit invertierten und recodierten Items) .....	110
Tabelle 9.4.3: Cronbach's Alpha, Fallzahlen und Mittelwerte für alle Skalen sortiert nach Schüler:innen und Sorgeberechtigten .....	111
Tabelle 9.4.4: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Skala „Informationsgehalt“ .....	111
Tabelle 9.4.5: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Skala „Informationsgehalt“ .....	112
Tabelle 9.4.6: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Skala „Informationsgehalt“ .....	112
Tabelle 9.4.7: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Skala „Verständlichkeit“ .....	113
Tabelle 9.4.8 Antwortverteilung der Schüler:innen zur Verständlichkeit der Zeugnisse.....	113
Tabelle 9.4.9 Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Verständlichkeit der Zeugnisse .....	113
Tabelle 9.4.10: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Skala „Akzeptanz“ .....	113

Tabelle 9.4.11: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Akzeptanz der Zeugnisse .....	114
Tabelle 9.4.12: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Akzeptanz der Zeugnisse.....	114
Tabelle 9.4.13: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Angemessenheit der Zeugnisse .....	114
Tabelle 9.4.14: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Angemessenheit der Zeugnisse ..	114
Tabelle 9.4.15: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Angemessenheit der Zeugnisse .....	114
Tabelle 9.4.16: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Skala „Einbettung“ .....	115
Tabelle 9.4.17: Antwortverteilung der Schüler:innen für die Einbettung der Zeugnisse.....	115
Tabelle 9.4.18: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Einbettung der Zeugnisse .....	115
Tabelle 9.4.19: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Skala „Rezeption“ .....	116
Tabelle 9.4.20: Antwortverteilung der Schüler:innen für die Rezeption der Zeugnisse.....	116
Tabelle 9.4.21: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Rezeption der Zeugnisse .....	116
Tabelle 9.4.22: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Sorgeberechtigte für die Einstellungen zu Noten (Nachteile).....	117
Tabelle 9.4.23: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Sorgeberechtigte für die Einstellungen zu Noten (Vorteile) .....	117
Tabelle 9.4.24: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Einstellungen zu Noten (Nachteile) .....	117
Tabelle 9.4.25: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Einstellungen zu Noten (Vorteile) .....	117
Tabelle 9.4.26: Fallzahlen und prozentuale Antwortverteilung für die Frage „Wie leicht/schwer fällt Ihnen die Wahl der weiterführenden Schule?“ .....	118
Tabelle 9.4.27: Korrelationen der einzelnen Skalen für die Lehrkräftebefragung .....	118
Tabelle 9.4.28: Cronbach's Alpha, Fallzahlen und Mittelwerte für alle Skalen sortiert nach Schüler:innen und Sorgeberechtigten.....	118
Tabelle 9.4.29: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte für die Einstellungen zu den Zeugnissen.....	119
Tabelle 9.4.30: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Einstellungen zu den Zeugnissen .....	119
Tabelle 9.4.31: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zur Rezeption der Zeugnisse .....	119
Tabelle 9.4.32: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zur Rezeption der Zeugnisse .....	120

Tabelle 9.4.33: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zur internen Lehrkräftekooperation.....	120
Tabelle 9.4.34: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zur internen Lehrkräftekooperation .....	121
Tabelle 9.4.35: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zur externen Lehrkräftekooperation.....	121
Tabelle 9.4.36: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zur externen Lehrkräftekooperation .....	122
Tabelle 9.4.37: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zur Innovationsbereitschaft .....	122
Tabelle 9.4.38: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zur Innovationsbereitschaft ..	123
Tabelle 9.4.39: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zu den Rückmeldungen .....	123
Tabelle 9.4.40: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zu den Rückmeldungen .....	124
Tabelle 9.4.41: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte für die Einstellungen zu Noten .....	124
Tabelle 9.4.42: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Einstellungen zu Noten .....	124
Tabelle 9.4.43: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zum selbstständigen Lernen .....	125
Tabelle 9.4.44: prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zum selbstständigen Lernen.....	125
Tabelle 9.4.45: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zu den Gelingensbedingungen von alles»können.....	126
Tabelle 9.4.46: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zu den Gelingensbedingungen von alles»können.....	127
Tabelle 9.4.47: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2018/19 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»können-Schule und alles»können-Schule im vorherigen Schuljahr.....	127
Tabelle 9.4.48: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2019/20 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»können-Schule und alles»können-Schule im vorherigen Schuljahr.....	128
Tabelle 9.4.49: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2018/19 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»können-Schule und alles»können-Schule im vorherigen Schuljahr.....	128
Tabelle 9.4.50: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2019/20 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»können-Schule und alles»können-Schule im vorherigen Schuljahr.....	128

Tabelle 9.4.51: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 3 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»könnner-Schule und alles»könnner-Schule im vorherigen Schuljahr (Fremdeinschätzungen) .....	129
Tabelle 9.4.52: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»könnner-Schule und alles»könnner-Schule im vorherigen Schuljahr (Fremdeinschätzungen) .....	129
Tabelle 9.4.53: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»könnner-Schule und alles»könnner-Schule im vorherigen Schuljahr (Selbsteinschätzungen).....	129
Tabelle 9.4.54: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»könnner-Schule und alles»könnner-Schule im vorherigen Schuljahr (Fremdeinschätzungen) .....	130
Tabelle 9.4.55: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»könnner-Schule und alles»könnner-Schule im vorherigen Schuljahr (Selbsteinschätzungen).....	130
Tabelle 9.4.56: Differenz Selbsteinschätzung minus Fremdeinschätzung der überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5.....	130
Tabelle 9.4.57: Differenz Selbsteinschätzung minus Fremdeinschätzung der überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7.....	131

## **Lesehinweise**

Der vorliegende Bericht beinhaltet vier inhaltliche Kapitel, die nach gleicher Struktur aufgebaut sind: Fragestellung, Methode, Ergebnisse und Diskussion. Die Ergebnisse werden ausführlich mit Grafiken und Tabellen berichtet. Am Ende jedes Abschnitts oder Kapitels finden sich grau hinterlegte Zusammenfassungen, in denen die Kernerkenntnisse kurz beschrieben werden.

Die eingesetzten Fragebögen und ausführliche Tabellen mit Ergebnissen oder statistischen Verfahren befinden sich im Anhang.

Zu Gunsten der Barrierefreiheit wird mit Doppelpunkt statt Sternchen gegendert. Die Abbildungen sind mit Alternativtexten versehen mit kurzen Hinweisen auf den Inhalt und/oder die jeweilige Datentabellen im Anhang.

# 1 Rahmenbedingungen und Auftrag des Schulversuchs

Das übergeordnete Ziel des Hamburger Schulversuchs alles»können ist, die Schulen darin zu unterstützen, „kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung voranzutreiben und darüber hinaus adäquate Formen der Kompetenzmessung und -beschreibung zu entwickeln und zu implementieren.“ (Harms et al. 2016b, S. 8) Ziel sind lernförderliche Rückmeldungen und individualisierte, diagnosebasierte Förderungen fachlicher und überfachlicher Kompetenzen.

Der Schulversuch alles»können begann im Schuljahr 2008/09 mit 48 Hamburger Schulen. Die **erste Phase** erstreckte sich über fünf Jahre bis zum Schuljahr 2012/13. Dabei waren Lehrkräfte, Mitarbeitende der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) sowie Wissenschaftler:innen verschiedener Universitäten beteiligt. Im Mittelpunkt stand die systematische Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts. Es wurden Unterrichtskonzepte und Rückmeldeformate entwickelt, die zu einer optimalen Unterstützung der Kompetenzentwicklungen von Schüler:innen beitragen sollen. Die Prozesse dazu wurden wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. Möller et al. 2014; Harms et al. 2016c). Parallel dazu wurde das Forschungsprogramm „Kompetenzentwicklungsmodelle als Basis für eine diagnosegestützte individuelle Förderung von Schüler:innen in der Primarstufe und Sekundarstufe I“ (*kom dif*) durch das Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel durchgeführt (vgl. Harms et al. 2016a). Forschungsprogramm und Schulversuch waren miteinander verknüpft und konnten durch den gegenseitigen Austausch voneinander profitieren: Während die alles»können-Schulen Zugriff auf fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Expertise hatten, bekamen die Wissenschaftler:innen direktes Feedback aus der Praxis (Harms et al. 2016c, S. 11). Im Rahmen der ersten Phase wurde eine komplexe Organisationsstruktur bestehend aus Fachgruppen, Fachsets und Fachteams entwickelt und etabliert (Harms et al. 2016c, S. 14). Hier waren die Fachbereiche Deutsch, Fremdsprachen (Englisch), Kunst, Mathematik, Musik, Naturwissenschaften, Gesellschaft (Religion, Geschichte, Politik-Gesellschaft-Wirtschaft, Geographie) und Sachunterricht vertreten.

In der **zweiten Phase** des Schulversuchs ab dem Schuljahr 2013/14 wurden fachspezifische Standards für lernförderliche Rückmeldungen in den oben genannten Fachbereichen für die Jahrgangsstufen 2 bis 7 entwickelt und erprobt. Diese wurden allen Hamburger Schulen mit einem erläuternden Schreiben zur Verfügung gestellt.

2016 begann die **dritte Phase** mit dem Auftrag, Qualitätskriterien für ein umfassendes Rückmeldesystem als konzeptionelle Grundlage zu entwickeln. Dieser Auftrag schließt Maßnahmen zur Schulentwicklung ausdrücklich ein. Sechs Expert:innengruppen beschäftigten sich mit lernförderlichen, kompetenzorientierten Rückmeldeformaten.<sup>1</sup> Zudem wurde eine Handreichung zu den Übergängen in den Jahrgangsstufen 4 und 6 erarbeitet. Ein aktueller Arbeitsschwerpunkt ist die Einbindung der alles»können-Zeugnismformate in die Schulverwaltungssoftware DiViS (Digitale Verwaltung in Schule).

Die Evaluation der ersten Phase des Schulversuchs wurde von Wissenschaftler:innen der Universität Kiel und des IPN durchgeführt (Möller et al. 2014). Mit der Evaluation der dritten

---

<sup>1</sup> Folgende Rückmeldeformate werden in der von der entsprechenden Expert\*innengruppe verfassten Publikation dargestellt und z. T. zueinander in Beziehung gesetzt (auch zu den Zeugnissen): Lernerfolgskontrollen, Portfolioarbeit, Lerntagebuch, Lernbegleitungsgespräche, Selbsteinschätzung, Lehrkraft-Schüler\*innen- und Schüler\*innen-Schüler\*innen-Feedback, Lernentwicklungsgespräche. Bei den Planungsinstrumenten sind dargestellt: Kompetenzraster, Lernband, Checkliste, Arbeits- und Wochenpläne.

Phase und der abschließenden Evaluation ist das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) beauftragt.

## **2 Ziele der Evaluation**

Gegenstand der vorliegenden (summativen) Evaluation sind zum einen Spezifika der dritten Phase des Schulversuchs alles»könnner. Zum anderen werden allgemeine Aspekte des Schulversuchs abschließend betrachtet. Die Evaluation umfasst die vier Themenbereiche Zeugnisformate, Rückmeldeformate und Planungsinstrumente, Kompetenzen der Schüler:innen sowie Übergänge.

### **1. Zeugnisformate**

Grundsätzlich ist im Hamburgischen Schulgesetz (HmbSG) in § 44 (2) bezüglich Leistungsbeurteilungen und Zeugnissen Folgendes festgelegt: „Zeugnisse werden in der Form des Lernentwicklungsberichts, als Punktebewertung oder als Notenzeugnis erteilt. Schülerinnen und Schüler erhalten in den Jahrgangsstufen 1 bis 3 einmal jährlich, ab der Jahrgangsstufe 4 auch zum Schulhalbjahr ein Zeugnis. Beim Verlassen der Schule nach Erfüllung der Schulpflicht nach diesem Gesetz, in der Jahrgangsstufe 6 des Gymnasiums und ab der Jahrgangsstufe 9 erhalten die Schülerinnen und Schüler Notenzeugnisse, ansonsten ab Jahrgangsstufe 4 Leistungsbewertungen mit Punkten oder Noten.“

§ 10 (1) HmbSG erlaubt jedoch ein Abweichen: „Schulversuche sind [...] zulässig, um innovative Formen der Kompetenzmessung und -beschreibung (Kompetenzraster) zu erproben. Diese müssen mindestens den gleichen Informationswert wie Noten zur weiteren Schullaufbahn für Schülerinnen und Schüler und ihre Sorgeberechtigten haben.“

Auf Grundlage dessen wurden und werden an den alles»könnner-Schulen alternative Zeugnisformate kontinuierlich weiterentwickelt (verschiedene skalierte Kompetenzzeugnisse und Berichtszeugnisse). Diese Formate nimmt die Evaluation genauer in den Blick. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Jahrgangsstufen 4 und 6: Das Zeugnis zum Ende des ersten Halbjahres in Jahrgangsstufe 4 ist von besonderer Bedeutung, da zu diesem Zeitpunkt eine Einschätzung zur weiteren Schullaufbahn des Kindes gegeben wird: „Die Grundlagen und die Einschätzung der Schule sind den Sorgeberechtigten auszuhändigen und im Schülerbogen zu dokumentieren. Die Sorgeberechtigten entscheiden nach eingehender fachlich-pädagogischer Beratung durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer und gegebenenfalls weitere Lehrkräfte, welche Schulform die Schülerin oder der Schüler im Anschluss an die Grundschule besuchen soll (Elternwahlrecht)“ (§ 42 (4) HmbSG).

Am Ende von Jahrgangsstufe 6 stellt die Zeugniskonferenz fest, ob die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Mitarbeit in der gewählten Schulstufe oder Schulform erfüllt ist. „Ist nicht zu erwarten, dass die Schülerin oder der Schüler den Anforderungen des achtjährigen gymnasialen Bildungsgangs gewachsen sein wird, wechselt die Schülerin oder der Schüler in die Jahrgangsstufe 7 der Stadtteilschule.“ (§ 42 (5) HmbSG) Während zum Halbjahr von Jahrgangsstufe 4 das Elternwahlrecht gilt, entscheidet zum Ende von Jahrgangsstufe 6 die Schule darüber, ob die Voraussetzungen für einen Übergang in die Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums erfüllt sind. Damit wohnt auch diesem Zeugnis eine besondere Bedeutung für die weitere Schullaufbahn eines Kindes inne.

Im Rahmen der Evaluation soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die in den alles»können-Schulen verwendeten Zeugnisformate als geeignet erweisen, um die (auch gesetzlich formulierten) Anforderungen an Zeugnisse zu erfüllen. Konkret werden dabei folgende Fragestellungen mittels Fragebogenerhebungen mit Schüler:innen an alles»können-Schulen und deren Sorgeberechtigten untersucht:

- a. Welche Zeugnisformate werden an den beteiligten Schulen in den Jahrgangsstufen 4 und 6 verwendet?
- b. Wie werden die in den alles»können-Schulen verwendeten Zeugnisformate von den Sorgeberechtigten und Schüler:innen hinsichtlich Informationsgehalt und Verständlichkeit eingeschätzt? Wie hoch ist die Akzeptanz? Wie hilfreich sind die an den alles»können-Schulen verwendeten Zeugnisformate bei der Wahl einer weiterführenden Schule (nach Jahrgangsstufe 4)? Wie ist das Zeugnis in das Rückmelde- und Planungssystem eingebettet?

## **2. Rückmeldeformate und Planungsinstrumente**

Wie oben skizziert, wurden in der dritten Phase von den alles»können-Schulen Qualitätskriterien für verschiedene lernförderliche Rückmeldeformate und Planungsinstrumente entwickelt. Die Evaluation untersucht diese hinsichtlich ihrer systemischen Verankerung.

In Form von qualitativen Interviews und einer Online-Fragebogenerhebung mit Lehrkräften an alles»können-Schulen sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- a. Wie sind die verschiedenen Zeugnisformate in dem Rückmelde- und Planungssystem und der Unterrichtsentwicklung verankert?
- b. Wie sehen Gelingensbedingungen für den Einsatz alternativer Zeugnisformate aus? Was sind zentrale Elemente einer lernförderlichen Beurteilungs- und Feedbackkultur („Best Practice“)?
- c. Wie kann ein Transfer der gesammelten Erkenntnisse hinsichtlich kompetenzorientierter Rückmeldeformate und Planungsinstrumente in eine breitere Praxis (d. h. weitere Hamburger Schulen) unterstützt werden?

## **3. Kompetenzen der Schüler:innen**

Übergeordnetes Ziel des Schulversuchs alles»können war und ist es, durch Unterrichtsentwicklung und entsprechende Rückmeldeformate die individuelle Kompetenzentwicklung aller Schüler:innen optimal zu fördern (siehe z. B. Harms et al. 2016a). Rückmeldeformate und Planungsinstrumente sollen günstige Auswirkungen auf motivationale Einstellungen und Fähigkeiten der Selbstreflexion und Selbstregulation haben und somit den Erwerb fachlicher Kompetenzen unterstützen. Der dritte Themenbereich der Evaluation bezieht sich daher auf die Untersuchung der Kompetenzen bzw. Kompetenzentwicklungen der Schüler:innen an alles»können-Schulen.

Im Rahmen der Evaluation werden dazu vorhandene Daten zur Ausprägung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen von Schüler:innen an alles»können-Schulen und Schüler:innen an anderen Schulen miteinander verglichen.

## **4. Übergänge**

Mit der Verwendung alternativer Zeugnisformate geht die Frage einher, ob Wechsel zwischen verschiedenen Rückmeldekulturen und Zeugnisformaten Schwierigkeiten mit sich



bringen. Dabei geht es insbesondere um Schwierigkeiten von Schüler:innen, die sich nach dem Schulwechsel in Jahrgangsstufe 4 an andere Rückmeldeformate und Noten in der weiterführenden Schule gewöhnen müssen. Im Zentrum dieses vierten Themenbereichs steht daher die Frage, wie die Schüler:innen nach dem Übergang im neuen Schulsystem zurechtkommen: Zeigen sich Unterschiede zwischen Schüler:innen aus alles»könnern-Schulen zu jenen aus anderen Schulen?

Im Folgenden ist jedem Themenbereich ein Kapitel gewidmet mit jeweils einer kurzen Einführung, Darstellung der Fragestellung und des methodischen Vorgehens, Ergebnissen und einer abschließenden Einordnung der Ergebnisse.

### **3 Zeugnisformate**

Ein Schwerpunkt des Schulversuchs betraf die Entwicklung neuer Zeugnisformate. Die Schulen haben diese im Laufe der Jahre getestet und weiterentwickelt. Dabei sind verschiedene Zeugnisformate entstanden, die in Kapitel 3.3.1 kurz beschrieben werden.

Die Funktion von Zeugnissen hat sich in Hamburg schulrechtlich verändert: Sie dienen durch die Abschaffung des Sitzenbleibens in den Jahrgangsstufen 1 bis 8 nicht mehr der Selektionsentscheidung (ausgenommen Jahrgangsstufe 6). In der Veröffentlichung „Lernförderliche Zeugnisse an inklusiven Schulen“ (BSB) wurden zudem Qualitätskriterien für lernförderliche Zeugnisse zusammengestellt. Diese Kriterien sollen für die Jahrgangsstufen 1 bis 8 gelten und gehen über die rechtlichen Bestimmungen und amtlichen Vorgaben hinaus. Als Merkmal für ein „gutes Zeugnis“ wird die Einbindung in das Rückmeldesystem genannt. Das Zeugnis soll Informationen zum Lernstand, zur Lernentwicklung enthalten und Auskunft zur Planung weiterer Lernziele geben. Es soll nicht zu umfangreich und sowohl für die Schüler:innen als auch für deren Sorgeberechtigte verständlich sein.

Die Einstellungen gegenüber Zeugnisformaten und Noten werden durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst: Unter anderem hat das Alter der Schüler:innen einen Einfluss auf die Einstellungen (Lütgert et al. 2001, S. 16; Harlen und Deakin Crick 2010, S. 196). So ist die Akzeptanz bzw. Präferenz von Verbalbeurteilungen bei Sorgeberechtigten von Grundschulkindern höher als bei Sorgeberechtigten von Schüler:innen auf weiterführenden Schulen (Jachmann 2003, zitiert nach Beutel und Pant 2020, S. 77). Hier ist vor allem der weitere Bildungsweg wichtig. Auch bei den Schüler:innen zeigt sich ein entsprechendes Bild: Könnten sie zwischen Notenzeugnis, Notenzeugnis mit kurzer Verbalbeurteilung und Berichtszeugnis wählen, wünschten sich jüngere Schüler:innen eher Berichtszeugnisse, ältere Schüler:innen eher Notenzeugnisse bzw. Notenzeugnisse mit kurzer Verbalbeurteilung (Jachmann 2003 und Beutel 2005 zitiert nach Beutel und Pant 2020, S. 74). Die Akzeptanz der Zeugnisse wird zudem vom Informationsgehalt und der Vertrautheit mit der jeweiligen Rückmeldeform beeinflusst (Beutel und Pant 2020, S. 78). Entsprechend erfährt das an der Schule aktuell verwendete Zeugnisformat immer am meisten Akzeptanz (ebd.). Generell lässt sich feststellen, dass die Einstellungen gegenüber Noten ambivalent sind. So werden Noten mehrheitlich zwar als „notwendiges, aber nicht als hinreichendes Instrument der Leistungsrückmeldung angesehen.“ (Lütgert et al. 2001, S. 17)

#### **3.1 Fragestellungen**

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, welche Zeugnisformate an den Schulen in der 4. und 6. Jahrgangsstufe eingesetzt werden. Eine ähnliche Abfrage wurde auch in der

ersten Phase des Schulversuchs im Rahmen der Evaluation durchgeführt. Dadurch ist ein Vergleich der Ergebnisse aus beiden Erhebungen möglich.

Die zweite Frage betrifft die Wahrnehmung und Zufriedenheit mit den Zeugnissen. Dabei soll vorrangig in Erfahrung gebracht werden, ob die Zeugnisse für Schüler:innen und ihre Sorgeberechtigten informativ und verständlich sind und wie hoch die Akzeptanz der Zeugnisformate ist. Darüber hinaus soll erfasst werden, ob die Zeugnisse als gute Ergänzung zu den Informationen im Laufe des Schuljahres gesehen werden (Einbettung). Da Zeugnisse und Zensuren in ihrer Funktionalität auf die jeweiligen Bedürfnisse von Personengruppen ausgerichtet sind und davon auszugehen ist, dass diese Personengruppen Zeugnisse und Zensuren unterschiedlich bewerten (Lütgert et al. 2001), werden im Rahmen dieser Evaluation Schüler:innen der 4. und der 6. Jahrgangsstufe und ihre Sorgeberechtigten befragt.

Die Sorgeberechtigten der 4. Jahrgangsstufe wurden zudem gefragt, ob die Zeugnisse ihnen bei der Wahl einer weiterführenden Schule helfen.

## **3.2 Methode**

Um die Zeugnisformate einstufen zu können, wurden die Schulen gebeten, das Zeugnis aus dem Schuljahr 2018/19 für die Jahrgangsstufen 4 und 6 zur Verfügung zu stellen.

Für die zweite Fragestellung wurden Schüler:innen der 4. und 6. Jahrgangsstufe sowie deren Sorgeberechtigte mittels Fragebögen befragt. Der Fragebogen enthielt Fragen zum Informationsgehalt der Zeugnisse, zu deren Akzeptanz, Verständlichkeit und Einbettung in das Rückmeldesystem. Zudem wurden Fragen zur Angemessenheit und Rezeption gestellt und Einstellungen zu Noten (nur die Sorgeberechtigten) erfasst. Bei den Schüler:innen wurden zusätzlich demographische Angaben erhoben (Alter, Familiensprache).

### **3.2.1 Vorgehen**

Zur Erhebung in der Jahrgangsstufe 4 der alles»könnner-Schulen wurden die Fragebogenpakete schulweise zu den Halbjahreszeugnissen des Schuljahres 2018/19 an den beteiligten Schulen verschickt. Die Schüler:innen durften nur an den Erhebungen teilnehmen, wenn die Sorgeberechtigten ihr Einverständnis gegeben haben.<sup>2</sup> Ein Fragebogenpaket enthielt demnach neben Fragebögen für die Schüler:innen und die Sorgeberechtigten auch Einverständniserklärungen. Die Fragebögen für die Sorgeberechtigten und die Einverständniserklärungen wurden in zehn Sprachen übersetzt<sup>3</sup> und entsprechend der Bedarfe der einzelnen Schulen bzw. Klassen verschickt.

Die Lehrkräfte wurden gebeten, die Einverständniserklärung und den Fragebogen für die Sorgeberechtigten mit den Kopien der Zeugnisse am Ende des Halbjahres (Jahrgangsstufe 4) bzw. Ende des Schuljahres (Jahrgangsstufe 6) auszugeben. Sorgeberechtigte, für die eine übersetzte Fassung ausgeteilt wurde, sollten immer auch eine deutsche Fassung

---

<sup>2</sup> Dieses Verfahren wurde mit dem Datenschutzbeauftragten der BSB abgestimmt.

<sup>3</sup> Der Fragebogen für die Sorgeberechtigten wurde übersetzt, um die Reichweite und den Rücklauf zu erhöhen. Auch in der Evaluation der ersten Phase des Schulversuchs wurde der Fragebogen für die Sorgeberechtigten in Englisch, Türkisch und Russisch übersetzt (Möller et al. 2014, S. 63). In der aktuellen Evaluation wurden mithilfe einer Schulstatistikabfrage (DiViS) die zehn häufigsten Erstsprachen nach Deutsch in den beteiligten Schulen und Klassen ermittelt. Schließlich konnte der Fragebogen in zehn Sprachen übersetzt werden (Arabisch, Bulgarisch, Dari/Farsi, Englisch, Französisch, Polnisch, Russisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch, Spanisch, Türkisch). Die Schulleitungen der alles»könnner-Schulen konnten den Fragebogen nach Bedarf in den beteiligten Klassen in den verfügbaren Sprachen bestellen.

erhalten. Die Sorgeberechtigtenfragebögen wurden entweder den Schüler:innen mitgegeben oder direkt beim Lernentwicklungsgespräch an die Sorgeberechtigten verteilt.

Die Schüler:innenfragebögen sollten – bei Vorlage des Einverständnisses der Sorgeberechtigten – im Unterricht von den Schüler:innen ausgefüllt werden.

Die Sorgeberechtigten- und Schüler:innenfragebögen wurden klassenweise an das IfBQ zurückverschickt, dort digitalisiert und mit der Software SPSS ausgewertet.

### **3.2.2 Stichprobe**

Für die Dokumentenanalyse liegen insgesamt 46 Zeugnisformate aus dem Schuljahr 2018/19 für die 4. und die 6. Jahrgangsstufe vor.

Aus der Fragebogenerhebung gingen für die Jahrgangsstufe 4 insgesamt 2.217 ausgefüllte Fragebögen ein, 1.102 Fragebögen von Schüler:innen und 1.115 Fragebögen von Sorgeberechtigten. Dies entspricht einer Beteiligungsquote von 49.0 Prozent bei den Schüler:innen und 49.6 Prozent bei den Sorgeberechtigten. Die Gymnasien haben nicht an der Fragebogenerhebung teilgenommen.

Bei der Fragebogenerhebung für Jahrgangsstufe 6 zum Schuljahresende 2018/19 fiel die Beteiligung geringer aus. Diese Tatsache ist vor allem den Sommerferien geschuldet, die zwischen Austeilen und Einsammeln der Einverständniserklärungen und Fragebögen lagen. So ergibt sich eine Beteiligungsquote von 41.7 Prozent ( $N = 481$ ) bei den Schüler:innen und 36.8 Prozent ( $N = 425$ ) bei den Sorgeberechtigten.

Die befragte Schüler:innenschaft setzt sich aus 49.6 Prozent Jungen, 49.9 Prozent Mädchen und 0.5 Prozent divers<sup>4</sup> zusammen. Die Verteilung zwischen Jungen und Mädchen ist also insgesamt und auch innerhalb der beiden Jahrgangsstufen ausgeglichen. Die Schüler:innen sind in einem durchschnittlichen Alter von 10.4 Jahren (Jahrgangsstufe 4 = 9.7; Jahrgangsstufe 6 = 12.1). 52.2 Prozent der Schüler:innen haben ausschließlich Deutsch als Familiensprache angegeben, 47.8 Prozent der Schüler:innen haben mindestens eine weitere nicht-deutsche Familiensprache genannt.

Die Fragebögen für Sorgeberechtigte wurden zu 94.9 Prozent auf Deutsch und 5.1 Prozent in einer anderen Sprache zurückgeschickt. Von den insgesamt 576 verschickten übersetzten Fragebögen wurden 65 ausgefüllt. Arabisch kam mit 18 Fragebögen am häufigsten vor, gefolgt von Türkisch mit 16 und Englisch mit zehn Fragebögen.

### **3.2.3 Instrumente**

Der Fragebogen für Schüler:innen besteht aus 23 Items, der für Sorgeberechtigte in Jahrgangsstufe 4 aus 33 Items, in Jahrgangsstufe 6 aus 30 Items. 20 Items wurden in allen Fragebögen verwendet und jeweils sprachlich an die Gruppe der Befragten angepasst.

Sowohl der Fragebogen für Schüler:innen als auch der für die Sorgeberechtigten beinhaltet Aussagen zu Akzeptanz, Informationsgehalt, Verständlichkeit, Angemessenheit, Einbettung ins Rückmeldeformat und Rezeption der Zeugnisse. Im Fragebogen für die Sorgeberechtigten gibt es zusätzlich Aussagen zur Einstellung gegenüber Noten und in Jahrgangsstufe 4 kommen Fragen zur Wahl der weiterführenden Schule hinzu.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Aufteilung der Items auf die Skalen sortiert nach Adressat:innen.

---

<sup>4</sup> Die Auswahlmöglichkeit „divers“ gab es nur im Fragebogen für die 6. Jahrgangsstufe.

Tabelle 3.2.1: Anzahl der Items pro Skala mit Beispielimem, aufgeteilt nach Schüler:innen- und Sorgeberechtigtenfragebogen

Skala	Beispielimem <sup>5</sup>	Schüler:innen	Sorgeberechtigte
Akzeptanz der Zeugnisse	Ich komme mit dem Zeugnis insgesamt gut zurecht.	4	4
Informationsgehalt der Zeugnisse	Das Zeugnis macht deutlich, woran mein Kind weiterarbeiten sollte.	7	7
Angemessenheit der Zeugnisse	Ich kann nachvollziehen, warum mein Kind so beurteilt wird.	2	2
Verständlichkeit der Zeugnisse	Ich finde das Zeugnis insgesamt verständlich.	2	3
Einstellungen zu Noten	Kinder müssen sich frühzeitig an Noten gewöhnen.	-	6
Einbettung ins Rückmelde- und Planungssystem	Ich bekomme auch im Laufe des Schuljahres immer wieder Informationen über die Leistungen und die Lernentwicklung meines Kindes.	1	4
Rezeptionsgewohnheiten	Das Zeugnis habe ich gemeinsam mit meinem Kind gelesen.	4	4
Wahl/Planung weiterführende Schule	Wie leicht/schwer fällt Ihnen die Wahl der weiterführenden Schule?	-	3/ <sup>6</sup>
Demographische Angaben (Alter, Geschlecht, Sprache)	Bitte trag hier dein Alter ein _____	3	-
Gesamt		23	33

Für die Vergleichbarkeit wurden die sieben Fragen aus der Evaluation der ersten Phase in den aktuellen Fragebogen übernommen. Wie im Fragebogen aus der ersten Evaluation wurde dabei eine vierstufige Skala<sup>7</sup> verwendet (Möller et al. 2014) und für alle weiteren Items übernommen. Die sieben übernommenen Items beziehen sich hauptsächlich auf den Informationsgehalt des Zeugnisformates (5 Items), ein Item bezieht sich auf die Akzeptanz und eins auf die Einbettung des Zeugnisses.

Um mit etablierten Items zu arbeiten, wurden weitere Items aus Lütgert et al. 2001 angepasst und übernommen: ein Item für die Skala „Verständlichkeit“, zwei Items für die Skala „Akzeptanz“ (bzw. 3 im Fragebogen für die Schüler:innen), zwei für die Skala „Informationsgehalt“, vier für die Skala „Rezeption“ und sechs für die Skala „Einstellungen zu Noten“.

<sup>5</sup> Die Beispielimem stammen aus dem Fragebogen für die Sorgeberechtigten.

<sup>6</sup> Die Wahl bzw. Planung der weiterführenden Schule wurde nur in Jahrgangsstufe 4 abgefragt. In dem Fragebogen für die Sorgeberechtigten der Jahrgangsstufe 6 kamen diese Fragen nicht vor.

<sup>7</sup> Die Skala teilte sich wie folgt auf: 1 = „stimmt gar nicht“, 2 = „stimmt eher nicht“, 3 = „stimmt eher“, 4 = „stimmt völlig“. Die vierstufige Skala von Möller et al. wurde mit dem Verb „zutreffen“ formuliert (2014, S. 63), die fünfstufige Skala bei Lütgert et al. hingegen ebenfalls mit dem Verb „stimmen“ (2001, S. 13).

Die Items zur Wahl der weiterführenden Schule stammen aus der Evaluation zur 6-jährigen Grundschule (3 Items). Acht Items wurden neu gebildet. Die vollständigen Fragebögen befinden sich im Anhang (9.1 und 9.2).

### 3.3 Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten werden kurz die eingesetzten Zeugnisformate beschrieben und anschließend die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung entlang der Themenbereiche bzw. Skalen Informationsgehalt, Verständlichkeit, Akzeptanz etc. dargestellt.<sup>8</sup>

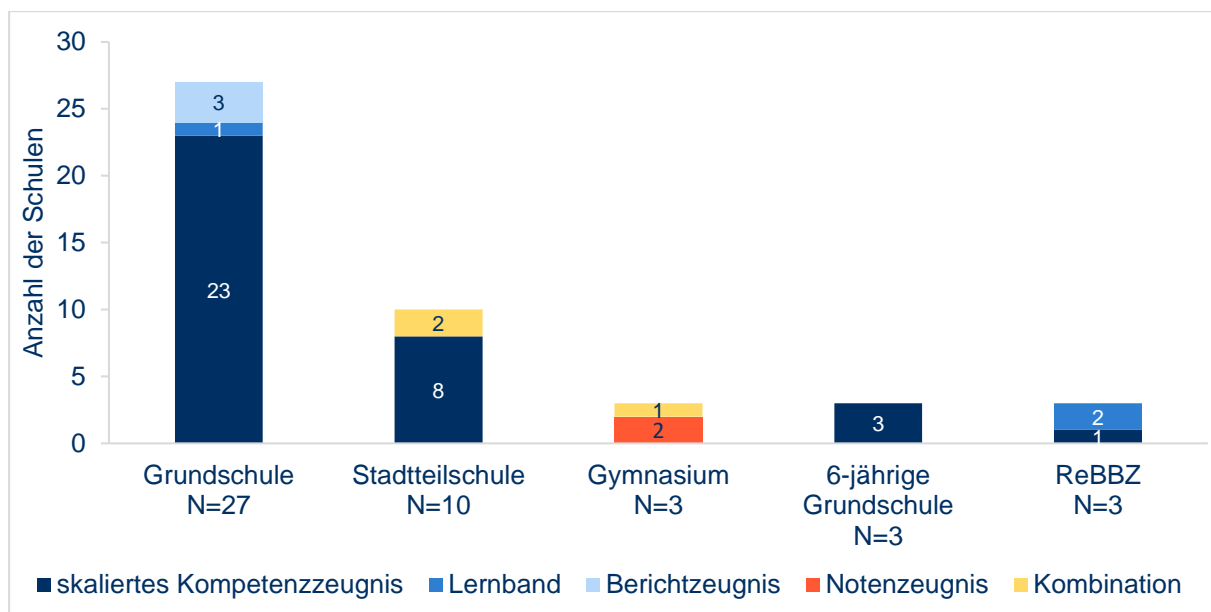
Für die Auswertungen werden jeweils die Mittelwerte analysiert. Der neutrale Mittelwert liegt bei der Fragebogenerhebung bei 2.50. Alle Werte über 2.50 entsprechen einer (tendenziellen) Zustimmung der Aussage, alle Werte darunter entsprechen (tendenziell) keiner Zustimmung. Werte über 3.50 werden als starke Zustimmung gewertet.

#### 3.3.1 Eingesetzte Zeugnisformate

Die nachfolgenden Angaben beziehen sich auf Zeugnisse der 4. Jahrgangsstufe der Grundschulen und der 6. Jahrgangsstufe der weiterführenden Schulen im Schuljahr 2018/19. Die weiteren Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung beziehen sich ebenfalls auf diese Zeugnisse aus dem Schuljahr 2018/19. Da einige Schulen mittlerweile ihre Zeugnisformate weiterentwickelt und überarbeitet haben, bilden die Ergebnisse nicht zwangsläufig die Meinungen zu den aktuellen Zeugnisformaten ab. Zudem findet parallel zur Evaluation eine Modifikation der Zeugnisse und Zeugnisformate für die Hamburger Schulen infolge der Überführung in die Verwaltungssoftware DiViS statt.

In Abbildung 3.3.1 ist die Verteilung der verschiedenen Zeugnisformate an den Schulformen zu sehen.

Abbildung 3.3.1: Verteilung der verschiedenen Zeugnisformate nach Schulformen



N = Anzahl der Schulen

An den teilnehmenden Schulen werden überwiegend skalierte Kompetenzzeugnisse (35 Schulen) eingesetzt. Zum Zeitpunkt der ersten Evaluation (2013) waren es noch 28 Schulen mit skaliertem Kompetenzzeugnis (vgl. Möller et al. 2014, S. 61). An fünf Schulen werden

<sup>8</sup> Die Korrelationen für die Skalen befinden sich im Anhang (9.4.1).

Notenzeugnisse ausgegeben, diese werden an drei Schulen (zwei Stadtteilschulen und ein Gymnasium) durch Kompetenzraster ergänzt. Berichtzeugnisse werden an drei Grundschulen und Lernbänder<sup>9</sup> an zwei ReBBZ sowie einer Grundschule eingesetzt.

Die Zeugnisse bestehen aus drei (Notenzeugnis in Kombination mit Kompetenzraster) bis 177 Kompetenzen (Lernband).

### 3.3.2 Informationsgehalt

Der Informationsgehalt der Zeugnisformate wurde im Fragebogen mit sieben Items abgefragt.

Die interne Konsistenz für die Skala „Informationsgehalt“ ist mit Cronbach’s Alpha = .80 für die Schüler:innen und .90 für die Sorgeberechtigten hoch bzw. sehr hoch.

Abbildung 3.3.2 zeigt die Mittelwerte der Skala „Informationsgehalt“ mit sieben Items. In hellblau sind die Mittelwerte für die Schüler:innen und in dunkelblau für die Sorgeberechtigten zu sehen.

Abbildung 3.3.2: Die Mittelwerte aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich für die Skala „Informationsgehalt“



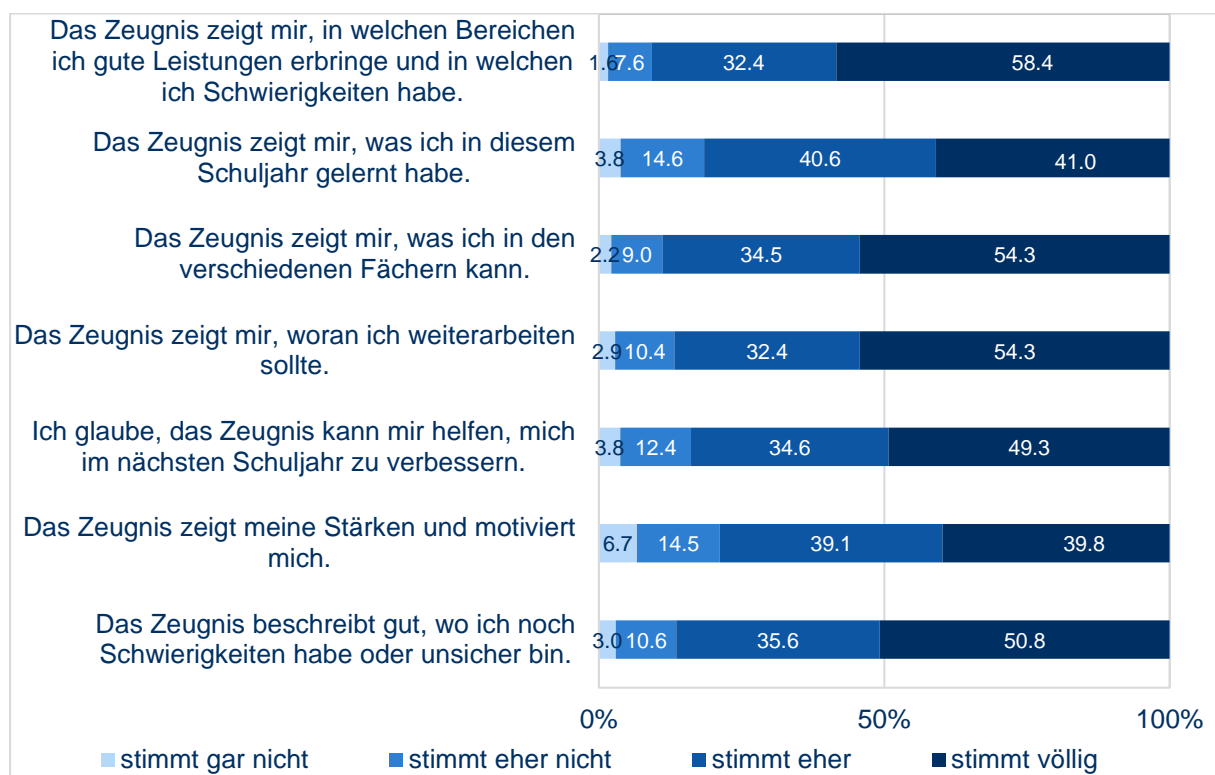
1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig. Hier mit den Itemformulierungen aus dem Fragebogen für Schüler:innen.

<sup>9</sup> Das Lernband ist ein mehrseitiges Zeugnisformular, das die Leistungen der Schüler\*innen fachlich und überfachlich abbildet. Orientiert an den Bildungsplänen bildet es das Curriculum ab und ist kompetenzorientiert formuliert. Die einzelnen Kompetenzen bauen aufeinander auf, so dass Entwicklungsfortschritte wie an einem Band abgelesen werden können. (Komorowski und Diekmann)

Der Skalenmittelwert der Skala „Informationsgehalt“ liegt für die Schüler:innen bei 3.34 und für die Sorgeberechtigten bei 3.10. Die Mittelwerte der einzelnen Items bewegen sich zwischen 3.12 und 3.48 bei den Schüler:innen und zwischen 2.96 und 3.33 bei den Sorgeberechtigten. Somit liegen alle Mittelwerte über dem neutralen Wert von 2.50, entsprechen also einer (tendenziellen) Zustimmung zu den Aussagen. Abbildung 3.3.2 zeigt, dass die Schüler:innen den Aussagen mehr zustimmen als ihre Sorgeberechtigten, besonders deutlich bei dem Item „Das Zeugnis beschreibt gut, wo ich noch Schwierigkeiten habe oder unsicher bin.“ Insgesamt wird der Informationsgehalt aber von allen Befragten als relativ hoch eingeschätzt.

In Abbildung 3.3.3 ist die Antwortverteilung der Schüler:innen in Prozent für die Skala „Informationsgehalt“ dargestellt. Die Blauabstufungen stehen für die einzelnen Antwortmöglichkeiten von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt völlig“.

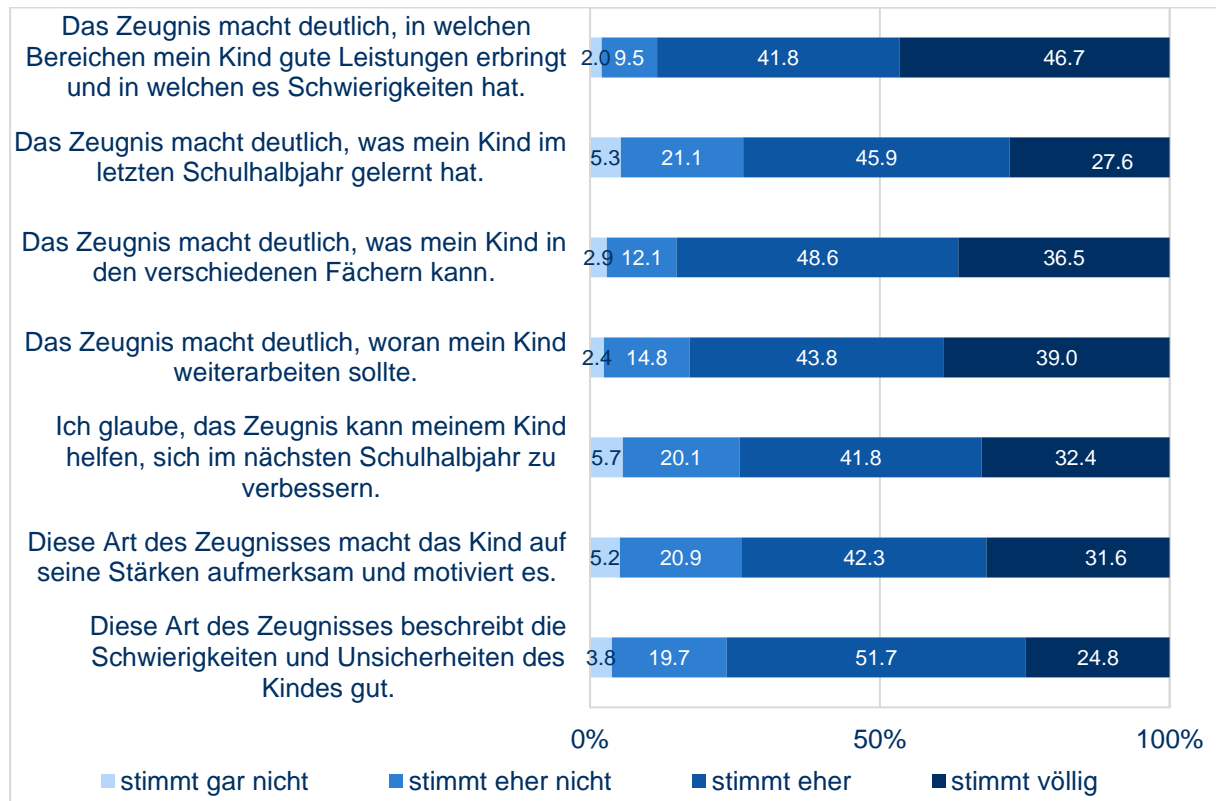
Abbildung 3.3.3: Antwortverteilung der Schüler:innen für die Skala „Informationsgehalt“



Aus Abbildung 3.3.3 geht die deutliche Zustimmung zu den Items der Skala hervor. Bei allen Items überwiegt die Antwortmöglichkeit „stimmt völlig“. Gemäß den Aussagen der Schüler:innen zeigt das Zeugnis besonders deutlich, in welchen Bereichen sie gute Leistungen erbringen und in welchen sie Schwierigkeiten haben. Auch den Leistungsstand und die Entwicklungsmöglichkeiten können die Schüler:innen ihrem Zeugnis gut entnehmen. Etwas weniger hoch fällt die Zustimmung zu dem Item „Das Zeugnis zeigt meine Stärken und motiviert mich“ aus.

Abbildung 3.3.4 zeigt die prozentuale Antwortverteilung derselben Skala für die Sorgeberechtigten.

Abbildung 3.3.4: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Skala „Informationsgehalt“



Die Sorgeberechtigten sind mit ihrer Zustimmung etwas zurückhaltender als ihre Kinder, es überwiegt die Antwortmöglichkeit „stimmt eher“ mit Prozentwerten zwischen 41.8 und 51.7. Trotzdem sind die Antworten mehrheitlich eindeutig im zustimmenden Bereich.

Sowohl von Schüler:innen als auch von Sorgeberechtigten wird der Informationsgehalt der Zeugnisse als hoch oder sehr hoch eingeschätzt. Die Schüler:innen äußern sich diesbezüglich noch positiver als ihre Sorgeberechtigten.

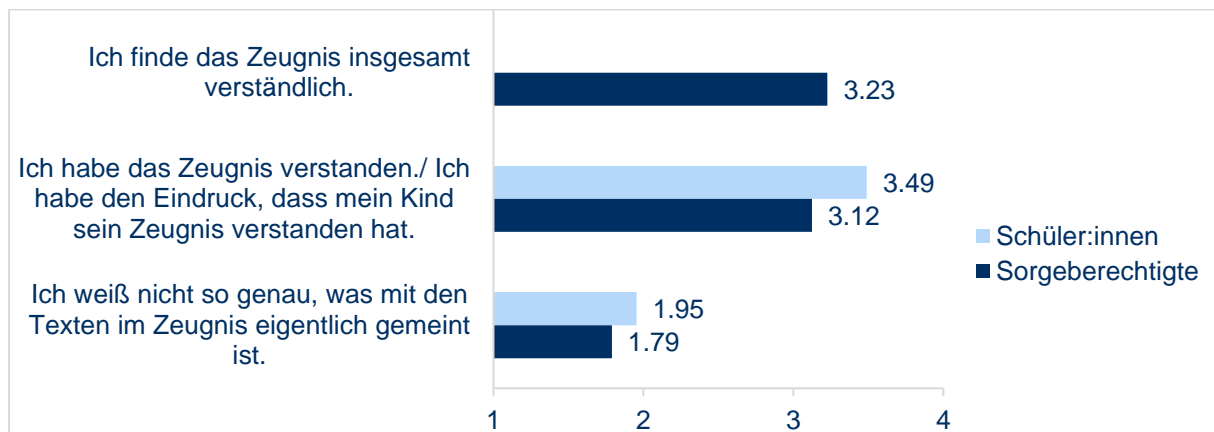
### 3.3.3 Verständlichkeit

Mit drei Items bei den Sorgeberechtigten und zwei Items bei den Schüler:innen wurde die Verständlichkeit der Zeugnisformate abgefragt. Die Formulierungen der Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte weichen an einer Stelle voneinander ab: Die Schüler:innen sollten angeben, ob sie ihr Zeugnis verstanden haben. Die Sorgeberechtigten wurden nach ihrem Eindruck gefragt, inwiefern ihre Kinder das Zeugnis verstanden haben.

Die interne Konsistenz für die Skala „Verständlichkeit“ ist für die Sorgeberechtigten mit Cronbach's Alpha = .66 akzeptabel, für die Schüler:innen mit einem Cronbach's Alpha = .37 nicht hinreichend und der Skalenwert daher nur eingeschränkt aussagefähig. Der Skalenmittelwert liegt für die Sorgeberechtigten bei 3.19. Abbildung 3.3.5 zeigt die Mittelwerte ( $M$ ) für die Skala „Verständlichkeit“.



Abbildung 3.3.5: Die Mittelwerte aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich für die Skala „Verständlichkeit“

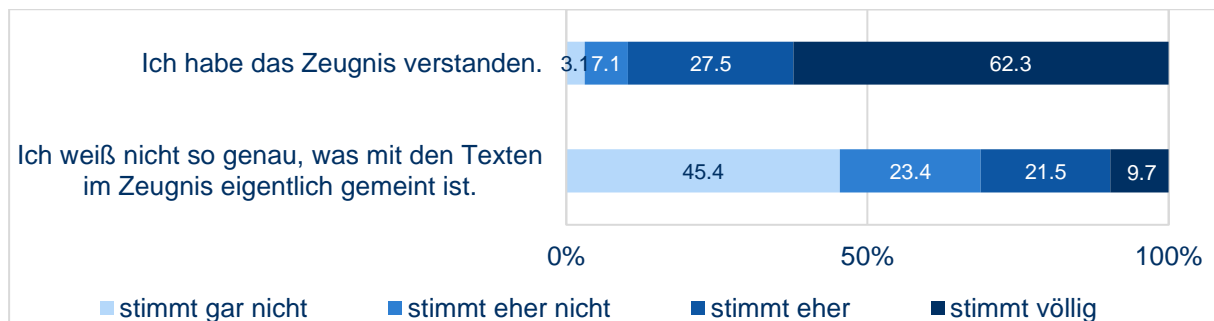


1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig.

Das Item „Ich finde das Zeugnis insgesamt verständlich“ ist nur im Sorgeberechtigtenfragebogen vorhanden und hat mit einem Mittelwert von 3.23 einen hohen Zustimmungswert (Abbildung 3.3.5). Beim Item „Ich habe das Zeugnis verstanden“ bzw. „Ich habe den Eindruck, dass mein Kind sein Zeugnis verstanden hat“ wird deutlich, dass Selbst- und Fremdeinschätzung auseinander gehen: Die Schüler:innen ( $M = 3.48$ ) stimmen der Aussage signifikant mehr zu als die Sorgeberechtigten ( $M = 3.12$ ). Dem dritten Item wird (eher) nicht zugestimmt ( $M = 1.95$  bzw.  $1.79$ ), was ebenfalls für eine gute Verständlichkeit spricht.

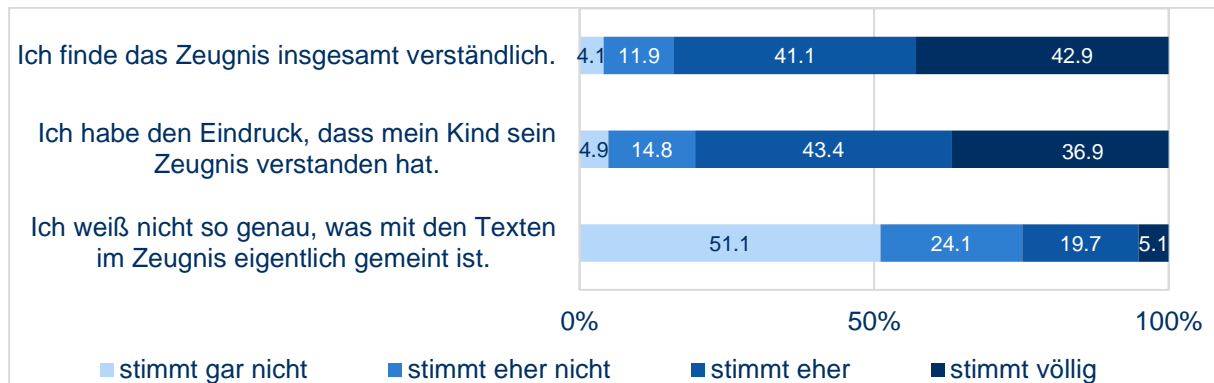
Die prozentualen Antwortverteilungen für die einzelnen Items sind den folgenden Abbildungen zu entnehmen (Abbildung 3.3.6 und Abbildung 3.3.7).

Abbildung 3.3.6: Antwortverteilung der Schüler:innen für die Skala „Verständlichkeit“



Der Großteil der Schüler:innen gibt an, das Zeugnis zu verstehen (Abbildung 3.3.6). Nur 10.2 Prozent der Schüler:innen stimmen dieser Aussage nicht oder eher nicht zu. Trotzdem äußern 31.2 Prozent, dass sie (eher) nicht so genau wissen, was mit den Texten im Zeugnis gemeint ist.

Abbildung 3.3.7: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Skala „Verständlichkeit“



Laut Abbildung 3.3.7 finden 84.0 Prozent der Sorgeberechtigten das Zeugnis verständlich. 80.3 Prozent glauben, dass auch ihr Kind das Zeugnis verstanden hat. 24.8 Prozent der Sorgeberechtigten stimmen der Aussage (eher) zu, dass sie nicht so genau wissen, was mit den Texten im Zeugnis gemeint ist.

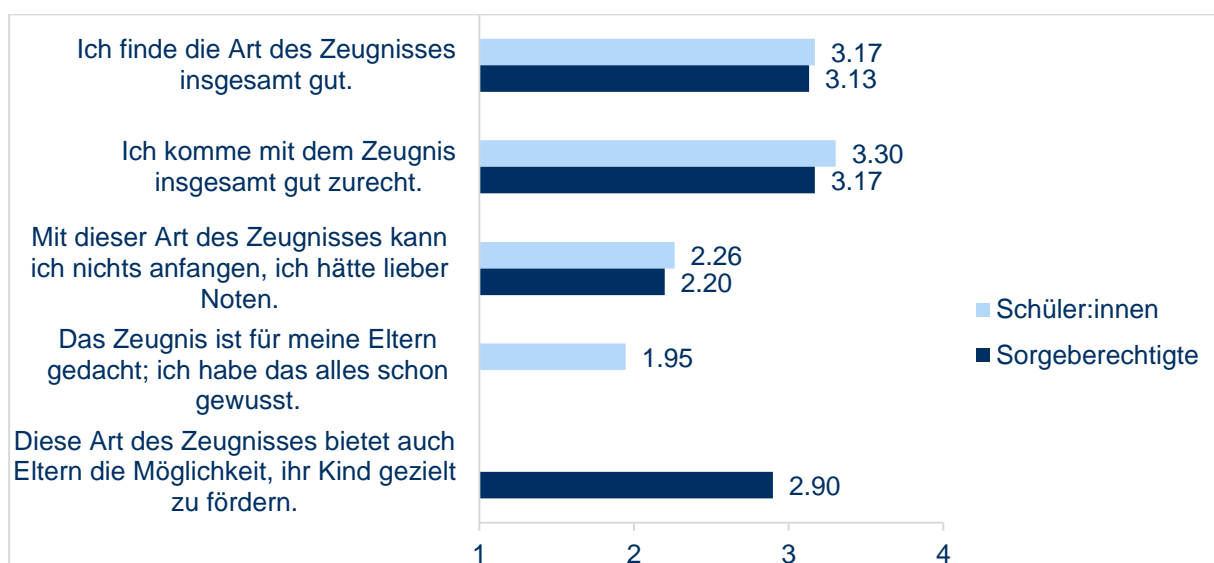
Die Zeugnisse sind für Schüler:innen und Sorgeberechtigte insgesamt verständlich. Die Sorgeberechtigten schätzen das Verständnis der Kinder geringer ein, als ihre Kinder es selbst äußern.

### 3.3.4 Akzeptanz

Die Skala „Akzeptanz“ umfasst sowohl im Fragebogen für die Sorgeberechtigten als auch im Fragebogen für die Schüler:innen vier Items. Bei den Sorgeberechtigten ergibt sich eine hohe interne Konsistenz der Skala mit Cronbach's Alpha von .81. Bei den Schüler:innen ist die interne Konsistenz mit Cronbach's Alpha von .53 nicht zufriedenstellend und der Skalenswert daher nur eingeschränkt interpretierbar.

Abbildung 3.3.8 zeigt die Mittelwerte für die Schüler:innen (in hellblau) und deren Sorgeberechtigte (in dunkelblau) im Vergleich für die Skala „Akzeptanz“.

Abbildung 3.3.8: Die Mittelwerte aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich für die Skala „Akzeptanz“



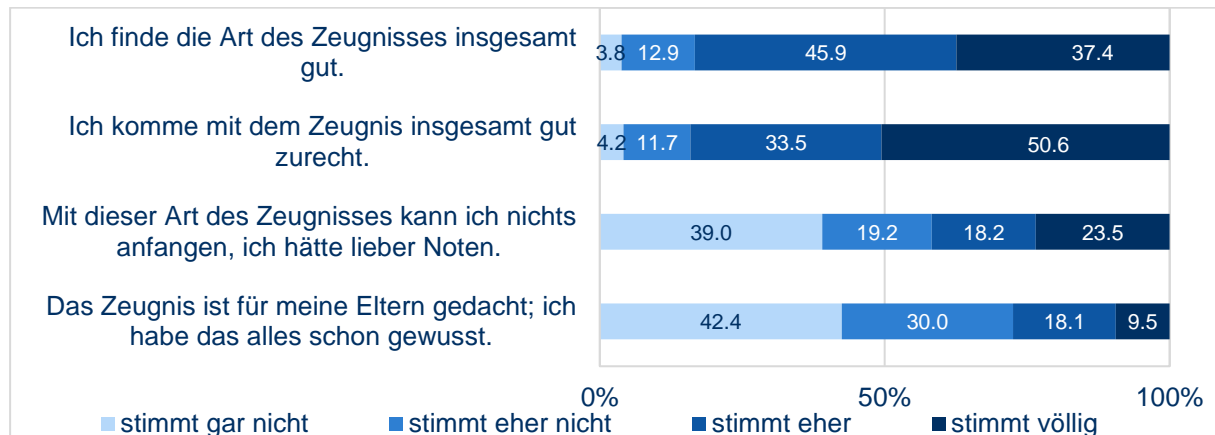
1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig.

Sowohl Schüler:innen als auch Sorgeberechtigte äußern eine hohe Akzeptanz (Skalenmittelwert der Sorgeberechtigten = 3.00, der Schüler:innen = 3.07). Beide Gruppen finden das

Zeugnis insgesamt gut und kommen gut damit zurecht (Abbildung 3.3.8). Die Zustimmungswerte sind bei den Schüler:innen etwas höher als bei den Sorgeberechtigten. Dem Item „Mit dieser Art des Zeugnisses kann ich nichts anfangen, ich hätte lieber Noten“ wird eher nicht zugestimmt ( $M = 2.26$  für Schüler:innen,  $2.20$  für Sorgeberechtigte).

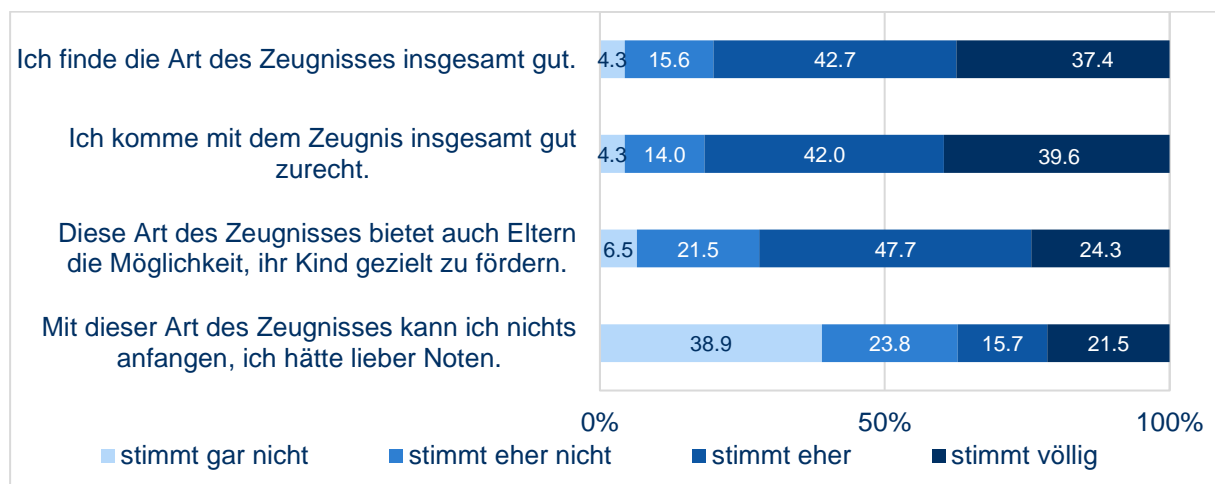
In Abbildung 3.3.9 sind die prozentualen Antwortverteilungen der Schüler:innen für die Items der Skala „Akzeptanz“ zu sehen.

Abbildung 3.3.9: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Skala „Akzeptanz“



Die Antwortverteilungen in Abbildung 3.3.9 bestätigen die Ergebnisse der Mittelwertinterpretation: Über 80 Prozent der Schüler:innen zeigen sich zufrieden mit dem Zeugnis. Dem Item „Mit dieser Art des Zeugnisses kann ich nichts anfangen, ich hätte lieber Noten“ stimmt die Mehrheit hingegen nicht zu, knapp 40 Prozent der Befragten lehnen diese Aussage sogar vollständig ab.

Abbildung 3.3.10: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Skala „Akzeptanz“



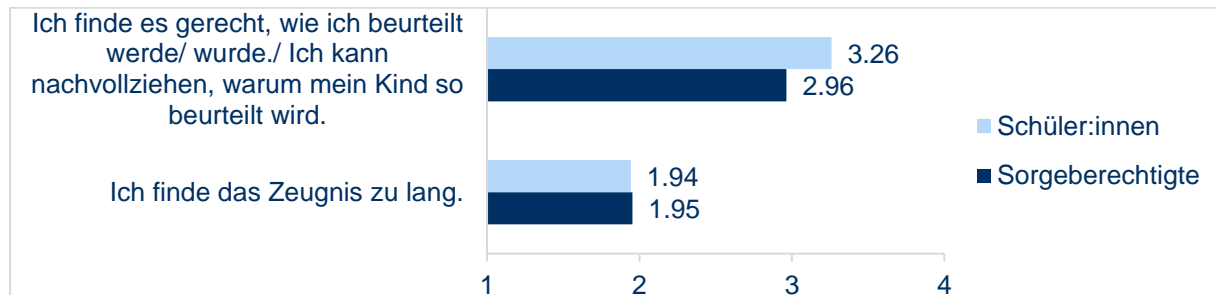
Auch die Sorgeberechtigten finden das Zeugnis mehrheitlich gut und kommen gut damit zurecht (Abbildung 3.3.10). Die Sorgeberechtigten geben darüber hinaus an, dass ihnen das Zeugnis die Möglichkeit biete, ihr Kind gezielt zu fördern.

Sowohl die Schüler:innen als auch deren Sorgeberechtigte äußern eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit mit den Zeugnissen. Die Mehrheit kommt mit dem Zeugnis gut zurecht.

### 3.3.5 Angemessenheit

Zur Angemessenheit der Zeugnisse wurden zwei unterschiedliche Aspekte mit zwei Items erfasst. Ein Item bezieht sich auf die Länge des Zeugnisses, das andere auf die Beurteilung der Kinder.<sup>10</sup>

Abbildung 3.3.11: Die Mittelwerte aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich für die Angemessenheit



1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig.

Die Mittelwerte in Abbildung 3.3.11 zeigen, dass die Schüler:innen ihre Beurteilung als (sehr) gerecht empfinden ( $M = 3.26$ ). Die Sorgeberechtigten können die Beurteilung ihrer Kinder gut nachvollziehen ( $M = 2.96$ ). Weder Sorgeberechtigte noch Schüler:innen halten das Zeugnis für zu lang ( $M = 1.94$  bzw.  $1.95$ ).

In den beiden folgenden Abbildungen Abbildung 3.3.12 und Abbildung 3.3.13 sind die Antwortverteilungen der Schüler:innen und Sorgeberechtigten zu sehen.

Abbildung 3.3.12: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Angemessenheit der Zeugnisse

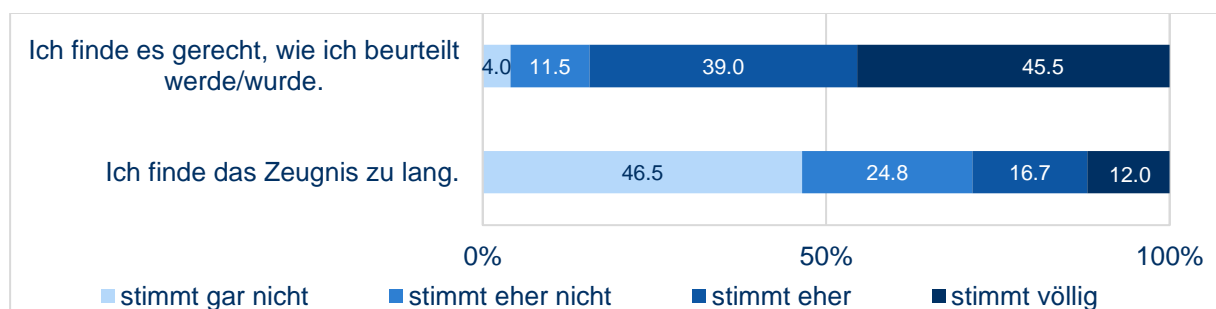
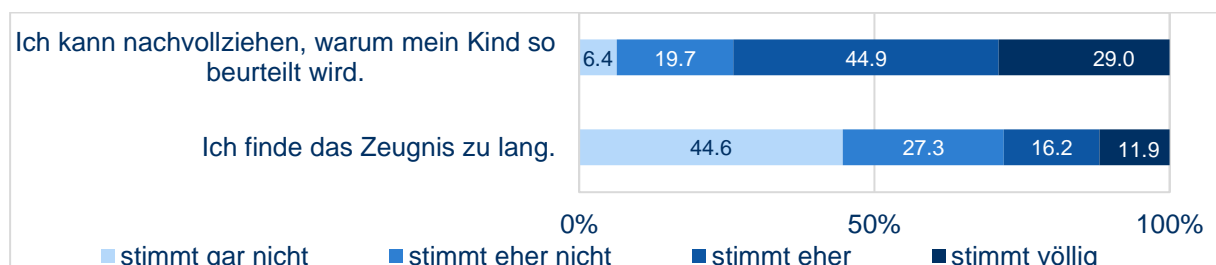


Abbildung 3.3.12 zeigt, dass 84.5 Prozent der Schüler:innen ihre Beurteilung als gerecht erachten. 28.7 Prozent der Schüler:innen finden das Zeugnis (eher) zu lang.

Abbildung 3.3.13: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Angemessenheit der Zeugnisse



<sup>10</sup> Die Items ließen sich mit Cronbach's Alpha von .23 (Schüler\*innen) bzw. .41 (Sorgeberechtigte) aufgrund der fehlenden internen Konsistenz nicht zu einer Skala zusammenfassen.

Von den Sorgeberechtigten können 73.9 Prozent die Beurteilung ihrer Kinder (eher) nachvollziehen (Abbildung 3.3.13). Die Länge des Zeugnisses wird ähnlich wie von den Schüler:innen beurteilt: 28.1 Prozent der Sorgeberechtigten finden das Zeugnis (tendenziell) zu lang.

Der Großteil der Schüler:innen findet die Beurteilung in ihrem Zeugnis gerecht und auch die Sorgeberechtigten können die Beurteilung ihrer Kinder größtenteils nachvollziehen. Die Mehrheit der Befragten findet das Zeugnis nicht zu lang.

### 3.3.6 Einbettung

Mit vier Items wurden die Sorgeberechtigten befragt, wie gut das Zeugnis im Rückmeldesystem eingebunden ist. Es wurde vor allem abgefragt, ob für sie neue Informationen im Zeugnis enthalten sind und ob diese zu den bisherigen Rückmeldungen passen. Die Schüler:innen wurden mit einem Item gefragt, ob sie auch im Laufe des Schuljahres Informationen zu ihren Leistungen und Lernentwicklungen erhalten. Im Fragenbogen für die Sorgeberechtigten wurde diese Frage durch drei weitere ergänzt.

Da auch hier unterschiedliche Facetten der Einbettung erfasst wurden, wurden keine Skalennittelwerte gebildet.

Abbildung 3.3.14: Die Mittelwerte aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich für die Einbettung der Zeugnisse



1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig.

Die Mittelwerte in Abbildung 3.3.14 zeigen, dass sowohl Sorgeberechtigte als auch Schüler:innen auch im Laufe des Schuljahres über die Leistungen und Lernentwicklung informiert werden. Gemäß der Sorgeberechtigten passen die Aussagen im Zeugnis zu den Rückmeldungen im Laufe des Schuljahres. Sie bieten eine gute, ergänzende Information.

Die beiden folgenden Abbildungen zeigen die prozentualen Antwortverteilungen zur Einbettung für die Schüler:innen (Abbildung 3.3.15) und die Sorgeberechtigten (Abbildung 3.3.16).

Abbildung 3.3.15: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Einbettung

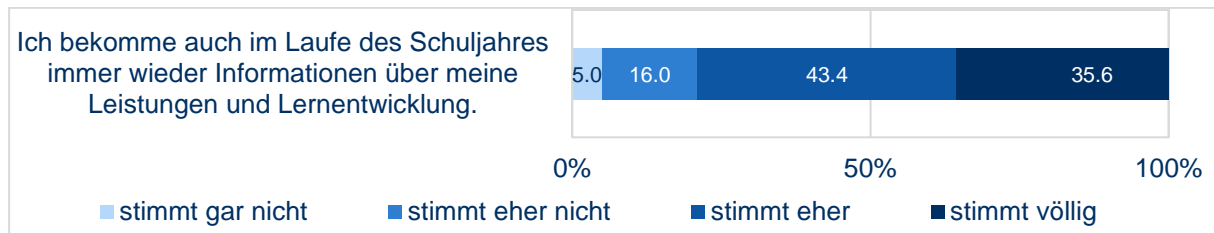
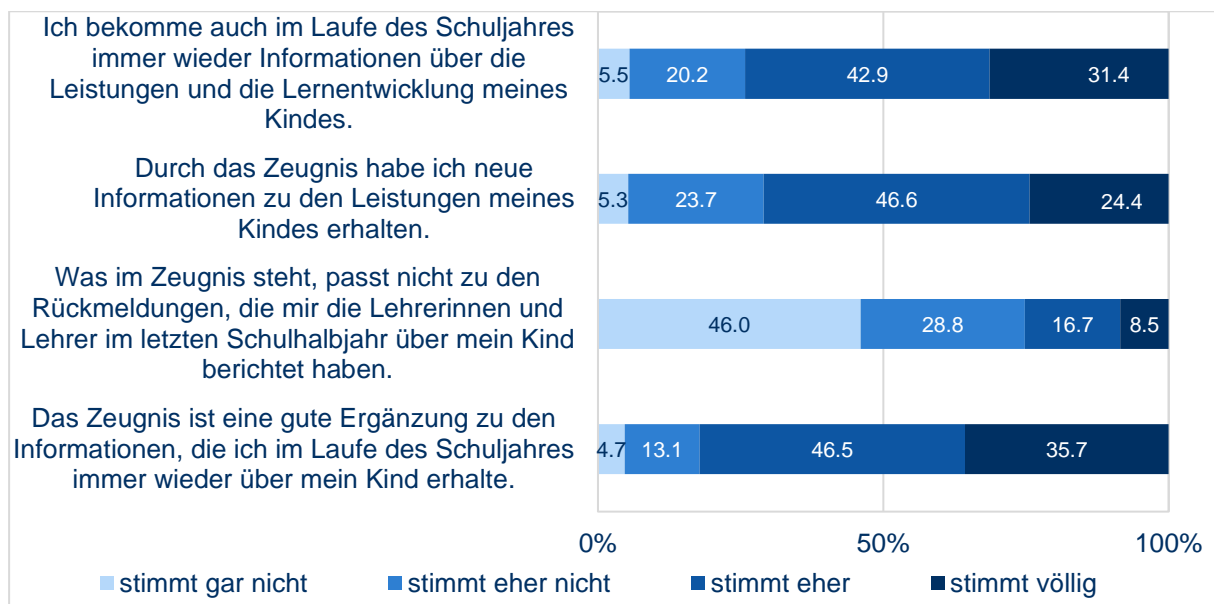


Abbildung 3.3.15 zeigt, dass 78.0 Prozent der Schüler:innen nach eigener Aussage auch im Laufe des Schuljahres Informationen zu ihrer Leistung und ihrer Lernentwicklung erhalten.

Abbildung 3.3.16: Antwortverteilung der Sorgeberechtigte zur Einbettung der Zeugnisse



Auch die Sorgeberechtigten werden im Laufe des Schuljahres über die Leistungen und die Lernentwicklung ihres Kindes informiert, 74.3 Prozent der Sorgeberechtigten stimmen dieser Aussage (eher) zu (Abbildung 3.3.16). 71.0 Prozent der Sorgeberechtigten erhalten durch das Zeugnis neue Informationen zu den Leistungen ihres Kindes und 72.2 Prozent halten das Zeugnis für eine gute Ergänzung zu den Informationen im laufenden Schuljahr. Ein Viertel der Sorgeberechtigten empfindet das Zeugnis hingegen zum Teil als Widerspruch zu den Informationen aus dem laufenden Schuljahr.

Die Zeugnisse werden von den Sorgeberechtigten als gute Ergänzung zu den Rückmeldungen während des Schuljahres empfunden. Sie liefern nach Aussage der Sorgeberechtigten neue Informationen zu den Leistungen ihres Kindes. Auch während des Schuljahres werden die Sorgeberechtigten und Schüler:innen gut über die Leistungen und die Lernentwicklung informiert.

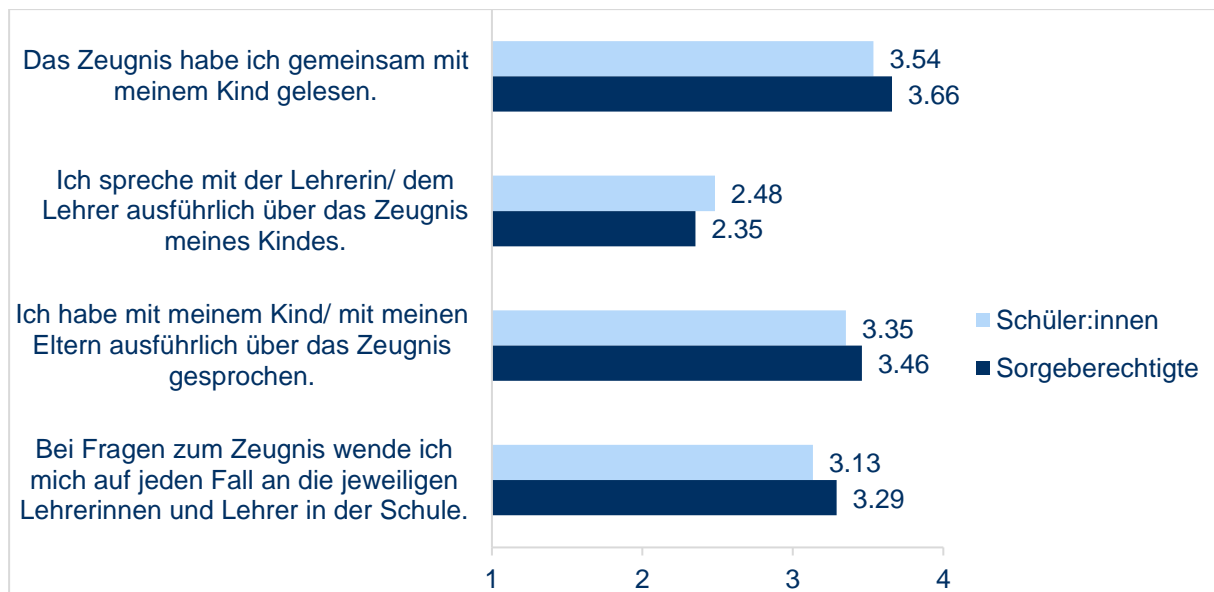
### 3.3.7 Rezeption

Die Rezeption der Zeugnisse<sup>11</sup> wurde in vier Items abgefragt. Zwei Items befassen sich mit der gemeinsamen Rezeption von Kind und Sorgeberechtigten, zwei beziehen sich auf die gemeinsame Rezeption mit Lehrkräften.

<sup>11</sup> Die interne Konsistenz ist mit Cronbach's Alpha von .54 für die Schüler\*innen und .55 für die Sorgeberechtigten niedrig. Daher werden die Items einzeln betrachtet und nicht als Skala.

In Abbildung 3.3.17 sind die Mittelwerte für die Rezeption aus den Antworten der Schüler:innen und der Sorgeberechtigten im Vergleich abgebildet.

Abbildung 3.3.17: Die Mittelwerte zur Rezeption aus den Schüler:innen- und den Sorgeberechtigtenfragebogen im Vergleich

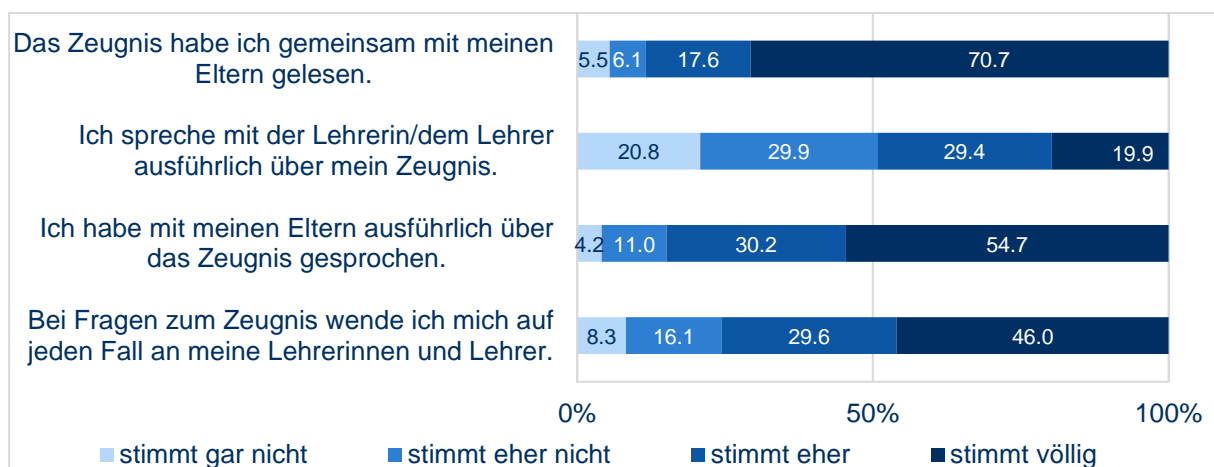


1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig.

Abbildung 3.3.17 zeigt: Sowohl Sorgeberechtigte als auch Schüler:innen stimmen der Aussage zu, dass sie das Zeugnis gemeinsam lesen ( $M = 3.54$  bzw.  $3.66$ ) und ausführlich darüber sprechen ( $M = 3.35$  bzw.  $3.46$ ). Mit den Lehrkräften ist der Austausch weniger intensiv und ausführlich (Schüler:innen:  $M = 2.48$ , Sorgeberechtigte:  $M = 2.35$ ). Gemäß den Angaben wird bei Fragen zum Zeugnis aber der Kontakt zu den Lehrkräften aufgenommen. Bei den Fragen zur Rezeption sind die Zustimmungswerte der Sorgeberechtigten höher als die der Schüler:innen.

In den beiden folgenden Abbildungen sind die prozentualen Antwortverteilungen der Schüler:innen (Abbildung 3.3.18) und Sorgeberechtigten (Abbildung 3.3.19) dargestellt.

Abbildung 3.3.18: Antwortverteilung der Schüler:innen für die Rezeption



Der überwiegende Teil der Schüler:innen gibt an, das Zeugnis gemeinsam mit ihren Sorgeberechtigten zu lesen und ausführlich mit ihnen darüber zu sprechen (Abbildung 3.3.18). Etwa die Hälfte der Schüler:innen spricht nach eigener Aussage auch mit der Lehrkraft ausführlich über das Zeugnis, zwei Drittel der Schüler:innen wenden sich bei Fragen auf jeden Fall an ihre Lehrkraft.

Abbildung 3.3.19: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Rezeption

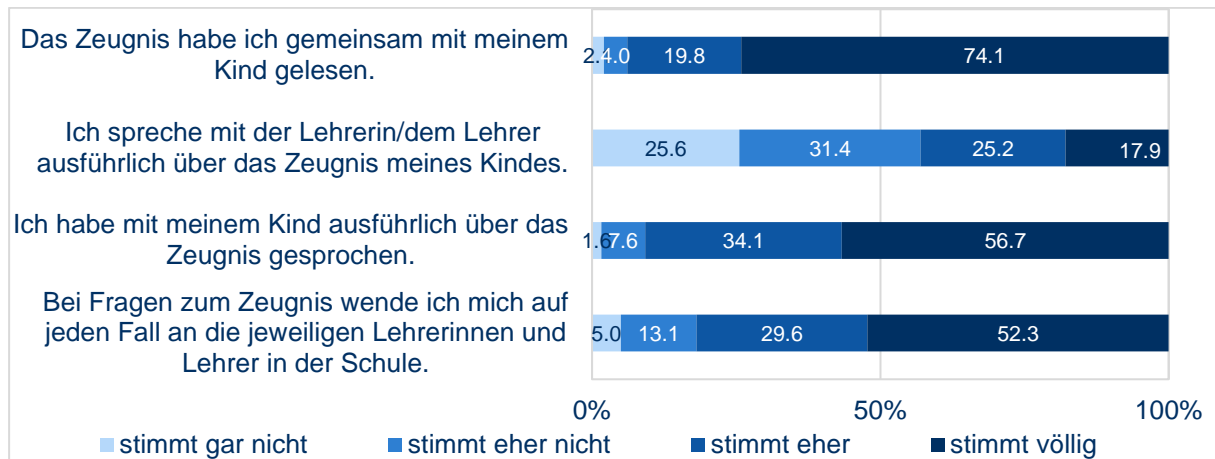


Abbildung 3.3.19 zeigt bei den Sorgeberechtigten ein ähnliches Bild wie bei den Schüler:innen, aber mit etwas höheren Zustimmungswerten.

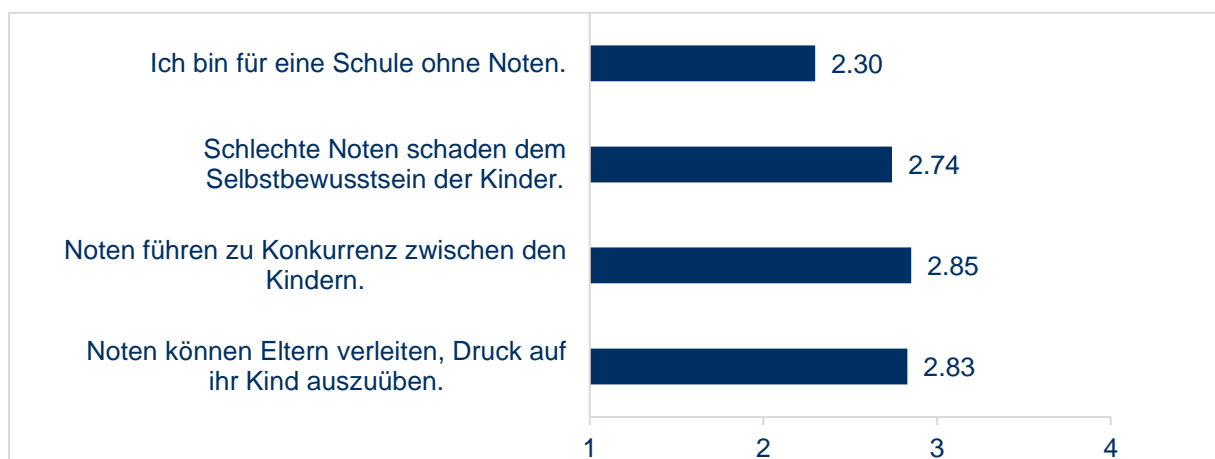
Die große Mehrheit der Kinder und ihrer Sorgeberechtigten gibt an, das Zeugnis gemeinsam zu lesen und darüber zu reden. Mit den Lehrkräften wird nur teilweise über das Zeugnis gesprochen. Bei Fragen zum Zeugnis wird aber sowohl von den Schüler:innen als auch von den Sorgeberechtigten der Kontakt zu den Lehrkräften gesucht.

### 3.3.8 Einstellungen zu Noten

Zu ihren Einstellungen zu Noten wurden nur die Sorgeberechtigten befragt. Im Fragebogen für die Schüler:innen wurde diese Skala weggelassen, da davon auszugehen ist, dass die Schüler:innen an den alles»können-Schulen bisher keine Noten bekommen haben (die Gymnasien haben an der Fragebogenerhebung nicht teilgenommen).

Die interne Konsistenz für die Skala „Nachteile von Noten“ ist mit Cronbach’s Alpha von .86 sehr gut. Dies trifft auch für die Skala „Vorteile von Noten“ zu (Cronbach’s Alpha = .80).

Abbildung 3.3.20: Die Mittelwerte für die Skala „Nachteile von Noten“ aus dem Fragebogen für Sorgeberechtigte



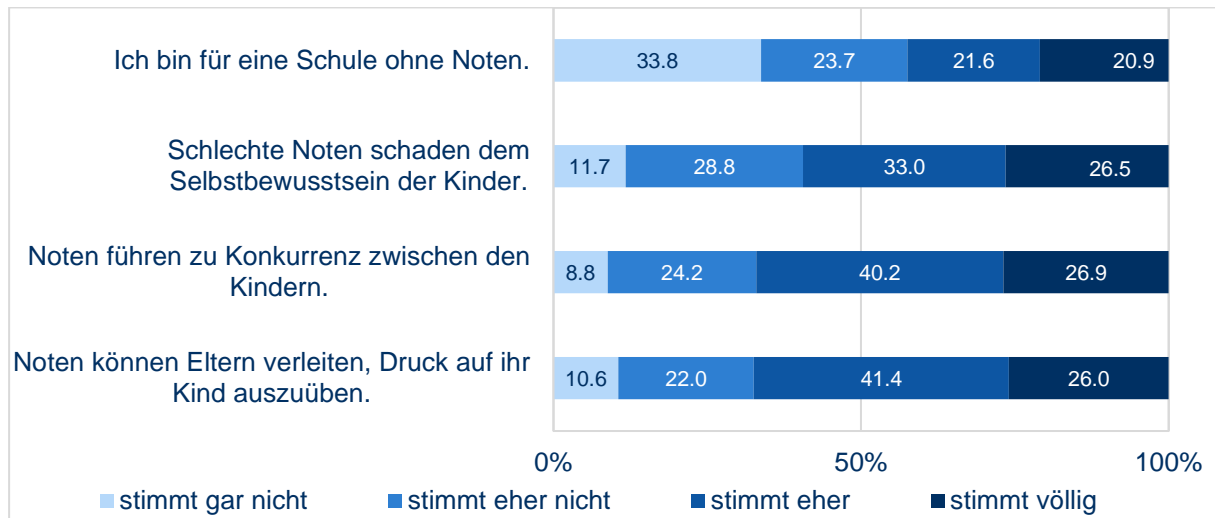
1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig.

Sowohl der Skalenmittelwert ( $M = 2.77$ ) als auch die Ergebnisse der einzelnen Items drücken eher eine ambivalente Haltung der Sorgeberechtigten aus. So zeigen die Mittelwerte in Abbildung 3.3.20, dass die Sorgeberechtigten tendenziell zustimmen, dass Noten zu Druck und Konkurrenz führen und dem Selbstbewusstsein der Kinder schaden. Sie sind aber nicht eindeutig für oder gegen eine Schule ohne Noten ( $M = 2.30$ ).



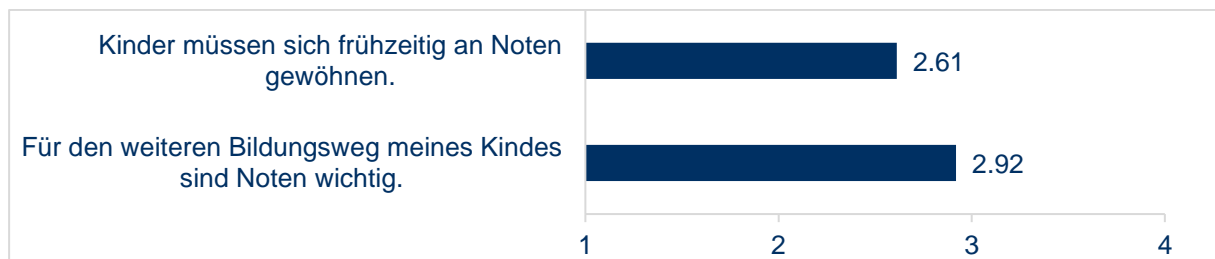
Die ambivalente Haltung wird in Abbildung 3.3.21 mit der prozentualen Antwortverteilung für die Skala „Nachteile von Noten“ deutlich sichtbar.

Abbildung 3.3.21: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Skala „Nachteile von Noten“



42.5 Prozent der Sorgeberechtigten sind (eher) für eine Schule ohne Noten, 57.5 Prozent sind (eher) dagegen (Abbildung 3.3.21). Der Aussage, dass Noten dem Selbstbewusstsein schaden, stimmten mit 59.5 Prozent über die Hälfte der Sorgeberechtigten zu. Noch eindeutiger ist die Zustimmung zu den Aussagen, dass Noten zu Konkurrenz zwischen den Kindern führen (67.1 %) und Noten Sorgeberechtigte verleiten können, Druck auf ihr Kind auszuüben (67.4 %).

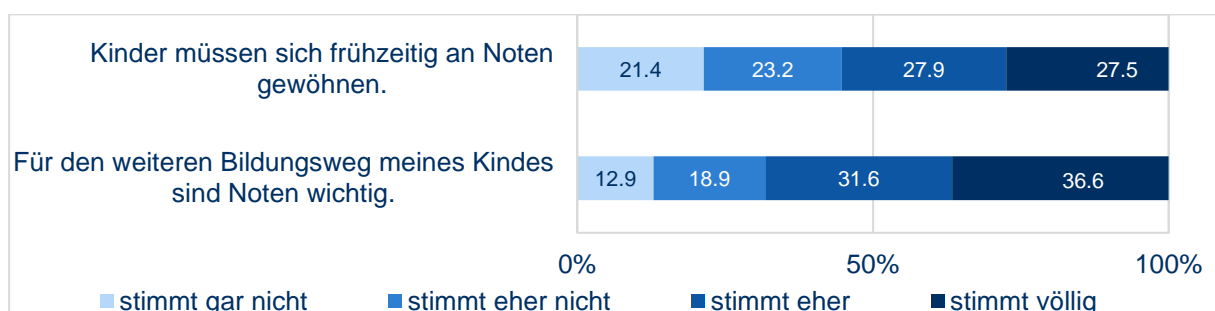
Abbildung 3.3.22: Die Mittelwerte aus dem Sorgeberechtigtenfragebogen für die Skala „Vorteile von Noten“



1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig.

Auch die Aussagen, die für die Vergabe von Noten sprechen, werden ambivalent beurteilt (Abbildung 3.3.22). Laut Mittelwert wird der Aussage, dass Kinder sich frühzeitig an Noten gewöhnen müssen, nahezu neutral gegenüber gestanden ( $M = 2.61$ , neutraler Mittelwert = 2.50). Eindeutiger fällt die Einstellung zum Stellenwert von Noten für den weiteren Bildungsweg aus: Dieser Aussage wird eher zugestimmt.

Abbildung 3.3.23: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Skala „Vorteile von Noten“



Gut die Hälfte der Sorgeberechtigten (55.4 %) glaubt, dass Kinder sich frühzeitig an Noten gewöhnen müssen und gut zwei Drittel der Sorgeberechtigte hält Noten für wichtig für den weiteren Bildungsweg ihres Kindes.

Ein Großteil der Sorgeberechtigten sieht negative Auswirkungen von Noten. Trotzdem werden Noten von vielen als Notwendigkeit erachtet, an die sich die Kinder gewöhnen müssen und die für den weiteren Bildungsweg wichtig sind. Zwei Drittel spricht sich eher gegen eine Schule ohne Noten aus.

### 3.3.9 Wahl einer weiterführenden Schule

Die Sorgeberechtigten der Viertklässler:innen wurden gefragt, wie leicht oder schwer ihnen die Wahl der weiterführenden Schule fällt, welche Einschätzung zur Schullaufbahn ihr Kind bekommen hat und auf welche Schule ihr Kind voraussichtlich nach den Ferien gehen wird.

*Tabelle 3.3.1: Prozentuale Verteilung der Einschätzung zur Schullaufbahn und der geplanten Schulform nach den Ferien im Vergleich*

	Einschätzung zur Schullaufbahn	geplante Schulform nach den Ferien
Stadtteilschule	48.8 %	49.8 %
Gymnasium/Stadtteilschule oder Gymnasium	51.2 %	45.1 %
6-jährige Grundschule		5.1 %

An den alles»könnern-Schulen haben 48.8 Prozent der Schüler:innen laut Angabe der Sorgeberechtigten eine Schullaufbahneinschätzung für die Stadtteilschule erhalten, 51.2 Prozent eine für die Stadtteilschule oder das Gymnasium (Tabelle 3.3.1). Insgesamt plant der größere Teil der Sorgeberechtigten ihr Kind nach den Ferien auf eine Stadtteilschule zu schicken (49.8 %). 17.8 Prozent der Kinder, die eine Schullaufbahneinschätzung für Stadtteilschule und Gymnasium haben, werden voraussichtlich auf eine Stadtteilschule gehen. 11.8 Prozent der Kinder, die eine Einschätzung für die Stadtteilschule bekommen haben, werden voraussichtlich auf ein Gymnasium gehen (Werte nicht in der Tabelle enthalten).

Laut Schuljahreserhebung 2019 zeichnet sich für alle staatlichen Schulen in Hamburg folgendes Bild ab (Werte nicht in der Tabelle enthaltene): 47.7 Prozent der 5.-Klässler:innen besuchen im Schuljahr 2019/20 eine Stadtteilschule, 48.8 Prozent der 5.-Klässler:innen besuchen ein Gymnasium. 18.1 Prozent der Schüler:innen besuchen ein Gymnasium ohne die entsprechende Einschätzung, 4.9 Prozent der Schüler:innen besuchen trotz einer Gymnasialempfehlung die Stadtteilschule.

Die Sorgeberechtigten wurden zudem gefragt: „Wie leicht/schwer fällt Ihnen die Wahl der weiterführenden Schule?“, mit einer Antwortskala von 1 (sehr schwer) bis 8 (sehr leicht). Der Mittelwert von 5.33 zeigt, dass die Wahl der weiterführenden Schule den Sorgeberechtigten eher leicht fällt.

Die meisten Sorgeberechtigten folgen der Einschätzung zur Schullaufbahn. Im Vergleich mit dem Hamburger Durchschnitt zeigt sich bei den alles»könnern-Schulen, dass ein deutlich höherer Anteil der alles»könnern-Schüler:innen – teils trotz Gymnasialempfehlung – voraussichtlich eine Stadtteilschule besuchen wird. Umgekehrt besuchen deutlich weniger Schüler:innen ohne eine entsprechende Schullaufbahneinschätzung ein Gymnasium. Die Wahl einer weiterführenden Schule fällt den Sorgeberechtigten von alles»könnern-Schüler:innen (eher) leicht.

### 3.3.10 Einflüsse auf die Wahrnehmung der Zeugnisse und die Einstellungen zu Noten

Im nächsten Schritt wurde geprüft, ob sich die Einstellungen zu den Zeugnissen und zu Noten zwischen verschiedenen Gruppen von Schüler:innen und Sorgeberechtigten unterscheiden. Folgende Merkmale wurden dazu in die Analysen aufgenommen: Sozialindex der Schule, Jahrgangsstufe, Familiensprache der Schüler:innen<sup>12</sup>, Geschlecht<sup>13</sup> der Schüler:innen, Zeugnislänge<sup>14</sup>, Einschätzung zur Schullaufbahn. Das Merkmal Familiensprache liegt nur für die Schüler:innenfragebögen vor, die Empfehlung zur Schullaufbahn liegt nur für die Sorgeberechtigtenfragebögen vor.

Der Einfluss des Zeugnisformates wurde nicht überprüft, da die überwiegende Mehrheit skalierte Kompetenzzeugnisse einsetzt und aufgrund der geringen Anzahl anderer Zeugnisformate kein Vergleich möglich ist (vgl. Kapitel 3.3.1). Gleiches gilt für die Schulform.

Insgesamt zeigen sich nur wenige systematische Zusammenhänge in Abhängigkeit der betrachteten Merkmale.<sup>15</sup> So haben die Einschätzung zur Schullaufbahn, die Familiensprache der Schüler:innen, die Zeugnislänge und auch das Geschlecht der Schüler:innen keinen bedeutsamen Einfluss auf die abgefragten Skalen und Bereiche.

Bezüglich der Jahrgangsstufe ließ sich die Tendenz beobachten, dass die Schüler:innen der Jahrgangsstufe 4 die Zeugnisse besser beurteilten als die Schüler:innen der Jahrgangsstufe 6. Für die Sorgeberechtigten der beiden Jahrgangsstufen zeigte sich kein entsprechendes Muster.

Einzelne Unterschiede oder Auffälligkeiten ließen sich schließlich unter Berücksichtigung des Sozialindex der Schule feststellen: Bei den Schüler:innen unterscheiden sich die Antworten für das Item „Das Zeugnis zeigt mir, was ich in den verschiedenen Fächern kann“ signifikant nach dem Sozialindex: Schüler:innen von Schulen mit einem niedrigen (1 und 2) und hohen (5 und 6) Sozialindex stimmen der Aussage mehr zu als Schüler:innen von Schulen mit einem mittleren Sozialindex (3 und 4). Die Antworten der Schüler:innen unterscheiden sich auch signifikant für das Item „Mit dieser Art des Zeugnisses kann ich nichts anfangen, ich hätte lieber Noten“: Mit Ausnahme des Sozialindex 2 ist die Zustimmung zu dieser Aussage umso geringer, je höher der Sozialindex der Schule ist. Je niedriger der Sozialindex ist, desto eher wünschen sich die Schüler:innen Noten bzw. können mit der aktuellen Art des Zeugnisses weniger anfangen. Die Zustimmungswerte sind bei dieser Aussage mit einem Mittelwert von 2.26 aber generell eher gering.

Bei den Angaben der Sorgeberechtigten zeigen sich in Abhängigkeit des Sozialindex der Schule Unterschiede für das Item „Durch das Zeugnis habe ich neue Informationen zu den Leistungen meines Kindes erhalten.“ Dabei gilt (mit Ausnahme des Sozialindex 4): Je höher der Sozialindex der Schule, desto niedriger ist die Zustimmung. Gleiches gilt für das Item

---

<sup>12</sup> Als nicht-deutsche Familiensprache gilt hier, wenn mit einem Elternteil eine nicht-deutsche Sprache gesprochen wird. Wenn also ein Kind mit seiner Mutter Deutsch spricht und mit dem Vater eine nicht-deutsche Sprache, wird für dieses Kind die Familiensprache als nicht-deutsch codiert.

<sup>13</sup> Im Schüler\*innenfragebogen für die 4. Jahrgangsstufe wurde die Auswahl „männlich“ und „weiblich“ gegeben, im Fragebogen für die 6. Jahrgangsstufe „männlich“, „weiblich“ und „divers“. Die Antwort „divers“ wurde von insgesamt sieben Kindern gewählt, während „männlich“ und „weiblich“ von jeweils ca. 700 Kindern gewählt wurden. Durch die sehr unterschiedlichen Gruppengrößen und die geringe Fallzahl für „divers“, wurde „divers“ aus der Auswertung ausgeschlossen.

<sup>14</sup> Anzahl der Items im Zeugnis, über die Zeugnisformatabfrage eingeholt.

<sup>15</sup> Es gibt also rein rechnerische Effekte, die aber inhaltlich nicht schlüssig zu erklären sind bzw. keine systematischen/relevanten Effekte darstellen.

„Was im Zeugnis steht, passt nicht zu den Rückmeldungen, die mir die Lehrerinnen und Lehrer im letzten Schulhalbjahr über mein Kind berichtet haben“ (hier mit Ausnahme des Sozialindex 6). Sorgeberechtigte an Schulen mit einem niedrigen Sozialindex haben demnach mehr Informationen durch das Zeugnis erhalten. Sie äußern aber eher, dass die Informationen aus dem Zeugnis nicht zu den Rückmeldungen im Laufe des Schuljahres passen.

Die Antworten der Sorgeberechtigten unterscheiden sich ebenfalls signifikant nach Sozialindex für das Item „Ich spreche mit der Lehrerin/dem Lehrer ausführlich über das Zeugnis meines Kindes“: Je höher der Sozialindex ist, umso niedriger ist tendenziell die Zustimmung zu dieser Aussage. Sorgeberechtigte an Schulen mit einem niedrigen Sozialindex sprechen demnach eher ausführlich mit der Lehrkraft über das Zeugnis ihres Kindes als Sorgeberechtigte an Schulen mit einem höheren Sozialindex.

Für das Item „Bei Fragen zum Zeugnis wende ich mich auf jeden Fall an die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer in der Schule“ zeichnet sich ein parabelförmiger Zusammenhang ab: Bei niedrigem und hohem Sozialindex stimmen die Sorgeberechtigten der Aussage mehr zu als bei einem mittleren. Sorgeberechtigte an Schulen mit einem mittleren Sozialindex (3 und 4) wenden sich also seltener mit Fragen zum Zeugnis an die Lehrkräfte als Sorgeberechtigte an Schulen mit hohem oder niedrigem Sozialindex.

Schließlich zeigt sich in Abhängigkeit vom Sozialindex der Schule auch ein signifikanter Unterschied bezüglich der Wahl der weiterführenden Schule: Je höher der Sozialindex der besuchten Grundschule, umso eher wird als weiterführende Schule das Gymnasium gewählt. Auch fällt die Entscheidung den Sorgeberechtigten leichter, je höher der Sozialindex ist (mit Ausnahme des Sozialindex 1).

Von den geprüften Faktoren Sozialindex der Schule, Jahrgangsstufe, Familiensprache der Schüler:innen, Geschlecht der Schüler:innen, Zeugnislänge und Einschätzung zur Schullaufbahn konnten nur für den Sozialindex der Schule bedeutsame Einflüsse nachgewiesen werden, allerdings nur für einzelne Items. Dabei zeigt sich das Bild, dass Sorgeberechtigte an Schulen mit niedrigem Sozialindex durch die Zeugnisse mehr neue Informationen erhalten und mit den Lehrkräften häufiger ausführlich über die Zeugnisse sprechen.

### **3.3.11 Vergleich mit den Ergebnissen der 1. Phase**

Um einen Vergleich mit den Ergebnissen der Evaluation der ersten Phase des Schulversuchs vornehmen zu können, wurden in der aktuellen Erhebung die sieben Items aus der damaligen Erhebung übernommen. Im Folgenden werden die Daten von 2013 denen von 2019 gegenübergestellt. Am Ende der ersten Phase (Schuljahr 2012/13) wurden Lehrkräfte und Sorgeberechtigte der 3. Jahrgangsstufe sowie Lehrkräfte, Sorgeberechtigte und Schüler:innen der 7. Jahrgangsstufe zur Akzeptanz der Zeugnisformate befragt. Diese Items wurden in der aktuellen Erhebung hauptsächlich der Skala Informationsgehalt zugeordnet.

Da im Schuljahr 2012/13 an den alles»können-Schulen noch sehr unterschiedliche Zeugnisformate verwendet wurden, liegen als Vergleichswerte Ergebnisse für Kompetenzraster und für Notenzeugnisse vor. Zunächst werden die Einstellungen zu den Kompetenzrastern aus der aktuellen Erhebung mit den Einstellungswerten zu den Kompetenzrastern aus der damaligen Erhebung in Abbildung 3.3.24 gegenüber gestellt.

Abbildung 3.3.24: Vergleich der Mittelwerte für Kompetenzraster bzw. skalierte Kompetenzzeugnisse für Schüler:innen 2013 und 2019

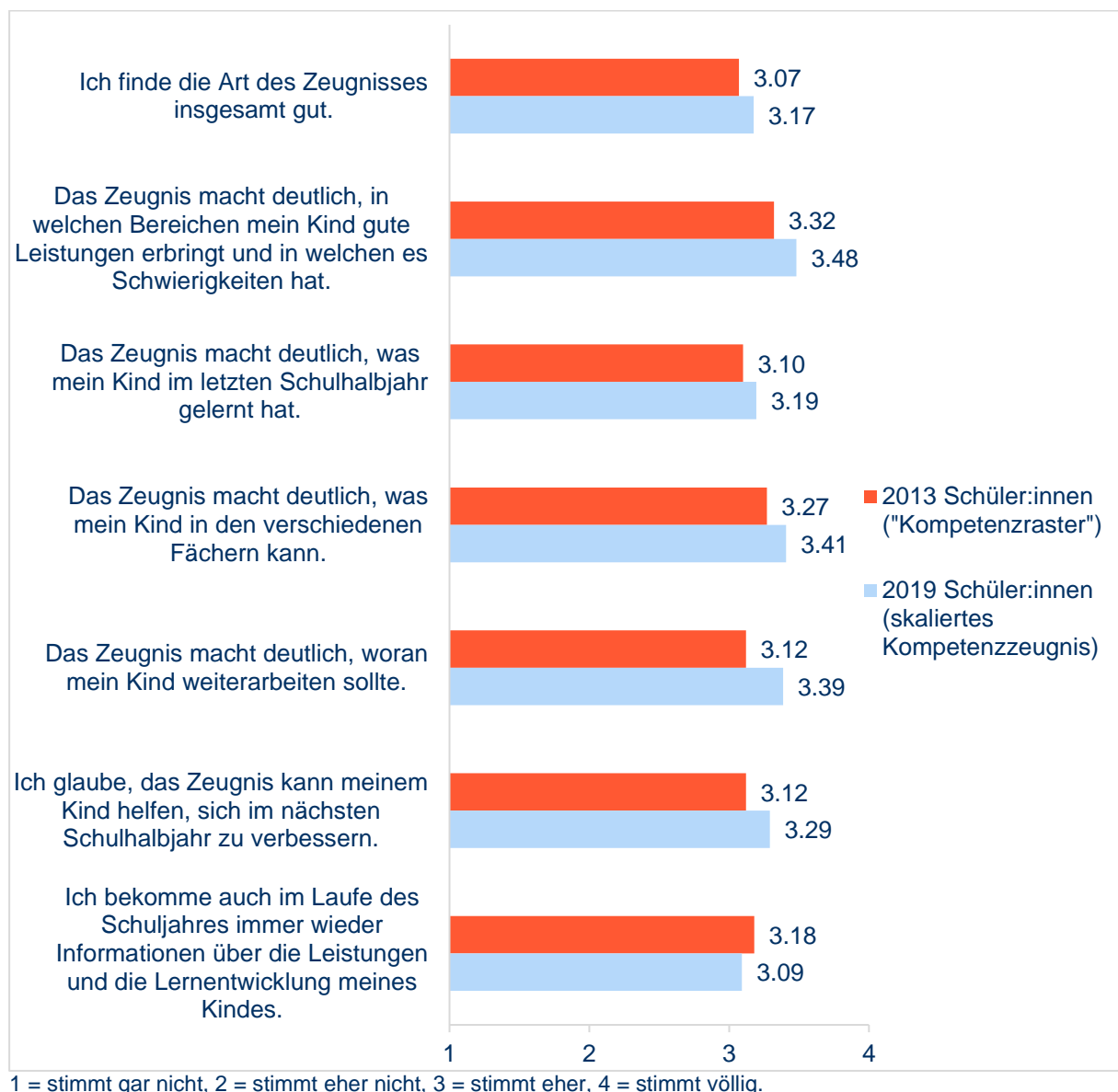
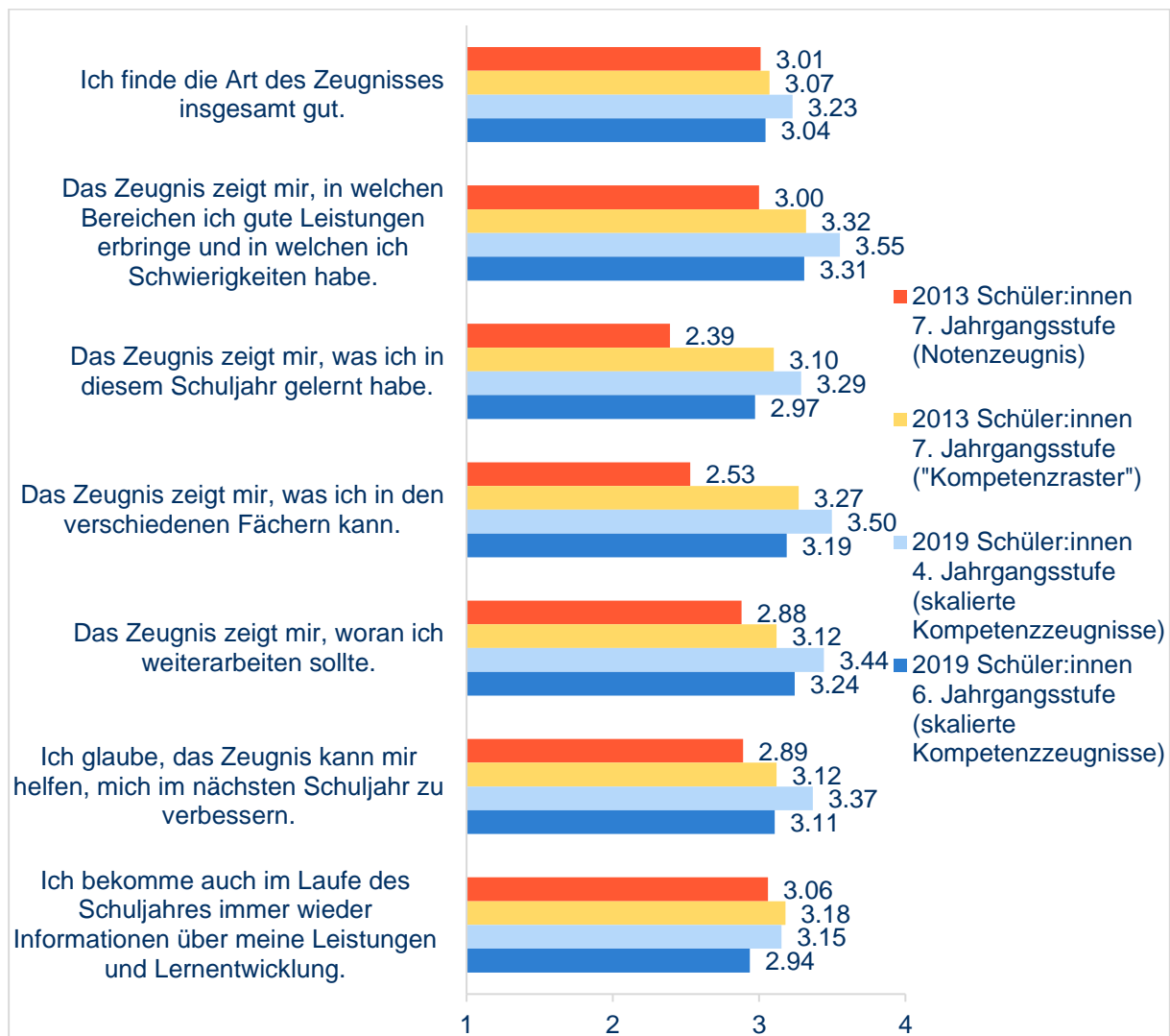


Abbildung 3.3.24 zeigt, dass alle Einschätzungen der Schüler:innen von 2019 (bis auf das letzte Item „Ich bekomme auch im Laufe des Schuljahres immer wieder Informationen über die Leistungen und die Lernentwicklung meines Kindes“) die Einschätzungen von 2013 übersteigen. Schon 2013 haben die Schüler:innen den Informationsgehalt ihres Zeugnisses (hier: Kompetenzraster) als hoch eingestuft. 2019 fällt diese Einschätzung noch etwas höher aus (mit geringen Effektstärken, Cohen's  $d^{16}$  zwischen .11 und .23).

In Abbildung 3.3.25 werden die Ergebnisse nach Jahrgangsstufen differenziert und die Antworten der Schüler:innen der 7. Jahrgangsstufe aus 2013 ( $N = 138$ ) und der Schüler:innen der 4. ( $N = 849$ ) und der 6. Jahrgangsstufe ( $N = 326$ ) aus 2019 gegenübergestellt. In die Auswertungen wurden für 2019 nur die Antworten von Schüler:innen einbezogen, die ein Kompetenzraster bzw. skaliertes Kompetenzzeugnis erhalten haben.

<sup>16</sup> Ab einem Wert von .20 kann von einem kleinen Effekt gesprochen werden, Werte über .50 werden als mittlerer und Werte über .80 als großer Effekt interpretiert.

Abbildung 3.3.25: Mittelwerte der Schüler:innen 2013 und 2019 im Vergleich, nach Jahrgangsstufen und Zeugnisformaten

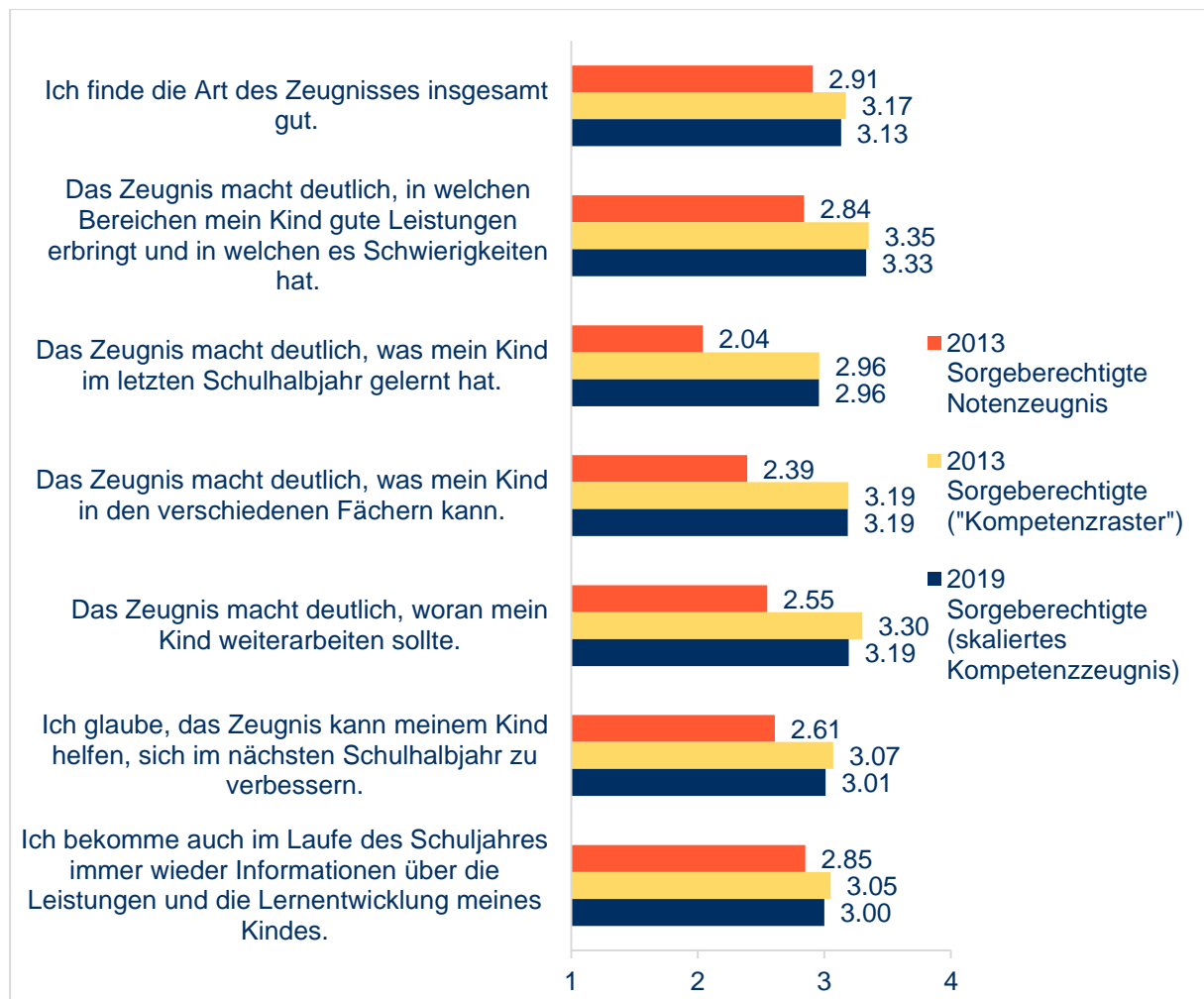


1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig.

Fast alle Werte in Abbildung 3.3.25 liegen deutlich über einem neutralen Mittelwert von 2.50, können also als Zustimmung gewertet werden. Alle Schüler:innen schätzen den Informationsgehalt der Zeugnisse als hoch ein. Bei dieser differenzierten Betrachtung wird deutlich, dass die 4.-Klässler:innen insgesamt höhere Zustimmungen äußern als die älteren Schüler:innen-Gruppen. Notenzeugnisse (2013) schneiden bei fast allen Items (deutlich) schlechter ab als Kompetenzraster bzw. skalierte Kompetenzzeugnisse (2013 und 2019). Besonders geringe Zustimmungswerte ergeben sich bei der Aussage „Das Zeugnis zeigt mir, was ich in diesem Schuljahr gelernt habe“ und bei der Aussage „Das Zeugnis zeigt mir, was ich in den verschiedenen Fächern kann“. Die Kompetenzraster bzw. skalierten Kompetenzzeugnisse werden 2013 und 2019 ähnlich positiv eingeschätzt, wobei die Einschätzungen der 4.-Klässler:innen besonders hervorstechen.

In Abbildung 3.3.26 wird der Vergleich zwischen 2013 und 2019 auch für die Sorgeberechtigten durchgeführt.

Abbildung 3.3.26: Vergleich der Mittelwerte der Sorgeberechtigtenantworten von 2013 und 2019 nach Zeugnisformat



1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig.

Die Sorgeberechtigten bewerten den Informationsgehalt der Zeugnisse 2019 etwas niedriger als die Sorgeberechtigten 2013. Die Unterschiede sind aber marginal und nicht bedeutsam. Alle Werte zu Kompetenzrastern oder skalierten Kompetenzzeugnissen liegen deutlich über dem neutralen Mittelwert von 2.50 und weisen auf eine hohe Zustimmung hin. Ein Vergleich der Sorgeberechtigten aus der 4. und der 6. Jahrgangsstufe in der Erhebung 2019 ergab keinen Unterschied in der Bewertung des Zeugnisses (nicht in der Abbildung enthalten). Ähnlich wie bei den Schüler:innen schneiden die Notenzugaben (2013) auch bei den Sorgeberechtigten deutlich schlechter ab als die Kompetenzraster (2013 und 2019). Auch hier zeigen sich besonders geringe Zustimmungswerte bezüglich der Aussagen zur Lernentwicklung und zum Kompetenzstand.

Der Vergleich mit den Ergebnissen aus der Evaluation der ersten Phase des Schulversuchs im Schuljahre 2012/13 macht deutlich, dass die Zustimmung zu den skalierten Kompetenzzeugnissen nach wie vor hoch ist. Dies zeigt sich sowohl bei den Schüler:innen als auch bei den Sorgeberechtigten. Die Kompetenzzeugnisse werden dabei in ihrem Informationsgehalt deutlich positiver eingeschätzt als die Notenzugaben.

### 3.4 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass die in den alles»können-Schulen eingesetzten Zeugnisformate insgesamt auf hohe Akzeptanz stoßen, sowohl seitens der Schüler:innen als auch der Sorgeberechtigten. Die Zeugnisse werden (unabhängig von ihrer Länge) als verständlich und informativ wahrgenommen.

Die in der Literatur formulierten Erwartungen an den Informationsgehalt der Zeugnisse (siehe Lütgert et al. 2001, S. 25) werden durch die alles»können-Zeugnisse erfüllt: Die Schüler:innen wollen ihren aktuellen Lernentwicklungsstand kennen und wünschen sich Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten. Die alles»können-Zeugnisse entsprechen beiden Wünschen nach Einschätzung der Schüler:innen. Auch die Erwartungen der Sorgeberechtigten an den Informationsgehalt der Zeugnisse (Lütgert et al. 2001, S. 31)<sup>17</sup> werden von den alles»können-Zeugnissen erfüllt (siehe Kapitel 3.3.2).

Im Vergleich werden die Zeugnisse von den Schüler:innen insgesamt etwas besser beurteilt als von Sorgeberechtigten. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Zeugnisse für jede Personengruppe unterschiedliche Funktionen erfüllen (Lütgert et al. 2001). Zudem zeigen die Ergebnisse, dass jüngere Schüler:innen den Zeugnissen gegenüber positiver eingestellt sind als ältere. Dieser Befund passt sich in die bisherige Forschungslage ein, wonach Schule und das Lernen in den ersten Schuljahren allgemein positiver gesehen werden (Fend 1997 zitiert nach Wagner und Valtin 2003, S. 28).

Sowohl die Schüler:innen als auch die Sorgeberechtigten geben an, das Zeugnis gemeinsam zu lesen und darüber zu sprechen. Lehrkräfte werden bei Fragen kontaktiert. Die differenzierte Betrachtung nach Sozialindex der Schulen weist darauf hin, dass Sorgeberechtigte aus Schulen mit geringerem Sozialindex vergleichsweise mehr neue Informationen durch die Zeugnisse erhalten und mehr Rückkopplung mit den Lehrkräften in Anspruch nehmen.

Die Analysen zur Wahl der weiterführenden Schule weisen aus, dass von den alles»können-Schulen weniger Schüler:innen ein Gymnasium besuchen, ohne die entsprechende Einschätzung erhalten zu haben, als es Hamburg weit der Fall ist. Hingegen besuchen deutlich mehr Schüler:innen von alles»können-Schulen eine Stadtteilschule, obwohl sie eine Gymnasialempfehlung erhalten haben. Daraus kann geschlossen werden, dass sich die Sorgeberechtigten bezogen auf das Gymnasium eher an die Empfehlung halten. Ein weiterer Erklärungsansatz ist, dass es deutlich mehr alles»können-Stadtteilschulen (11) als alles»können-Gymnasien (3) gibt und die Sorgeberechtigten eher die Stadtteilschule auswählen, damit ihr Kind weiterhin eine alles»können-Schule besuchen kann.

Die ambivalenten Einstellungen der Sorgeberechtigten zum Thema Noten spiegeln sich in der Forschung wider: In der Befragung von Lütgert et al. (2001) kann sich die Mehrheit der Befragten eine Schule ohne Noten nicht vorstellen<sup>18</sup>. Die empfundene Notwendigkeit von Noten findet sich in der vorliegenden Evaluation insofern wieder, als die Sorgeberechtigten angeben, dass sie Noten für wichtig für die weitere Schullaufbahn ihrer Kinder halten. Zugleich sehen die Sorgeberechtigten auch die Nachteile von Noten (siehe Kapitel 3.3.8).

---

<sup>17</sup> Die Sorgeberechtigten möchten laut Lütgert et al. aus dem Zeugnis entnehmen, wie sich ihr Kind im jeweiligen Schuljahr entwickelt hat und in welchen Zusammenhängen sie Hilfe beim Lernen brauchen, wie sich das Kind in der Schule verhält und was es im Schuljahr dazugelernt hat (2001, S. 31).

<sup>18</sup> Das Item lautet „Ich bin für eine Schule ohne Zensuren“. Bei einer Fünferskala mit 1 für „stimmt gar nicht“ bis 5 für „stimmt völlig“ ergab sich für die Lehrkräfte ein Mittelwert von 2.22, für die Sorgeberechtigten von 1.98 und für die Schüler\*innen von 1.78. Alle Mittelwerte unter 3.00 werden von Lütgert et al. als (tendenzielle) Ablehnung interpretiert (Lütgert et al. 2001, S. 16).



Der Vergleich mit den Ergebnissen aus der Evaluation der ersten Phase zeigt zudem, dass Notenzeugnisse im Vergleich zu Kompetenzzugnissen negativer bewertet werden. Sowohl die Schüler:innen als auch die Sorgeberechtigten geben an, dass der Informationsgehalt insbesondere hinsichtlich der Lernentwicklungen und Lernstände in Notenzeugnissen deutlich geringer ist.

## 4 Gelingensbedingungen der Rückmeldeformate und Planungsinstrumente

Lehrkräfte erleben oft einen Widerspruch, wenn sie einerseits individuelle und differenzierte Lernangebote machen und andererseits vergleichende Leistungsrückmeldungen geben, die gerade bei lernschwächeren Kindern die neu aufgebaute Motivation und den neuen Lernwillen tilgen (Bastian 2018, S. 6). Deshalb ist eine den heterogenen Lerngruppen und den differenzierenden Lernarrangements entsprechende Rückmeldung erforderlich (Bastian 2018).

Das Rückmeldesystem sollte in die Lernprozesse integriert sein und sich als Dialog über Lernen verstehen, um förderlich für Leistungsentwicklung und Lernerfolg zu sein (Bastian 2018, S. 7). Erst, wenn die Lernenden ihre Mitverantwortung am Lernprozess erkennen, können sie ihre Fähigkeiten gezielt weiterentwickeln. Um dies zu unterstützen, kann das Planungsheft als Instrument eingesetzt werden (vgl. Bastian 2018).

„Die Reform der Leistungsbeurteilung ist nur möglich in Verbindung mit einer Reform des Unterrichts.“ (Lütgert et al. 2001, S. 7) Daher ist auch die Frage nach der Verankerung der Zeugnisformate im Rückmelde- und Planungssystem so zentral.

Bos et al. (2001) machten in ihrer Untersuchung zur Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse (LUZI) fünf Voraussetzungen für den Einsatz alternativer Beurteilungsformen aus:

1. Diskursive Schulkultur:  
Beteiligung von Kollegium, Sorgeberechtigten und Schüler:innenschaft, Implementation als sukzessiv verlaufender Prozess mit unterschiedlichen Tempi und Reflexionschleifen, tiefes wechselseitiges Vertrauen, gemeinsame Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft (nicht als „Projekt“ der Schulleitung)
2. Kooperationsstrukturen:  
Raum für Austausch über Werte und Normen durch geregelte Kooperationsstrukturen, z. B. Jahrgangsteams, Fachteams, Entwicklungsgruppen
3. Schulleitung:  
Die Schulleitung muss gleichermaßen die Organisation aufbauen und die Profession pflegen, dies ist nur diskursiv möglich
4. Rationalität durch Evaluation:  
Diskurse werden evidenzbasiert professionalisiert
5. Kompetenzorientierung:  
kompetenzorientiertes Arbeiten.

Die Transparenz der Zeugnisse wird von den Lehrkräften als positiv empfunden. Zudem wird die enge, unumgängliche Verknüpfung von Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung und Leistungsbeurteilung im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung von LUZI betont. Auch aus Sicht der Sorgeberechtigten ist Kommunikation das „A und O“ (Bos et al. 2010).

„Darum kann die These formuliert werden, dass die Arbeit an der Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung zu einem echten Motor pädagogisch-didaktischer Schul- und Unterrichtsentwicklung werden kann.“ (Bos et al. 2010, S. 45)

Vor diesem Hintergrund wurde die dritte Phase des Schulversuchs vornehmlich den verschiedenen Rückmeldeformaten und Planungsinstrumenten gewidmet. In den alles»können-Schulen wurden folgende Rückmeldeformate und Planungsinstrumente entwickelt: Lernerfolgskontrollen, Portfolioarbeit, Lerntagebuch, Lernbegleitungsgespräche, Selbsteinschätzung, Lehrkräfte-Schüler:innen- und Schüler:innen-Schüler:innen-Feedback sowie Lernentwicklungsgespräche. Diese werden in einer Publikation der entsprechenden Expert:innen-gruppe beschrieben. Im Rahmen der Evaluation werden in Form von Interviews Gelingensbedingungen zum Einsatz dieser Formate und Instrumente ausgearbeitet. Um die Erkenntnisse aus den elf qualitativen Interviews auf eine breitere Basis zu stellen, wurden sie in eine Onlinebefragung überführt. Alle Lehrkräften an alles»können-Schulen wurden darum gebeten, an dieser Befragung teilzunehmen.

## **4.1 Fragestellung**

Im Rahmen der vorliegenden Evaluation sollten folgende Aspekte untersucht werden:

- Wie sind die verschiedenen Zeugnisformate in dem Rückmelde- und Planungssystem und der Unterrichtsentwicklung verankert?
- Wie sehen Gelingensbedingungen für den Einsatz alternativer Zeugnisformate aus? Was sind zentrale Elemente einer lernförderlichen Beurteilungs- und Feedbackkultur („Best Practice“)?
- Wie kann ein Transfer der gesammelten Erkenntnisse hinsichtlich kompetenzorientierter Rückmelde- und Planungsinstrumente in eine breitere Praxis (d. h. weitere Hamburger Schulen) unterstützt werden?

Ziel ist es, aus den Erfahrungen im Schulversuch Gelingensbedingungen und Empfehlungen für weitere Hamburger Schulen zu formulieren.

## **4.2 Methode**

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden elf Gruppendiskussionen an alles»können-Schulen durchgeführt. Es wurde die Form des informatorischen, teilstrukturierten Interviews gewählt (vgl. Lamnek und Krell 2016, S. 305). Ein Vorteil des teilstrukturierten Interviews ist die Beachtung des Relevanzsystems der Befragten, indem flexibel auf ihre Antworten eingegangen wird (vgl. Kruse 2017, S. 212, Lamnek und Krell 2016, S. 307f.). Interviewpartner:innen waren Lehrkräfte und Funktionstragende aus alles»können-Schulen.

Aus den durch die Interviews generierten Informationen wurden Items für eine Onlinebefragung formuliert, zu der alles»können-Lehrkräfte eingeladen wurden. Dies dient der Validierung der generierten Informationen.

### **4.2.1 Vorgehen**

Die Befragten wurden über die Sets rekrutiert: Jede Set-Leitung wurde gebeten, in ihrem jeweiligen Set nach Freiwilligen für die Interviews zu fragen.

Die Interviews fanden Ende des Schuljahres 2018/19 (2 Interviews) und Anfang des Schuljahres 2019/20 (9 Interviews) statt. Sie dauerten zwischen 43 und 75 Minuten und wurden

alle von der gleichen Person anhand des gleichen Leitfadens geführt. Vorab wurde der Leitfaden an die Teilnehmenden verschickt.<sup>19</sup> Die Interviews wurden mit einem Audioaufnahme-gerät aufgenommen und anschließend mit Hilfe der Software F4 anonymisiert transkribiert.

Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1993) mit der Software MAXQDA 18.

Die Codierung fand grob anhand des Leitfadens (deduktiv) sowie feiner anhand des Interviewmaterials (induktiv) statt. Zu Anfang wurden zwei Interviews parallel von zwei Personen codiert, um das Codesystem zu überprüfen. Schließlich wurden alle Interviews von einer dritten Person nach dem vorhandenen Codesystem codiert. Die Auswertung fand ebenfalls anhand des zuvor entwickelten Codesystems statt. Für die einzelnen Fragestellungen wurden passende Codes identifiziert und gezielt ausgewertet.

Der Fragebogen für alle alles»könnner-Lehrkräfte wurde auf der zentralen Schulleitungssitzung angekündigt. Anschließend wurde der Link zur Online Erhebung an alle Schulleitungen mit der Bitte um Weiterleitung verschickt.

#### 4.2.2 Stichprobe

Bei qualitativen **Interviews** geht es bei der Auswahl der Befragten eher um Typisierung als um Repräsentativität, daher werden die Befragten nach Erkenntnisinteresse ausgewählt (Lamnek und Krell 2016, S. 351).

Die Auswahl der teilnehmenden Schulen fand auf Grundlage der Freiwilligkeit statt. Die Anzahl und Aufteilung der Schulen auf die Schulformen orientiert sich an der Verteilung der Schulformen im Schulversuch: fünf bis sechs Grundschulen, drei Stadtteilschulen, ein Gymnasium, ein Regionales Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ). Das Interviewvorhaben wurde von den Set-Leitungen in den einzelnen Sets vorgestellt mit der Bitte um freiwilliges Melden.

Die Interviews fanden überwiegend in Gruppen mit drei bis fünf Personen statt, zwei Interviews wurden als Einzelinterviews geführt. An den Interviews beteiligt waren Funktionstragende und/oder Lehrkräfte, die über möglichst viel Erfahrung im Projekt verfügen. Insgesamt nahmen 27 Personen an den Interviews teil.

Für die **Fragebogenerhebung** wurde der Link zur Onlineerhebung an alle alles»könnner-Schulleitungen verschickt, die diesen an ihr Kollegium weiterleiteten. Insgesamt nahmen 388 Lehrkräfte von 38 Schulen an der Befragung teil. Die Befragten konnten ihre Funktion angeben, dabei waren Mehrfachantworten möglich. Knapp zwei Drittel der Befragten übernehmen an ihrer Schule mehrere Funktionen<sup>20</sup>. Die folgende Tabelle zeigt, wie oft die jeweilige Funktion angegeben wurde.

---

<sup>19</sup> Das erste Interview stellt eine Ausnahme dar, hier konnte der Leitfaden aus Zeitgründen nicht vorab verschickt werden.

<sup>20</sup> Es wurden bis zu fünf Funktionen von einer Person angegeben.

*Tabelle 4.2.1: Verteilung der angegebenen Funktionen unter den Teilnehmenden der Onlinebefragung*

Funktion	Anzahl (Mehrfachantworten möglich)
Schulleitung	22
Fachleitung	97
Abteilungsleitung	13
Didaktische Leitung	7
Lehrkraft	285
Klassenleitung	235
alles»könnner Beauftragte:r	30
Sonstige	54

Durch die Abfrage der jeweiligen Schule konnten auch Auswertungen nach Schulform und Sozialindex vorgenommen werden.

Tabelle 4.2.2 zeigt die Verteilung der Befragten nach Schulform. Von elf Befragten liegt diese Angabe nicht vor.

*Tabelle 4.2.2: Verteilung der Fragebögen nach Schulform*

Schulform	Häufigkeit	Prozent
Grundschule	175	46.4
Stadtteilschule	172	45.6
Gymnasium	4	1.1
6-jährige Grundschule	21	5.6
ReBBZ	5	1.3
Gesamt	377	100.0

In der Erhebung sind Lehrkräfte aus Grundschulen und Stadtteilschulen vergleichbar häufig vertreten. Aufgrund der geringen Fallzahl ( $N < 5$ ) können keine schulformspezifischen Auswertungen für die Gymnasien vorgenommen werden.

Tabelle 4.2.3 zeigt die Verteilung der Befragten nach Sozialindex der Schule.

*Tabelle 4.2.3: Verteilung der Fragebögen nach Sozialindex*

Sozialindex	Häufigkeit	Prozent	Verteilung der Sozialindizes im Schulversuch (in Prozent)
1	35	9.4	10.6
2	51	13.7	17.0
3	73	19.6	19.1
4	71	19.1	14.9
5	137	36.8	27.7
6	5	1.3	4.3
Gesamt	372	100.0	100.0

Tabelle 4.2.3 zeigt, dass die Fragebögen nach Sozialindex insgesamt recht repräsentativ verteilt sind. Sozialindex 4 und 5 sind leicht überrepräsentiert und Sozialindex 2 und 6 leicht unterrepräsentiert.

### 4.2.3 Instrumente

Der **Interviewleitfaden** (siehe Anhang 0) ist an den Fragestellungen der Evaluation ausgerichtet. Während der Interviews wurden die Fragen an die Situation angepasst. Im Interview wurden neben den zentralen Fragen aus dem Evaluationskonzept auch allgemeine Fragen zum Schulversuch gestellt, um die Aussagen kontextualisieren zu können. Der Leitfaden enthält sieben Abschnitte: Einleitung, Planungsinstrumente und Rückmeldeformate, Zeugnisformate, Verankerung der Zeugnisse im Rückmelde- und Planungssystem und der Unterrichtsentwicklung, Gelingensbedingungen von alternativen Zeugnisformaten, zentrale Elemente einer lernförderlichen Beurteilungs- und Feedbackkultur sowie Transfer.

In den **Fragebögen** für die Lehrkräfte wurden sowohl Aspekte aus den Interviews aufgenommen als auch Aspekte, die auch in der Sorgeberechtigten- und Schüler:innenbefragung erhoben wurden.

Die in den Interviews genannten Aspekte fließen in zweierlei Hinsicht in den Fragebogen ein: Zum einen wurden zur Auswertung der Interviews Kategorien gebildet. Diese dienen als Grundlage für eine Itemrecherche. So können bereits erprobte Items und Skalen eingesetzt werden. Diese Items wurden wiederum mit Einzelaussagen aus den Interviews abgeglichen. Zum anderen wurden Items direkt aus dem Interviewmaterial generiert, indem Einzelaussagen angepasst und verallgemeinert übernommen wurden. In einem letzten Schritt wurden alle Items abgeglichen und angepasst, um Doppelungen zu vermeiden. Aus den gesammelten Items wurden thematische Skalen gebildet.

*Tabelle 4.2.4: Skalen des Onlinefragebogens mit Beispielitems und Anzahl der Items pro Skala*

Skala	Beispielitem	Anzahl
Allgemeine Angaben	Welches Zeugnisformat wird bei Ihnen eingesetzt? (mehrere Antworten möglich)	6
Fragen aus der Evaluation der 1. Phase	Ich finde die Art des Zeugnisses insgesamt gut.	6
Rezeption des Zeugnisses	Ich spreche mit den Schüler:innen ausführlich über ihr Zeugnis.	3
Lehrkräftekooperation (intern)	Wie oft werden folgende Dinge innerhalb des Kollegiums Ihrer Schule getan?	15
Lehrkräftekooperation (extern)	Wie oft kommt es an Ihrer Schule vor, dass Sie von Lehrkräften anderer Schulen mit vergleichbarem Angebot besucht werden?	3
Entwicklung pädagogische Konzepte	In unserer Schule gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen.	9
Rückmeldungen	Die Lernenden geben sich im Unterricht oft gegenseitig Rückmeldungen.	11
Unterrichtsgestaltung	Die Schüler:innen arbeiten an Stationen (Lernzirkel, Lerntheke oder Werkstattunterricht).	7
alles»können: Einführung und Organisation	Es ist wichtig, dass die Schulleitung den Prozess vorantreibt.	11
Offene Frage	Was macht für Sie eine alles»können-Schule aus?	1
Gesamt		74



Für Fragestellung 2 „Wie sehen Gelingensbedingungen für den Einsatz alternativer Zeugnisformate aus? Was sind zentrale Elemente einer lernförderlichen Beurteilungs- und Feedbackkultur („Best Practice“)?“ werden die Überschneidungen der Codes Gelingensbedingungen und Zeugnis (33 Codings) sowie Lernförderlichkeit (57 Codings) ausgewertet.

Fragestellung 1 und 2 überschneiden sich teilweise. Die Auswertung der Codes wird hier nicht trennscharf, sondern inhaltlich sinnvoll vorgenommen.

Fragestellung 3 „Wie kann ein Transfer der gesammelten Erkenntnisse hinsichtlich kompetenzorientierter Rückmelde- und Planungsinstrumente in eine breitere Praxis (d. h. weitere Hamburger Schulen) unterstützt werden?“ wird in erster Linie mit Hilfe des Codes „Transfer“ (11 Codings) beantwortet. Um die häufig genannten Hospitationen besser beschreiben zu können, wird auch der Code „Hospitationen“ mit 14 Codings ausgewertet.

#### **4.3.1.1 *Wie sind die verschiedenen Zeugnisformate in dem Rückmelde- und Planungssystem und der Unterrichtsentwicklung verankert?***

In den Interviews zeichnen sich zwei Arten der Verankerung ab: Zum einen die Verankerung im (Unterrichts-)Alltag: Wie sind die Instrumente miteinander verknüpft und wie werden sie im Alltag bzw. im Unterricht eingesetzt? Wie funktioniert die Verknüpfung der Instrumente im Alltag? Zum anderen gibt es die systemische Verankerung: Wie wird von Leitungsseite mit den Instrumenten umgegangen? Sind sie verpflichtend? Sind sie mit dem Schulkonzept verknüpft? Beide Arten der Verankerung sind miteinander verbunden und werden daher oft gemeinsam zur Sprache gebracht.

Zur Verankerung der Zeugnisformate wurde in den Interviews teils von sehr ähnlichen Erfahrungen berichtet. Die entwickelten Rückmeldeinstrumente orientierten sich an den Zeugnisstandards, sodass sie für die Zeugnisse herangezogen werden könnten. Hinter den Rückmeldeinstrumenten stünden Prozesse und eine **hohe Verzahnung** mit dem Unterricht bzw. der Unterrichtsentwicklung. Die Instrumente würden kontinuierlich weiterentwickelt. Das Kompetenzraster bilde ab, was auch im Zeugnis aufgeführt sei. Somit sei das Zeugnis auf den Unterricht zugeschnitten und werde bei Bedarf angepasst.

Das Curriculum mit den Kompetenzen werde als Basis für die Unterrichtsgestaltung und die Rückmeldebögen genutzt. Diese Kompetenzen entsprächen denen im Zeugnis. Durch die Auflistung der Kompetenzbereiche im Zeugnis und in den Rückmeldeformaten seien die Lehrkräfte mehr angehalten, diese Bereiche im Unterricht zu behandeln. Um Schüler:innen zur **Selbsteinschätzung** zu befähigen, sei es notwendig, statt Fächern Kompetenzen aufzuführen. Das Kompetenzraster sei so angelegt, dass es fortlaufend unterrichtsbegleitend geführt werden könne, um die Arbeit am Kompetenzraster in den alltäglichen Prozess zu integrieren.

Instrumente gewannen an Transparenz, wenn sie unabhängig von Klasse und Lehrkraft die gleiche Struktur aufwiesen und die gleichen Kompetenzen abbildeten, ein einheitliches Layout hätten und ähnliche Formulierungen verwendeten. Zudem sei es besonders förderlich, wenn die Instrumente untereinander eine gute **Passung** aufwiesen: So würden beispielsweise die Kompetenzraster und/oder die Portfolios als Grundlage für die Lernentwicklungsgespräche verwendet oder die einzelnen Rückmeldungen orientierten sich im Laufe des Schuljahres am Zeugnis. Als zentrales Instrument wird häufig das Logbuch/Blaue Buch genannt: Es werde im Alltag geführt und diene u. a. als (hauptsächliches) Kommunikationsinstrument mit den Sorgeberechtigten; dort würden Kompetenzraster, Checklisten und Vereinbarungen zusammengeführt.

Wenn die Instrumente verbindlich eingeführt würden, werde ihr Einsatz selbstverständlich. Die verbindliche Einführung werde als Motor für Unterrichtsdurchführung und Veränderungen im Unterricht angesehen. Durch die **Verbindlichkeit** würden die Rückmeldungen transparenter gestaltet. Politische Entscheidungen zur Verpflichtung zu einigen Instrumenten könnten Einfluss auf das Geschehen an Schulen haben: So sei das 2. Lernentwicklungsgespräch nicht mehr verpflichtend und sei deshalb an einigen Schulen gestrichen worden, um das Kollegium zu entlasten, obwohl es ein sehr „wertvolles pädagogisches Mittel“ sei.

Einzelne Instrumente würden durch die Vernetzung untereinander verständlicher für Sorgeberechtigte und Kinder.

Da sich die Schüler:innenschaft über die Zeit hinweg verändere, müssten Instrumente immer wieder angepasst und teilweise auch verworfen werden.

Die Zeugnisformate sind wie folgt in dem Rückmelde- und Planungssystem sowie der Unterrichtsentwicklung verankert:

- Es werden in den Rückmeldeinstrumenten die gleichen Kompetenzen verwendet wie im Zeugnis. Die Instrumente bauen aufeinander auf (Passung).
- Die eingesetzten Rückmeldeinstrumente werden eng mit dem Unterricht verzahnt.
- Das Curriculum dient als Basis für das Zeugnis und die Unterrichtsentwicklung.
- Durch die Verbindlichkeit werden Instrumente selbstverständlich genutzt und in die Unterrichtsentwicklung integriert.

#### **4.3.1.2 Wie sehen Gelingensbedingungen für den Einsatz alternativer Zeugnisformate aus? Was sind zentrale Elemente einer lernförderlichen Beurteilungs- und Feedbackkultur („Best Practice“)?**

Die im Folgenden beleuchtete Fragestellung deckt zwei Bereiche ab: Zunächst werden die Gelingensbedingungen für den Einsatz alternativer Zeugnisformate betrachtet. Da die Rückmeldungen stark mit den Zeugnisformaten verknüpft sind, ergeben sich Schnittmengen hinsichtlich der Aussagen in Bezug auf Zeugnisformat und Rückmeldesystem. Es wird davon ausgegangen, dass Gelingensbedingungen für das Rückmeldesystem auch für den Einsatz alternativer Zeugnisformate gelten. Zudem werden die Interviews auf zentrale Elemente von Lernförderlichkeit hin analysiert.

#### **Gelingensbedingungen**

Als elementare Gelingensbedingung werden ausreichend **zeitliche Ressourcen** genannt. Sie seien eng verknüpft mit dem **kollegialen Austausch** als eine weitere Gelingensbedingung: Zur Einführung neuer Formate sei eine intensive inhaltliche Arbeit im Kollegium notwendig. Zeit benötige auch die Testphase eines neuen Zeugnisses, die auf mindestens zwei Durchläufe geschätzt wird. Zu Beginn müsse das Kollegium überzeugt und viel Arbeit investiert werden, die dann aber die spätere Arbeit erleichtere. Die Entwicklung von Teamstrukturen sollte hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bezogen auf die Bedürfnisse von Schüler:innen fortlaufend überprüft und angepasst werden. Es sollten sich darüber Gedanken gemacht werden, was der Kern des Fachs und der Pädagogik ist, um die Frage zu beantworten, wie die Schüler:innen weitergebracht werden können. Innerschulisch sollte sich Zeit genommen werden, um Strukturen, Maßnahmen und Instrumente zu entwickeln und sich zu einigen. Zeitliche Ressource werde besonders für diesen kollegialen Austausch benötigt. In den Interviews wird der hohe Stellenwert von **Absprachen** und Rücksprachen wiederholt betont: Es gebe vor allem zu Beginn eines Prozesses fächerübergreifend viele Rücksprachen mit dem Kolle-



gium darüber, welche Rückmeldungen eingesetzt werden sollten. Innerhalb der Fachgruppen werde sich ebenfalls über dieses Thema ausgetauscht. Innerhalb der Jahrgänge werde darauf geachtet, dass vergleichbare Rückmeldungen gegeben werden, beispielsweise in Form eines einheitlichen Bewertungsmaßstabs, der bei gleichen Arbeiten in den Parallelklassen zugrunde gelegt werde. Für jede Umstellung im Unterricht, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und für den kontinuierlichen Abgleich auf Passung sei der kollegiale Austausch äußerst gewinnbringend. Auch Verbindlichkeiten und Freiheiten beim Einsatz der Instrumente bedürfen regelmäßiger Absprachen und Diskussionen im Kollegium sowie Leitungshandeln.

Bezogen auf die Sorgeberechtigten seien **Information und Austausch** zentrale Elemente, um alternative Zeugnisformate (und ein lernförderliches Rückmeldesystem) einzusetzen: Es gebe Informations- bzw. Einführungsveranstaltungen für die Sorgeberechtigten, in denen das Zeugnisformat vorgestellt und erklärt werde. Beim Aufnahmegespräch werde auf das alternative Zeugnisformat und die notenfreie Rückmeldepraxis hingewiesen und die Sorgeberechtigten würden eine Vereinbarung unterschreiben. Individuelle Gespräche mit Sorgeberechtigten seien effektiver als Schriftinformationen oder Elternabende. Für Verständnis und Akzeptanz der Zeugnisse seien vor allem die Lernentwicklungsgespräche von Bedeutung. Mit einem Hinweis auf das System als Ganzes könnten die Sorgeberechtigten das Zeugnis gut nachvollziehen. Das Angebot, bei Verständnisproblemen die Unterstützung der Schulleitung in Anspruch zu nehmen, wird selten wahrgenommen, da die Sorgeberechtigten schon während des Schuljahres gut informiert werden. Im Zeugnis sei für die Sorgeberechtigten nachvollziehbar dargestellt, wo ihre Kinder aktuell stehen, das Kompetenzraster sei für sie verständlicher als die zuvor verteilten Berichte. Ähnlich strukturierte Rückmeldebögen für alle Fächer erleichtern durch den Wiedererkennungswert das Verständnis, insbesondere für die Sorgeberechtigten. Das Rückmeldesystem werde der Heterogenität der Schüler:innen gerecht. Eine Schule plant, das Rückmeldesystem weiter auszubauen, in dem die Sorgeberechtigten mehr von dem mitbekämen, was auch im Unterricht geschehe, sodass das Zeugnis nur noch einen kleinen Teil im System darstelle.

Als weitere Gelingensbedingung wird in den Interviews betont, dass das gesamte Rückmeldesystem in der Schule personenunabhängig verankert sein müsse. Die schulische Verankerung erfordere eine umfangreiche Vorbereitung: Um das Rückmeldesystem intakt zu halten und das Kollegium zu motivieren, seien eine **interne Evaluation** sowie Personen aus den Teams notwendig, die aktiv an der Weiterentwicklung arbeiten. Getroffene Vereinbarungen würden teilweise in eigens angelegten Readern festgehalten oder durch schulinterne Fortbildungen weitergegeben. Einzelne Lehrkräfte fungierten so als Multiplikatoren. Über schulinterne Fortbildungen würden neue Lehrkräfte eingearbeitet, diese Vorgehensweise werde als verbindliche Maßnahme empfohlen. An einer Schule sei schon eine Veranstaltung in jedem Schuljahr verankert, in der neue Lehrkräfte auf die Kompetenzen im Zeugnis und die Beachtung dieser für die Unterrichtsplanung hingewiesen werden. Rückmeldungen ohne Noten könnten aber auch als Beschluss in der Schule festgehalten werden. Es wird empfohlen, eine Steuergruppe zu bilden, deren Mitglieder zeitliche Ressourcen gestellt bekommen, um sich regelmäßig mit dem Thema zu befassen, um es „auf die Tagesordnung [zu] bringen“ und den „roten Faden“ **sichtbar** zu machen.

## **Lernförderlichkeit**

Als besonders lernförderlich werden **regelmäßige<sup>23</sup> und unmittelbare** Rückmeldungen erachtet, um die Kinder nicht zu lange in ihrer Selbstständigkeit allein zu lassen: Rückmeldungen müssten im Alltag eingebaut werden in Form von Gesprächen, bei denen die Worte mit Bedacht gewählt würden. Mündliche Rückmeldungen in Form eines Gesprächs seien für die Kinder besser greifbar, sie seien persönlicher und tiefgehender. Gespräche mit den Schüler:innen sollten vor allem in der Mittelstufe sehr regelmäßig stattfinden, gleichzeitig sollte genug Zeit zwischen den Gesprächen liegen, um Zeit für Bearbeitung bzw. Veränderung zu geben. Wichtig sei es, den Kindern Aufmerksamkeit zu zeigen, Feedback positiv zu formulieren und die Kinder gegenseitig Feedback geben zu lassen.

**Kleinschrittige Rückmeldungen** seien nicht nur lernförderlich für die Schüler:innen, sondern auch eine Arbeitserleichterung für die Lehrkräfte: Sie wüssten zu jedem Zeitpunkt, wo das Kind gerade stehe. Die Kriterien für Rückmeldungen könnten gemeinsam mit den Kindern erarbeitet werden, dies sei vor allem für lernschwächere Kinder von Vorteil und trüge zur Transparenz bei. Den Kindern sollte der Erwartungshorizont bewusst sein. Anhand von positiven Beispielen könnten die Kinder gemeinsam mit der Lehrkraft analysieren, was besonders gelungen sei.

In fünf Interviews wird gesagt, dass **Lernentwicklung** und Lernfortschritt in Rückmeldungen und Zeugnissen sichtbar gemacht werden sollten. Dies sei wichtig für die Motivation der Kinder, vor allem für die lernschwächeren, bei denen der Wissenszuwachs sonst nicht im Zeugnis abgebildet würde. Mit Rückmeldungen sollte nicht nur etwas abgeschlossen, sondern auch aufgezeigt werden, wie es weitergehe. Auf Diagnose reduzierte Instrumente erführen weniger Akzeptanz als solche, die einen **Ausblick** zur Weiterentwicklung geben. Bei allen Beteiligten müsse das Bewusstsein für eine Differenzierung zwischen Leistungssituation und Rückmeldungen zum **Lernzuwachs** noch geschaffen werden: Nicht jeder Vortrag, jedes Produkt etc. müsse beurteilt werden. In der Grundschule sollte gar nicht beurteilt werden, sondern die Kinder sollten motiviert und ihre Neugierde geweckt werden. Die Lehrkräfte sollten die Neugierde bei den Kindern wach halten und sie darin bestärken, ihren Interessen und Fragen nachzugehen.

Als besonders lernförderliches Instrument wird das **Lernentwicklungsgespräch (LEG)** genannt: Es biete die Möglichkeit zum Austausch über Lernstände und Lernentwicklungsmöglichkeiten. Verbunden mit Selbsteinschätzungen seien sie lernförderlicher als Zeugnisformulare. Sie böten Transparenz für die Kinder und die Sorgeberechtigten: Dem Kind würden die Erwartungen der Lehrkräfte aufgezeigt und es würden die nächsten Ziele besprochen, die Sorgeberechtigten würden über den Leistungsstand ihres Kindes informiert.

**Selbstreflexion und Selbsteinschätzung** seien wichtige Faktoren für Lernförderlichkeit: Die Schüler:innen sollten darin bestärkt werden, darüber zu reflektieren, wie sie zu einem Ergebnis gekommen sind oder was sie vorhaben und was sie am Ende gelernt haben.

Kinder sollten in ihren Stärken unterstützt werden und interessengeleitet arbeiten können. Es sollte der Entwicklungslogik der Kinder (Lerntempo und Lerngegenstand) gefolgt und entsprechend individuell rückgemeldet werden (**Individualisierung**). Die Kinder bräuchten unterschiedlich viel Unterstützung bei der Nutzung der einzelnen Instrumente. Lernschwächere Kinder bräuchten mehr Zeit und Erklärungen, um die Rückmeldeinstrumente zu verstehen.

---

<sup>23</sup> Was unter „regelmäßig“ verstanden wird, schwankt: Es werden Angaben wie fünf Minuten pro Woche oder Rückmeldungen alle zwei Wochen, aber auch alle sechs Wochen genannt.

Die Instrumente seien aber individuell einsetzbar, es würden dadurch alle Kinder einbezogen und die Instrumente könnten entsprechend der Bedarfe (anders) eingesetzt werden. Die Instrumente würden den Lehrkräften genügend Handlungsspielraum lassen: Wenn Instrumente den Bedürfnissen einzelner Schüler:innen nur unzureichend gerecht würden, so könnten diesbezügliche Defizite durch gezielte Maßnahmen der Lehrkräfte kompensiert werden. Außerdem seien vor allem stärkenorientierte Rückmeldeinstrumente lernförderlich, im Gegensatz zu defizitorientierten Formen der Rückmeldung. Für die individuellen Rückmeldungen und um den Kindern die Zeit zum weiteren Üben zu geben, würden mehr **zeitliche Ressourcen** gebraucht (z. B. in Form von Doppelbesetzungen). Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sei es lernförderlich, dass sich ihre Zeugnisse nicht grundsätzlich von denen anderer Kinder unterscheiden, abgesehen von einer teilweise kleinschrittigeren Gestaltung.

Als Gelingensbedingungen für den Einsatz alternativer Zeugnisformate wurden genannt:

- Information: frühzeitige Information und Erläuterung zum Zeugnisformat und Rückmeldesystem gegenüber den Sorgeberechtigten (bei Anmeldung der Kinder an der Schule)
- Kollegialer Austausch und Absprachen, Überzeugung im Kollegium
- zeitliche Ressourcen für Kommunikation und Abstimmungsprozesse
- Sichtbarkeit/Thematisierung und Weiterentwicklung: regelmäßige Befassung und Evaluation des Rückmeldesystems mit dem Ziel der kontinuierlichen Weiterentwicklung

Als zentrale Elemente einer lernförderlichen Beurteilungs- und Feedbackkultur werden identifiziert:

- regelmäßige Rückmeldungen
- kleinschrittiges Feedback
- Selbstreflexion und Selbsteinschätzung
- Transparenz der Kriterien
- Einbezug der Schüler:innen
- Individualisierung
- Entwicklungs- und Stärkenorientierung

#### **4.3.1.3 *Wie kann ein Transfer der gesammelten Erkenntnisse hinsichtlich kompetenzorientierter Rückmelde- und Planungsinstrumente in eine breitere Praxis (d. h. weitere Hamburger Schulen) unterstützt werden?***

Das Alleinstellungsmerkmal des Schulversuchs ist nicht das alternative Zeugnisformat, sondern der Zusammenschluss verschiedener Module zur Leistungsrückmeldung sowie ein Unterricht, der der heterogenen Schüler:innenschaft gerecht wird. Dazu zählen neben der Unterrichtsentwicklung Instrumente wie das Lernentwicklungsgespräch, aber auch die Lernpläne oder Transparenz gegenüber den Sorgeberechtigten, was im aktuellen Schuljahr gelernt werden soll.

Die Interviewten plädieren dafür, die gesammelten Erkenntnisse und Produkte weiteren Schulen zur Verfügung zu stellen. Für den Transferprozess seien **zeitliche Ressourcen** einzukalkulieren: Es werden Funktionszeiten sowie Zeit für Fortbildungen und Konferenzen benötigt, um das Kollegium in den Prozess (v. a. Entscheidungsprozesse) einzubinden. Durch Übernahme etablierter Systeme und Prozesse könne im Vergleich zu den alles»können-

Schulen erheblich Zeit eingespart werden. Trotzdem sei eine entsprechende Anpassung in der jeweiligen Schule erforderlich. Die Anpassung sei ein kontinuierlicher Prozess.

Zur Umsetzung werde eine **externe Beratung** durch erfahrene Schulen oder das LI zur Organisation der Umsetzung empfohlen. Vorstellbar sei auch eine beratende und moderierende Person, die sich mit den verschiedenen Verfahrensweisen der alles»können-Schulen auskenne. Diese Person könne der Schule darüber Auskunft geben, wo sie die entsprechende Unterstützung bekomme und von welcher Schule sie was übernehmen, wo sie hospitieren und von welchen Erkenntnissen sie profitieren könne. Die Weitergabe des Wissens durch Hospitationen und persönliche Gespräche sei anregender und würde daher besser funktionieren als die Schriftform.

Hospitationen (mit klar definiertem Fokus) werden in sieben von elf Interviews als wirksame Möglichkeit für den Transfer empfohlen. Als Beispiel wird die Einführung eines Rückmeldeformates angeführt: Für eine wegweisende Hospitation sollte sich eine Schule mit deutlich formulierten Entwicklungszielen aussuchen, die mit diesen Zielen übereinstimmend arbeiten und bereits einen Erfahrungsprozess hinsichtlich der Umsetzung bewältigt haben. Dennoch sei die Anpassung an die Strukturen und Bedürfnisse der eigenen Schule unumgänglich. Die Hospitation könne auch für die besuchte Schule zum Gewinn werden, wenn sie nach der Umsetzung an der anderen Schule wiederum dort hospitiert und eventuell Gelungenes „zurück“-übernimmt. Mittels Hospitationen könnten sich aber auch Schulen mit grundsätzlichem Interesse am Schulversuch einen Überblick darüber verschaffen, was es im Schulversuch alles gibt und was sie davon übernehmen möchten.

Gute Beispiele dienen als Anregung für andere Schulen, selbst Neues auszuprobieren und Zeit zu investieren.

Für einen gelingenden Transfer werden neben der Bereitstellung der Instrumente vor allem Beratung und Hospitationen bzw. externe Beratungen empfohlen. Auch wenn Materialien und Erfahrungen verfügbar und nutzbar sind, müssen Schulen innerhalb ihrer Schule entsprechende Strukturen entwickeln und Anpassungen vornehmen und dafür zeitliche Ressourcen investieren.

#### 4.3.2 Onlinebefragung

Der Schwerpunkt der Onlinebefragung mit Lehrkräften an alles»können-Schulen liegt auf den Bereichen, die in den Interviews abgefragt und angesprochen wurden. Mit der Onlinebefragung sollen die Ergebnisse auf eine breitere Basis gebracht werden. Um den Fragebogen nicht zu lang werden zu lassen, wurde auf die zentralen Aspekte aus den Interviews fokussiert.

Angelehnt an die Evaluation der ersten Phase wurden darüber hinaus Fragen zu den Zeugnisformaten gestellt. Die Ergebnisse zu diesen Items werden mit denen aus der ersten Phase verglichen.

Die Tabellen mit den Korrelationen für die Skalen<sup>24</sup> und der Reliabilitätsanalyse befinden sich im Anfang.

Für die Auswertungen werden jeweils die Mittelwerte analysiert. Das Antwortformat bei den einzelnen Items ist jeweils vierstufig (1 bis 4), so dass der neutrale Mittelwert bei 2.50 liegt.

---

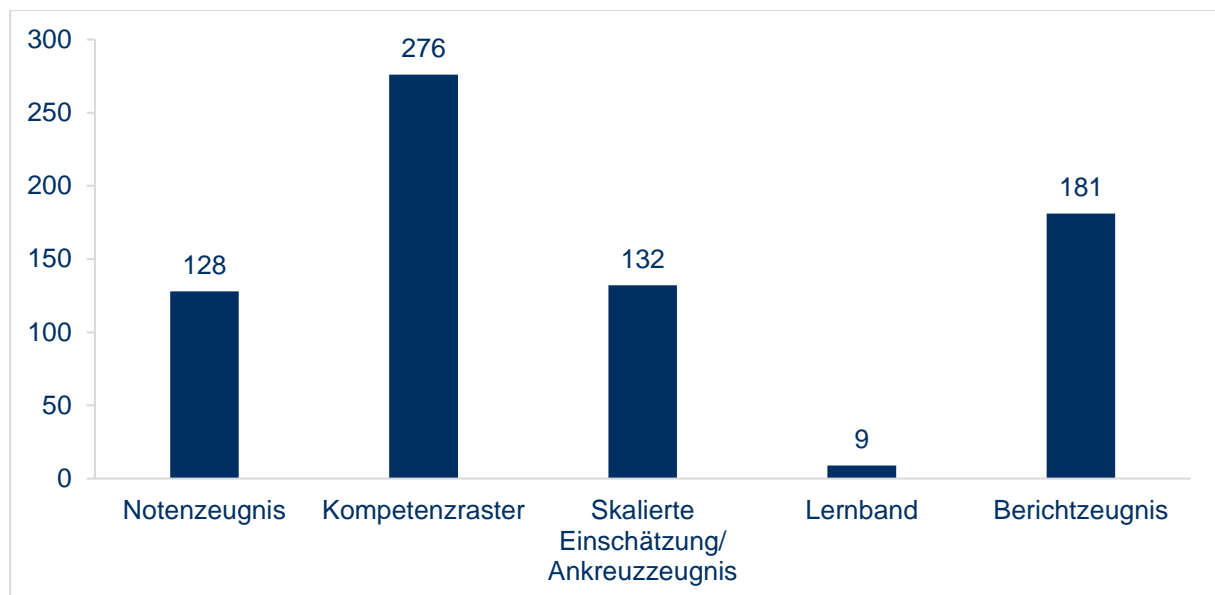
<sup>24</sup> Die Skalen wurden nach einer Faktorenanalyse neu zusammengestellt und folgen nicht zwangsläufig den oben dargestellten Themenblöcken im Onlinefragebogen.

Alle Werte über 2.50 entsprechen einer Zustimmung der Aussage, alle Werte darunter entsprechen keiner Zustimmung. Werte über 3.50 werden als starke Zustimmung gewertet.

#### 4.3.2.1 Eingesetzte Zeugnisformate

Wie aus der Dokumentenanalyse (siehe Kapitel 3.3.1) hervorgeht, verwenden die am Schulversuch beteiligten Schulen in den Jahrgangsstufen 4 und 6 hauptsächlich skalierte Kompetenzzeugnisse. In den Grundschulen werden aber zudem zu einem großen Teil Berichtszeugnisse eingesetzt, an den Gymnasien Notenzeugnisse. In der Onlinebefragung wurden die Lehrkräfte nach allen Zeugnisformaten gefragt, die in den Schulen zum Einsatz kommen (Mehrfachantworten waren daher möglich). Dabei wird deutlich, dass die Schulen teilweise gleichzeitig unterschiedliche Zeugnisformate einsetzen. Abbildung 4.3.2 zeigt die Anzahl der Zeugnisformate, wie sie von den befragten Lehrkräften in der Onlinebefragung angegeben wurden.

Abbildung 4.3.2: Anzahl der Zeugnisformate (Mehrfachantworten möglich)



An den befragten Schulen werden überwiegend Kompetenzraster ausgegeben (276), gefolgt von Berichtzeugnissen (181) und skalierten Einschätzungen/Ankreuzzeugnissen (132)<sup>25</sup>. Notenzeugnisse (128) sind ähnlich oft vertreten wie skalierte Einschätzungen, Lernbänder sind hingegen nur gering vertreten (9). Sechs Personen haben „keine Angabe“ gemacht.

Die Lehrkräfte haben bis zu vier verschiedene Zeugnisformate auf einmal angekreuzt.<sup>26</sup> Von den 128 Lehrkräften, die Notenzeugnis angegeben haben, haben 125 noch mindestens ein weiteres Zeugnisformat ausgewählt.

#### 4.3.2.2 Einstellung zu den Zeugnissen

Die Items bezüglich der Einstellungen zu den Zeugnisformaten orientieren sich an der Evaluation der ersten Phase. In Abbildung 4.3.3 sind die Mittelwerte der Items zum Zeugnisformat abgebildet.

<sup>25</sup> In dieser Abfrage wurden Kompetenzraster und skalierte Einschätzung/Ankreuzzeugnis differenziert abgefragt, während sie in der Erhebung in Kapitel 3.3.1 unter dem Begriff „skaliertes Kompetenzzeugnis“ zusammengefasst wurden.

<sup>26</sup> 161 Lehrkräfte haben nur ein Zeugnisformat ausgewählt, 127 haben zwei, 83 haben drei und 17 haben vier ausgewählt.

Abbildung 4.3.3: Mittelwerte für die Einstellungen der Lehrkräfte zu den Zeugnissen

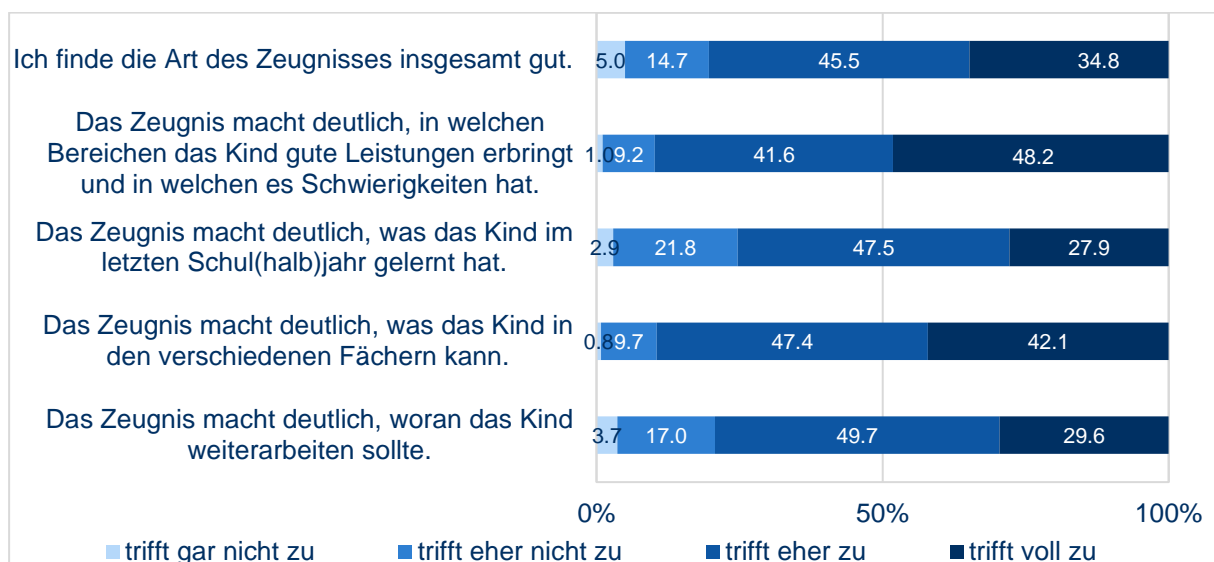


1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu.

Alle Mittelwerte für die Skala Einstellungen zu den Zeugnissen liegen über dem neutralen Wert von 2.50 und können als Zustimmung interpretiert werden. Das Zeugnis wird somit auch von den Lehrkräften als insgesamt gut befunden ( $M = 3.1$ ). Nach Einschätzung der Lehrkräfte macht das Zeugnis deutlich, in welchen Bereichen das Kind gute Leistungen erbringt, was es im letzten Schuljahr gelernt hat, was es in den verschiedenen Fächern kann und woran es weiterarbeiten sollte. Am meisten Zustimmung erhält das Item „Ich gebe den Schüler:innen auch im Laufes des Schuljahres immer wieder Informationen über ihre Leistungen und ihre Lernentwicklung“.

Die prozentuale Antwortverteilung (Abbildung 4.3.4) zeigt ein detaillierteres Bild für die Items:

Abbildung 4.3.4: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Einstellungen zu den Zeugnissen“



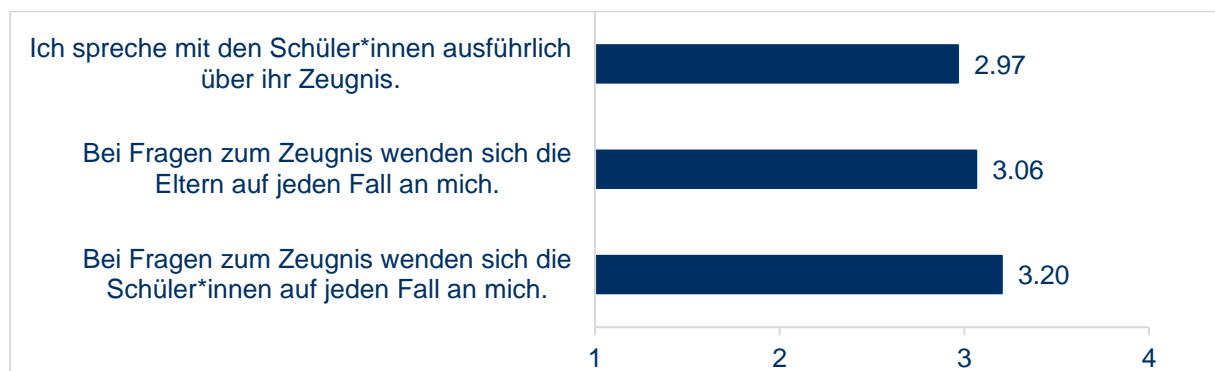
Die Antwortmöglichkeiten „trifft gar nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“ wurden kaum ausgewählt, am häufigsten wird bei fast allen Items „trifft eher zu“ ausgewählt (41.6 bis 49.7 %), beim Item „Das Zeugnis macht deutlich, in welchen Bereichen das Kind gute Leistungen er-

bringt und in welchen es Schwierigkeiten hat“ wird „trifft voll zu“ von fast der Hälfte der Antwortenden ausgewählt (Abbildung 4.3.4). Hier wird deutlich, dass den Items mehrheitlich zugestimmt wird.

### 4.3.2.3 Rezeption

Aus der Befragung von Schüler:innen und Sorgeberechtigten wurden drei Items für die Befragung der Lehrkräfte zur Rezeption der Zeugnisse umformuliert.

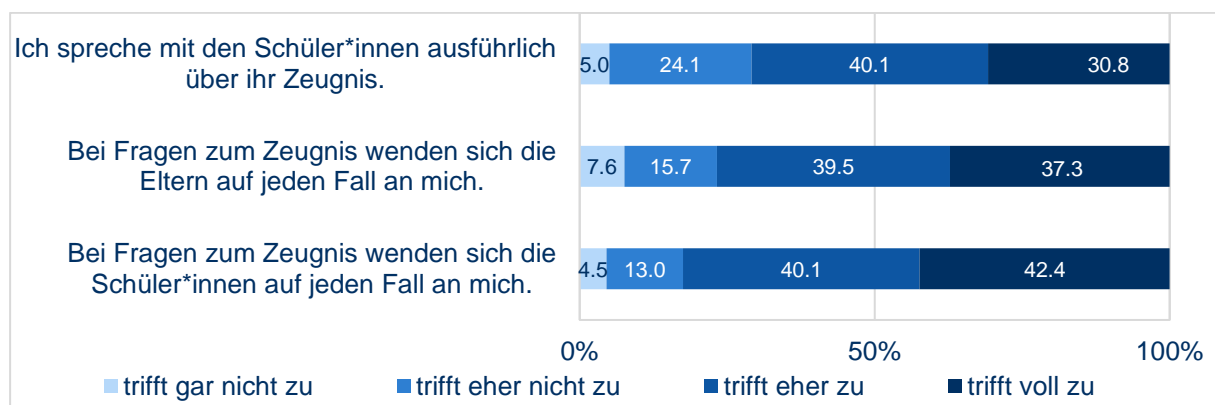
Abbildung 4.3.5: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Rezeption“



1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu.

Auch bei den Items zur Rezeption liegen alle Mittelwerte über dem neutralen Wert von 2.50 und sind somit als Zustimmung interpretierbar (Abbildung 4.3.5). Die Lehrkräfte sprechen ihrer Aussage zufolge ausführlich mit den Schüler:innen über das Zeugnis ( $M = 2.97$ ). Sowohl Sorgeberechtigte ( $M = 3.06$ ) als auch Schüler:innen ( $M = 3.20$ ) würden sich bei Fragen an die Lehrkraft wenden.

Abbildung 4.3.6: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Rezeption“



Allen drei Items für die Skala „Rezeption“ wird laut Abbildung 4.3.6 mit mindestens 70.0 Prozent zugestimmt. 70.9 Prozent der Lehrkräfte geben an, ausführlich mit den Schüler:innen über das Zeugnis zu sprechen, 76.8 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass sich Sorgeberechtigte und 82.5 Prozent, dass sich Schüler:innen bei Fragen an sie wenden.

### 4.3.2.4 Interne Lehrkräftekooperation

Für die Skala „Interne Lehrkräftekooperation“ wurde abgefragt, wie oft bestimmte Aktivitäten innerhalb des Kollegiums durchgeführt werden. Ein Wert über 1.00 bedeutet, dass die abgefragte Aktion stattfindet. Da alle Werte über 1.00 liegen, wird jede der Aktionen mehr oder weniger häufig ausgeführt. Je höher der Wert ist, umso häufiger findet die jeweilige Aktion also statt.

Abbildung 4.3.7: Mittelwerte der Lehrkräfte zur internen Lehrkräftekooperation zur Frage „Wie oft werden folgende Dinge innerhalb des Kollegiums Ihrer Schule getan?“

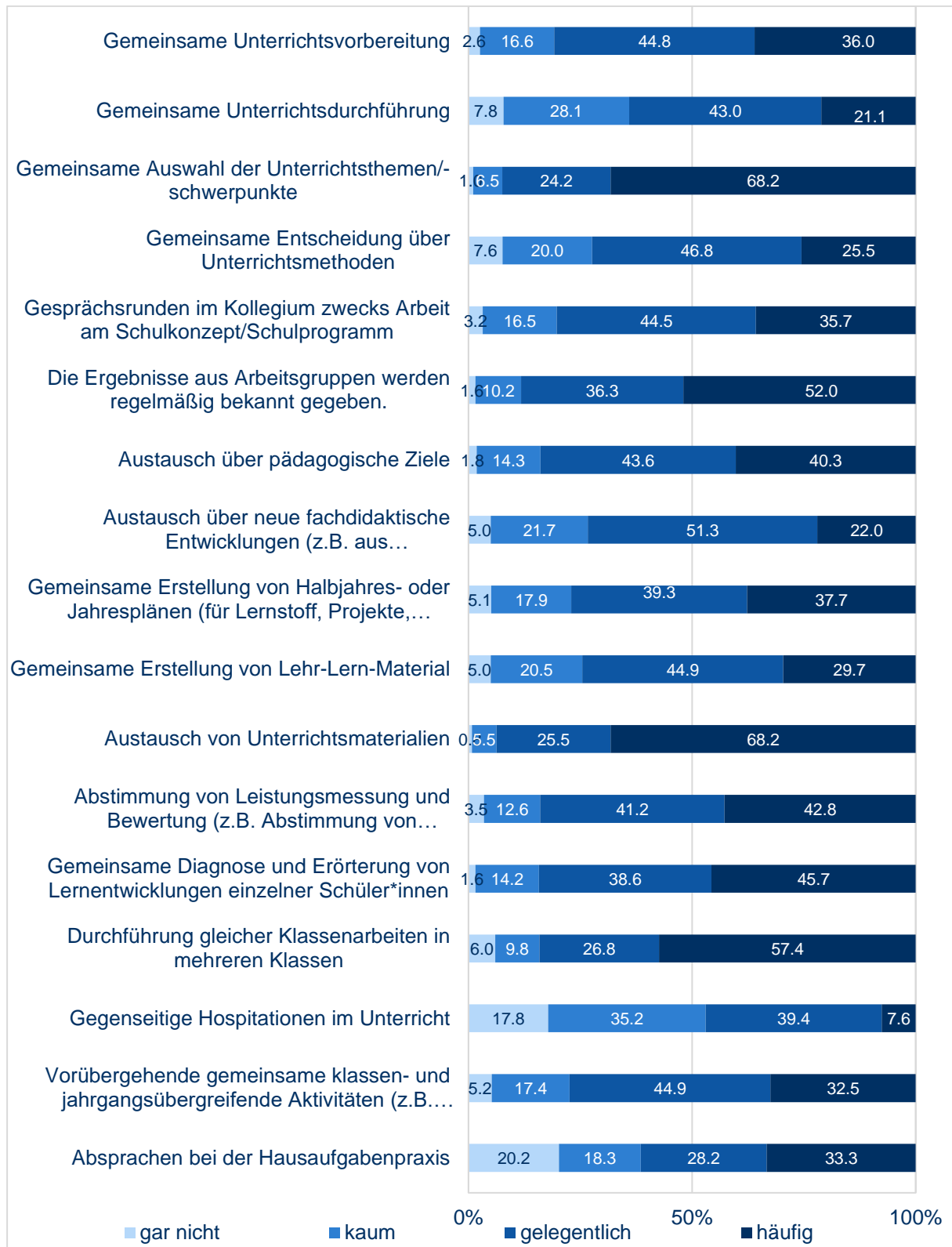


1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = gelegentlich, 4 = häufig.

Nach Angaben der befragten Lehrkräfte finden die gemeinsame Auswahl von Unterrichtsthemen/-schwerpunkten und der Austausch von Unterrichtsmaterialien tendenziell am häufigsten statt (Abbildung 4.3.7). Gegenseitige Hospitationen im Unterricht finden vergleichsweise selten statt. Alle anderen Aktionen finden eher gelegentlich statt.



Abbildung 4.3.8: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Interne Lehrkräftekooperation“



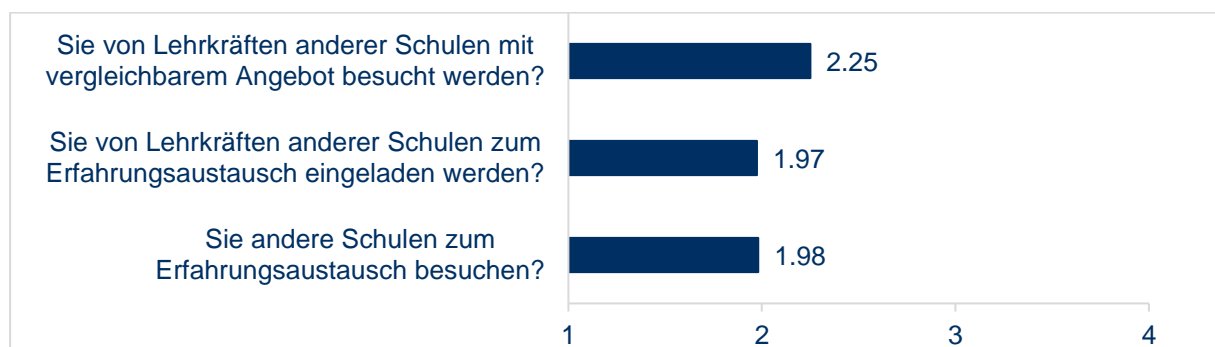
In der Antwortverteilung zeigt sich ein differenzierteres Bild für die Angaben zu Häufigkeit der einzelnen Aktionen (Abbildung 4.3.8). Im Folgenden soll auf die besonders herausragenden Ergebnisse eingegangen werden: 68.2 Prozent der Befragten geben an, häufig gemeinsam Unterrichtsthemen und -schwerpunkte auszuwählen und Unterrichtsmaterialien auszutauschen. Die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden laut 52.0 Prozent der Befragten häufig

bekannt gegeben. Von 57.4 Prozent wird angegeben, dass gleiche Klassenarbeiten in mehreren Klassen häufig vorkommen. 51.3 Prozent tauschen sich gelegentlich über neue fachdidaktische Entwicklungen aus. Absprachen bei der Hausaufgabenpraxis finden hingegen bei 20.2 Prozent der Befragten gar nicht statt. Gegenseitige Hospitationen im Unterrichten finden bei 17.8 Prozent gar nicht und bei 35.2 Prozent kaum statt, jedoch bei 39.4 Prozent gelegentlich und bei 7.6 Prozent häufig.

#### 4.3.2.5 Externe Lehrkräftekooperation

Mit drei Items wurde die externe Lehrkräftekooperation abgefragt. Es wurde gefragt, wie oft die Befragten von Lehrkräften aus anderen Schulen besucht oder für einen Besuch angefragt werden.

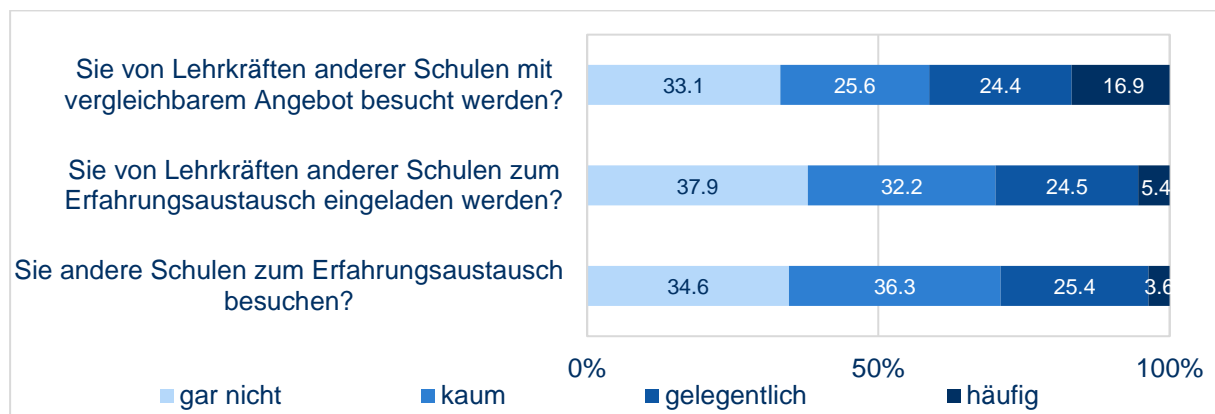
Abbildung 4.3.9: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Externe Lehrkräftekooperation“



1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = gelegentlich, 4 = häufig.

Externe Lehrkräftekooperationen in Form von Hospitationen finden nach Angaben der Befragten kaum statt (Abbildung 4.3.9). Am ehesten werden die Befragten von Lehrkräften anderer Schulen besucht, gehen selbst aber kaum in andere Schulen.

Abbildung 4.3.10: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Externe Lehrkräftekooperation“



In Abbildung 4.3.10 wird bestätigt, dass der Großteil der Befragten gar nicht oder kaum von Lehrkräften anderer Schulen besucht oder eingeladen wird. 16.9 Prozent der Befragten werden häufig von Lehrkräften anderer Schulen besucht. Aber nur 5.4 Prozent werden eingeladen und nur 3.6 Prozent besuchen andere Schulen. Ein Viertel der Befragten wird gelegentlich besucht oder eingeladen bzw. besucht andere Schulen.

#### 4.3.2.6 Innovationsbereitschaft

Im folgenden Abschnitt sollten die Befragten angeben, wie stark die Aussagen zur Innovationsbereitschaft zutreffen. Der Fragenblock besteht aus insgesamt neun Aussagen, die positiv und negativ formuliert sind, um einseitige Antworttendenzen zu vermeiden. Die Aussagen

beziehen sich auf das gesamte Kollegium. Die Lehrkräfte sollten hier also die Einstellungen in ihrem Kollegium einschätzen, nicht nur ihre eigene Überzeugung wiedergeben.

In Abbildung 4.3.11 sind die Mittelwerte für die Skala „Innovationsbereitschaft“ abgebildet.

Abbildung 4.3.11: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Innovationsbereitschaft“

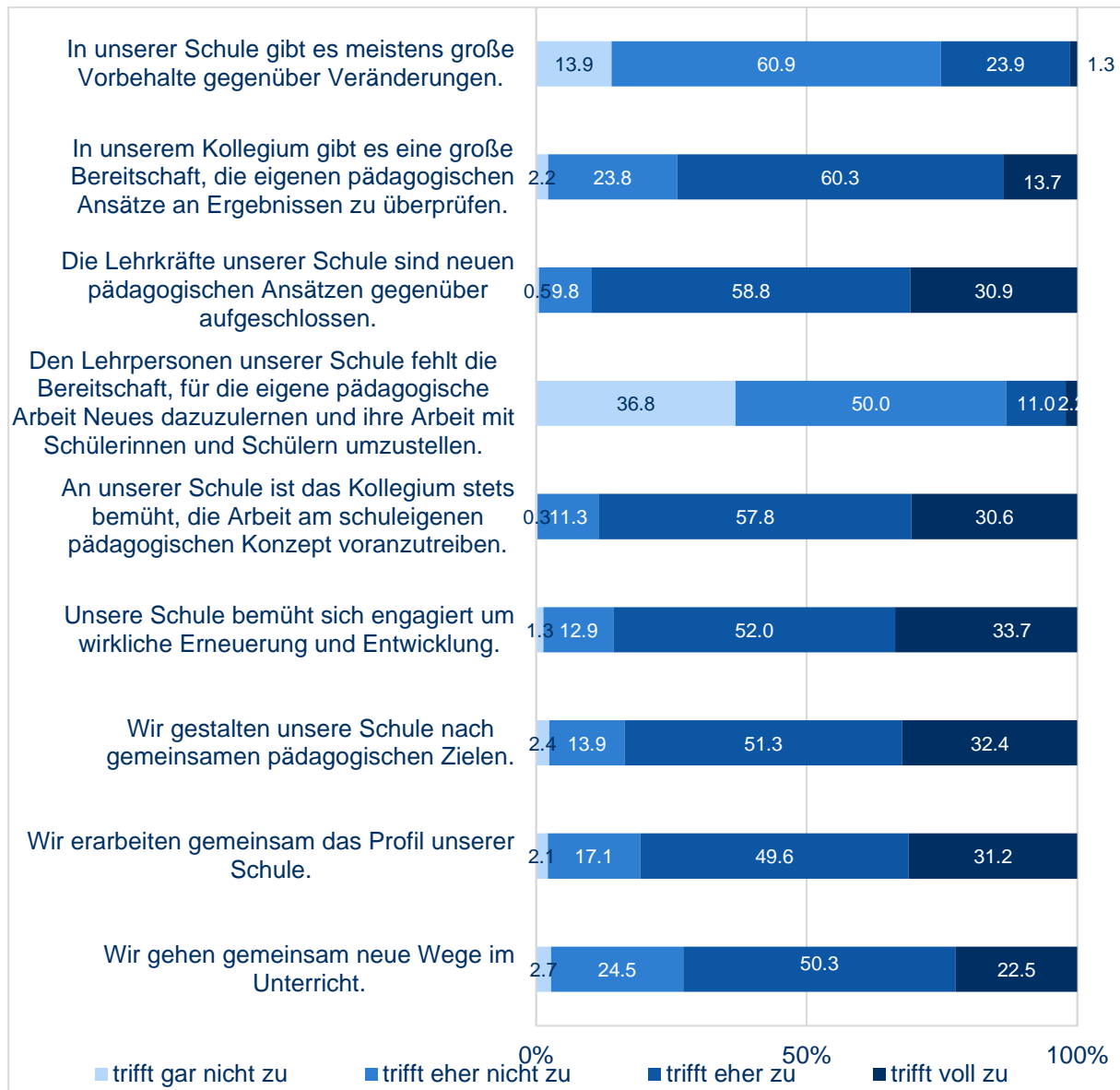


1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu.

Zwei Aussagen der Skala „Innovationsbereitschaft“ treffen laut den Befragten nicht zu: „In unserer Schule gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen“ und „Den Lehrpersonen unserer Schule fehlt die Bereitschaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazuzulernen und ihre Arbeit mit Schülerinnen und Schülern umzustellen“ (jeweils  $M < 2.50$ ). Allen positiv formulierten Aussagen wird hingegen zugestimmt (Abbildung 4.3.11). Demnach sind die Kollegien der Befragten bereit, ihre eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen, neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen, bemüht, das schuleigene pädagogische Konzept voranzutreiben, versuchen, Neuerungen umzusetzen, die gemeinsamen Ziele der Schule zu gestalten und das Profil der Schule gemeinsam zu erarbeiten. Es werden zudem gemeinsam neue Wege im Unterricht gegangen.

Abbildung 4.3.12 zeigt die prozentuale Antwortverteilung für die Skala „Innovationsbereitschaft“.

Abbildung 4.3.12: Antwortverteilungen der Lehrkräfte für die Skala „Innovationsbereitschaft“

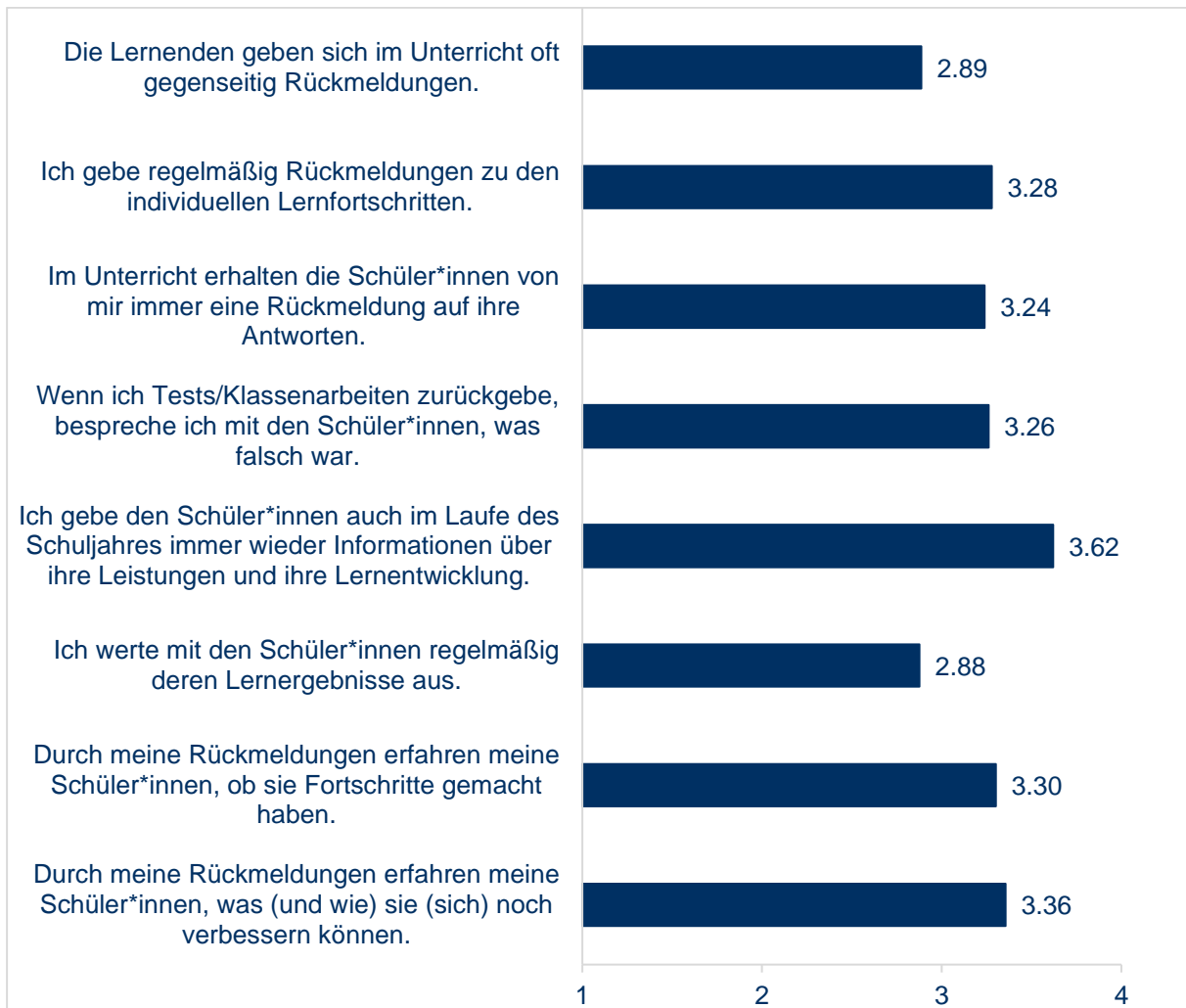


Dass es an der Schule meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen gibt, trifft nach Einschätzung der Befragten gar nicht (13.9 %) oder eher nicht zu (60.9 %). Besonders hervorstechend ist die mit 36.8 Prozent klare Ablehnung der Aussage, das Lehrpersonal sei nicht bereit, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazuzulernen und ihre Arbeit mit Schüler:innen umzustellen. Nur 2.2 Prozent der Befragten stimmten der Aussage voll und 11.0 Prozent eher zu (Abbildung 4.3.12).

#### 4.3.2.7 Rückmeldungen

In der Skala „Rückmeldungen“ sind vor allem Aussagen zur Rückmeldung seitens der Lehrkräfte gegenüber den Schüler:innen zusammengefasst.

Abbildung 4.3.13: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Rückmeldungen“

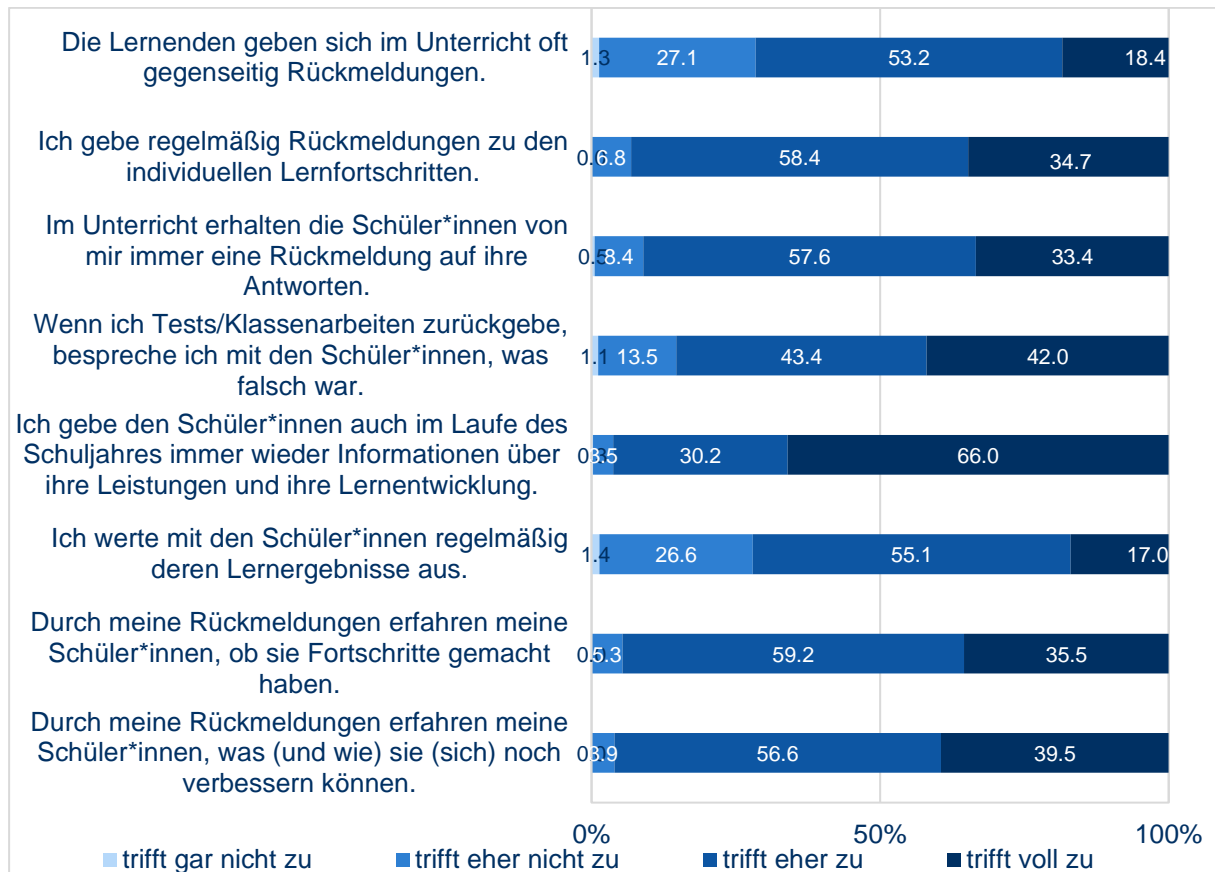


1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu.

Alle Aussagen zu den Rückmeldungen treffen laut den Befragten eher oder voll zu (Abbildung 4.3.13). Die Schüler:innen erhalten regelmäßig Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten, Antworten im Unterricht und Leistungsüberprüfungen. Die Rückmeldungen enthalten sowohl Informationen zur Lernentwicklung als auch dazu, wie sich die Schüler:innen verbessern können.

Abbildung 4.3.14 wird sichtbar, wie sich die Mittelwerte aus den einzelnen Antwortmöglichkeiten zusammensetzen.

Abbildung 4.3.14: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Rückmeldungen“

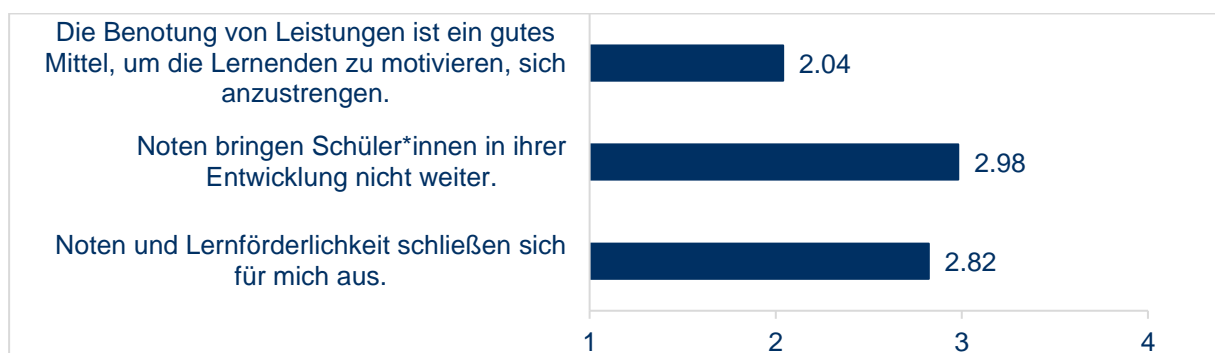


In der Antwortverteilung in Abbildung 4.3.14 fällt auf, dass die Antwortmöglichkeit „trifft gar nicht zu“ bei drei Items nicht vorkommt: „Ich gebe regelmäßig Rückmeldungen zu den individuellen Lernfortschritten“, „Durch meine Rückmeldungen erfahren meine Schüler:innen, ob sie Fortschritte gemacht haben“ und „Durch meine Rückmeldungen erfahren meine Schüler:innen, was (und wie) sie (sich) noch verbessern können“. Für diese drei Items lässt sich demnach ein außergewöhnlich hohes Maß an Zustimmung beobachten. Es sticht auch hervor, dass 66.0 Prozent voll zustimmen, dass sie den Schüler:innen auch im Laufe des Schuljahres immer wieder Informationen über ihre Leistungen und Lernentwicklungen geben.

#### 4.3.2.8 Vor- und Nachteile von Noten

In der Skala „Vor- und Nachteile von Noten“ gibt es ein Item, das die Vorteile von Noten beschreibt und zwei Items, die die Nachteile von Noten beschreiben.

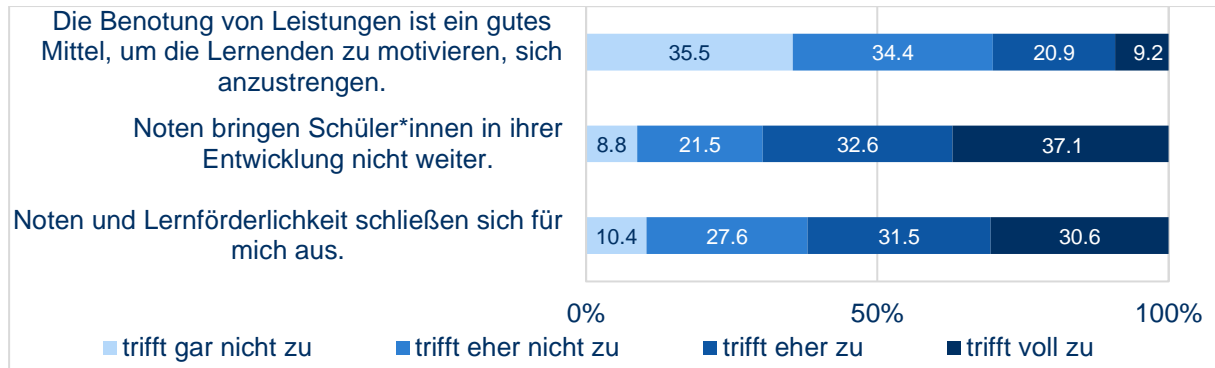
Abbildung 4.3.15: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Vor- und Nachteile von Noten“



1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu.

Der Aussage, die den Vorteil von Noten beschreibt, wird laut Abbildung 4.3.15 eher nicht zugestimmt ( $M = 2.04$ ). Zustimmung erhalten hingegen die Aussagen, dass Noten Schüler:innen in ihrer Entwicklung nicht weiterbringen ( $M = 2.98$ ) und Noten und Lernförderlichkeit sich ausschließen ( $M = 2.82$ ).

Abbildung 4.3.16: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Vor- und Nachteile von Noten“

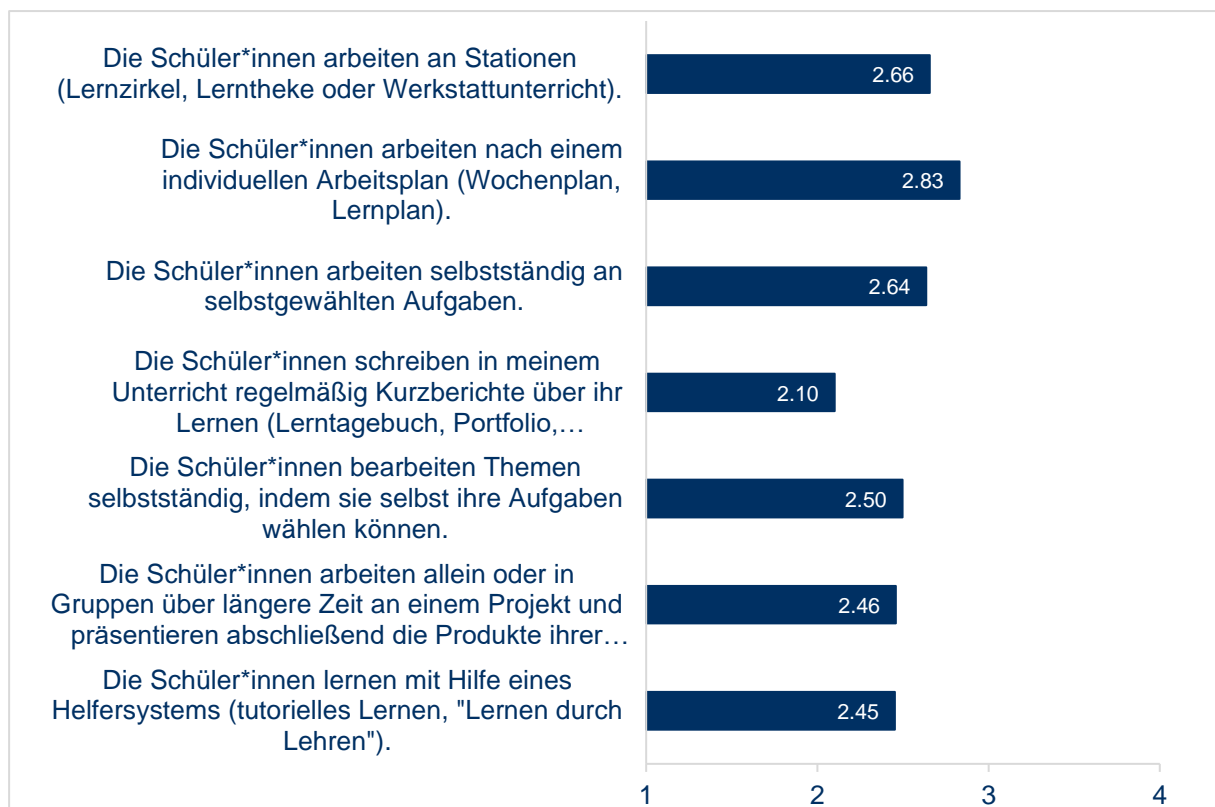


Am meisten Zustimmung erhält das Item „Noten bringen Schüler:innen in ihrer Entwicklung nicht weiter“ mit 69.7 Prozent (Abbildung 4.3.16). Dass sich Noten und Lernförderlichkeit ausschließen trifft für 62.1 Prozent der Befragten eher oder voll zu. Etwa 30 Prozent der Befragten sehen Benotung von Leistungen als gutes Mittel zur Motivation.

#### 4.3.2.9 Selbstständiges Lernen

Mit sieben Items wird das selbstständige Lernen der Schüler:innen im Unterricht abgefragt. Die Lehrkräfte wurden gebeten, die Häufigkeiten anzugeben, mit denen die aufgezählten Aktivitäten stattfinden.

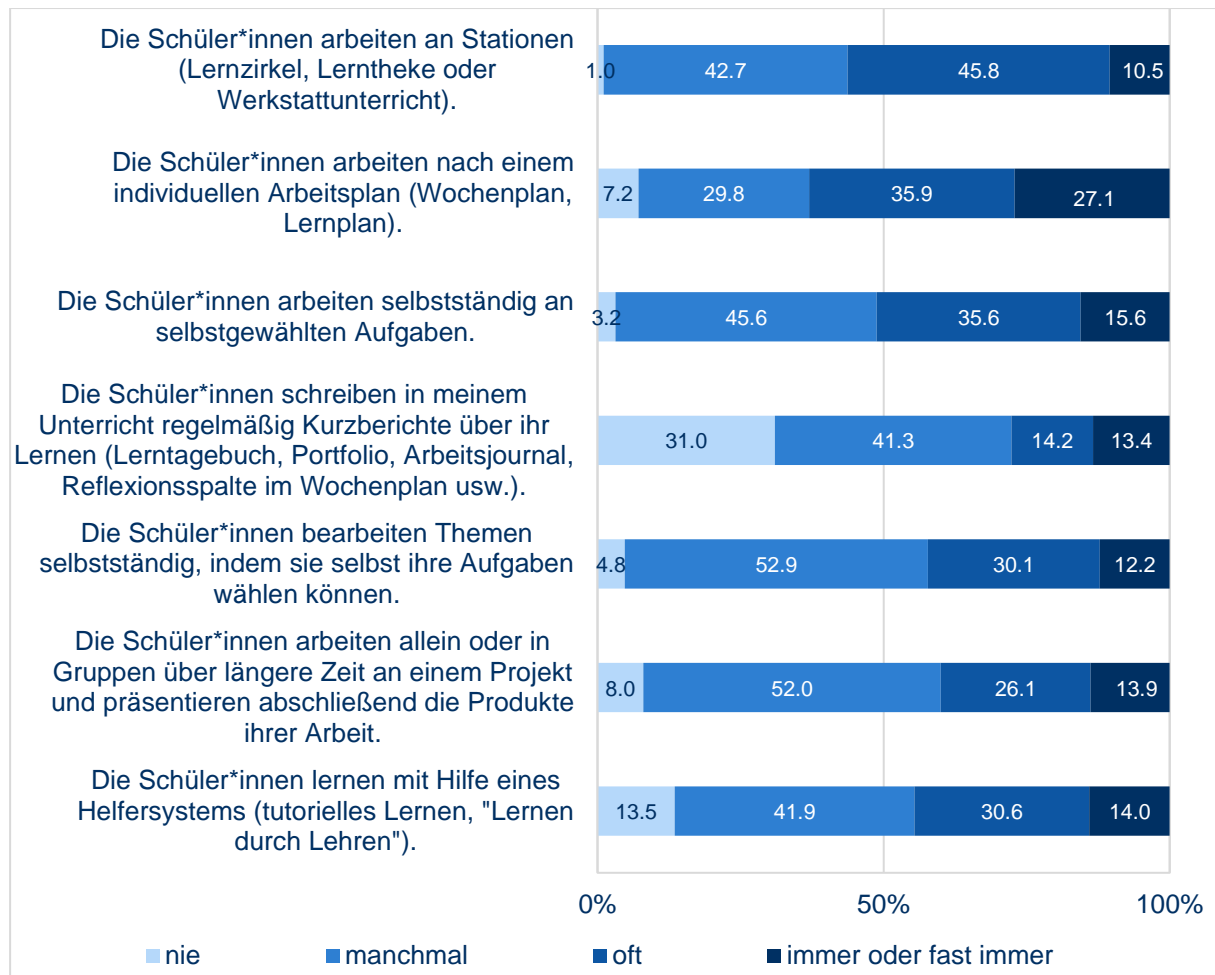
Abbildung 4.3.17: Mittelwerte der Lehrkräfte für die Skala „Selbstständiges Lernen“



1 = nie, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = immer oder fast immer.

Alle Mittelwerte in Abbildung 4.3.17 liegen über 1.00, somit finden alle Aktivitäten statt. Vergleichsweise selten schreiben die Schüler:innen im Unterricht Kurzberichte über ihr Lernen ( $M = 2.10$ ). Am häufigsten wird nach Aussage der Befragten das Arbeiten nach individuellem Arbeitsplan eingesetzt ( $M = 2.83$ ).

Abbildung 4.3.18: Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Skala „Selbstständiges Lernen“



Bei 99.0 Prozent der Befragten findet das Arbeiten an Stationen im Unterricht statt, 92.8 Prozent lassen die Schüler:innen nach einem individuellen Arbeitsplan arbeiten, 96.8 Prozent lassen die Schüler:innen selbstständig an selbstgewählten Aufgaben arbeiten und 95.2 Prozent lassen die Schüler:innen Themen selbstständig bearbeiten, indem Aufgaben selbst gewählt werden können (Abbildung 4.3.18). Hingegen lassen nur gut zwei Drittel im Unterricht Kurzberichte über das Lernen schreiben. Bei 92.0 Prozent arbeiten die Schüler:innen mindestens manchmal an einem Projekt und 86.5 Prozent lassen die Schüler:innen mit einem Helfersystem arbeiten. Für das Arbeiten an Stationen und das Arbeiten nach einem individuellen Arbeitsplan ist „oft“ die häufigste Antwort. Für alle anderen Items wurde am häufigsten „manchmal“ gewählt.

#### 4.3.2.10 Gelingensbedingungen von alles»könner

Die folgenden elf Aussagen sind speziell zum Schulversuch alles»könner. Der Fokus liegt auf der Einführung des Schulversuchs.



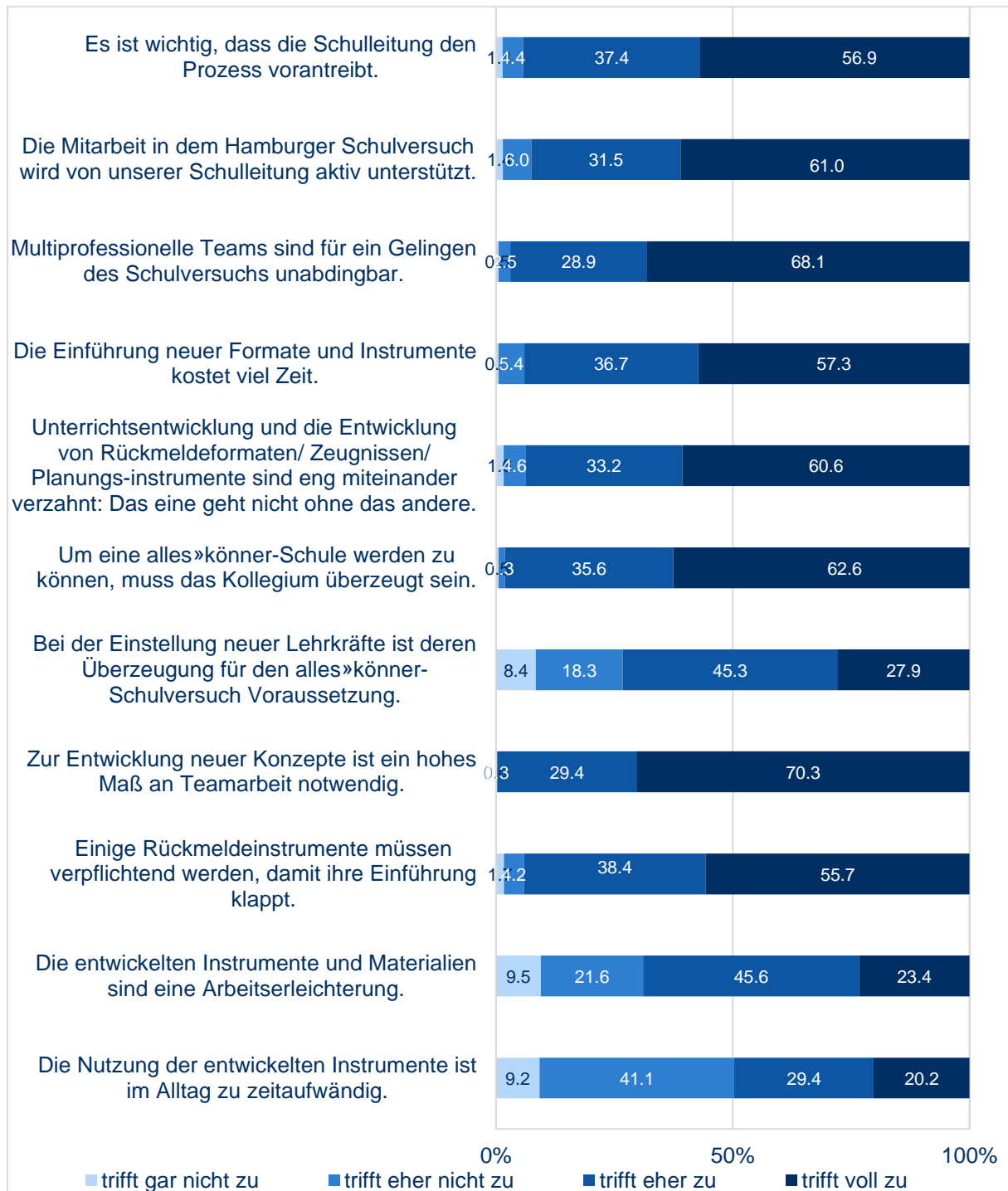
Abbildung 4.3.19: Mittelwerte der Lehrkräfte zu den Gelingensbedingungen von alles»könnern



1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu.

Alle Mittelwerte dieser Skala liegen über dem neutralen Mittelwert von 2.50, den meisten Aussagen wird also deutlich zugestimmt (Abbildung 4.3.19). Dass die Überzeugung neuer Lehrkräfte für den Schulversuch bei der Einstellung Voraussetzung ist, trifft laut den Befragten weniger zu als die anderen genannten Aspekte. Besonders hohe Zustimmungswerte gibt es für das multiprofessionelle Team, ein überzeugtes Kollegium und Teamarbeit als Gelingensbedingung des Schulversuchs.

Abbildung 4.3.20: Antwortverteilung der Lehrkräfte zu den Gelingensbedingungen von „alles«könner



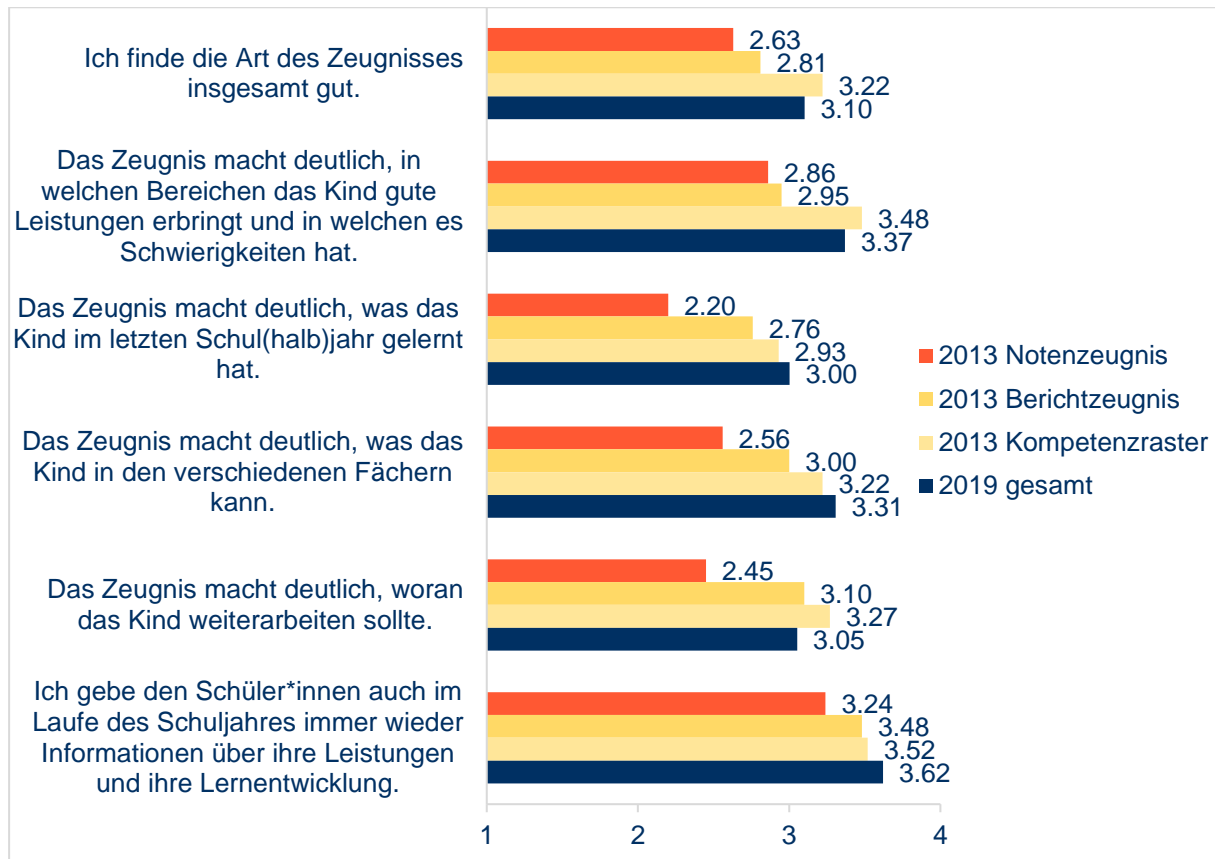
In den Antwortverteilungen in Abbildung 4.3.20 ist zu sehen, dass die Antwort „trifft gar nicht zu“ für alle Aussagen nur sehr wenig ausgewählt wurde. Den meisten Aussagen wird überwiegend voll zugestimmt. Ob die Nutzung der entwickelten Instrumente im Alltag zu zeitaufwändig ist, wird gemischt betrachtet: 50.3 Prozent stimmen der Aussagen nicht zu, 49.7 Prozent stimmen ihr zu. Besonders sticht die Zustimmung bei dem Item „Zur Entwicklung neuer Konzepte ist ein hohes Maß an Teamarbeit notwendig“ hervor: Niemand hat „trifft gar nicht zu“ angekreuzt, nur 0.3 Prozent haben „trifft eher nicht zu“ angekreuzt, somit stimmen 99.7 Prozent der Befragten dieser Aussage (eher) zu.

#### 4.3.2.11 Vergleich mit den Ergebnissen der 1. Phase

Sechs Items wurden aus der Evaluation der 1. Phase des Schulversuchs übernommen. Die Ergebnisse von 2013 werden im Folgenden mit den aktuellen Ergebnissen verglichen.

In Abbildung 4.3.21 sind die Mittelwerte für 2013 (Gelbtöne) sortiert nach Zeugnisformaten abgebildet und für 2019 ein Mittelwert für alle Zeugnisformate.<sup>27</sup> Da 2019 überwiegend Kompetenzraster und/oder skalierte Einschätzungen/Ankreuzzeugnisse<sup>28</sup> ausgewählt wurden, ist es sinnvoll, die Mittelwerte von 2019 in direkten Vergleich mit den Mittelwerten zu Kompetenzrastern 2013 zu setzen.

Abbildung 4.3.21: Vergleich der Lehrkräfteantworten für 2013 und 2019



1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig.

Die Einschätzung bezüglich der Zeugnisformate fallen im Jahr 2019 bei fast allen Items positiver aus als 2013 (Abbildung 4.3.21). Insgesamt scheinen die Lehrkräfte mit den aktuellen Zeugnisformaten zufriedener zu sein als die Lehrkräfte im Jahr 2013. Notenzeugnisse werden 2013 deutlich negativer eingeschätzt als die anderen Zeugnisformate im Jahr 2013 und alle Zeugnisformate zusammen im Jahr 2019. Für das Item „Das Zeugnis macht deutlich, woran das Kind weiterarbeiten sollte“ fallen die Werte 2019 etwas geringer aus als die Einschätzungen 2013 für Kompetenzraster und Berichtzeugnisse.

<sup>27</sup> Die Lehrkräfte werden oft in verschiedenen Stufen eingesetzt. So kann es vorkommen, dass Lehrkräfte unterschiedliche Zeugnisformate an einer Schule ausstellen. Daher war eine Mehrfachantwort möglich. Durch die Möglichkeit der Mehrfachantworten kann für 2019 nicht getrennt nach Zeugnisformaten ausgewertet werden.

<sup>28</sup> Oft wurden zusätzlich zu Kompetenzraster und skalierten Einschätzungen/Ankreuzzeugnissen weitere Zeugnisformate angekreuzt. Die Fragestellung bezog sich auf die Schule insgesamt. In weiterführenden Schulen müssen in den höheren Jahrgangsstufen Notenzeugnisse eingesetzt werden. So lässt sich die Mehrfachantwort erklären.

## 4.4 Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Interviews und der Onlinebefragung zusammenfassend dargestellt und in die bisherige Forschungslage eingeordnet.

### ***Verankerung der Rückmeldeformate***

In den Interviews wurde berichtet, dass die Zeugnisse und die Rückmeldeinstrumente miteinander und ebenso mit der Unterrichtsentwicklung **verzahnt** sind. Dieser Befund wird durch die Ergebnisse der Onlinebefragung untermauert: Über 90 Prozent der Befragten bestätigen die (notwendige) enge Verzahnung von Unterrichtsentwicklung mit der Entwicklung von Rückmeldeformaten, Zeugnissen und Planungsinstrumenten (siehe Kapitel 4.3.2.10).

Weiterhin wurde durch die Interviews deutlich, dass eine **verbindliche Einführung** der Instrumente wichtig für ihre erfolgreiche Verankerung ist. Dies wurde mit dem Item „Einige Rückmeldeinstrumente müssen verpflichtend/verbindlich werden, damit ihre Einführung klappt“ abgefragt. Diese Aussage wird ebenfalls in hohem Maße durch die befragten Lehrkräfte bestätigt.

### ***Gelingensbedingungen für den Einsatz alternativer Zeugnisformate***

Als Gelingensbedingungen für den Einsatz alternativer Zeugnisformate werden in den Interviews vor allem der **kollegiale Austausch und Absprachen** sowie zeitliche Ressourcen genannt. Im Fragebogen wurde in einem Item die Einstellung zur Teamarbeit abgefragt: „Zur Entwicklung neuer Konzepte ist ein hohes Maß an Teamarbeit notwendig.“ Diese Aussage erzielt bei den Befragten besonders hohe Zustimmungswerte, niemand lehnt die Aussage vollständig ab. In diesem Zusammenhang wird auch immer auf die zeitliche Ressource verwiesen, die für die Entwicklung neuer Konzepte und die damit verbundenen Kommunikationsprozesse erforderlich ist. Kollegialer Austausch findet an den alles»können-Schulen in unterschiedlichen Formen statt, am häufigsten werden Unterrichtsmaterialien ausgetauscht (siehe Kapitel 4.3.2.4).

Die Einstellungen zu **zeitlichen Ressourcen** wurden im Fragebogen über ein Item abgefragt: „Die Einführung neuer Formate und Instrumente kostet viel Zeit.“ Dieses erhielt mit einem Mittelwert von 3.51 einen hohen Grad an Zustimmung. Mehr als die Hälfte der Befragten (57.3 %) stimmen der Aussage voll zu, ein gutes Drittel stimmt eher zu (36.7 %) und nur sechs Prozent stimmten der Aussage (eher) nicht zu.

In den Interviews sprachen sich die Befragten übereinstimmend dafür aus, dass die **Überzeugung des Kollegiums** eine wesentliche Gelingensbedingung sei. In der Onlinebefragung bestätigte sich dieses Ergebnis voll und ganz. Dass diese Überzeugung bei den befragten Lehrkräften vorhanden ist, machen die Ergebnisse zur Skala „Innovationsbereitschaft“ deutlich. So wiesen die Antworten insgesamt auf eine Innovations- und Änderungsbereitschaft des Kollegiums hin. Die Ergebnisse zeigten aber auch, dass nicht alle berichten, neue Wege im Unterricht gemeinsam zu gehen und dass nicht alle bereit sind, die eigenen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen (siehe Kapitel 4.3.2.6).

Gegenüber **Noten** äußern sich die alles»können-Lehrkräfte mehrheitlich kritisch: Nur ein Drittel der Befragten hält Noten für ein gutes Mittel, um Lernende zu Anstrengungen zu motivieren. Zwei Drittel sagen, dass Noten Schüler:innen in ihrer Entwicklung nicht weiterbringen. Für knapp zwei Drittel schließen sich Lernförderlichkeit und Noten aus (siehe Kapitel 4.3.2.8).

## **Lernförderlichkeit**

Regelmäßige Rückmeldungen im Alltag werden in den Interviews als besonders **lernförderlich** beschrieben. Laut Fragebogenerhebung geben die Lehrkräfte regelmäßig differenzierte Rückmeldungen zu den Lernfortschritten und den Lernergebnissen sowie direkte Rückmeldung auf die Antworten der Schüler:innen im Unterricht. Die Rückmeldungen sollen nicht nur regelmäßig gegeben werden, um lernförderlich zu sein, sondern auch Lernfortschritte aufzeigen. Dies scheinen die Lehrkräfte laut Onlinebefragung in hohem Maße umzusetzen.

Darüber hinaus sollten die Schüler:innen in den Unterricht und die Rückmeldungen einbezogen werden. Bei der Mehrheit der befragten Lehrkräfte geben sich die Lernenden bereits oft gegenseitig Rückmeldungen im Unterricht (siehe Kapitel 4.3.2.7).

Eine weitere lernförderliche Bedingung sei nach Angabe der Interviewten das interessen geleitete Arbeiten im individuell angemessenen Tempo. Nach Aussage der Befragten findet dies insofern statt, als die Schüler:innen oft nach einem individuellen Arbeitsplan, an Stationen oder selbstständig an einer selbstgewählten Aufgabe arbeiten. Mit den abgefragten Items kann die Aussage aus den Interviews nicht eindeutig bestätigt werden, da andere Maßnahmen abgefragt werden. Es zeigt sich in diesen Bereichen eine starke Tendenz zur Nutzung von Maßnahmen, die zum selbstständigen Lernen führen.

## **Transfer**

In den meisten Interviews werden mit Nachdruck Hospitationen als Mittel für einen gelingenden **Transfer** genannt. Schulinterne Hospitationen finden laut Fragebogenerhebung jedoch kaum bis gelegentlich statt. Der Austausch mit anderen Schulen findet eher über den Besuch anderer Lehrkräfte statt. Alles»können-Lehrkräfte werden kaum in andere Schulen eingeladen (siehe Kapitel 4.3.2.5).

Für den Transfer und die Einführung neuer Rückmeldeformate wird laut Interviews viel Zeit benötigt. Dieser Aussage wird auch in der Fragebogenerhebung in hohem Maße zugestimmt. Gut zwei Drittel der Befragten sehen die entwickelten Instrumente und Materialien als Arbeitserleichterung. Allerdings ist auch ein Teil eher skeptisch, dass die Nutzung der entwickelten Instrumente im Alltag zu zeitaufwändig ist.

Aus den Interviews geht hervor, dass die **Überzeugung im Kollegium** für die Umsetzung des Schulversuchs wichtig ist. Dies wird in der Fragebogenerhebung untermauert. In der Skala „Innovationsbereitschaft“ übertrifft die Überzeugung im Kollegium zudem die Überzeugungen der Referenzschulen<sup>29</sup>. Besonders deutlich wird der Unterschied bei der Aussage „Wir gehen gemeinsam neue Wege im Unterricht“: Die alles»können-Lehrkräfte stimmen dieser Aussage deutlich mehr zu als die Referenzschulen ( $M = 2.93$  vs.  $M = 2.32$ , Cohen's  $d = .75$ ).

In den Interviews wurde auch der hohe Stellenwert von **Teamarbeit** betont. In der Fragebogenerhebung wird diese Einstellung von nahezu allen Lehrkräften bestätigt. Mit der Skala „interne Lehrkräftekooperation“ wird abgefragt, ob und inwiefern diese Teamarbeit umgesetzt wird: Bei allen Aktivitäten zur internen Lehrkräftekooperation überwiegen die Antwortmöglichkeiten „gelegentlich“ oder „häufig“ (siehe oben). Dies zeigt, dass die Teamarbeit im Kollegium laut Angaben der Befragten in einem hohen Maße stattfindet. Durch die Zusammenarbeit in den Sets findet auch schulübergreifend viel Austausch statt.

---

<sup>29</sup> Die Items sind aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) und der 2. Erhebungswelle der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (PEB) übernommen.

Die Interviews und die Fragebogenerhebung zeigen, dass an den alles»können-Schulen dem Widerspruch zwischen individuellem Lernangebot und vergleichender Leistungsrückmeldung konstruktiv begegnet wird. Die Rückmeldeformate werden durch die Kompetenzorientierung so gestaltet, dass sie allen Kindern gerecht werden. Durch die Sichtbarmachung von Lernentwicklungen profitieren auch Kinder mit schwächeren Leistungen von den Rückmeldungen. Mit den kompetenzbasierten Zeugnissen und deren Verzahnung mit dem Unterricht und dem Rückmeldesystem ist an den alles»können-Schulen also kompetenzorientiertes Arbeiten umgesetzt worden. Diese enge Verknüpfung von Rückmeldesystem und Unterrichtsentwicklung wird auch bei Lütgert et al. (2001, S. 7) gefordert.

In den Interviews wurde empfohlen, das Kollegium und die gesamte Schulgemeinschaft von Beginn an in den Prozess des Schulversuchs einzubeziehen. Sorgeberechtigte sollten informiert werden. Teilweise wurden in diesem Zusammenhang schulinterne Evaluationen durchgeführt.

Ein Merkmal des Schulversuchs sind die aufgebauten Strukturen: Es wurden Jahrgangsteams, Sets und weitere Gremien gegründet, denen zusätzliche zeitliche Ressourcen für den Austausch zur Verfügung gestellt wurden. Es gab verschiedene Prozesse in den Kollegien, um mehr Austausch – sowohl fachlich als auch organisatorisch – zu ermöglichen.

Der Schulleitung kommt eine besondere Funktion zu: Sie soll als Motor agieren und den Schulversuch vorantreiben. Dem stimmen laut Fragebogenerhebung 94.2 Prozent der Befragten zu. 92.5 Prozent der Befragten geben an, dass ihre Schulleitung die Mitarbeit im Schulversuch aktiv unterstützt. Doch auch die Zusammensetzung des Kollegiums ist fundamental: 97.0 Prozent der Befragten halten ein multiprofessionelles Team für ein Gelingen des Schulversuchs als unabdingbar.

Somit finden sich die fünf bei Bos et al. herausgearbeiteten Voraussetzung zum gelingenden Einsatz alternativer Beurteilungsformen auch an den alles»können-Schulen wieder: Diskursive Schulkultur, Kooperationsstrukturen, Schulleitung, Rationalität durch Evaluation, Kompetenzorientierung (vgl. Bos et al. 2010, S. 45f.).

Vor allem aber wird deutlich, dass die Arbeit im Schulversuch alles»können genauso wie Schulentwicklung insgesamt ein laufender Prozess ist.

## **5 Vergleich der Kompetenzen der Schüler:innen an alles»können-Schulen mit nicht-alles»können-Schulen**

Seit der Einführung länderübergreifender Bildungsstandards in Deutschland wird von vielen Lehrkräften eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung angestrebt (Harms et al. 2016b). Daraus begründet sich ein verstärkter Einsatz von Instrumenten der Kompetenzerfassung sowie von Rückmeldesystemen, die als Dialog mit den Lernenden ausgelegt und in Lernprozesse integriert sind.

Mit der Kompetenzorientierung von Unterricht nahm auch die Bedeutung einer genauen Erfassung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler:innen zu. Lehrkräfte benötigen Informationen über die Ausgangslagen sowie die Entwicklungen der Kompetenzen ihrer Schüler:innen, um kompetenzorientiert zu unterrichten. In Hamburg wurden dazu systematisch Möglichkeiten (bzw. Instrumente, z. B. KERMIT und ÜKO) geschaffen, mit denen der Stand und die Entwicklungen der Kompetenzen von Schüler:innen betrachtet werden

können. Der regelhafte gemeinsame Blick auf die Kompetenzentwicklungen für konkrete Bereiche wird als Grundlage für die individuelle Planung nächster Lernschritte genutzt.

Laut Bastian (2018) haben dialogisch ausgelegte und in die Lernprozesse integrierte Rückmeldeformate, wie sie inzwischen langjährig an den alles»können-Schulen genutzt wurden, einen hohen Stellenwert für Leistungsentwicklungen und Lernerfolge von Schüler:innen. Ausgehend von diesem Forschungsstand sollten sich in der vorliegenden Evaluation günstige Kompetenzentwicklungen von Schüler:innen in alles»können-Schulen zeigen. Um dies zu überprüfen, wurde eine vergleichende Betrachtung der Kompetenzentwicklungen von Schüler:innen in alles»können- und Nicht-alles»können-Schulen vorgenommen.

Für diese Untersuchung werden Ergebnisse von zwei in Hamburg genutzten Verfahren der Ermittlung von fachlichen (KERMIT) und überfachlichen Kompetenzen (ÜKO) ausgewertet:

**KERMIT:** Ab dem Schuljahr 2012/13 werden an allen Hamburger Schulen zur Erfassung fachlicher Kompetenzen Erhebungen in den Jahrgängen 2, 3, 5, 7, 8 und 9 durchgeführt. Sie dienen der Feststellung grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler:innen und geben den Lehrkräften Aufschluss über den Lernstand ihrer Klasse bezogen auf die nationalen Bildungsstandards sowie die Leistungsentwicklung ihrer Schüler:innen. Die Ergebnismrückmeldungen ermöglichen den Schulleitungen und Lehrkräften einen Blick auf das eigene System und können als Grundlage für zukünftige Schul- und Unterrichtsentwicklung herangezogen werden. All diese Erhebungen werden unter dem Oberbegriff KERMIT (Kompetenzen ermitteln) zusammengefasst.

**ÜKO:** Zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen (ÜKO) wurden im Rahmen der ersten Phase des Schulversuchs Instrumentarien und Einschätzungsbögen entwickelt (Helm et al. 2012). Überfachliche Kompetenzen sind nicht einzelnen Fächern zugeordnet, sondern fachübergreifend relevant. In Anlehnung an Weinert (2001) werden sie als kognitive und handlungsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie soziale und motivationale Haltungen und Einstellungen verstanden. Sie stellen demnach eine Grundvoraussetzung für den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen dar und sind darüber hinaus für den Umgang mit anderen und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben essentiell.

## 5.1 Fragestellung

Für die vergleichende Untersuchung der Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen von Schüler:innen an alles»können- und Nicht-alles»können-Schulen wird die folgende Frage bearbeitet:

Zeigen sich zwischen Schüler:innen von alles»können-Schulen und Schüler:innen anderer Schulen Unterschiede in den Lernständen und den Lernentwicklungen der fachlichen und der überfachlichen Kompetenzen?

## 5.2 Methode

Die Fragen werden mit Hilfe komplexer Analysen unter Nutzung vorhandener Leistungsdaten und soziodemographischer Angaben untersucht. Mit verschiedenen Verfahren und unter zur Hilfenahme verschiedener Software werden alles»können- und Nicht-alles»können-Schüler:innen miteinander verglichen.

### 5.2.1 Vorgehen

Für die Auswertungen wurden die vorhandenen Daten aus den KERMIT- und den ÜKO-Erhebungen verwendet. Zusätzlich wurden soziodemographische Daten aus der Schulstatistik

genutzt. Die Daten aus diesen drei Datenquellen wurden auf Antrag bei der Vertrauensstelle verknüpft und aufbereitet. Da es sich bei den ÜKO-Erhebungen um freiwillige Teilnahmen handelt, wurden die alles»könnner-Schulen im Vorwege gesondert gebeten, an der Erhebung teilzunehmen.

Für den Vergleich von alles»könnner- und Nicht-alles»könnner-Schüler:innen wurden zwei verschiedene Verfahren angewendet: Regressionsanalyse und t-Test von statistischen Zwillingen. Beide Verfahren werden unten näher erläutert.

## 5.2.2 Stichprobe

KERMIT ist in Hamburg eine Vollerhebung. Für die Evaluation wurden die Daten aus den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 herangezogen. Um ein möglichst aktuelles Bild zu erhalten, wurden die jüngsten Kohorten betrachtet. Durch die Berücksichtigung von verschiedenen Kohorten sollen Kohorteneffekte reduziert werden.

Die überfachlichen Kompetenzen (ÜKO) werden auf freiwilliger Basis erhoben. Im Rahmen der Evaluation wurden die alles»könnner-Schulen gesondert aufgerufen, an der Erhebung teilzunehmen. Trotzdem liegen nicht hinreichend viele Daten vor, um sie für einzelne Schuljahre separat auszuwerten. Die Daten wurden daher pro Jahrgangsstufe zusammengefasst.

*Tabelle 5.2.1: Fallzahlen nach Jahrgangsstufe und Erhebungsart*

Datensatz	Anzahl Schüler:innen
KERMIT 5 SJ 2018/19 (Kohorte 1)	9.828
KERMIT 5 SJ 2019/20 (Kohorte 2)	9.504
KERMIT 7 SJ 2018/19 (Kohorte 3)	9.480
KERMIT 7 SJ 2019/20 (Kohorte 4)	9.412
ÜKO Jahrgangsstufe 3 Fremdeinschätzungen	856
ÜKO Jahrgangsstufe 5 Selbsteinschätzungen	801
ÜKO Jahrgangsstufe 5 Fremdeinschätzungen	801
ÜKO Jahrgangsstufe 7 Selbsteinschätzungen	734
ÜKO Jahrgangsstufe 7 Fremdeinschätzungen	734

## 5.2.3 Instrumente

Für die Datenanalyse wurden vorhandene Daten aus den beiden Erhebungsverfahren KERMIT und ÜKO verwendet, die im Folgenden beschrieben werden.

**KERMIT:** Im Rahmen von KERMIT (Kompetenzen ermitteln) werden an den Hamburger Schulen ausgewählte Kompetenzen der Schüler:innen in zentralen Fachbereichen regelhaft mit Hilfe standardisierter Tests ermittelt. KERMIT wird jährlich in sechs Jahrgangsstufen (2, 3, 5, 7, 8 und 9) durchgeführt. Dabei wurden die bundesweiten Vergleichsarbeiten (VERA bzw. Lernstand) und die in Hamburg seit Jahren etablierten Erhebungen zur Lernausgangslage in den Jahrgangsstufen 5 und 7 in ein kohärentes System zusammengeführt und um Erhebungen in den Jahrgangsstufen 2 und 9 erweitert.

Mit den KERMIT-Erhebungen werden zentrale Leistungsindikatoren erfasst, die auch in den nationalen und internationalen Schulleistungsuntersuchungen (z. B. PISA, IQB-Ländervergleich) zur Untersuchung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen herangezogen werden.



Alle KERMIT-Erhebungen orientieren sich an den bundesweit verbindlichen Bildungsstandards<sup>30</sup> und dienen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Bei den KERMIT-Erhebungen, die in Hamburg für die Jahrgangsstufen 2, 5, 7 und 9 exklusiv entwickelt werden, werden darüber hinaus die Aufgaben direkt mit den Hamburger Bildungsplänen für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften abgeglichen. Während die Erhebungen in den Jahrgangsstufen 2, 3 und 8 durch die Lehrkräfte selbst durchgeführt werden, führen in den anderen drei Jahrgangsstufen externe, geschulte Testleiter:innen die Testung durch, um die Durchführungsobjektivität zu erhöhen (vgl. Lücken 2017).

Für die vorliegende Evaluation wurden Ergebnisse aus den Erhebungen KERMIT 3, KERMIT 5 und KERMIT 7 genutzt. Die in diesen drei Erhebungen getesteten Kompetenzbereiche sind Tabelle 5.2.2 zu entnehmen. Die ermittelten Kompetenzwerte werden pro Erhebung und Fach auf einer Skala mit dem Mittelwert von 500 und der Standardabweichung von 100 verortet.

Tabelle 5.2.2: Getestete Fachbereiche bei KERMIT 3, 5 und 7

	KERMIT 3	KERMIT 5	KERMIT 7
Deutsch Leseverstehen	ja	ja	ja
Deutsch Rechtschreibung	ja	ja	ja
Mathematik	ja	ja	ja
Naturwissenschaften	-	ja	ja
Englisch Hörverstehen	-	ja	ja
Englisch Leseverstehen	-	-	ja

**ÜKO:** Das IfBQ stellt den Hamburger Schulen Einschätzungsbögen für die Dokumentation überfachlicher Kompetenzen (ÜKO-Bögen) von Kindern und Jugendlichen zur Verfügung. Die ÜKO-Bögen des IfBQ bieten pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, mit einem standardisierten Instrument regelmäßig einen differenzierten Blick auf Kompetenzen, Entwicklungen und Potentiale einzelner Kinder und Jugendlicher zu werfen. Der Einsatz eines ökonomischen Verfahrens anhand transparent formulierter Kriterien dient in erster Linie der Lernentwicklungsplanung, indem es die Kommunikation zwischen allen am Lern- und Erziehungsprozess beteiligten Personen erleichtert und versachlicht (vgl. Pohlmann und Heckt 2011; Heckt et al. 2019).

In diesen ÜKO-Bögen werden überfachliche Kompetenzen in Anlehnung an Weinert (2001) und Maag Merki und Grob. U. (2001) strukturiert und in die Dimensionen personale, soziale, lernmethodische Kompetenzen sowie motivationale Orientierungen unterteilt. Für jede dieser Dimensionen werden jeweils anhand von Verhaltensindikatoren zentrale Aspekte der Kompetenzen im Bogen beschrieben (siehe Tabelle 5.2.3). Eingeschätzt werden die Kompetenzen anhand einer 5er-Skala („sehr gering“, „gering“, „erwartungsgemäß“, „hoch“, „sehr hoch“).<sup>31</sup> Für die hier vorgenommenen Analysen werden für die vier Dimensionen jeweils Skalenmittelwerte bestehend aus den Ergebnissen der drei Teilkompetenzen berechnet.

Tabelle 5.2.3: Dimensionen der überfachlichen Kompetenzen und die zentralen Aspekte

Personale Kompetenzen	Motivationale Orientierungen	Lernmethodische Kompetenzen	Soziale Kompetenzen
Selbstwirksamkeit	Engagement	Lernstrategien	Kooperationsfähigkeit
Selbstbehauptung	Lernmotivation	Problemlösefähigkeit	Umgang mit Konflikten
Selbstreflexion	Ausdauer	Medienkompetenz	Umgang mit Vielfalt

<sup>30</sup> Die Bildungsstandards sind für zentrale Schnittstellen im Bildungsweg formuliert: Sie liegen für das Ende der Grundschulzeit (Ende der 4. Jahrgangsstufe) sowie für das Ende der Sekundarstufe I vor.

<sup>31</sup> Für ausführliche Informationen vgl. <https://www.schulenfoerdern.de/ueko/>.

### 5.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Kompetenzen von Schüler:innen aus alles»können-Schulen und Schüler:innen aus Nicht-alles»können-Schulen verglichen. Zuerst werden die Ergebnisse für die fachlichen Kompetenzen beschrieben, anschließend werden die Befunde für die überfachlichen Kompetenzen dargestellt. Vorab werden die eingesetzten Analyseverfahren und deren Interpretation erklärt.

Bei der **Regressionsanalyse** werden alle Schüler:innen, für die Einschätzungen zu den (über)fachlichen Kompetenzen vorliegen, einbezogen. Mit der Regressionsanalyse wird der Einfluss verschiedener Merkmale (Prädiktoren) auf ein Kriterium untersucht: In diesem Fall wird untersucht, ob die Zugehörigkeit zu einer alles»können-Schule einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklungen hat<sup>32</sup>. Zudem werden weitere Prädiktoren in die Analyse einbezogen: Geschlecht<sup>33</sup>, Migrationshintergrund nach Mikrozensus<sup>34</sup>, Familiensprache<sup>35</sup>, Status des Rahmenprogramms Integrierte Stadtteilentwicklung (RISE-Status)<sup>36</sup>, vorherige Deutsch Lesekompetenz (KERMIT), vorherige Mathematikkompetenz (KERMIT), Sozialindex der Schule und Schulform. In den Ergebnistabellen sind jeweils die standardisierten Regressionskoeffizienten ( $Beta = b$ ) und die Standardfehler (*S.E.*) aufgeführt. Der standardisierte Regressionskoeffizient kann theoretisch jeden beliebigen Wert annehmen, liegt aber in der Regel zwischen -1 und 1. Je höher der Betrag des standardisierten Regressionskoeffizienten, umso höher ist der Einfluss des jeweiligen Merkmals auf die Kompetenz, er kann also als Effektstärke interpretiert werden. Ein Wert über .10 gilt als kleiner Effekt, Werte über .30 als mittlerer und ab .50 kann von einem großen Effekt gesprochen werden. Der standardisierte Regressionskoeffizient ist mit Sternchen versehen, sofern der Zusammenhang signifikant ist ( $p < .05$ ), und mit zwei Sternchen und Fettschreibung, wenn der Zusammenhang hoch signifikant ist ( $p < .01$ ). Außerdem wird mit  $R^2$  die erklärte Varianz angegeben. An diesem Wert lässt sich ablesen, wie gut die abhängige Variable (die jeweilige Kompetenz aus der ersten Zeile) von den unabhängigen Variablen (Merkmale in der ersten Spalte) erklärt bzw. vorhergesagt werden kann. Der Wert liegt zwischen 0 und 1 und kann auch als prozentualer Anteil angegeben und interpretiert werden.

Anhand von **t-Tests** werden Unterschiede zwischen zwei Gruppen (alles»können vs. Nicht-alles»können) hinsichtlich eines Kriteriums (hier: Kompetenzausprägung) untersucht. Dabei wird zunächst mit Hilfe eines sog. Propensity Score Matchings eine zu der alles»können-

---

<sup>32</sup> Die Zugehörigkeit zu einer alles»können-Schule wurde jeweils aus der vorherigen Erhebung genommen. Für Kinder der 5. Jahrgangsstufe wurde also danach unterschieden, ob das Kind in Jahrgangsstufe 3 auf einer alles»können-Schule war. Damit wird der Annahme Rechnung getragen, dass die Kinder stärker von ihrer vorherigen Schule als von der aktuellen geprägt sind.

<sup>33</sup> Das Geschlecht wird mit den drei Ausprägungen männlich, weiblich und divers erfasst. Im vorliegenden Datensatz kam die Ausprägung „divers“ nicht vor, sodass dieses Merkmal bivariat interpretiert werden kann.

<sup>34</sup> „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“ (Destatis 2020)

<sup>35</sup> Die Familiensprache bezieht sich auf die „Familiensprache 1“ wie sie in der Schulstatistik eingegeben wird, unterschieden nach nicht-deutsch und deutsch.

<sup>36</sup> „Konzeptionelle Grundlage des aufzubauenden Hamburger Monitoringsystems ist ein zweistufiges Indikatorenset, welches aus einem fachübergreifenden Diskussions- und Begründungsprozess hervorging. Dabei handelt es sich als Ausgangspunkt um 29 ‚Strukturindikatoren‘ zur generellen demographischen, baulich-strukturellen und sozialen Beschreibung von Statistischen Gebieten sowie acht „Aufmerksamkeitsindikatoren“, die in Kombination konzentrierte soziale Belastungen aufzeigen sollen.“ (Pohlan und Pohl 2010, S. 3)

Gruppe vergleichbare Gruppe gebildet: Für die Schüler:innen aus alles»können-Schulen werden „statistische Zwillinge“ unter den Schüler:innen an Nicht-alles»können-Schulen gesucht, die hinsichtlich Lernausgangslage, Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und Sozialindex der besuchten Schule nahezu identisch sind. Ein signifikanter Gruppenunterschied ( $p$ -Wert  $< .05$  bzw.  $< .01$  für einen hoch signifikanten Unterschied) weist damit auf eine unterschiedliche Kompetenzentwicklung zwischen den beiden Gruppen hin. Bei signifikanten Unterschieden wird zur Einordnung der Ergebnisse die Effektstärke (Cohen's  $d$ ) berechnet. Ab einem Wert von  $.20$  kann von einem kleinen Effekt gesprochen werden, Werte über  $.50$  werden als mittlerer und Werte über  $.80$  als großer Effekt interpretiert.

Um Aussagen treffen zu können, müssen Effektstärke und Signifikanz zusammen interpretiert werden: Ein Unterschied kann hoch signifikant sein, aber eine kleine Effektstärke haben. Dann gibt es also einen Unterschied, der aber nicht so stark ins Gewicht fällt bzw. keine praktische Relevanz hat.

### 5.3.1 Fachliche Kompetenzen

Im Folgenden werden die fachlichen Kompetenzen mittels der KERMIT-Ergebnisse angeschaut. Der Fokus liegt auf dem Merkmal „alles»können“. Für die unterschiedlichen Kohorten werden jeweils zunächst die Ergebnisse aus den Regressionsanalysen und anschließend die Vergleiche der statistischen Zwillinge dargestellt.

#### 5.3.1.1 Jahrgangsstufe 5

##### Kohorte 1

In den Ergebnistabellen für die Regressionsanalysen werden die Einflüsse der verschiedenen Merkmale (linke Spalte) auf die fachlichen Kompetenzen (erste Zeile) dargestellt. Je höher der Wert  $b$  ist, umso größer ist der Effekt des jeweiligen Merkmals.

Die folgende Tabelle beschreibt die Ergebnisse für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2018/19. Es sind die Daten von  $N = 9.828$  Schüler:innen enthalten (Abbildung 5.3.1).

Tabelle 5.3.1: Regressionsanalyse zur Vorhersage der fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2018/19 ( $N = 9.828$ )

	Deutsch Lesen		Mathematik		Deutsch Rechtschreibung		Naturwissenschaften		Englisch Hörverstehen	
	$b$	(S.E.)	$b$	(S.E.)	$b$	(S.E.)	$b$	(S.E.)	$b$	(S.E.)
alles»können (vorherig)	.01	(.01)	.00	(.01)	-.01	(.02)	.03*	(.01)	-.03	(.02)
Geschlecht	<b>.05**</b>	(.01)	<b>-.08**</b>	(.01)	<b>.14**</b>	(.01)	<b>-.02**</b>	(.01)	<b>.07**</b>	(.01)
Migrationshintergrund (Mikrozensus)	-.01	(.01)	<b>-.03**</b>	(.01)	<b>.04**</b>	(.01)	<b>-.08**</b>	(.01)	<b>.15**</b>	(.01)
Familiensprache	<b>.05**</b>	(.01)	.00	(.01)	-.00	(.01)	<b>.06**</b>	(.01)	-.02	(.02)
RISE-Status	.02	(.01)	<b>.04**</b>	(.01)	<b>.04**</b>	(.01)	<b>.07**</b>	(.01)	.03*	(.01)
Deutsch Lesen (KERMIT 3)	<b>.45**</b>	(.01)	<b>.24**</b>	(.01)	<b>.43**</b>	(.01)	<b>.35**</b>	(.01)	<b>.33**</b>	(.01)
Mathematik (KERMIT 3)	<b>.25**</b>	(.01)	<b>.56**</b>	(.01)	<b>.30**</b>	(.01)	<b>.30**</b>	(.01)	<b>.24**</b>	(.01)
Sozialindex (vorherige Schule)	<b>.04**</b>	(.02)	<b>.04**</b>	(.02)	<b>.05**</b>	(.02)	.03	(.02)	<b>.11**</b>	(.02)
$R^2$	.46		.61		.48		.47		.29	

$N$  = Anzahl an Schüler:innen,  $b$  = standardisierte Regressionskoeffizienten, S.E. = Standardfehler, \*\* = hoch signifikant mit  $p < .01$ , \* = signifikant mit  $p < .05$ ,  $R^2$  = aufgeklärte Varianz; Codierung der binären Merkmale: alles»können 0 = nein, 1 = ja, Geschlecht 0 = männlich, 1 = weiblich, Migrationshintergrund 0 = nein, 1 = ja, Familiensprache 0 = nicht-deutsch, 1 = deutsch.

Tabelle 5.3.1 zeigt, dass das Merkmal „alles»könnner“ keinen bedeutsamen Einfluss auf den Kompetenzstand der Kinder hat. Das Merkmal „alles»könnner“ bezieht sich dabei auf Jahrgangsstufe 3. Das bedeutet, dass sich bei Kindern, die in der Grundschule eine alles»könnner-Schule besucht haben, keine anderen Kompetenzentwicklungen von KERMIT 3 (Ende Jahrgangsstufe 3) zu KERMIT 5 (Anfang Jahrgangsstufe 5) zeigen. In Naturwissenschaften findet sich zwar ein signifikanter Effekt zugunsten der alles»könnner-Kinder (markiert durch das Sternchen: der p-Wert liegt mit .017 unter .05; nicht in der Tabelle enthalten). Jedoch ist die Effektstärke mit .03 sehr klein ( $b < .10$ ). Somit hat der Unterschied keine praktische Relevanz.

Insgesamt lässt sich diese Zeile wie folgt zusammenfassen: Schüler:innen aus alles»könnner-Schulen unterscheiden sich in ihren fachlichen Kompetenzen nicht von Schüler:innen aus Nicht-alles»könnner-Schulen (alle  $b$ -Werte in dieser Zeile liegen unter .10; erst ab einem Wert von größer als .10 wird von einem kleinen Effekt gesprochen).

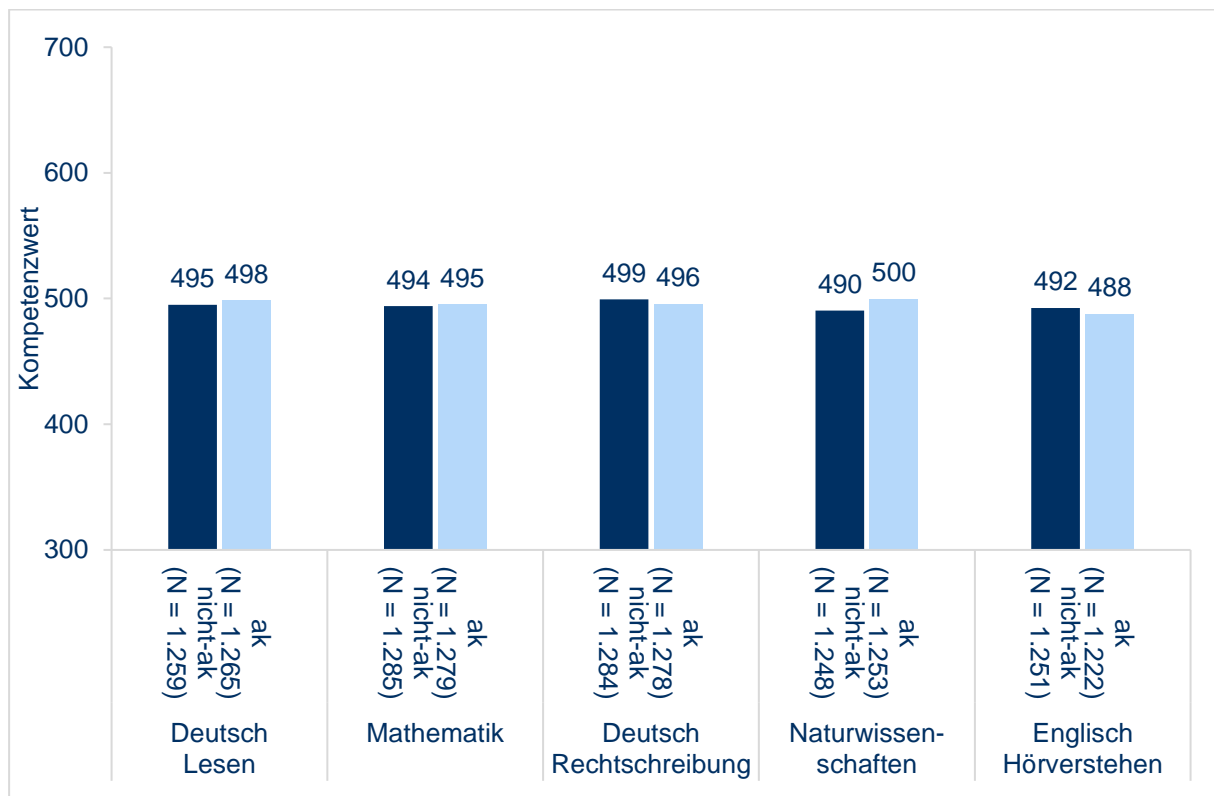
Die Kompetenzen in Jahrgangsstufe 5 werden am stärksten von den Vorleistungen beeinflusst: So wird die aktuelle Kompetenz in Deutsch Lesen in hohem Maße durch die Leseleistung in Jahrgangsstufe 3 bestimmt ( $b = .45$ ). Ebenso wird die aktuelle Leistung in Mathematik mit dem Kompetenzstand in Mathematik bei KERMIT 3 vorhergesagt ( $b = .56$ ). Die Kompetenzen in Mathematik und Deutsch Lesen in KERMIT 3 haben auch auf die anderen fachlichen Kompetenzen einen hoch signifikanten Einfluss. Der Großteil der erklärten Varianz geht also auf diese Merkmale zurück.

Die Analysen zeigen zudem in allen getesteten Kompetenzen hoch signifikante Unterschiede nach Geschlecht (Codierung: 0 = männlich, 1 = weiblich), aber auch dies mit geringer Effektstärke, also ohne praktische Relevanz: Während die Mädchen bei Kontrolle der Ausgangslagen in Deutsch Lesen, Deutsch Rechtschreibung und Englisch Hörverstehen signifikant bessere Leistungen erbringen (positiver  $b$ -Wert), sind die Jungen signifikant besser in Mathematik und Naturwissenschaften (negativer  $b$ -Wert). Auch der Migrationshintergrund nach Mikrozensus hat einen teils hoch signifikanten aber kleinen Einfluss auf die fachlichen Kompetenzen: Bei Kontrolle der Ausgangsleistungen erlangen Schüler:innen ohne Migrationshintergrund in Mathematik und Naturwissenschaften bessere Leistungen (negativer  $b$ -Wert), in Deutsch Rechtschreibung und Englisch Hörverstehen erreichen Schüler:innen mit Migrationshintergrund bessere Leistungen (positiver  $b$ -Wert). Schüler:innen, deren erste Familiensprache Deutsch ist, sind in Deutsch Lesen und Naturwissenschaften signifikant besser als Kinder mit einer nicht-deutschen ersten Familiensprache (positiver  $b$ -Wert). Der Effekt ist allerdings sehr klein und somit zu vernachlässigen ( $b < .10$ ).

Bezogen auf die zentrale Frage nach dem Einfluss der Zugehörigkeit zu einer alles»könnner-Grundschulen lässt sich zusammenfassen: Schüler:innen aus alles»könnner-Schulen unterscheiden sich in ihren Kompetenzentwicklungen in der Jahrgangsstufe 5 nicht von Schüler:innen aus Nicht-alles»könnner-Schulen.

Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche zwischen den Schüler:innen von alles»könnner-Schulen und Nicht-alles»könnner-Schulen („statistische Zwillinge“) werden in der nachfolgenden Abbildung dargestellt. Insgesamt zeigen sich nur sehr geringe Unterschiede zwischen den Schüler:innen-Gruppen.

Abbildung 5.3.1: Mittelwerte der KERMIT-Erhebungen für die Schüler:innen in Jahrgangsstufe 5 für das Schuljahr 2018/19 (Englisch Lesen wird erst ab Jahrgangsstufe 7 erfasst)



nicht-ak = Schüler:innen von Nicht-alles»könnern-Schulen, ak = Schüler:innen von alles»könnern-Schulen, N = Anzahl an Schüler:innen.

In Abbildung 5.3.1 werden in der X-Achse die in KERMIT 5 erreichten Kompetenzwerte aufgezeigt bzw. der Mittelwert für die jeweilige Gruppe. In der Y-Achse sind die fachlichen Kompetenzen aufgeführt sowie die Unterscheidung nach alles»könnern- (ak) und Nicht-alles»könnern-Schüler:innen (nicht-ak). Jeweils in Klammern steht die Anzahl der Schüler:innen. Über den Balken steht der Mittelwert, den die Schüler:innen der jeweiligen Gruppe in der entsprechenden Kompetenz erreicht haben.

Beide Schüler:innen-Gruppen weisen in sämtliche Bereichen sehr ähnliche Kompetenzstände auf, die in etwa dem Hamburger Durchschnitt entsprechen<sup>37</sup>: In Deutsch Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften liegen die Werte der alles»könnern-Schüler:innen (hellblauer Balken) marginal über denen der Nicht-alles»könnern-Schüler:innen (dunkelblauer Balken). In Deutsch Rechtschreibung und Englisch Hörverstehen haben die Nicht-alles»könnern-Schüler:innen minimal bessere Leistungen erbracht. Alle Unterschiede sind allerdings sehr gering und nicht signifikant. Der Unterschied in den Naturwissenschaften ist signifikant ( $p = .01$ ), allerdings mit geringer Effektstärke (Cohen's  $d = -.10$ ).

<sup>37</sup> Der Hamburger Durchschnitt wird bei jeder Erhebung von KERMIT immer auf den Wert 500 mit einer Standardabweichung von 100 gesetzt.

## Kohorte 2

Tabelle 5.3.2 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2019/20.

Tabelle 5.3.2: Regressionsanalyse zur Vorhersage der fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2019/20 (N = 9.504)

	Deutsch Lesen		Mathematik		Deutsch Rechtschreibung		Naturwissenschaften		Englisch Hörverstehen	
	b	(S.E.)	b	(S.E.)	b	(S.E.)	b	(S.E.)	b	(S.E.)
alles»könnner (vorherig)	.02	(.01)	.01	(.01)	- .01	(.02)	<b>.04**</b>	(.01)	- .02	(.02)
Geschlecht	<b>.05**</b>	(.01)	- <b>.10**</b>	(.01)	<b>.15**</b>	(.01)	- .01	(.01)	<b>.09**</b>	(.01)
Migrationshintergrund (Mikrozensus)	- <b>.05**</b>	(.01)	- <b>.04**</b>	(.01)	<b>.03**</b>	(.01)	- <b>.10**</b>	(.01)	<b>.15**</b>	(.01)
Familiensprache	<b>.05**</b>	(.01)	.00	(.01)	.01	(.01)	<b>.06**</b>	(.01)	- .03*	(.01)
RISE-Status	<b>.03**</b>	(.01)	.03*	(.01)	<b>.04**</b>	(.01)	<b>.04**</b>	(.01)	.02	(.02)
Deutsch Lesen (KERMIT 3)	<b>.39**</b>	(.01)	<b>.16**</b>	(.01)	<b>.35**</b>	(.01)	<b>.26**</b>	(.01)	<b>.30**</b>	(.02)
Mathematik (KERMIT 3)	<b>.30**</b>	(.01)	<b>.59**</b>	(.01)	<b>.34**</b>	(.01)	<b>.39**</b>	(.01)	<b>.29**</b>	(.01)
Sozialindex (vorherige Schule)	.04*	(.02)	<b>.05**</b>	(.02)	<b>.06**</b>	(.02)	<b>.06**</b>	(.02)	<b>.07**</b>	(.02)
<i>R</i> <sup>2</sup>	.48		.57		.45		.48		.30	

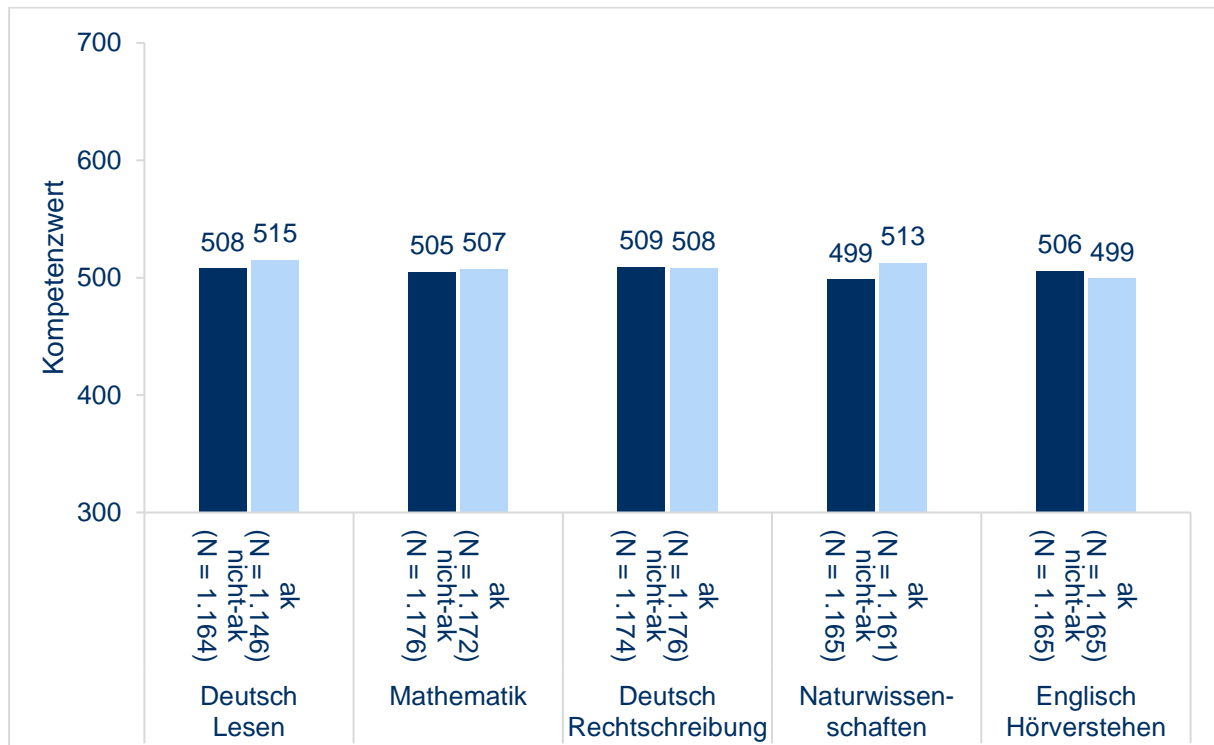
N = Anzahl an Schüler:innen, b = standardisierte Regressionskoeffizienten, S.E. = Standardfehler, \*\* = hoch signifikant mit  $p < .01$ , \* = signifikant mit  $p < .05$ ,  $R^2$  = aufgeklärte Varianz; Codierung der binären Merkmal: alles»könnner 0 = nein, 1 = ja, Geschlecht 0 = männlich, 1 = weiblich, Migrationshintergrund 0 = nein, 1 = ja, Familiensprache 0 = nicht-deutsch, 1 = deutsch.

Für Kohorte 2 finden sich ähnliche Tendenzen wie für Kohorte 1: Es zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen alles»könnner- und Nicht-alles»könnner-Schüler:innen (Tabelle 5.3.2). In Naturwissenschaften erreichen die alles»könnner-Schüler:innen zwar hoch signifikant bessere Ergebnisse als die Nicht-alles»könnner-Schüler:innen ( $p = .00$ ), aber mit  $b = .04$  ist dieser Unterschied sehr klein. Geschlecht, Migrationshintergrund, Familiensprache und RISE-Status haben – wie bei Kohorte 1 – keine pädagogisch bedeutsamen Einflüsse auf die fachlichen Kompetenzen (zwar teilweise hoch signifikante Unterschiede, aber höchstens kleine Effektstärken). Die Kompetenzen in Deutsch Lesen und Mathematik aus KERMIT 3 haben eine ähnlich große Prognosekraft wie bei Kohorte 1.

Auch für die erklärte Varianz zeigt sich ein ähnliches Ergebnis wie im Vorjahr: Die betrachteten Merkmale können die Kompetenzen in Deutsch Lesen, Mathematik, Deutsch Rechtschreibung und Naturwissenschaften zu Beginn der Jahrgangsstufe zu einem erheblichen Anteil erklären (45 % bis 57 %), für Englisch Hörverstehen fällt  $R^2$  mit .30 deutlich geringer aus.

Auch für das Schuljahr 2019/20 werden die Kompetenzstände zwischen alles»könnner- und Nicht-alles»könnner-Schüler:innen mittels t-Tests verglichen (Abbildung 5.3.2).

Abbildung 5.3.2: Vergleich der Kompetenzwerte von alles»könnern- und Nicht-alles»könnern-Schüler:innen für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2019/20



nicht-ak = Schüler:innen von Nicht-alles»könnern-Schulen, ak = Schüler:innen von alles»könnern-Schulen, N = Anzahl an Schüler:innen.

Hier zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei Kohorte 1: Zwischen den alles»könnern- und den Nicht-alles»könnern-Schüler:innen lassen sich keine bedeutsamen Effekte feststellen. In Naturwissenschaften zeigt sich zwar ein signifikanter Unterschied zugunsten der alles»könnern-Schüler:innen, die Effektstärke ist allerdings gering (Cohen's  $d = -.15$ ).

### 5.3.1.2 Jahrgangsstufe 7

Im Folgenden werden für Jahrgangsstufe 7 die beiden Schuljahre 2018/19 (Kohorte 3) und 2019/20 (Kohorte 4) betrachtet. In die Regressionsanalyse konnten für diese Jahrgangsstufen weitere Merkmale aufgenommen werden. Neben der Schulform wurden die Lernausgangslagen in den Kompetenzbereichen Naturwissenschaften, Deutsch Rechtschreibung und Englisch Hörverstehen aus KERMIT 5 in die Analysen einbezogen.

### Kohorte 3

In Tabelle 5.3.3 sind zunächst die Ergebnisse der Regressionsanalyse dargestellt.

Tabelle 5.3.3: Regressionsanalyse zur Vorhersage der fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2018/19 (N = 9.480)

	Deutsch Lesen		Mathematik		Deutsch Rechtschreibung		Naturwissenschaften		Englisch Lesen	
	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)
alles»könner (vorherig)	-.01	(.01)	-.00	(.01)	-.01	(.01)	.00	(.01)	-.00	(.01)
Geschlecht	<b>.03**</b>	(.01)	<b>-.04**</b>	(.01)	<b>.10**</b>	(.01)	.01*	(.01)	<b>.04**</b>	(.01)
Migrationshintergrund (Mikrozensus)	<b>-.06**</b>	(.01)	<b>-.04**</b>	(.01)	-.00	(.01)	<b>-.07**</b>	(.01)	<b>.06**</b>	(.01)
Familiensprache	-.02*	(.01)	.00	(.01)	-.01	(.01)	<b>-.04**</b>	(.01)	<b>.03**</b>	(.01)
RISE-Status	.01	(.01)	<b>.02**</b>	(.01)	.01	(.01)	.02*	(.01)	.01	(.01)
Deutsch Lesen (KERMIT 5)	<b>.19**</b>	(.01)	.01	(.01)	<b>.08**</b>	(.01)	<b>.09**</b>	(.01)	<b>.14**</b>	(.01)
Mathematik (KERMIT 5)	<b>.20**</b>	(.01)	<b>.55**</b>	(.01)	<b>.13**</b>	(.01)	<b>.26**</b>	(.01)	<b>.07**</b>	(.01)
Naturwissenschaften (KERMIT 5)	<b>.20**</b>	(.01)	<b>.15**</b>	(.01)	<b>.05**</b>	(.01)	<b>.39**</b>	(.01)	<b>.11**</b>	(.01)
Deutsch Rechtschreibung (KERMIT 5)	<b>.13**</b>	(.01)	<b>.06**</b>	(.01)	<b>.49**</b>	(.01)	- .00	(.01)	<b>.16**</b>	(.01)
Englisch Hörverstehen (KERMIT 5)	<b>.09**</b>	(.01)	<b>.04**</b>	(.01)	<b>.03**</b>	(.01)	.02*	(.01)	<b>.36**</b>	(.01)
Schulform (vorherig)	- <b>.12**</b>	(.02)	- <b>.10**</b>	(.02)	- <b>.20**</b>	(.01)	- <b>.05**</b>	(.02)	- <b>.22**</b>	(.02)
Sozialindex (vorherig)	.00	(.02)	.03*	(.02)	- .01	(.02)	.03	(.02)	- .03	(.02)
<i>R</i> <sup>2</sup>	.61		.70		.69		.58		.63	

*N* = Anzahl an Schüler:innen, *b* = standardisierte Regressionskoeffizienten, *S.E.* = Standardfehler, \*\* = hoch signifikant mit  $p < .01$ , \* = signifikant mit  $p < .05$ ,  $R^2$  = aufgeklärte Varianz. Codierung der binären Merkmale: alles»könner 0 = nein, 1 = ja, Geschlecht 0 = männlich, 1 = weiblich, Migrationshintergrund 0 = nein, 1 = ja, Familiensprache 0 = nicht-deutsch, 1 = deutsch, Schulform 5 = Gymnasium, 6 = Stadtteilschule.

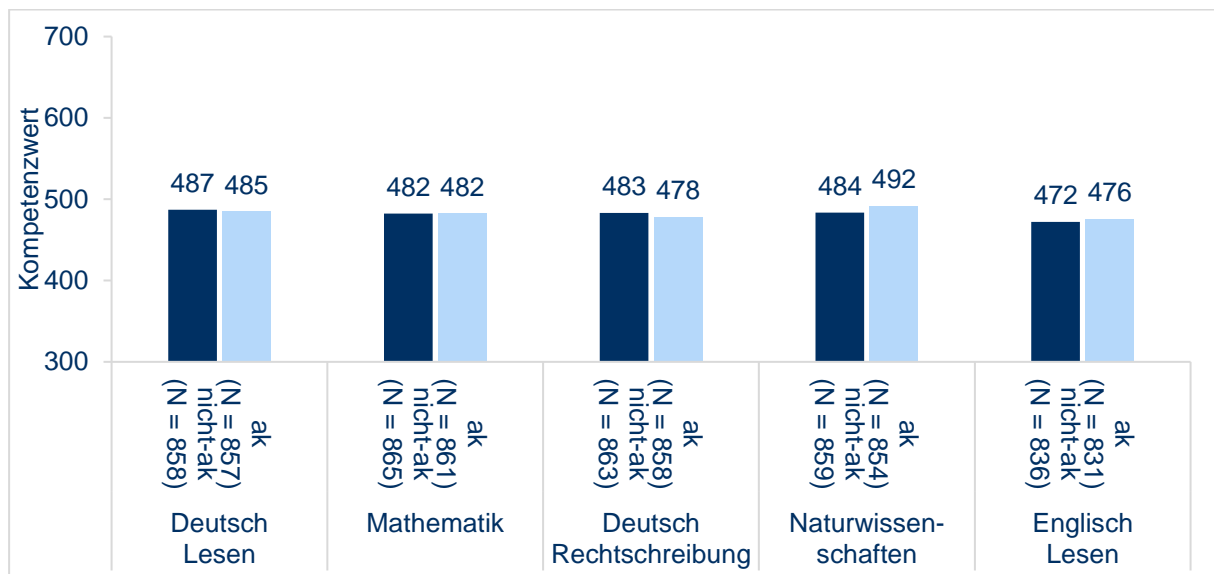
Bei Kontrolle der Ausgangslagen und Hintergrundmerkmale erreichen auch in Jahrgangsstufe 7 die alles»könner- und Nicht-alles»könner-Schüler:innen nahezu gleiche Leistungen in den betrachteten fachlichen Kompetenzen (Tabelle 5.3.3). Es gibt keine signifikanten Unterschiede. Geschlecht, Migrationshintergrund, Familiensprache und RISE-Status haben keinen nennenswerten Einfluss auf die Entwicklung der betrachteten fachlichen Kompetenzen (die Unterschiede sind zwar teilweise hoch signifikant, aber mit geringer Effektstärke).

Die Kompetenzstände aus der Vorerhebung (hier: KERMIT 5) haben wiederum einen hohen Einfluss auf die Leistungsergebnisse in KERMIT 7. Nur bei Deutsch Lesen fällt dieser Effekt deutlich kleiner aus. Die Schulform scheint vor allem in Deutsch Rechtschreibung und Englisch Hörverstehen einen Einfluss zu haben: Gymnasiast:innen zeigen hier deutlich höhere Kompetenzzuwächse als Stadtteilschüler:innen. Der Sozialindex der Schule hat darüber hinaus keinen nennenswerten Einfluss auf die fachlichen Leistungen.

In allen betrachteten fachlichen Kompetenzen erklären die untersuchten Merkmale einen Großteil der Varianz (58 % bis 70 %).



Abbildung 5.3.3: Vergleich der Kompetenzwerte von alles»könnern- und Nicht-alles»könnern-Schüler:innen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2018/19



nicht-ak = Schüler:innen von Nicht-alles»könnern-Schulen, ak = Schüler:innen von alles»könnern-Schulen, N = Anzahl an Schüler:innen.

Im Gruppenvergleich mit den statistischen Zwillingen (Abbildung 5.3.3) unterscheiden sich die alles»könnern-Schüler:innen nur marginal von den Nicht-alles»könnern-Schüler:innen in Jahrgangsstufe 7. Die Unterschiede sind durchweg nicht signifikant.

#### Kohorte 4

Tabelle 5.3.4: Regressionsanalyse zur Vorhersage der fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2019/20 (N = 9.412)

	Deutsch Lesen		Mathematik		Deutsch Rechtschreibung		Naturwissenschaften		Englisch Lesen	
	b	(S.E.)	b	(S.E.)	b	(S.E.)	b	(S.E.)	b	(S.E.)
alleskönnern (vorherig)	.00	(.01)	-.01	(.01)	-.02*	(.01)	.00	(.01)	-.01	(.01)
Geschlecht	<b>.09**</b>	(.01)	-.05**	(.01)	<b>.10**</b>	(.01)	<b>.02**</b>	(.01)	<b>.04**</b>	(.01)
Migrationshintergrund (Mikrozensus)	-.05**	(.01)	-.01	(.01)	-.01	(.01)	-.06**	(.01)	<b>.07**</b>	(.01)
Familiensprache	-.05**	(.01)	.00	(.01)	-.00	(.01)	-.04**	(.01)	<b>.04**</b>	(.01)
RISE-Status	.00	(.01)	<b>.02**</b>	(.01)	-.00	(.01)	.01	(.01)	-.01	(.01)
Deutsch Lesen (KERMIT 5)	<b>.30**</b>	(.01)	<b>.05**</b>	(.01)	<b>.07**</b>	(.01)	<b>.13**</b>	(.01)	<b>.18**</b>	(.01)
Mathematik (KERMIT 5)	<b>.14**</b>	(.01)	<b>.51**</b>	(.01)	<b>.11**</b>	(.01)	<b>.23**</b>	(.01)	<b>.03**</b>	(.01)
Naturwissenschaften (KERMIT 5)	<b>.16**</b>	(.01)	<b>.14**</b>	(.01)	<b>.04**</b>	(.01)	<b>.40**</b>	(.01)	<b>.12**</b>	(.01)
Deutsch Rechtschreibung (KERMIT 5)	<b>.10**</b>	(.01)	<b>.09**</b>	(.01)	<b>.54**</b>	(.01)	.01	(.01)	<b>.15**</b>	(.01)
Englisch Hörverstehen (KERMIT 5)	<b>.05**</b>	(.01)	<b>.01*</b>	(.01)	<b>.02**</b>	(.01)	.00	(.01)	<b>.38**</b>	(.01)
Schulform (vorherig)	-.10**	(.02)	-.13**	(.02)	-.15**	(.01)	-.04*	(.02)	-.11**	(.02)
Sozialindex (vorherig)	<b>.04**</b>	(.01)	<b>.06**</b>	(.02)	<b>.05**</b>	(.02)	<b>.05**</b>	(.02)	.05*	(.02)
<i>R</i> <sup>2</sup>	.55		.69		.7		.58		.57	

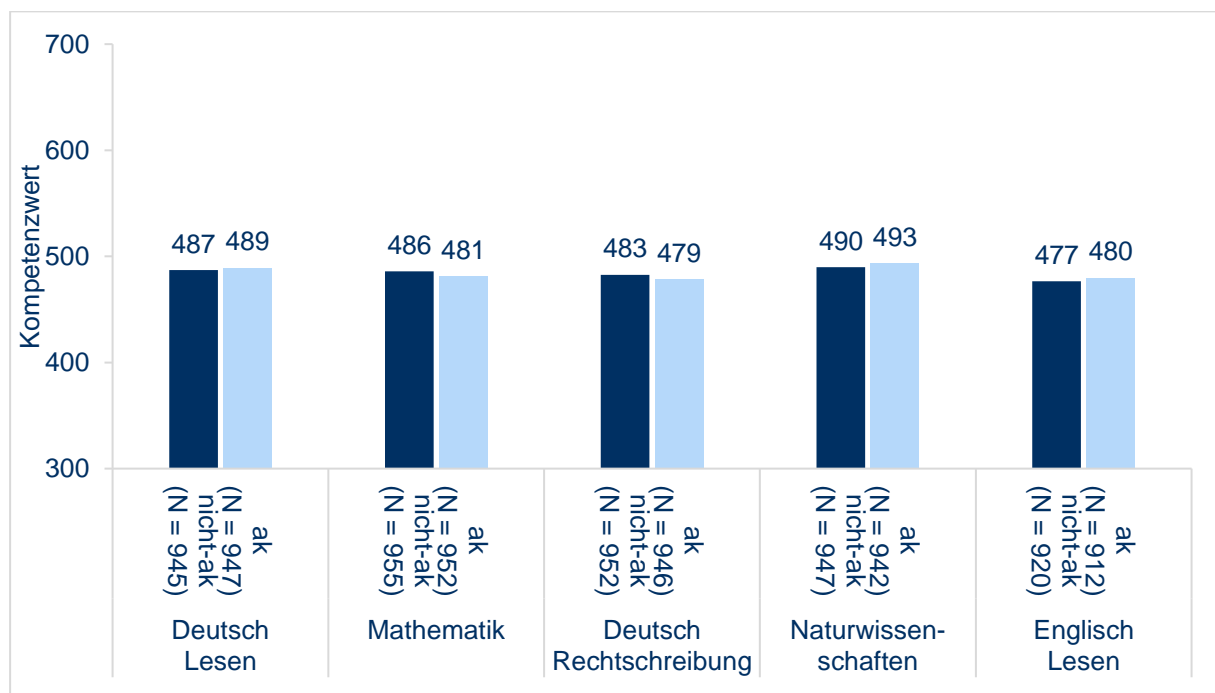
N = Anzahl an Schüler:innen, b = standardisierte Regressionskoeffizienten, S.E. = Standardfehler, \*\* = hoch signifikant mit  $p < .01$ , \* = signifikant mit  $p < .05$ ,  $R^2$  = aufgeklärte Varianz.

In Tabelle 5.3.4 zeigt sich für Kohorte 4 ein ähnliches Bild wie schon für Kohorte 3: Bei Kontrolle der Ausgangslagen (KERMIT 5) unterschieden sich die alles»könnern- und Nicht-al-

les»könnler-Schüler:innen in ihren Ergebnissen bei KERMIT 7 nicht nennenswert. Nicht-alles»könnler-Schüler:innen sind in Deutsch Rechtschreibung zwar signifikant besser ( $p = .02$ ), aber mit sehr geringer Effektstärke. Für die soziodemographischen Merkmale zeichnen sich nur schwache und unbedeutsame Effekte ab. Die Schulform hat – wie bei Kohorte 3 – positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung, allerdings mit höchstens kleiner Effektstärke.

Insgesamt erklärt dieses Modell einen Großteil der Varianz mit 55 bis 70 Prozent.

Abbildung 5.3.4: Vergleich der Kompetenzwerte von alles»könnler- und Nicht-alles»könnler-Schüler:innen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2019/20



nicht-ak = Schüler:innen von Nicht-alles»könnler-Schulen, ak = Schüler:innen von alles»könnler-Schulen, N = Anzahl an Schüler:innen.

Auch die Gruppenvergleiche der statistischen Zwillinge für Kohorte 4 weisen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen alles»könnler- und Nicht-alles»könnler-Schüler:innen aus (Abbildung 5.3.4). Die Ergebnisse sprechen demnach für ähnliche Kompetenzentwicklungen in den getesteten Bereichen.

### 5.3.1.3 Kompetenzentwicklungen nach Teilgruppen

Um die Kompetenzentwicklungen einzelner Teilgruppen von Schüler:innen zu untersuchen, wurden zusätzlich zum Merkmal „alles»könnler“ weitere Faktoren in die Analysen einbezogen: Geschlecht, Migrationshintergrund nach Mikrozensus, Familiensprache, RISE-Status, Lernausgangslage Deutsch Lesen, Lernausgangslage Mathematik. Es wird also beispielsweise untersucht, ob sich innerhalb der Gruppe der Mädchen die alles»könnler-Kinder von den Nicht-alles»könnler-Kindern unterscheiden. Hierzu wurden die Interaktionseffekte bei Messwiederholung betrachtet. Die Analysen wurden für die beiden Schuljahre 2018/19 und 2019/20 für die Jahrgangsstufe 5 und 7 durchgeführt.

Keine der Analysen ergab einen signifikanten, systematischen Zusammenhang, daher wird auf Darstellung der Analysen verzichtet. Somit unterscheiden sich alles»könnler- und Nicht-alles»könnler-Schüler:innen in ihrer Lernentwicklung nicht, auch nicht unter Berücksichtigung zusätzlicher Teilgruppen.

Sowohl in der 5. als auch in der 7. Jahrgangsstufe sind keine nennenswerten Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen aus alles»können- und aus Nicht-alles»können-Schulen festzustellen.

Auch die Betrachtung einzelner Teilgruppen zeigt keine systematischen Unterschiede zwischen alles»können- und Nicht-alles»können-Schüler:innen auf.

### 5.3.2 Überfachliche Kompetenzen

Für die überfachlichen Kompetenzen wurden die Daten aus verschiedenen Jahren nach Jahrgangsstufe zusammengelegt, um eine ausreichend große Datenbasis zu haben. Für die Primarstufe liegen nur Daten aus der Fremdeinschätzung vor. Für die Sekundarstufe liegen zusätzlich die Selbsteinschätzungen der Schüler:innen vor. Betrachtet werden jeweils die Skalenwerte für die vier Dimensionen „Personale Kompetenzen“, „Motivationale Orientierungen“, „Lernmethodische Kompetenzen“ und „Soziale Kompetenzen“.

#### 5.3.2.1 Jahrgangsstufe 3

Für Jahrgangsstufe 3 liegen ausschließlich Einschätzungen der Lehrkräfte vor. Selbsteinschätzungen der Schüler:innen werden in Jahrgangsstufe 3 nicht erhoben. Wie bei den fachlichen Kompetenzen werden zunächst jeweils die Ergebnisse der Regressionsanalysen dargestellt. Anschließend werden die Mittelwertvergleiche (t-Tests) zwischen den alles»können- und den Nicht-alles»können-Schüler:innen („statistische Zwillinge“) präsentiert.

Bei den Regressionsanalysen werden als Prädiktoren neben dem Merkmal „alles»können“ der Sozialindex der besuchten Schule, soziodemographische Merkmale und die Ausgangslage in den fachlichen Kompetenzen (hier Deutsch Lesen und Mathematik aus KERMIT 2) herangezogen.

Tabelle 5.3.5: Regressionsanalyse zur Vorhersage der überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 3 (N = 856)

	Personale Kompetenzen		Motivationale Orientierungen		Lernmethodische Kompetenzen		Soziale Kompetenzen	
	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)
alles»können	.08*	(.04)	.06	(.05)	.05	(.05)	.05	(.05)
Geschlecht	<b>.10**</b>	(.03)	<b>.15**</b>	(.03)	.07*	(.03)	<b>.24**</b>	(.03)
Migrationshintergrund (Mikrozensus)	.03	(.04)	- .02	(.04)	- .00	(.04)	- .03	(.04)
Familiensprache	- .06	(.04)	- .09*	(.05)	- .01	(.04)	- .06	(.04)
RISE-Status	- .01	(.04)	.00	(.04)	- .01	(.05)	.05	(.05)
Deutsch Lesen (KERMIT 2)	<b>.28**</b>	(.04)	<b>.22**</b>	(.04)	<b>.33**</b>	(.04)	<b>.18**</b>	(.06)
Mathematik (KERMIT 2)	<b>.30**</b>	(.05)	<b>.34**</b>	(.04)	<b>.39**</b>	(.05)	<b>.21**</b>	(.06)
Sozialindex	.09	(.05)	.05	(.06)	.00	(.06)	.06	(.05)
<i>R</i> <sup>2</sup>	.28		.27		.39		.20	

*N* = Anzahl an Schüler:innen, *b* = standardisierte Regressionskoeffizienten, *S.E.* = Standardfehler, \*\* = hoch signifikant mit  $p < .01$ , \* = signifikant mit  $p < .05$ ,  $R^2$  = aufgeklärte Varianz. Codierung der binären Merkmale: alles»können 0 = nein, 1 = ja, Geschlecht 0 = männlich, 1 = weiblich, Migrationshintergrund 0 = nein, 1 = ja, Familiensprache 0 = nicht-deutsch, 1 = deutsch.

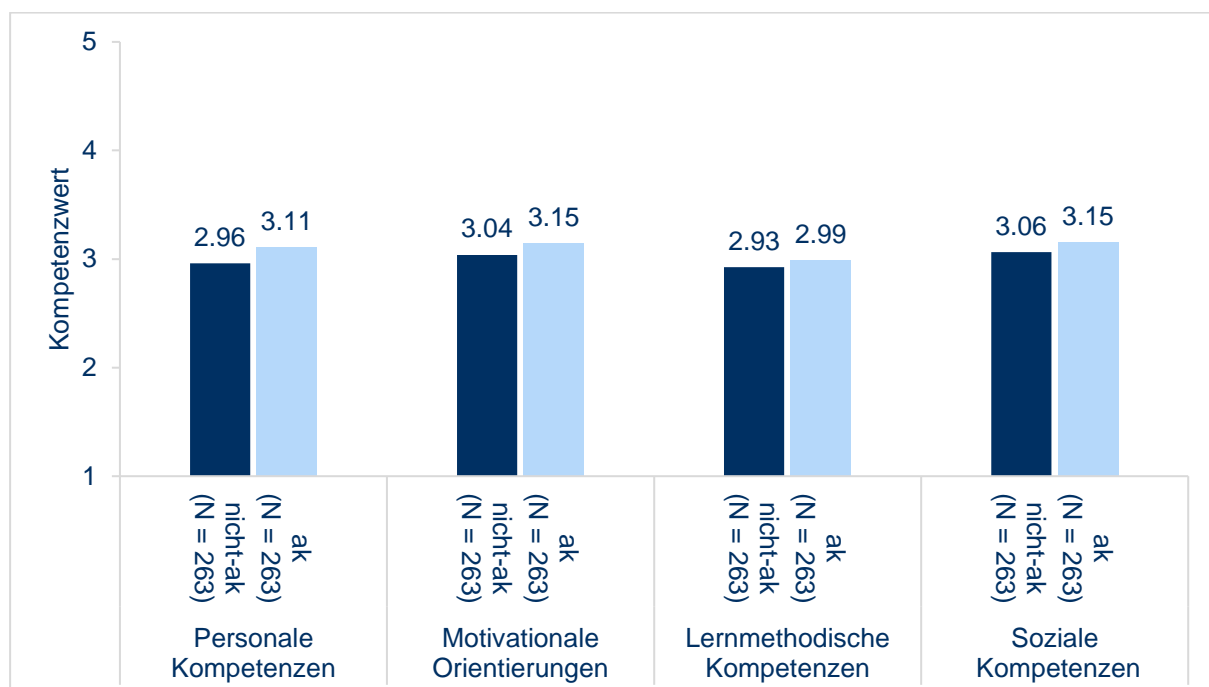
Die Analysen in Tabelle 5.3.5 weisen aus, dass die 3.-Klässler:innen an alles»können-Schulen – bei Kontrolle der Ausgangslagen – in den überfachlichen Kompetenzen marginal besser eingeschätzt werden als Kinder an Nicht-alles»können-Schulen. Bei den personalen Kompetenzen ist dieser Unterschied zwar signifikant, aber wie auch bei den anderen überfachlichen Kompetenzen sehr klein und somit nicht nennenswert ( $b < .10$ ).

Neben den fachlichen Kompetenzen (Lesekompetenz und Mathematikkompetenz hat das Geschlecht einen hoch signifikanten Einfluss auf alle vier Skalen der überfachlichen Kompetenzen: Mädchen werden in allen vier Kompetenzbereichen tendenziell positiver eingeschätzt als Jungen. Bei den lernmethodischen Kompetenzen ist dieser Effekt marginal ( $b = .07$ ), bei den sozialen Kompetenzen vergleichsweise am größten ( $b = .24$ ). Migrationshintergrund, Familiensprache, RISE-Status und Sozialindex haben keinen nennenswerten Einfluss auf die überfachlichen Kompetenzen.

Mit 20 bis 39 Prozent können die betrachteten Merkmale weniger als die Hälfte der Varianz erklären.

In Abbildung 5.3.5 werden die statistischen Zwillinge für die Jahrgangsstufe 3 verglichen.

Abbildung 5.3.5: Vergleich der Mittelwerte für die von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen für Schüler:innen in Jahrgangsstufe 3 (Fremdeinschätzungen)



1 = sehr schwach, 2 = schwach, 3 = mittel, 4 = stark, 5 = sehr stark; nicht-ak = Schüler:innen an Nicht-alles»könnner-Schulen, ak = Schüler:innen an alles»könnner-Schulen, N = Anzahl an Schüler:innen.

In allen überfachlichen Kompetenzen erreichen die Schüler:innen an alles»könnner-Schulen höhere Werte als an Nicht-alles»könnner-Schulen (Abbildung 5.3.5). Für die Skala „Personale Kompetenzen“ ist dieser Unterschied signifikant, allerdings mit einer geringen Effektstärke (Cohen's  $d = .22$ ).

### 5.3.2.2 Jahrgangsstufe 5

Bei den Analysen für die Jahrgangsstufe 5 wird das „alles»könnner“-Merkmal auf die besuchte Grundschule bezogen, d.h. hier wird – wie bei den Auswertungen der fachlichen Kompetenzen – der Einfluss der bisher besuchten Schule untersucht. Als weiterer Prädiktor kommt hier im Vergleich zu den Analysen für Jahrgangsstufe 3 die Schulform hinzu.

#### Fremdeinschätzungen

In Jahrgangsstufe 5 liegen für 801 Schüler:innen Fremdeinschätzungen zu ihren überfachlichen Kompetenzen vor. In Tabelle 5.3.6 sind die Ergebnisse der Regressionsanalyse abgebildet.

Tabelle 5.3.6: Regressionsanalyse zur Vorhersage der überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 5, Fremdeinschätzungen (N = 801)

	Personale Kompetenzen		Motivationale Orientierungen		Lernmethodische Kompetenzen		Soziale Kompetenzen	
	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)
alles»können (vorherig)	- .01	(.06)	.04	(.06)	.04	(.07)	.04	(.11)
Geschlecht	.03	(.04)	<b>.15**</b>	(.04)	<b>.10**</b>	(.04)	<b>.18**</b>	(.00)
Migrationshintergrund (Mikrozensus)	- .07	(.06)	- .06	(.06)	- .07	(.06)	- .05	(.00)
Familiensprache	.04	(.05)	.01	(.04)	.05	(.05)	.04	(.06)
RISE-Status	- .01	(.05)	- .01	(.04)	- .05	(.04)	- .01	(.05)
Deutsch Lesen (KERMIT 3)	<b>.16**</b>	(.04)	.09*	(.04)	<b>.14**</b>	(.05)	.13*	(.06)
Mathematik (KERMIT 3)	<b>.24**</b>	(.05)	<b>.26**</b>	(.05)	<b>.30**</b>	(.04)	<b>.12**</b>	(.05)
Schulform	.20*	(.09)	<b>.20**</b>	(.07)	<b>.22**</b>	(.08)	<b>.29**</b>	(.05)
Sozialindex	.01	(.10)	.02	(.10)	.06	(.11)	.12	(.05)
<i>R</i> <sup>2</sup>	.12		.12		.16		.12	

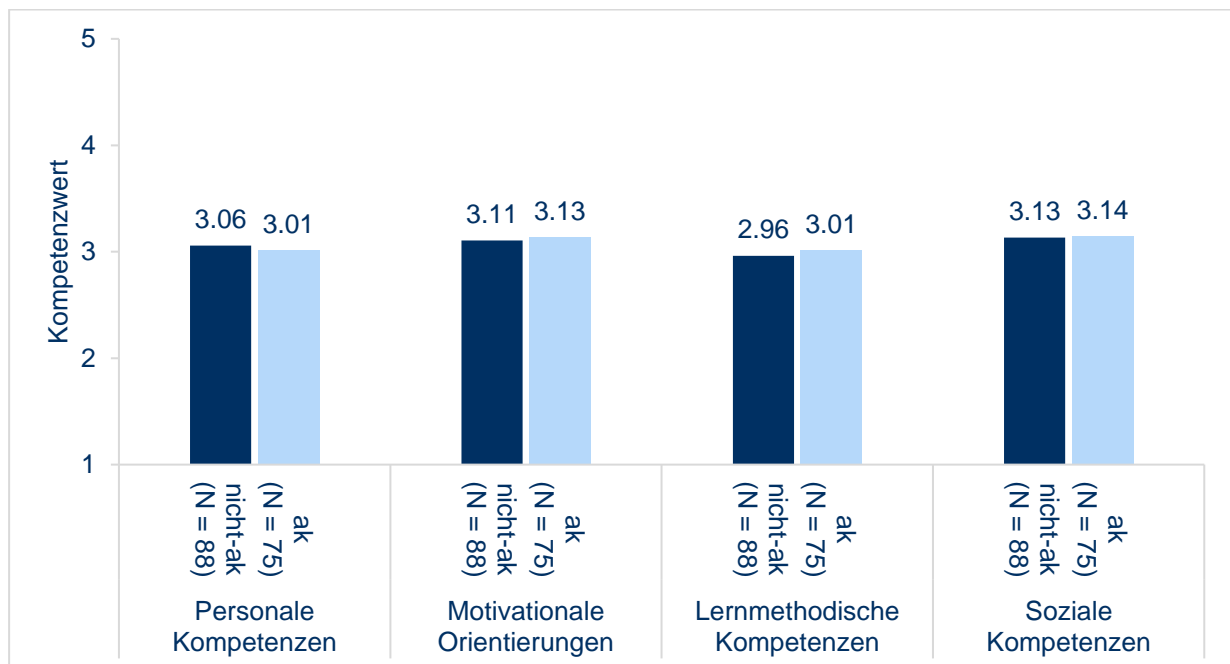
*N* = Anzahl an Schüler:innen, *b* = standardisierte Regressionskoeffizienten, *S.E.* = Standardfehler, \*\* = hoch signifikant mit  $p < .01$ , \* = signifikant mit  $p < .05$ ,  $R^2$  = aufgeklärte Varianz. Codierung der binären Merkmale: alles»können 0 = nein, 1 = ja, Geschlecht 0 = männlich, 1 = weiblich, Migrationshintergrund 0 = nein, 1 = ja, Familiensprache 0 = nicht-deutsch, 1 = deutsch, Schulform 5 = Gymnasium, 6 = Stadtteilschule.

Auch in der 5. Jahrgangsstufe zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen alles»können- und Nicht-alles»können-Kindern hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen (Tabelle 5.3.6). Wie in Jahrgangsstufe 3 haben Geschlecht sowie die Lernausgangslagen einen hoch signifikanten Einfluss auf die überfachlichen Kompetenzen: Die Mädchen werden in den motivationalen Orientierungen, lernmethodischen Kompetenzen und sozialen Kompetenzen höher eingeschätzt als die Jungen. Gute Leistungen im Lesen und in Mathematik bei KERMIT 3 gehen mit höheren Ausprägungen in den überfachlichen Kompetenzen einher.

Zudem ergeben sich positive Effekte der Schulform. So werden die überfachlichen Kompetenzen von Schüler:innen an Stadtteilschulen bei gleichen Lernausgangslagen günstiger eingeschätzt als von Schüler:innen an Gymnasien. Dies ist vermutlich auf die unterschiedliche Bezugsnorm zurückzuführen, mit der die Schüler:innen verglichen werden („Bezugsgruppeneffekt“).

Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche zwischen den Schüler:innen von alles»können-Schulen und Nicht-alles»können-Schulen („statistische Zwillinge“) werden in der nachfolgenden Abbildung dargestellt.

Abbildung 5.3.6: Vergleich der Mittelwerte für die von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen für Schüler:innen in Jahrgangsstufe 5 (Fremdeinschätzungen)



1 = sehr schwach, 2 = schwach, 3 = mittel, 4 = stark, 5 = sehr stark; nicht-ak = Schüler:innen von Nicht-alles»köpner-Grundschulen, ak = Schüler:innen von alles»köpner-Grundschulen, N = Anzahl an Schüler:innen.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Regressionsanalyse können auch beim Vergleich der statistischen Zwillinge keine pädagogisch bedeutsamen Unterschiede zwischen alles»köpner- und Nicht-alles»köpner-Kindern gefunden werden (Abbildung 5.3.6).

### Selbsteinschätzungen

In Jahrgangsstufe 5 liegen neben den Einschätzungen der Lehrkräfte auch 801 Selbsteinschätzungen von Schüler:innen vor. Die Ergebnisse der entsprechenden Regressionsanalyse sind Tabelle 5.3.7 zu entnehmen.

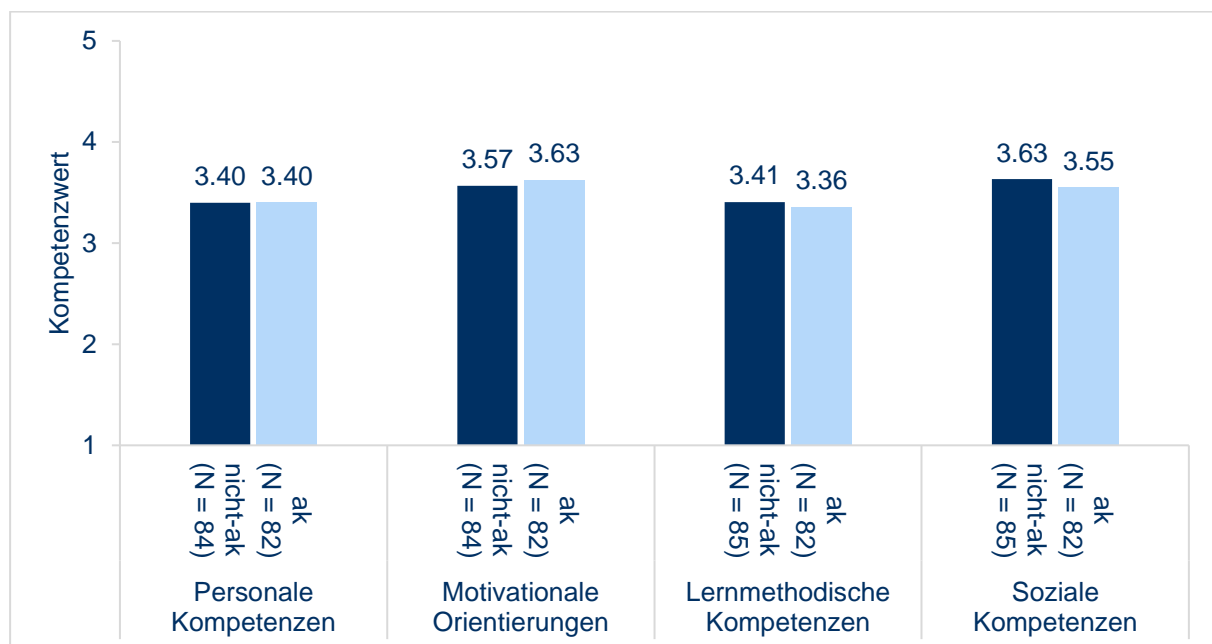
Tabelle 5.3.7: Regressionsanalyse zur Vorhersage der überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5, Selbsteinschätzungen (N = 801)

	Personale Kompetenzen		Motivationale Orientierungen		Lernmethodische Kompetenzen		Soziale Kompetenzen	
	b	(S.E.)	b	(S.E.)	b	(S.E.)	b	(S.E.)
alles»köpner (vorherig)	-.02	(.06)	.02	(.06)	-.01	(.06)	-.01	(.09)
Geschlecht	-.04	(.04)	-.02	(.04)	-.01	(.04)	.12**	(.00)
Migrationshintergrund (Mikrozensus)	-.03	(.05)	.06	(.05)	.02	(.04)	-.06	(.00)
Familiensprache	-.06	(.05)	.04	(.04)	.02	(.05)	.01	(.06)
RISE-Status	-.07	(.04)	-.10*	(.05)	-.09*	(.05)	-.01	(.05)
Deutsch Lesen (KERMIT 3)	.01	(.05)	.04	(.04)	.05	(.04)	.02	(.05)
Mathematik (KERMIT 3)	.13*	(.06)	.10	(.06)	.12*	(.05)	.06	(.05)
Schulform	.01	(.06)	-.07	(.08)	-.09	(.07)	-.04	(.04)
Sozialindex	-.01	(.08)	-.05	(.09)	-.07	(.09)	-.08	(.05)
R <sup>2</sup>	.02		.03		.04		.02	

N = Anzahl an Schüler:innen, b = standardisierte Regressionskoeffizienten, S.E. = Standardfehler, \*\* = hoch signifikant mit  $p < .01$ , \* = signifikant mit  $p < .05$ , R<sup>2</sup> = aufgeklärte Varianz. Codierung der binären Merkmale: alles»köpner 0 = nein, 1 = ja, Geschlecht 0 = männlich, 1 = weiblich, Migrationshintergrund 0 = nein, 1 = ja, Familiensprache 0 = nicht-deutsch, 1 = deutsch, Schulform 5 = Gymnasium, 6 = Stadtteilschule.

Die Selbsteinschätzungen der 5.-Klässler:innen lassen sich durch die betrachteten Merkmalen kaum vorhersagen, was das sehr niedrige  $R^2$  deutlich macht: Nur 2.00 bis maximal 4.00 Prozent der Varianz können erklärt werden (Tabelle 5.3.7). Ein Einfluss des Geschlechts zeigt sich lediglich hinsichtlich der sozialen Kompetenzen: So schätzen sich Mädchen in den sozialen Kompetenzen signifikant höher ein als die Jungen. Die erwarteten positiven Zusammenhänge mit der Lernausgangslage lassen sich nur für die Mathematikkompetenzen feststellen; das auch nur für die personalen Kompetenzen und die lernmethodischen Kompetenzen und nur in geringerem Maße. Schließlich zeigt sich ein signifikanter, aber kleiner Effekt des RISE-Status: Je niedriger der RISE-Status ist, umso höher sind bei gleichen Lernausgangslagen die motivationalen Orientierungen und lernmethodischen Kompetenzen.

Abbildung 5.3.7: Vergleich der Mittelwerte für die von den Schüler:innen selbst eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 5 (Selbsteinschätzungen)



1 = sehr schwach, 2 = schwach, 3 = mittel, 4 = stark, 5 = sehr stark; nicht-ak = Schüler:innen von Nicht-alles»könnern-Grundschulen, ak = Schüler:innen von alles»könnern-Grundschulen, N = Anzahl an Schüler:innen.

Die Mittelwertvergleiche in Abbildung 5.3.7 verdeutlichen die ähnlichen Ausprägungen der Selbsteinschätzungen zwischen Schüler:innen von alles»könnern- und von Nicht-alles»könnern-Schulen. So lassen sich insgesamt nur marginale Unterschiede beobachten, die zum Teil zu Gunsten der alles»könnern-Kinder und zum Teil zu Gunsten der Nicht-alles»könnern-Kinder ausfallen.

### 5.3.2.3 Jahrgangsstufe 7

Bei den Analysen für die Jahrgangsstufe 7 wird das „alles»könnern“-Merkmal auf die besuchte Schule in Jahrgangsstufe 5 bezogen, d. h. hier wird der Einfluss der bisher besuchten Schulen überprüft.

#### Fremdeinschätzungen

Zur Untersuchung der überfachlichen Kompetenzen der 7.-Klässler:innen konnten 734 Einschätzungen von Lehrkräften in die Regressionsanalyse einbezogen werden (Tabelle 5.3.8).

Tabelle 5.3.8: Regressionsanalyse zur Vorhersage der überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 7, Fremdeinschätzungen (N = 734)

	Personale Kompetenzen		Motivationale Orientierungen		Lernmethodische Kompetenzen		Soziale Kompetenzen	
	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)	<i>b</i>	(S.E.)
alles»könnner (vorherig)	.11	(.09)	.07	(.11)	.04	(.10)	.03	(.14)
Geschlecht	.08*	(.03)	<b>.20**</b>	(.04)	<b>.17**</b>	(.03)	<b>.23**</b>	(.00)
Migrationshintergrund (Mikrozensus)	.03	(.05)	- .01	(.06)	- .03	(.05)	.01	(.00)
Familiensprache	.01	(.05)	- .04	(.05)	- .02	(.04)	.01	(.11)
RiSE-Status	.13*	(.06)	.07	(.05)	.05	(.05)	.06	(.04)
Deutsch Lesen (KERMIT 5)	<b>.17**</b>	(.06)	<b>.13**</b>	(.04)	<b>.23**</b>	(.05)	<b>.17**</b>	(.05)
Mathematik (KERMIT 5)	<b>.25**</b>	(.05)	<b>.31**</b>	(.06)	<b>.33**</b>	(.05)	.12*	(.04)
Schulform	.11	(.09)	.11	(.10)	.22*	(.09)	<b>.23**</b>	(.05)
Sozialindex	- .19	(.13)	- .10	(.15)	.02	(.14)	.08	(.05)
<i>R</i> <sup>2</sup>	.13		.16		.24		.14	

*N* = Anzahl an Schüler:innen, *b* = standardisierte Regressionskoeffizienten, *S.E.* = Standardfehler, \*\* = hoch signifikant mit  $p < .01$ , \* = signifikant mit  $p < .05$ , *R*<sup>2</sup> = aufgeklärte Varianz. Codierung der binären Merkmale: alles»könnner 0 = nein, 1 = ja, Geschlecht 0 = männlich, 1 = weiblich, Migrationshintergrund 0 = nein, 1 = ja, Familiensprache 0 = nicht-deutsch, 1 = deutsch, Schulform 5 = Gymnasium, 6 = Stadtteilschule.

Laut Tabelle 5.3.8 zeigen sich auch hier keine bedeutsamen Einflüsse der Zugehörigkeit zu einer alles»könnner-Schule auf die Ausprägung der überfachlichen Kompetenzen.

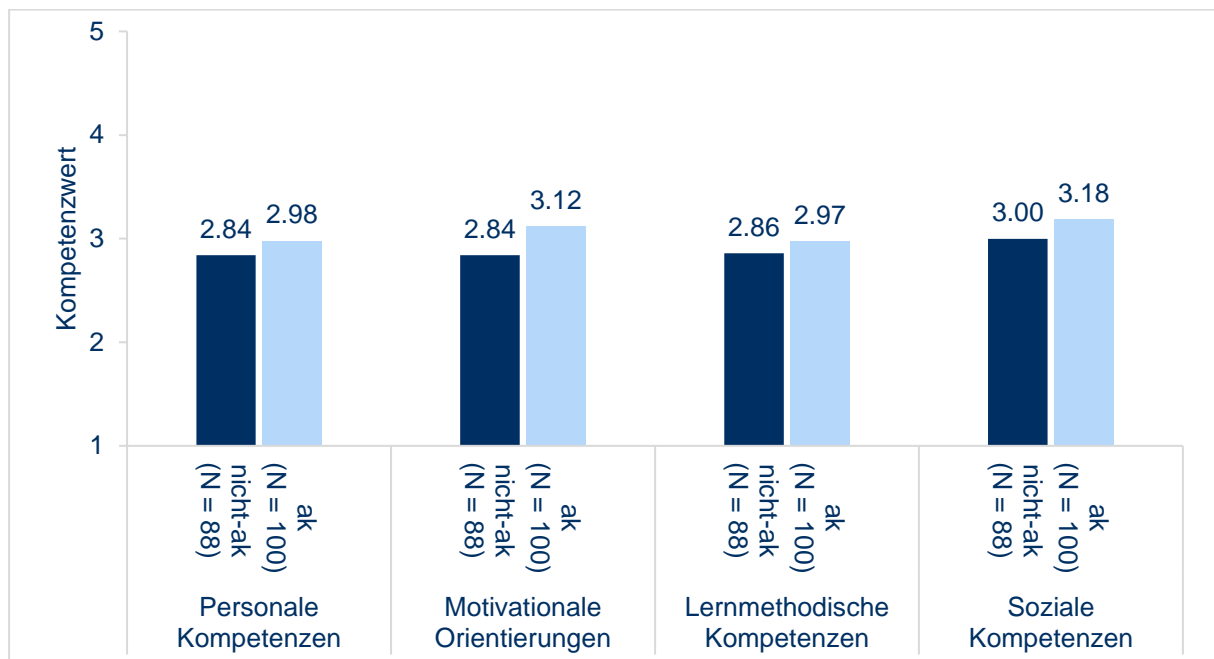
Auch in Jahrgangsstufe 7 werden Mädchen in den motivationalen Orientierungen, lernmethodischen Kompetenzen und sozialen Kompetenzen signifikant höher eingeschätzt als die Jungen. Dieser Effekt ist noch einmal größer als in Jahrgangsstufe 5 (*b* zwischen .17 und .23). Je höher der RiSE-Status, umso höher sind die Einschätzungen der personalen Kompetenzen. Dieser Unterschied ist aber nur klein (*b* = .13). Höhere fachliche Kompetenzen in Lesen und Mathematik gehen mit höheren Ausprägungen in den überfachlichen Kompetenzen einher. Migrationshintergrund, Familiensprache sowie Sozialindex der Schule haben keinen Einfluss auf die überfachlichen Kompetenzen.

Wie in Jahrgangsstufe 5 lässt sich der Bezugsgruppeneffekt in Abhängigkeit von der Schulform feststellen: Schüler:innen an Stadtteilschulen werden bei gleichen fachlichen Kompetenzen in ihren lernmethodischen Kompetenzen und sozialen Kompetenzen signifikant höher eingeschätzt als Schüler:innen an Gymnasien.

Der Vergleich der statistischen Zwillinge zeigt für Jahrgangsstufe 7 kleine Unterschiede zwischen alles»könnner- und nicht-alles»könnner-Schüler:innen (Abbildung 5.3.8).



Abbildung 5.3.8: Vergleich der Mittelwerte für die von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 7 (Fremdeinschätzungen)



1 = sehr schwach, 2 = schwach, 3 = mittel, 4 = stark, 5 = sehr stark; nicht-ak = Schüler:innen von Nicht-alles»könnner-Schulen, ak = Schüler:innen von alles»könnner-Schulen, N = Anzahl an Schüler:innen.

In allen vier überfachlichen Kompetenzskalen werden die 7.-Klässler:innen von alles»könnner-Schulen höher eingeschätzt als die 7.-Klässler:innen von Nicht-alles»könnner-Schulen (mit geringer Effektstärke: Cohen's d zwischen -.16 bis -.33). Für die Skala „Motivationale Orientierungen“ ist dieser Unterschied signifikant (Cohen's d = -.33).

### Selbsteinschätzungen

Tabelle 5.3.9 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse für die Selbsteinschätzungen der 7.-Klässler:innen.

Tabelle 5.3.9: Regressionsanalyse zur Vorhersage der überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 7, Selbsteinschätzung (N = 734)

	Personale Kompetenzen		Motivationale Orientierungen		Lernmethodische Kompetenzen		Soziale Kompetenzen	
	b	(S.E.)	b	(S.E.)	b	(S.E.)	b	(S.E.)
alles»könnner (vorherig)	.07	(.06)	.15*	(.07)	.13	(.07)	.18**	(.10)
Geschlecht	-.09*	(.04)	.03	(.04)	-.03	(.04)	.14**	(.00)
Migrationshintergrund (Mikrozensus)	.05	(.04)	.09*	(.05)	.05	(.03)	.02	(.00)
Familiensprache	-.08	(.04)	-.05	(.05)	-.07	(.04)	-.05	(.06)
RISE-Status	-.12**	(.05)	-.06	(.05)	-.02	(.04)	-.07	(.05)
Deutsch Lesen (KERMIT 5)	.12**	(.05)	.12*	(.05)	.17**	(.05)	.12**	(.04)
Mathematik (KERMIT 5)	.17**	(.05)	.17**	(.06)	.18**	(.05)	.03	(.04)
Schulform	.05	(.07)	-.12	(.07)	-.05	(.08)	-.07	(.05)
Sozialindex	-.09	(.08)	-.32**	(.10)	-.22*	(.10)	-.19*	(.05)
R <sup>2</sup>	.07		.07		.07		.05	

N = Anzahl an Schüler:innen, b = standardisierte Regressionskoeffizienten, S.E. = Standardfehler, \*\* = hoch signifikant mit  $p < .01$ , \* = signifikant mit  $p < .05$ , R<sup>2</sup> = aufgeklärte Varianz. Codierung der binären Merkmal: alles»könnner 0 = nein, 1 = ja, Geschlecht 0 = männlich, 1 = weiblich, Migrationshintergrund 0 = nein, 1 = ja, Familiensprache 0 = nicht-deutsch, 1 = deutsch, Schulform 5 = Gymnasium, 6 = Stadtteilschule.

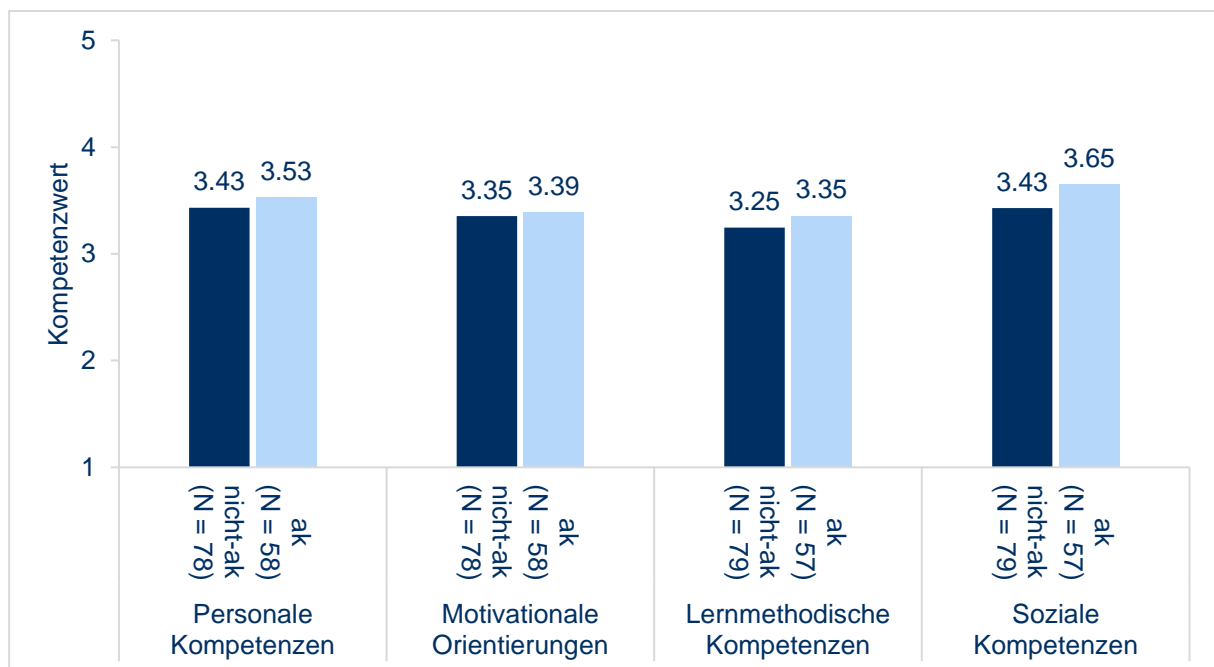
Die 7.-Klässler:innen an alles»könnern-Schulen geben positivere motivationalen Orientierungen und höhere soziale Kompetenzen an als die Nicht-alles»könnern-Schüler:innen (Tabelle 5.3.9). Die Effektstärke weist allerdings auf einen kleinen Effekt hin.

In Übereinstimmung mit den Fremdeinschätzungen schätzen die Mädchen ihre sozialen Kompetenzen signifikant höher ein als die Jungen. In den anderen Bereichen zeigen sich – anders als bei den Fremdeinschätzungen – keine Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht. In Jahrgangsstufe 7 wird bei den Selbsteinschätzungen nun auch der Zusammenhang zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen deutlich. So geben Schüler:innen mit höheren fachlichen Kompetenzen höhere überfachliche Kompetenzen an. Dieser Zusammenhang zeigt sich bei den sozialen Kompetenzen in etwas geringerem Maße.

Auffällig ist schließlich der Effekt des Sozialindex, der sich besonders stark bei den motivationalen Orientierungen, den lernmethodischen Kompetenzen und den sozialen Kompetenzen niederschlägt: Schüler:innen an Schulen mit einem niedrigeren Sozialindex schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen bei gleichen Fachleistungen höher ein als Schüler:innen an Schulen mit einem höheren Sozialindex. Der Effekt ist bei den motivationalen Orientierungen hoch signifikant mit einer mittleren Effektstärke.

Migrationshintergrund, Familiensprache und Schulform haben bei Kontrolle der Ausgangslage keinen nennenswerten Einfluss.

Abbildung 5.3.9: Vergleich der Mittelwerte für die von den Schüler:innen selbst eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 7 (Selbsteinschätzungen)



1 = sehr schwach, 2 = schwach, 3 = mittel, 4 = stark, 5 = sehr stark; nicht-ak = Schüler:innen von Nicht-alles»könnern-Schulen, ak = Schüler:innen von alles»könnern-Schulen, N = Anzahl an Schüler:innen.

Auch der Mittelwertvergleich zeigt höhere Selbsteinschätzungen bei den alles»könnern-Schüler:innen. Die Unterschiede sind jedoch gering und nicht signifikant (Abbildung 5.3.9).

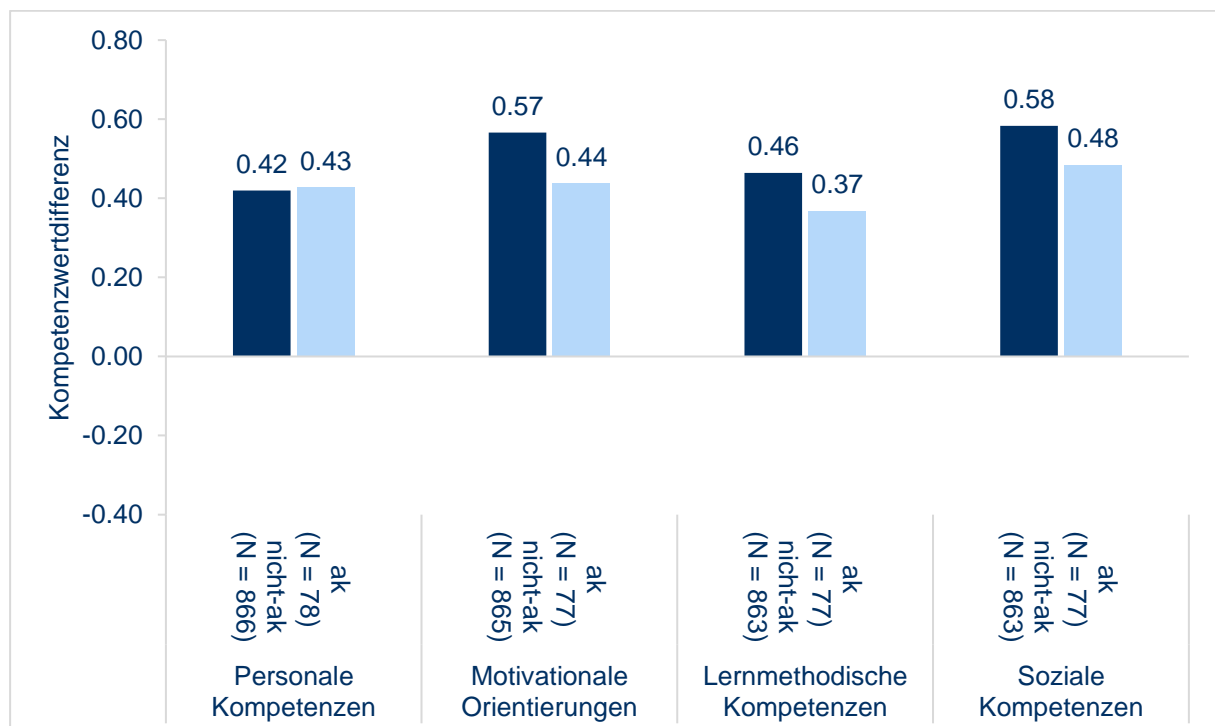
#### 5.3.2.4 Selbst- vs. Fremdeinschätzungen

Um zu überprüfen, wie gut Selbst- und Fremdeinschätzungen übereinstimmen, wurden die Differenzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen berechnet. Für diese Berechnung wurde jeweils für die Gruppe der alles»könnern-Schüler:innen und die Gruppe der Nicht-al-

les»könnler-Schüler:innen der Wert der Fremdeinschätzung von dem Wert der Selbsteinschätzung subtrahiert. Ein positiver Wert bedeutet, dass die Selbsteinschätzung höher ausfiel als die Fremdeinschätzung durch die Lehrkräfte, ein negativer Wert bedeutet, dass die Fremdeinschätzung höher ausfiel als die Selbsteinschätzung. Die beiden Werte werden im Folgenden grafisch miteinander verglichen. Zudem wurden t-Tests durchgeführt, um zu berechnen, ob diese Unterschiede zwischen alles»könnler-Schüler:innen und Nicht-alles»könnler-Schüler:innen signifikant sind.

In Abbildung 5.3.10 sind die Differenzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 dargestellt.

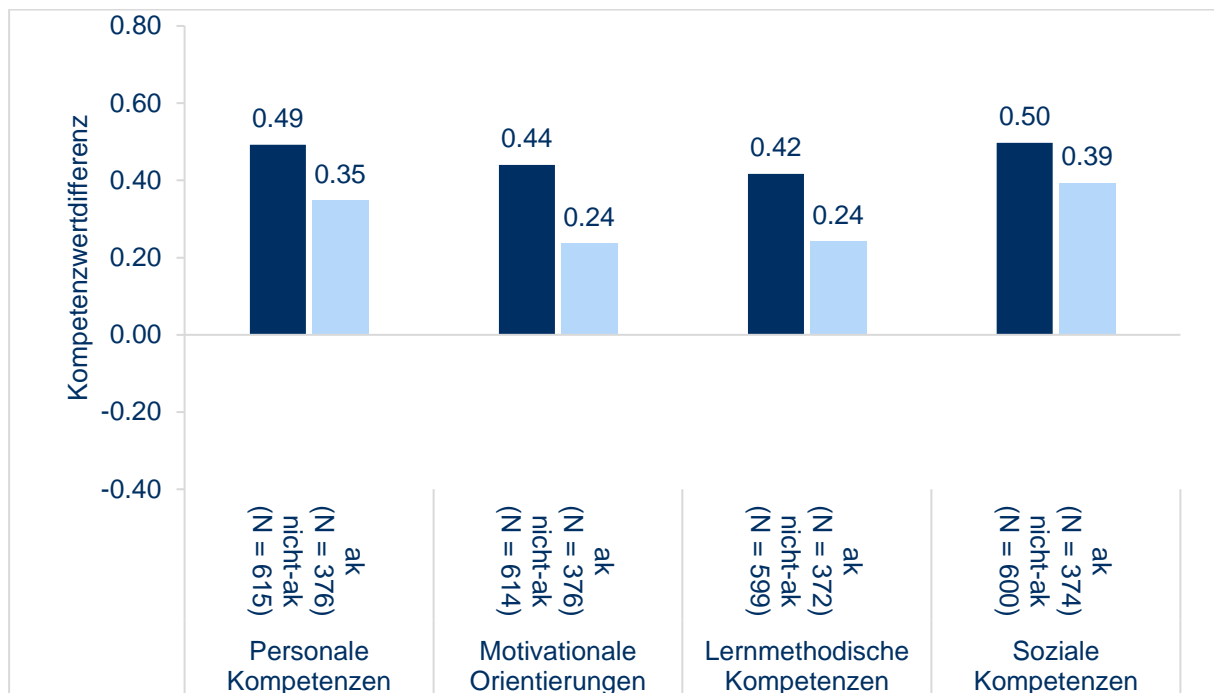
Abbildung 5.3.10: Differenz Selbst- und Fremdeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5



nicht-ak = Schüler:innen von Nicht-alles»könnler-Schulen, ak = Schüler:innen von alles»könnler-Schulen, N = Anzahl an Schüler:innen.

In Jahrgangsstufe 5 lassen die durchgehend positiven Werte erkennen, dass alle Selbsteinschätzungen höher ausfallen als die Fremdeinschätzungen. Die etwas höheren Werte der Nicht-alles»könnler-Schüler:innen weisen darauf hin, dass die Selbsteinschätzungen der Nicht-alles»könnler-Schüler:innen für die motivationalen Orientierungen, lernmethodische Kompetenzen und soziale Kompetenzen stärker von den Fremdeinschätzungen abweichen als die der alles»könnler-Schüler:innen. Die Unterschiede zwischen den Differenzen der alles»könnler- und der Nicht-alles»könnler-Schüler:innen sind aber nicht signifikant.

Abbildung 5.3.1: Differenz Selbst- und Fremdeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7



nicht-ak = Schüler:innen von Nicht-alles»könnern-Schulen, ak = Schüler:innen von alles»könnern-Schulen, N = Anzahl an Schüler:innen.

Auch in Jahrgangsstufe 7 sind die Selbsteinschätzungen beider Gruppen höher als die Fremdeinschätzungen. In den Bereichen „Personale Kompetenzen“, „Motivationale Orientierungen“ und „Lernmethodische Kompetenzen“ unterscheiden sich die alles»könnern-Schüler:innen signifikant von den Nicht-alles»könnern-Schüler:innen: Bei den alles»könnern-Schüler:innen weichen Selbst- und Fremdeinschätzungen demnach weniger stark voneinander ab als bei Nicht-alles»könnern-Schüler:innen. Für die Skala „Soziale Kompetenzen“ ist der Unterschied tendenziell ähnlich, aber knapp nicht signifikant ( $p = .05$ ).

Die alles»könnern-Schüler:innen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer überfachlichen Kompetenzen insgesamt nur wenig von den Nicht-alles»könnern-Schüler:innen. In Jahrgangsstufe 7 weisen sowohl die Fremdeinschätzungen als auch die Selbsteinschätzungen auf etwas höhere überfachliche Kompetenzen der alles»könnern-Schüler:innen hin. Diese Unterschiede sind aber gering und müssten in größeren Stichproben bestätigt werden.

Deutlich wird aber, dass die Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen bei den Schüler:innen an alles»könnern-Schulen geringer sind als bei den Schüler:innen an Nicht-alles»könnern-Schulen. Dies zeigt sich vor allem in Jahrgangsstufe 7.

## 5.4 Diskussion

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Schüler:innen an alles»könnern- und an Nicht-alles»könnern-Schulen in ihren fachlichen und ihren überfachlichen Leistungen nur geringfügig voneinander unterscheiden. Hinsichtlich der fachlichen Kompetenzen zeigen sich in allen getesteten Kompetenzbereichen sehr ähnliche Lernentwicklungen zwischen alles»könnern- und Nicht-alles»könnern-Schüler:innen. Die Betrachtung einzelner Teilgruppen nach Geschlecht, Migrationshintergrund oder sozioökonomischen Status liefert ebenfalls keine Hinweise auf unterschiedliche Entwicklungen.

Auch bezüglich der überfachlichen Kompetenzen zeigen sich keine gravierenden Unterschiede. Trotzdem lassen sich hier Tendenzen erkennen: So weisen die Ergebnisse auf etwas höhere Ausprägungen der überfachlichen Kompetenzen bei Schüler:innen an alles»könnern-Schulen hin. Die Unterschiede sind allerdings eher gering. Deutlicher ist die Tendenz, dass Selbst- und Fremdeinschätzungen an alles»könnern-Schulen in höherem Maße übereinstimmen als an Nicht-alles»könnern-Schulen, wo die Selbsteinschätzungen deutlicher über den Fremdeinschätzungen liegen. Ähnliches konnten Lütgert et al. (2001, S. 28f.) für Berichtszeugnisse bezogen auf fachliche Kompetenzen feststellen: Schüler:innen, die Berichtszeugnisse erhalten, schätzen ihre Leistungsfähigkeit zurückhaltender ein als Schüler:innen mit Notenzeugnissen.

Sowohl für die fachlichen als auch die überfachlichen Kompetenzen haben die fachlichen Kompetenzen aus der vorherigen Erhebung die höchste Vorhersagekraft. Darüber hinaus hat das Geschlecht einen Einfluss auf die überfachlichen Kompetenzen: Insbesondere die sozialen Kompetenzen der Mädchen werden von den Lehrkräften höher eingeschätzt als die der Jungen. Entsprechende höhere Selbsteinschätzungen zeigen sich bei den Mädchen nur hinsichtlich der sozialen Kompetenzen. Bei den motivationalen Einstellungen und den lernmethodischen Kompetenzen schätzen sich die Mädchen dagegen tendenziell schlechter ein.

In Abhängigkeit von der Schulform und dem Sozialindex der Schule sind Bezugsgruppeneffekte zu beobachten. Der Bezugsgruppeneffekt der Schulform zeigt sich bei den Einschätzungen der Lehrkräfte: So werden bei gleichem Leistungsniveau in den fachlichen Kompetenzen Schüler:innen an Stadtteilschulen besser eingeschätzt als Schüler:innen an Gymnasien. Bei den Selbsteinschätzungen zeigt sich eine ähnliche Tendenz in Abhängigkeit vom Sozialindex der Schule: Hier deutet sich an, dass Kinder an Schulen mit einem niedrigeren Sozialindex ihre überfachlichen Kompetenzen höher einschätzen als Kinder an Schulen mit einem hohen Sozialindex.

## 6 Übergang nach Jahrgangsstufe 4

Der Übergang in eine weiterführende Schule gilt als kritisches Lebensereignis (Knoppick et al. 2016, S. 129): Ausschlaggebend sei weniger das Ereignis an sich, sondern viel mehr die subjektive Wahrnehmung und Bewertung des Ereignisses. Die Schüler:innen befassen sich vor allem mit den sozialen, leistungsbezogenen und organisatorischen Veränderungen, die mit dem Übergang einhergehen. Zudem können beim Übergang soziokulturelle und geschlechtsspezifische Ungleichheiten entstehen und verstärkt werden (Baumert et al. 2018, S. 594).

„Während die Grundschule explizit das Ziel hat, Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Herkunft und Leistungsstände im Klassenverband gemeinsam zu unterrichten, sieht der Übertritt in die Sekundarstufe I eine institutionelle Trennung der Schülerschaft in unterschiedliche Schulformen vor.“ (Köller 2019, S. 507)

In der Forschung wurden viele verschiedene Einflussfaktoren auf das Erleben und Gelingen des Übergangs identifiziert (Helbig 2013; Knoppick et al. 2016): subjektive Bewertung, Selbstwirksamkeitserwartung, allgemeines Wohlbefinden, schulisches Wohlbefinden, besuchte Schulform, Bildungsweg der Geschwister, Leistung als Kontrollvariable, Geschlecht, Antizipation, Merkmale der Eltern wie Bildungsstand, Migrationshintergrund, sozialer Status, Einkommen, alleinerziehend, sozioökonomische Charakteristika, Habitus, kulturelles Kapital, Eltern-Kind-Beziehung, Bildungsaspiration, Elternwahlrecht/ bindende Übergangsempfehlung.

Auch die Schulkultur beeinflusst das Gelingen des Übergangs. Jedoch ist die Schulkultur ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren. Die Forschungslage hierzu ist sehr dünn, u. a. da die Erhebungsverfahren sehr aufwändig sind.

Trotzdem soll mit der Evaluation auch der Übergang unter dem Gesichtspunkt des Systemwechsels von einer alles»können- auf eine Nicht-alles»können-Schule betrachtet werden. Hierzu wurden zum einen die Kompetenzentwicklungen von Jahrgangsstufe 3 zu 5 betrachtet (vgl. Kapitel 5.3.1.1 und 5.3.2.2). Zum anderen wurden Lehrkräfte an Nicht-alles»können-Schulen befragt, wie sie Kinder beim Übergang in die 5. Jahrgangsstufe erleben.

## **6.1 Fragestellung**

Zur Untersuchungen des oben skizzierten Evaluationsziels waren folgende Fragen leitend: Wie erleben Schüler:innen den Übergang von einem System ohne Noten in ein System mit Noten? Welche Auswirkungen hat der Systemwechsel auf die Motivation, das Selbstkonzept und das Wohlbefinden der Schüler:innen?

## **6.2 Methode**

Um diese Frage zu beantworten, wurden Lehrkräfte an weiterführenden Nicht-alles»können-Schulen anhand eines schriftlichen, qualitativen Fragebogens zum Übergang befragt. Zusätzlich wurden Kompetenzdaten und Anmerkungen aus den Interviews zu dieser Fragestellungen herangezogen.

### **6.2.1 Vorgehen**

Um eine repräsentative Gruppe der befragten Schulen zu erhalten, wurden die Hamburger Schulen über das Schulverzeichnis nach Sozialindex und Schulform sortiert. So wurden weiterführende Schulen ausgewählt, die möglichst heterogen nach Sozialindex sind. Der Sozialindex wurde in drei Gruppen aufgeteilt: Gruppe 1 setzte sich zusammen aus Sozialindex 1 und 2, Gruppe 2 aus Sozialindex 3 und 4 und Gruppe 3 aus Sozialindex 5 und 6. In die Auswahl wurde der Standort der Schulen einbezogen bzw. die Aufnahme von alles»können-Schüler:innen. Es sollten also Schulen ausgewählt werden, die auch von alles»können-Schüler:innen angewählt werden, um zu gewährleisten, dass die Lehrkräfte den Vergleich haben.

Zu den in Frage kommenden Schulen wurde über die Schulleitungen Kontakt aufgenommen und um Teilnahme gebeten, sofern alles»können-Schüler:innen an der Schule unterrichtet werden. Die Teilnahme war freiwillig. Die Befragung fand schriftlich und digital statt.

### **6.2.2 Stichprobe**

Das Ziel war, pro Sozialindexgruppe und Schulform (Gymnasium und Stadtteilschule) mindestens eine Rückmeldung zu erhalten. Es gibt in Hamburg nur drei Gymnasien mit dem Sozialindex 1 oder 2, keines davon hat im näheren Umfeld eine alles»können-Schule. Ebenso gibt es wenige Stadtteilschulen mit dem Sozialindex 5 oder 6 (hauptsächlich selbst alles»können-Schulen). Daher haben keine Gymnasien aus der Sozialindexgruppe 1 und keine Stadtteilschule aus Gruppe 3 teilgenommen. Die Verteilung auf die Schulformen und Sozialindexgruppen setzt sich wie folgt zusammen (Tabelle 6.2.1):

Tabelle 6.2.1: Verteilung der Fragebögen nach Schulform und Sozialindex

Sozialindexgruppe	Schulform	Anzahl Fragebögen
1	Stadtteilschule	2
2	Stadtteilschule	3
	Gymnasium	3
3	Gymnasium	1

Es waren also insgesamt vier Gymnasien und fünf Stadtteilschulen an der Erhebung beteiligt. Die teilnehmenden Lehrkräfte unterrichten seit neun bis 31 Jahren und hatten bereits bis zu acht Mal eine eigene 5. Klasse.

### 6.2.3 Instrument

Die Onlinebefragung umfasst fünf offene Fragen sowie sechs Fragen nach demographischen Angaben.

Die Fragen lauteten:

1. Wie gelingt den Schüler:innen der Übergang in die neue Schule?
2. Was sind aus Ihrer Erfahrung besonders förderliche Faktoren und Eigenschaften, die den Übergang für die Schüler:innen erleichtern?
3. Welche Schwierigkeiten haben die Schüler:innen aus Ihrer Erfahrung beim Übergang?
4. Wie kommen die Schüler:innen mit der (neuen) Bewertungspraxis zurecht?
5. Können Sie Unterschiede zwischen Schüler:innen von alles»können-Schulen und Schüler:innen von nicht-alles»können-Schulen feststellen?

Die Fragen zielen allgemein auf das Gelingen und Probleme beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule ab. Frage fünf bezieht sich konkret auf den Unterschied zwischen Schüler:innen von alles»können-Schulen und Schüler:innen von Nicht-alles»können-Schulen.

Die demographischen Angaben umfassen die Schulform, Dienstjahre, Anzahl der bereits geführten 5. Klassen, Dienstjahre an der aktuellen Schule, Geschlecht und Alter.

## 6.3 Ergebnisse

### *Ergebnisse der Befragungen*

Die Antworten fielen in ihrem Umfang und im Informationsgehalt sehr unterschiedlich aus. Die Ergebnisse werden im Folgenden fragenübergreifend zusammengefasst.

Aus Erfahrung der befragten Lehrkräfte kommen die Schüler:innen unterschiedlich gut mit dem Übergang zurecht. Meistens ist der Übergang problemlos und einige Kinder freuen sich auf die neuen Herausforderungen, andere müssen sich auf die neuen Anforderungen einstellen. Einige Schulen haben für den Übergang unterstützende Angebote wie doppelte Klassenleitung, Patenschaften und Kennenlernveranstaltungen. Auch die Unterstützung durch die Sorgeberechtigten wird als wichtiger Faktor erwähnt.

Als Herausforderungen beim Übergang werden verschiedene Punkte genannt. Die Kinder müssen sich neu orientieren: Sie müssen ihre neue Position in der Klasse finden, sich an die (größere) Schule, die Vielzahl an Fächern und Lehrkräften und das neue Lernsystem (neue Bewertungspraxis, Noten und Klassenarbeiten, längere Lerneinheiten) gewöhnen. Für viele

ist es neu, Hausaufgaben zu bekommen und zu Hause arbeiten und vorbereiten zu müssen (z. B. Tasche entsprechend des Stundenplans packen). So machen sich unterschiedliche Voraussetzungen besonders bemerkbar. Wissenslücken und mangelnde Kenntnisse der Schreibschrift sowie Schwierigkeiten, sich an Regeln zu halten, werden als mögliche Probleme genannt.

Die genannten Faktoren und Eigenschaften, die zu einem gelingenden Übergang führen, liegen teils auf Schüler:innen- und teils auf Schulseite:

Seitens der Schüler:innen werden vor allem Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft genannt. Besonders oft wird die Teilnahme an den Kennenlertagen hervorgehoben. Auch die Unterstützung durch die Sorgeberechtigten wird als Gelingensfaktor genannt.

Der Schule komme neben der Organisation der Kennenlertage die Aufgabe zu, einen verlässlichen Rahmen für die Schüler:innen zu bieten. Dafür seien gegenseitige Hospitationen zwischen abgebender und aufnehmender Schule besonders förderlich.

Die Lehrkräfte sehen bei den Schüler:innen keine oder kaum Probleme mit der neuen Bewertungspraxis. Die Kinder gewöhnen sich laut Aussage der befragten Lehrkräfte schnell an das neue Bewertungssystem. Dies gelinge besonders gut, wenn die Bewertungen transparent und nachvollziehbar sind und gegebenenfalls Erklärungen dazu gegeben werden. Die Schüler:innen seien grundsätzlich aufgeschlossen und interessiert gegenüber Noten.

Fünf von neun Lehrkräften stellen keinen Unterschied zwischen Schüler:innen aus alles»können-Schulen und Kindern aus Nicht-alles»können-Schulen fest, zwei Lehrkräfte können die Frage nicht beantworten, da sie entweder nicht wissen, welche Kinder aus einer alles»können-Schule stammen oder ihnen die Kriterien zur Beantwortung der Frage fehlen. Unterschiede werden eher nach Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder als nach Herkunftsschule festgestellt. Eine Lehrkraft einer Stadtteilschule mit niedrigem Sozialindex beschreibt bei den alles»können-Schüler:innen teilweise Lücken im Fachwissen und dass diesen Kindern der Umgang mit Regeln schwieriger falle. Kinder aus alles»können-Schulen mit guten Leistungen zeigten hingegen auch an der weiterführenden Schule gute Leistungen und hielten sich an die Regeln. Eine andere Lehrkraft einer Stadtteilschule mit mittlerem Sozialindex sieht keine großen Unterschiede, teilweise gelinge den Schüler:innen von alles»können-Schulen der Schulalltag etwas besser.

### ***Ergebnisse der Kompetenzanalysen***

Die Kompetenzentwicklungen wurden bereits in Kapitel 5 betrachtet. In die Betrachtungen der fachlichen Kompetenzen der 5.-Klässler:innen wurden die Daten aus der 3. Jahrgangsstufe als Ausgangslage einbezogen. Anhand dieser Analysen kann also der Einfluss der Grundschule auf die aktuellen fachlichen Leistungen betrachtet werden. Für die Schuljahre 2018/19 und 2019/20 zeigen sich keine signifikanten, systematischen Effekte im Vergleich von Schüler:innen, die in der Grundschule eine alles»können- oder Nicht-alles»können-Schule besucht haben (vgl. Abbildung 5.3.1 und Tabelle 5.3.2). Für die überfachlichen Kompetenzen zeigen sich ebenfalls keine Effekte (vgl. Tabelle 5.3.6 und Tabelle 5.3.7). Somit scheint der Systemwechsel keine Auswirkungen auf die fachlichen oder überfachlichen Kompetenzen zu haben.

### ***Ergebnisse der Interviews***

In den Interviews (siehe Kapitel 4.3.2) wurde unter dem Aspekt Gelingensbedingungen auch auf den Übergang eingegangen: Die alles»können-Schulen würden von den weiterführenden



Schulen die Rückmeldung erhalten, dass sie mit den Zeugnisse gut zurechtkommen und/oder die Schüler:innen mit Hilfe der Zeugnisse gut einschätzen könnten. Die Zeugnisse seien aussagekräftig, verständlich und würden von den weiterführenden Schulen zur Klasseneinteilung, Zuordnung der Kolleg:innen sowie zur Einplanung von Fördermaßnahmen genutzt. Auch die Vernetzung mit den aufnehmenden Schulen sei von Vorteil.

Die Befragten können beim Übergang in die weiterführende Schule überwiegend keine Unterschiede zwischen alles»können- und Nicht-alles»können-Schüler:innen feststellen. Auch die Kompetenzanalysen zeigen keine Unterschiede bezogen auf den Systemwechsel. Unabhängig vom Systemwechsel werden von den Befragten verschiedene Faktoren für einen gelingenden Übergang genannt: Ein wesentlicher Faktor ist eine gute Vernetzung zwischen abgebender und aufnehmender Schule.

## 6.4 Diskussion

Der Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule ist ein hoch komplexes Ereignis. Es gibt mannigfaltige Faktoren, die das Gelingen dieses Ereignisses begünstigen oder erschweren können. Ein Blick in die Forschung gibt einen ersten Eindruck dieser Komplexität.

Mit der vorliegenden Erhebung sollte untersucht werden, ob sich der Wechsel von einer alles»können- in eine Nicht-alles»können-Schule auf das Gelingen des Übergangs auswirkt. Dazu wurden Lehrkräfte an Nicht-alles»können-Schulen befragt. Die Ergebnisse stimmen mit den bisherigen Forschungsbefunden weitgehend überein. Es wurden dieselben Herausforderungen und Schwierigkeiten genannt, die in der Forschung bereits identifiziert wurden. Darüber hinaus gibt es keine Auffälligkeiten aufgrund des Systemwechsels. Somit weist die Befragung darauf hin, dass der Systemwechsel keine zusätzlichen Schwierigkeiten für den Übergang mit sich bringt. Aufgrund der geringen Fallzahl können die Ergebnisse allerdings nur als Tendenz interpretiert werden.

Diese qualitativen Ergebnisse können zukünftig als Grundlage für eine breitere, quantitative Befragung genutzt werden. Bei einer breiteren Befragung sollten sowohl weiterführende alles»können- als auch Nicht-alles»können-Schulen einbezogen werden. Für umfängliche Erkenntnisse ist ergänzend eine Befragung von Schüler:innen denkbar. Der Vergleich der Kompetenzen deutet an, dass der Systemwechsel auf dieser Ebene keinen Einfluss hat. Nicht untersucht wurden im Rahmen dieser Evaluation Wohlbefinden und Schulunlust, Schulangst etc. der Schüler:innen.

## 7 Zusammenfassende Diskussion und Schlussfolgerungen

Mit der vorliegenden Evaluation wurden wesentliche Ziele und Entwicklungslinien des Schulversuchs alles»können untersucht. Dabei wurden Zeugnisformate, die Gelingensbedingungen zum Einsatz alternativer Zeugnisformate und eines lernförderlichen Rückmeldesystems, die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler:innen sowie der Übergang als Systemwechsel in den Blick genommen.

Es konnte gezeigt werden, dass die an den alles»können-Schulen eingesetzten Zeugnisformate unabhängig von ihrer Länge und ihrem Umfang bei den Schüler:innen und ihren Sorgeberechtigten auf hohe Akzeptanz stoßen, dass sie als verständlich und informativ wahrgenommen werden und gut im Rückmeldesystem verankert sind (siehe Kapitel 3).

Mit Hilfe einer qualitativen und quantitativen Befragung konnten Gelingensbedingungen für den Einsatz alternativer Zeugnisformate und zentrale Elemente eines lernförderlichen Rückmeldesystems identifiziert werden: Absprachen und Austausch innerhalb des Kollegiums, eine gute Passung der eingesetzten Instrumente und Formate untereinander und mit dem Unterricht, deren verbindlicher Einsatz sowie auch zeitliche Ressource zur Umsetzung all dessen. Lernförderlichkeit wird nach Aussage der Befragten durch regelmäßige Rückmeldungen und Individualisierung erreicht, als besonders lernförderliches Instrument wird das Lernentwicklungsgespräch genannt. Der Transfer der erlangten Erkenntnisse hin zu anderen Schulen kann – so die Befragten – am besten durch Hospitationen stattfinden (siehe Kapitel 4).

Hinsichtlich der Kompetenzstände und -entwicklungen konnten weder bei den fachlichen noch bei den überfachlichen Kompetenzen bedeutsame systematischen Unterschiede zwischen Schüler:innen von alles»können-Schulen und von Nicht-alles»können-Schulen festgestellt werden. Allerdings zeigen sich in der Jahrgangsstufe 7 bei den Schüler:innen von alles»können-Schulen günstigere motivationale Orientierungen als bei Schüler:innen von Nicht-alles»können-Schulen und bei Schüler:innen von alles»können-Schulen insgesamt höhere Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen (siehe Kapitel 5).

Die Erhebungen zum Übergang von alles»können-Schulen und von Nicht-alles»können-Schulen nach Jahrgangsstufe 4 weisen schließlich daraufhin, dass der Systemwechsel keinen negativen Effekt zu haben scheint und damit keine besonderen Schwierigkeiten für die Schüler:innen verbunden sind (siehe Kapitel 6).

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass der Schulversuch das Ziel der Entwicklung lernförderlicher Rückmeldeformate erreicht hat. Es ist demnach gelungen, Rückmeldeinstrumente zu etablieren, die sowohl von Schüler:innen als auch deren Sorgeberechtigten als qualitativ und hilfreich wahrgenommen werden und dazu beitragen, dass sich Schüler:innen realistischer einschätzen. Die Erfahrungen und Hinweise der am Schulversuch beteiligten Schulen können darüber hinaus sehr wertvoll beim Transfer der entwickelten Konzepte und Feedbackkulturen an andere Schulen sein.

Die erwarteten Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung konnten im Rahmen dieser Evaluation nicht nachgewiesen werden. Lediglich bei den überfachlichen Kompetenzen zeigten sich tendenziell günstigere Ausprägungen. Es bleibt daher die Frage offen, unter welchen Bedingungen sich die Effekte auf die Kompetenzen niederschlagen und was hier wesentliche Einflussfaktoren sind. Möglicherweise sind bedeutsame Effekte längerfristig sichtbar und wirken sich damit erst zu einem späteren Zeitpunkt auf die erfassten fachlichen Kompetenzen aus. Diese Entwicklungen müssten im Rahmen längerfristiger Erhebungen untersucht werden, die auch den weiteren Bildungsweg der Schüler:innen in den Blick nehmen. Zudem wäre eine differenziertere Betrachtung zwischen einzelnen Umsetzungskonzepten und den Bildungserfolgen gewinnbringend.

## 8 Literatur

- Bastian, J. (2018). Kompetenzorientierte Leistungsrückmeldungen. Konzepte - Instrumente - Erfahrungen - Konsequenzen. *Hamburg macht Schule*, 30(4), 6–9.
- Baumert, J., Dumont, H., Becker, M., Neumann, M., Bachsleitner, A., Köller, O. & Maaz, K. (2018). Soziokulturelle und geschlechtsspezifische Selektivität von Übergangsberechtigungen für die gymnasiale Oberstufe in mehr- und zweigliedrigen Schulsystemen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70(4), 593–628.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. *Lernförderliche Zeugnisse in inklusiven Schulen. Ergebnisse und Beispiele*. <https://www.hamburg.de/alleskoenner/veroeffentlichungen/4463430/lernfoerderliche-zeugnisse/>.
- Bos, W., Beutel, S.-I., Berkemeyer, N. & Schenk, S. (2010). *Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung*. [http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Abgeschlossene-Projekte/LUZI/LUZI\\_Abschlussbericht.pdf](http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Abgeschlossene-Projekte/LUZI/LUZI_Abschlussbericht.pdf). Zugegriffen: 14. März 2018.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2010). Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 169–207.
- Harms, U., Schroeter, B. & Klüh, B. (Hrsg.) (2016a). *Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis. komdif und der Hamburger Schulversuch alles»könnner*. Münster, New York: Waxmann.
- Harms, U., Schroeter, B. & Klüh, B. (2016b). Kompetenzorientierter Unterricht. Eine Aufgabe für Forschung und Schulpraxis. In U. Harms, B. Schroeter, & B. Klüh (Hrsg.), *Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis. komdif und der Hamburger Schulversuch alles»könnner* (S. 7–9). Münster, New York: Waxmann.
- Harms, U., Schroeter, B. & Klüh, B. (2016c). Zusammenarbeit von Schulpraxis und Wissenschaft. Der Schulversuch alles»könnner und das Forschungsprogramm komdif. In U. Harms, B. Schroeter, & B. Klüh (Hrsg.), *Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis. komdif und der Hamburger Schulversuch alles»könnner* (S. 11–29). Münster, New York: Waxmann.
- Heckt, M., Pohlmann, B. & Klitsche, S. (2019). Überfachliche Kompetenzen als Grundlage erfolgreicher Bildungsprozesse. *Hamburg macht Schule*(2), 39–42.
- Helbig, M. (2013). Der positive und negative Einfluss von Geschwistern auf den Gymnasialübergang. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(4), 623–644.
- Jacobsen, S. (2017). Leistungsrückmeldung als Dialog und Reflexion. Was bedeutet das für Lernkultur und Lehrerrolle? *Pädagogik*, 69(9), 24–26.
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2016). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*(48), 129–143.
- Köller, O. (2019). Bildungsgänge im Sekundarbereich I. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß, & K. Zimmer (Hrsg.), *utb. Bd. 4785: Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 507–532). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Komorowski, B. v. & Diekmann, H. *Lernbänder*.

- Kruse, J. (2017). Qualitative Leitfadeninterviews: Die Entwicklung von Interviewleitfäden. *SUBB Bremen*(Kapitel 3), 209–235.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien* (6., vollständig überarbeitete Aufl.).
- Lücken, M. e. a. (2017). KERMIT - Kompetenzen ermitteln. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 127–154). Münster: Waxmann.
- Lütgert, W., Tillmann, K.-J., Beutel, S.-I., Jachmann, M. & Vollstädt, W. (2001). *Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen. Bericht über ein Forschungsprojekt*. <http://www.hamburg.de/content-blob/69688/2986a427a1ee62c6de8e56ed0ecc7af6/data/bbs-hr-leistungsbeurteilung-2001.pdf;jsessionid=3C38A76FD5CC8099DA36F9F2A6470DB6.liveWorker2>. Zugegriffen: 17. April 2018.
- Maag Merki, K. & Grob, U. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang Verlag.
- Möller, J., Paulick, I., Hahn, C., Harms, U., Tchoudova, N. & Schroeter, B. (2014). *Abschlussbericht der Evaluation des Hamburger Schulversuchs alles»können*. <http://www.hamburg.de/content-blob/4459522/f721876f1694f27d441e0b039cc007e5/data/abschlussbericht-dl.pdf>. Zugegriffen: 12. Februar 2018.
- Pohlan, J. & Pohl, T. (2010). *Pilotbericht. Sozialmonitoring im Rahmenprogramm Integrierte Stadtteilentwicklung (RISE)*. Hamburg.
- Pohlmann, B. & Heckt, M. (2011). Überfachliche Kompetenzen. *Hamburg macht Schule*(1), 36–37.
- Statistisches Bundesamt (2020). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf;jsessionid=F983C853E4AD7841B256F8904D8ACEF5.internet8721?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf;jsessionid=F983C853E4AD7841B256F8904D8ACEF5.internet8721?__blob=publicationFile).
- Wagner, C. & Valtin, R. (2003). Noten oder Verbalbeurteilungen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(1), 27–36.
- Weinert, F. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies (DeSeCo)* (S. 45–66). Seattle/Toronto/Bern/Göttingen.

## 9 Anhang

### 9.1 Anhang A: Sorgeberechtigtenfragebogen 4. Jahrgangsstufe

**Sehr geehrte Eltern und Sorgeberechtigte,**

Ihr Kind besucht eine Schule, die am Schulversuch Alles»könner teilnimmt. Im Rahmen dieses Schulversuchs haben die Schulen auch neue Arten von Zeugnissen entwickelt.

Nach dem Hamburgischen Schulgesetz (§ 10 HmbSG) sind **Schulversuche wissenschaftlich** zu begleiten und auszuwerten. Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) wurde mit der Evaluation beauftragt und führt deshalb diese Befragung durch. Befragt werden Sie als Sorgeberechtigte und – falls Sie einverstanden sind – auch Ihr Kind. Wir möchten herausfinden, wie verständlich und informativ das Zeugnis ist und wie gut Sie sich über die Leistungen Ihres Kindes informiert fühlen.

Das Ausfüllen des Fragebogens ist freiwillig. Wenn Sie den Fragebogen nicht beantworten, entstehen weder Ihnen noch Ihrem Kind Nachteile. Ihre Teilnahme ist dennoch wichtig für uns. Die Ergebnisse der Befragung sind umso aussagekräftiger, je mehr Eltern diesen Fragebogen ausfüllen. Wir möchten Sie deshalb bitten, die folgenden Fragen möglichst vollständig zu beantworten.

Mit dem Ausfüllen des Fragebogens erklären Sie sich damit einverstanden, dass die gemachten Angaben im Rahmen der Evaluation verarbeitet werden.

**Nachdem Sie den Fragebogen ausgefüllt haben, stecken Sie ihn bitte in den beigefügten Rückumschlag, verschließen ihn und geben ihn Ihrem Kind mit in die Schule.** Die Lehrerin bzw. der Lehrer ihres Kindes sorgt dafür, dass die verschlossenen Umschläge sicher verwahrt an das IfBQ zurück gesandt werden.

Damit auch Ihr Kind an unserer Befragung teilnehmen kann, benötigen wir eine Einverständniserklärung von Ihnen. Die beigefügte Einverständniserklärung muss Ihr Kind bei seiner Lehrerin oder seinem Lehrer abgeben. Die Einverständniserklärung bitte **nicht** in den Rückumschlag stecken!

Alle Daten werden anonymisiert verarbeitet.

Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit!

	<b>Zunächst stellen wir Ihnen einige Fragen zu der Art des Zeugnisses (Aufbau, Gestaltung, Beschreibung der Kompetenzen), das Ihr Kind gerade erhalten hat. Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, wie sehr Sie ihr zustimmen (von 1= „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt völlig“).</b>	
		stimmt gar nicht stimmt eher nicht stimmt eher stimmt völlig
01.	Ich finde die Art des Zeugnisses insgesamt gut.	① ② ③ ④
02.	Das Zeugnis macht deutlich, in welchen Bereichen mein Kind gute Leistungen erbringt und in welchen es Schwierigkeiten hat.	① ② ③ ④
03.	Das Zeugnis macht deutlich, was mein Kind im letzten Schulhalbjahr gelernt hat.	① ② ③ ④
04.	Das Zeugnis macht deutlich, was mein Kind in den verschiedenen Fächern kann.	① ② ③ ④
05.	Das Zeugnis macht deutlich, woran mein Kind weiterarbeiten sollte.	① ② ③ ④
06.	Ich glaube, das Zeugnis kann meinem Kind helfen, sich im nächsten Schulhalbjahr zu verbessern.	① ② ③ ④
07.	Ich kann nachvollziehen, warum mein Kind so beurteilt wird.	① ② ③ ④
08.	Ich komme mit dem Zeugnis insgesamt gut zurecht.	① ② ③ ④
09.	Ich finde das Zeugnis insgesamt verständlich.	① ② ③ ④
10.	Ich habe den Eindruck, dass mein Kind sein Zeugnis verstanden hat.	① ② ③ ④
11.	Ich weiß nicht so genau, was mit den Texten im Zeugnis eigentlich gemeint ist.	① ② ③ ④
12.	Ich finde das Zeugnis zu lang.	① ② ③ ④
13.	Diese Art des Zeugnisses bietet auch Eltern die Möglichkeit, ihr Kind gezielt zu fördern.	① ② ③ ④
14.	Diese Art des Zeugnisses macht das Kind auf seine Stärken aufmerksam und motiviert es.	① ② ③ ④
15.	Diese Art des Zeugnisses beschreibt die Schwierigkeiten und Unsicherheiten des Kindes gut.	① ② ③ ④
16.	Mit dieser Art des Zeugnisses kann ich nichts anfangen, ich hätte lieber Noten.	① ② ③ ④

<b>Wie sprechen Sie mit Ihrem Kind über das Zeugnis? Bitte kreuzen Sie auch hier an, wie sehr Sie jeder Aussage zustimmen.</b>		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt völlig
17.	Das Zeugnis habe ich gemeinsam mit meinem Kind gelesen.	①	②	③	④
18.	Ich spreche mit der Lehrerin/dem Lehrer ausführlich über das Zeugnis meines Kindes.	①	②	③	④
19.	Ich habe mit meinem Kind ausführlich über das Zeugnis gesprochen.	①	②	③	④
20.	Bei Fragen zum Zeugnis wende ich mich auf jeden Fall an die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer in der Schule.	①	②	③	④

<b>Wie schätzen Sie Noten im Allgemeinen ein?</b>		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt völlig
21.	Ich bin für eine Schule ohne Noten.	①	②	③	④
22.	Kinder müssen sich frühzeitig an Noten gewöhnen.	①	②	③	④
23.	Für den weiteren Bildungsweg meines Kindes sind Noten wichtig.	①	②	③	④
24.	Schlechte Noten schaden dem Selbstbewusstsein der Kinder.	①	②	③	④
25.	Noten führen zu Konkurrenz zwischen den Kindern.	①	②	③	④
26.	Noten können Eltern verleiten, Druck auf ihr Kind auszuüben.	①	②	③	④

	<b>Wie gut fühlen Sie sich insgesamt über die Leistungen Ihres Kindes informiert?</b>	
		Stimmt gar nicht Stimmt eher nicht Stimmt eher Stimmt völlig
27.	Ich bekomme auch im Laufe des Schuljahres immer wieder Informationen über die Leistungen und die Lernentwicklung meines Kindes.	① ② ③ ④
28.	Durch das Zeugnis habe ich neue Informationen zu den Leistungen meines Kindes erhalten.	① ② ③ ④
29.	Was im Zeugnis steht, passt nicht zu den Rückmeldungen, die mir die Lehrerinnen und Lehrer im letzten Schulhalbjahr über mein Kind berichtet haben.	① ② ③ ④
30.	Das Zeugnis ist eine gute Ergänzung zu den Informationen, die ich im Laufe des Schuljahres immer wieder über mein Kind erhalte.	① ② ③ ④

**Schließlich bitten wir Sie um ein paar Angaben zur weiterführenden Schule**

31. Welche Schulform wird Ihr Kind wahrscheinlich nach den Sommerferien besuchen?

- Stadtteilschule     
 Gymnasium     
 6-jährige Grundschule

32. Wie leicht/schwer fällt Ihnen die Wahl der weiterführenden Schule?

sehr schwer         sehr leicht

33. Welche Einschätzung zur Schullaufbahn hat Ihr Kind erhalten?

- Stadtteilschule     
 Stadtteilschule oder Gymnasium

Bitte geben Sie hier die genaue Klasse und Schule Ihres Kindes an (z. B. 4b):

Mein Kind besucht die Klasse: \_\_\_\_\_

Schule Ihres Kindes: \_\_\_\_\_

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**



## 9.2 Anhang B: Schüler:innenfragebogen 4. Jahrgangsstufe

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

du hast neulich ein Zeugnis bekommen. Wir möchten nun gern deine Meinung zu diesem Zeugnis wissen. Dabei geht es nicht darum, wie gut du in den Fächern bist, sondern darum, wie du die Art des Zeugnisses findest.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Deine Meinung ist gefragt. Keiner erfährt, was du geantwortet hast, auch nicht deine Lehrerinnen und Lehrer oder deine Eltern.

Du musst die Fragen nicht beantworten, wenn du nicht willst. Du hast keine Nachteile, wenn du den Fragebogen nicht beantwortest.

Du hilfst uns aber sehr, wenn du den Fragebogen ausfüllst!

Viele Grüße

	<b>Hier stellen wir dir einige Fragen zu der Art des Zeugnisses, das du gerade erhalten hast. Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr du ihr zustimmst (von 1 = „stimmt gar nicht“, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = „stimmt völlig“).</b>	
		stimmt gar nicht stimmt eher nicht stimmt eher stimmt völlig
01.	Ich finde die Art des Zeugnisses insgesamt gut.	① ② ③ ④
02.	Das Zeugnis zeigt mir, in welchen Bereichen ich gute Leistungen erbringe und in welchen ich Schwierigkeiten habe.	① ② ③ ④
03.	Das Zeugnis zeigt mir, was ich in diesem Schuljahr gelernt habe.	① ② ③ ④
04.	Das Zeugnis zeigt mir, was ich in den verschiedenen Fächern kann.	① ② ③ ④
05.	Das Zeugnis zeigt mir, woran ich weiterarbeiten sollte.	① ② ③ ④
06.	Ich glaube, das Zeugnis kann mir helfen, mich im nächsten Schuljahr zu verbessern.	① ② ③ ④
07.	Ich finde es gerecht, wie ich beurteilt werde/wurde.	① ② ③ ④
08.	Ich komme mit dem Zeugnis insgesamt gut zurecht.	① ② ③ ④
09.	Ich habe das Zeugnis verstanden.	① ② ③ ④
10.	Ich weiß nicht so genau, was mit den Texten im Zeugnis eigentlich gemeint ist.	① ② ③ ④
11.	Ich finde das Zeugnis zu lang.	① ② ③ ④
12.	Ich bekomme auch im Laufe des Schuljahres immer wieder Informationen über meine Leistungen und Lernentwicklung.	① ② ③ ④
13.	Das Zeugnis zeigt meine Stärken und motiviert mich.	① ② ③ ④

14.	Das Zeugnis beschreibt gut, wo ich noch Schwierigkeiten habe oder unsicher bin.	① ② ③ ④
15.	Mit dieser Art des Zeugnisses kann ich nichts anfangen, ich hätte lieber Noten.	① ② ③ ④

<b>Wie sprichst du mit deinen Eltern über das Zeugnis? Bitte kreuze auch hier an, wie sehr du jeder Aussage zustimmst.</b>		
		Stimmt gar nicht Stimmt eher nicht Stimmt eher Stimmt völlig
16.	Das Zeugnis habe ich gemeinsam mit meinen Eltern gelesen.	① ② ③ ④
17.	Ich spreche mit der Lehrerin/dem Lehrer ausführlich über mein Zeugnis.	① ② ③ ④
19.	Ich habe mit meinen Eltern ausführlich über das Zeugnis gesprochen.	① ② ③ ④
20.	Bei Fragen zum Zeugnis wende ich mich auf jeden Fall an meine Lehrerinnen und Lehrer.	① ② ③ ④
21.	Das Zeugnis ist für meine Eltern gedacht; ich habe das alles schon gewusst.	① ② ③ ④

22. Bitte kreuze an, welches Geschlecht du hast

männlich    weiblich

23. Bitte trage hier dein Alter ein: \_\_\_\_\_

24. Welche **Sprachen** sprichst du zu Hause?

a. mit meiner Mutter spreche ich \_\_\_\_\_

b. mit meinem Vater spreche ich \_\_\_\_\_

c. mit meinen Geschwistern spreche ich \_\_\_\_\_

d. mit Freunden spreche ich \_\_\_\_\_

Ich gehe in die Klasse: \_\_\_\_\_

Ich gehe auf die Schule: \_\_\_\_\_

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

## 9.3 Anhang C: Interviewleitfaden

### 0. Einleitung

**Erzählen Sie bitte kurz, wie die Schule zum Schulversuch gekommen ist.**

<i>Inhaltlicher Aspekt/ Forschungsinteresse</i>	<i>Nachfragen</i>
<input type="checkbox"/> Historie	<input type="checkbox"/> Seit wann nimmt die Schule an alles»können teil?
<input type="checkbox"/> Einstellungen der Lehrkräfte/ Sorgeberechtigten/ Schüler:innen	<input type="checkbox"/> Wie breit war die Unterstützung? <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> von den Lehrkräften</li><li><input type="checkbox"/> von den Sorgeberechtigten(vertretung)</li><li><input type="checkbox"/> von den Schüler:innen</li></ul>
<input type="checkbox"/> Involviertheit	<input type="checkbox"/> Wie wurden die Eltern und Schüler:innen über den Schulversuch (Ziele/Konsequenzen) informiert?
<input type="checkbox"/> Kollegium	<input type="checkbox"/> Wie setzt sich das Kollegium zusammen? Welche Professionen gibt es? (vgl. Fall in Jacobsen 2017: 24)

### 1. Planungsinstrumente und Rückmeldeformate

**Welche Planungsinstrumente und Rückmeldeformate wurden und werden an Ihrer Schule verwendet?**

<i>Inhaltlicher Aspekt/ Forschungsinteresse</i>	<i>Nachfragen</i>
<input type="checkbox"/> Historie	<input type="checkbox"/> Wann wurden die einzelnen Planungsinstrumente und Rückmeldeformate eingeführt (und eventuell wieder abgeschafft)? (Zeitverlauf)
<input type="checkbox"/> Erfahrungen	<input type="checkbox"/> Welche Erfahrungen haben Sie mit ihnen gesammelt?
<input type="checkbox"/> Probleme	<input type="checkbox"/> Welche Probleme gab es?
<input type="checkbox"/> Positives	<input type="checkbox"/> Was ist besonders gut gelungen?

### 2. Zeugnisformat

**Welches Zeugnisformat wird verwendet und warum haben Sie sich für dieses Zeugnisformat entschieden? Welche Erfahrungen wurden gemacht?**

<i>Inhaltlicher Aspekt/ Forschungsinteresse</i>	<i>Nachfragen</i>
<input type="checkbox"/> Prozess	<input type="checkbox"/> Seit wann gibt es dieses Zeugnisformat an Ihrer Schule, wie haben Sie den Prozess der Einführung gestaltet? (Prozess)
<input type="checkbox"/> Erfahrungen	<input type="checkbox"/> Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Zeugnisformat gesammelt?
<input type="checkbox"/> Probleme	<input type="checkbox"/> Welche Probleme gab es?
<input type="checkbox"/> Positives	<input type="checkbox"/> Was ist besonders gut gelungen?
<input type="checkbox"/> Akzeptanz der Sorgeberechtigten	<input type="checkbox"/> Werden Sorgeberechtigte und Schüler:innen über das Zeugnisformat informiert? Wenn ja: Wie?
<input type="checkbox"/> Informationen an Sorgeberechtigte	
<input type="checkbox"/> Verständlichkeit	

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Wunsch nach Notenzeugnissen | <input type="checkbox"/> Wie kommen die Zeugnisse bei den Schüler:innen und Sorgeberechtigten an? Welche Rückmeldungen erreichen Sie? <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Sind die Zeugnisse verständlich? Gibt es viele Nachfragen zu den Zeugnissen?</li> <li><input type="checkbox"/> Erreicht Sie der Wunsch nach Notenzeugnissen bzw. anderen Zeugnisformaten? Wenn ja, warum?</li> </ul> |
|--|--|

### 3. Wie sind die Zeugnisformate in dem Rückmelde- und Planungssystem und der Unterrichtsentwicklung verankert?

**Bitte erzählen Sie über das Rückmelde- und Planungssystem an Ihrer Schule.**

<i>Inhaltlicher Aspekt/ Forschungsinteresse</i>	<i>Nachfragen</i>
<input type="checkbox"/> Unterrichtsentwicklung <input type="checkbox"/> Rückmelde- und Planungssystem <input type="checkbox"/> Verankerung der Zeugnisformate <input type="checkbox"/> Widersprüche <input type="checkbox"/> Binnendifferenzierung	<input type="checkbox"/> Welchen Stellenwert haben die Zeugnisformate in dem Rückmelde- und Planungssystem? Wo wird damit angeknüpft? <input type="checkbox"/> Wie verliefen die Entwicklungsprozesse für kompetenzorientierte Unterrichtsformate und die Planungsformate und Rückmeldeinstrumente im Rahmen des Schulversuchs? <input type="checkbox"/> Wie gut sind Unterricht und Rückmeldeformate miteinander verzahnt? <input type="checkbox"/> Gibt es Widersprüche zwischen einzelnen Instrumenten?

### 4. Gelingensbedingungen von alternativen Zeugnisformaten

**Wie ist es an Ihrer Schule gelungen, Ihr Zeugnisformat einzusetzen? Warum nicht? Welche Elemente waren aus Ihrer Sicht zentral, damit die Einführung Ihres Zeugnisformates gelang?**

<i>Inhaltlicher Aspekt/ Forschungsinteresse</i>	<i>Nachfragen</i>
<input type="checkbox"/> Gelingensbedingungen <input type="checkbox"/> Kriterien von Schulen <input type="checkbox"/> Vorbereitung <input type="checkbox"/> Prozessablauf/-dauer <input type="checkbox"/> involvierte/ wichtige Personen <input type="checkbox"/> Rückmeldungen	<input type="checkbox"/> Welche Kriterien sollten Schulen erfüllen, um alternative Zeugnisformate einführen zu können? <input type="checkbox"/> Wie können sich Schulen darauf vorbereiten? <input type="checkbox"/> Wer sollte involviert sein? <input type="checkbox"/> Wie lange dauert der Prozess?

## 5. Was sind zentrale Elemente einer lernförderlichen Beurteilungs- und Feedbackkultur („Best Practice“)?

---

**Welche Elemente der Beurteilungs- und Feedbackkultur haben sich bei Ihnen an der Schule als besonders lernförderlich erwiesen? Was ist zentral für eine lernförderliche Beurteilungs- und Feedbackkultur?**

<i>Inhaltlicher Aspekt/ Forschungsinteresse</i>	<i>Nachfragen</i>
<input type="checkbox"/> Beziehung der Rückmeldungen	<input type="checkbox"/> Wie sollten die verschiedenen Rückmeldungen zueinander in Beziehung stehen?
<input type="checkbox"/> Portfolio	<input type="checkbox"/> Welche Art der Rückmeldungen an Schüler:innen sollte es aus Ihrer Sicht geben, damit möglichst günstige Lernentwicklungen unterstützt werden?
<input type="checkbox"/> Wahrnehmung der Zeugnisse	<input type="checkbox"/> Welche Art der Leistungsrückmeldungen benötigen Schüler:innen und in welchen Abständen?
<input type="checkbox"/> Lernentwicklung von Schüler:innen	

---

## 6. Transfer der gesammelten Erkenntnisse hinsichtlich kompetenzorientierten Rückmelde- und Planungsinstrumenten in eine breitere Praxis

---

**Jetzt haben Sie im Rahmen des Schulversuchs über viele Jahre Erfahrungen mit verschiedenen Rückmeldesystemen gesammelt. Wie können diese Erfahrungen für die Hamburger Schulen nutzbar gemacht werden?**

<i>Inhaltlicher Aspekt/ Forschungsinteresse</i>	<i>Nachfragen</i>
<input type="checkbox"/> Empfehlungen	<input type="checkbox"/> Wie können die erarbeiteten Ergebnisse in die Fläche gebracht werden?
	<input type="checkbox"/> Was würden Sie Schulen empfehlen, wenn sie kompetenzorientierte Rückmelde- und Planungsinstrumente einführen möchten?

---

## 9.4 Anhang E: Ergebnistabellen

### 9.4.1 Korrelationen Skalen Zeugnisformate

Das Verhältnis der Skalen ist nach visueller Inspektion der Matrixdiagramme mit LOESS-Glättung etwa linear. Die Skalen wurden jeweils in SPSS zusammengefasst (Mittelwert pro Skala pro Person) und diese Werte in einem Streudiagramm als Matrix dargestellt. Mittels LOESS-Berechnung wurden Linien eingezeichnet. In allen Kombinationen waren die Linien etwa linear. Somit ist eine Berechnung der Pearson Produkt-Moment Korrelation unter diesem Gesichtspunkt möglich.

Tabelle 9.4.1: Korrelationen ( $r$ ) nach Skalen für die Schüler:innen (mit invertierten und recodierten Items)

	Informations- gehalt	Verständlich- keit <sup>1</sup>	Akzeptanz <sup>1</sup>	Angemes- senheit <sup>1</sup>	Einbettung
Verständlichkeit <sup>1</sup>	.303**				
Akzeptanz <sup>1</sup>	.466**	.399**			
Angemessenheit <sup>1</sup>	.322**	.409**	.440**		
Einbettung	.351**	.123**	.162**	.116**	
Rezeption	.314**	.158**	.155**	.155**	.207**

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

<sup>1</sup> Skalen mit invertierten Items.

Tabelle 9.4.2: Korrelationen ( $r$ ) nach Skalen für die Sorgeberechtigte (mit invertierten und recodierten Items)

	Informati- onsgehalt	Verständ- lichkeit <sup>1</sup>	Akzep- tanz <sup>1</sup>	Ange- messen- heit	Einbet- tung <sup>1</sup>	Rezep- tion	Nachteile Noten
Verständlichkeit <sup>1</sup>	.618**						
Akzeptanz <sup>1</sup>	.766**	.714**					
Angemessenheit	.550**	.601**	.653**				
Einbettung <sup>1</sup>	.638**	.510**	.578**	.496**			
Rezeption	.321**	.234**	.240**	.206**	.342**		
Nachteile Noten	.288**	.275**	.461**	.322**	.210**	.059*	
Vorteile Noten	-.197**	-.317**	-.482**	-.342**	-.137**	.040	-.587**

\*\*  $p < .01$ , \*  $p > .05$ .

<sup>1</sup> Skalen mit invertierten Items.

## 9.4.2 Reliabilitätsanalyse Skalen Zeugnisformate

Tabelle 9.4.3: Cronbach's Alpha, Fallzahlen und Mittelwerte für alle Skalen sortiert nach Schüler:innen und Sorgeberechtigten

Skalen	Schüler:innen				Sorgeberechtigte			
	Anzahl Items	Cronbach's alpha	N	M	Anzahl Items	Cronbach's alpha	N	M
Informationsgehalt	7	.797	1.401	3.34	7	.896	1.409	3.10
Verständlichkeit*	2	.365	1.478	3.27	3	.658	1.462	3.19
Akzeptanz*	4	.533	1.360	3.07	4	.807	1.449	3.00
Angemessenheit*	2	.227	1.458	3.16	2	.410	1.470	3.00
Einbettung*	1**				4	.523	1.359	3.05
Rezeption	4	.540	1.409	3.14	4	.551	1.455	3.19
Nachteile von Noten	-	-	-	-	2	.861	1.471	2.77
Vorteile von Noten	-	-	-	-	4	.795	1.399	2.69

\* mit je einem invertierten Item, \*\* Berechnungen nicht sinnvoll, da die Skala aus nur einem Item besteht.

## 9.4.3 Informationsgehalt der Zeugnisse

Tabelle 9.4.4: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Skala „Informationsgehalt“

	Schüler:innen			Sorgeberechtigte		
	N	M	s	N	M	s
Das Zeugnis zeigt mir, in welchen Bereichen ich gute Leistungen erbringe und in welchen ich Schwierigkeiten habe.*	1.549	3.48	0.71	1.524	3.33	0.73
Das Zeugnis zeigt mir, was ich in diesem Schuljahr gelernt habe.	1.548	3.19	0.82	1.520	2.96	0.84
Das Zeugnis zeigt mir, was ich in den verschiedenen Fächern kann.	1.554	3.41	0.74	1.524	3.19	0.75
Das Zeugnis zeigt mir, woran ich weiterarbeiten sollte.	1.542	3.38	0.78	1.524	3.19	0.77
Ich glaube, das Zeugnis kann mir helfen, mich im nächsten Schuljahr zu verbessern.	1.543	3.29	0.83	1.520	3.01	0.87
Das Zeugnis zeigt meine Stärken und motiviert mich.	1.514	3.12	0.89	1.506	3.00	0.86
Das Zeugnis beschreibt gut, wo ich noch Schwierigkeiten habe oder unsicher bin.	1.542	3.34	0.78	1.504	2.97	0.77

\* Itemformulierung aus dem Schüler:innenfragebogen, N = Anzahl der Fragebögen, M = Mittelwert, s = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.5: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Skala „Informationsgehalt“

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Das Zeugnis macht deutlich, in welchen Bereichen mein Kind gute Leistungen erbringt und in welchen es Schwierigkeiten hat.	2.0 %	9.5 %	41.8 %	46.7 %
Das Zeugnis macht deutlich, was mein Kind im letzten Schulhalbjahr gelernt hat.	5.3 %	21.1 %	45.9 %	27.6 %
Das Zeugnis macht deutlich, was mein Kind in den verschiedenen Fächern kann.	2.9 %	12.1 %	48.6 %	36.5 %
Das Zeugnis macht deutlich, woran mein Kind weiterarbeiten sollte.	2.4 %	14.8 %	43.8 %	39.0 %
Ich glaube, das Zeugnis kann meinem Kind helfen, sich im nächsten Schulhalbjahr zu verbessern.	5.7 %	20.1 %	41.8 %	32.4 %
Diese Art des Zeugnisses macht das Kind auf seine Stärken aufmerksam und motiviert es.	5.2 %	20.9 %	42.3 %	31.6 %
Diese Art des Zeugnisses beschreibt die Schwierigkeiten und Unsicherheiten des Kindes gut.	3.8 %	19.7 %	51.7 %	24.8 %

Tabelle 9.4.6: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Skala „Informationsgehalt“

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Das Zeugnis zeigt mir, in welchen Bereichen ich gute Leistungen erbringe und in welchen ich Schwierigkeiten habe.	1.6 %	7.6 %	32.4 %	58.4 %
Das Zeugnis zeigt mir, was ich in diesem Schuljahr gelernt habe.	3.8 %	14.6 %	40.6 %	41.0 %
Das Zeugnis zeigt mir, was ich in den verschiedenen Fächern kann.	2.2 %	9.0 %	34.5 %	54.3 %
Das Zeugnis zeigt mir, woran ich weiterarbeiten sollte.	2.9 %	10.4 %	32.4 %	54.3 %
Ich glaube, das Zeugnis kann mir helfen, mich im nächsten Schuljahr zu verbessern.	3.8 %	12.4 %	34.6 %	49.3 %
Das Zeugnis zeigt meine Stärken und motiviert mich.	6.7 %	14.5 %	39.1 %	39.8 %
Das Zeugnis beschreibt gut, wo ich noch Schwierigkeiten habe oder unsicher bin.	3.0 %	10.6 %	35.6 %	50.8 %



#### 9.4.4 Verständlichkeit der Zeugnisse

Tabelle 9.4.7: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Skala „Verständlichkeit“

	Schüler:innen			Sorgeberechtigte		
	N	M	s	N	s	M
Ich finde das Zeugnis insgesamt verständlich.				1.516	3.23	0.81
Ich habe den Eindruck, dass mein Kind sein Zeugnis verstanden hat. / Ich habe das Zeugnis verstanden.	1.525	3.49	0.76	1.503	3.12	0.83
Ich weiß nicht so genau, was mit den Texten im Zeugnis eigentlich gemeint ist. / Ich weiß nicht so genau, was mit den Texten im Zeugnis eigentlich gemeint ist.	1.519	1.95	1.03	1.521	1.79	0.93

N = Anzahl der Fragebögen, M = Mittelwert, s = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.8 Antwortverteilung der Schüler:innen zur Verständlichkeit der Zeugnisse

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Ich habe das Zeugnis verstanden.	3.1 %	7.1 %	27.5 %	62.3 %
Ich weiß nicht so genau, was mit den Texten im Zeugnis eigentlich gemeint ist.	45.4 %	23.4 %	21.5 %	9.7 %

Tabelle 9.4.9 Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Verständlichkeit der Zeugnisse

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Ich finde das Zeugnis insgesamt verständlich.	4.1 %	11.9 %	41.1 %	42.9 %
Ich habe den Eindruck, dass mein Kind sein Zeugnis verstanden hat.	4.9 %	14.8 %	43.4 %	36.9 %
Ich weiß nicht so genau, was mit den Texten im Zeugnis eigentlich gemeint ist.	51.1 %	24.1 %	19.7 %	5.1 %

#### 9.4.5 Akzeptanz der Zeugnisse

Tabelle 9.4.10: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Skala „Akzeptanz“

	Schüler:innen			Sorgeberechtigte		
	N	M	s	N	M	s
Ich finde die Art des Zeugnisses insgesamt gut.	1.558	3.17	0.79	1.523	3.13	0.83
Ich komme mit dem Zeugnis insgesamt gut zurecht.	1.515	3.30	0.83	1.520	3.17	0.83
Diese Art des Zeugnisses bietet auch Eltern die Möglichkeit, ihr Kind gezielt zu fördern.				1.527	2.90	0.84
Mit dieser Art des Zeugnisses kann ich nichts anfangen, ich hätte lieber Noten.	1.488	2.26	1.20	1.502	2.20	1.17
Das Zeugnis ist für meine Eltern gedacht; ich habe das alles schon gewusst.	1.501	1.95	0.99			

N = Anzahl der Fragebögen, M = Mittelwert, s = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.11: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Akzeptanz der Zeugnisse

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Ich finde die Art des Zeugnisses insgesamt gut.	3.8 %	12.9 %	45.9 %	37.4 %
Ich komme mit dem Zeugnis insgesamt gut zurecht.	4.2 %	11.7 %	33.5 %	50.6 %
Mit dieser Art des Zeugnisses kann ich nichts anfangen, ich hätte lieber Noten.	39.0 %	19.2 %	18.2 %	23.5 %
Das Zeugnis ist für meine Eltern gedacht; ich habe das alles schon gewusst.	42.4 %	30.0 %	18.1 %	9.5 %

Tabelle 9.4.12: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Akzeptanz der Zeugnisse

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Ich finde die Art des Zeugnisses insgesamt gut.	4.3 %	15.6 %	42.7 %	37.4 %
Ich komme mit dem Zeugnis insgesamt gut zurecht.	4.3 %	14.0 %	42.0 %	39.6 %
Diese Art des Zeugnisses bietet auch Eltern die Möglichkeit, ihr Kind gezielt zu fördern.	6.5 %	21.5 %	47.7 %	24.3 %
Mit dieser Art des Zeugnisses kann ich nichts anfangen, ich hätte lieber Noten.	38.9 %	23.8 %	15.7 %	21.5 %

#### 9.4.6 Angemessenheit der Zeugnisse

Tabelle 9.4.13: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Angemessenheit der Zeugnisse

	Schüler:innen			Sorgeberechtigte		
	N	M	s	N	M	s
Ich finde es gerecht, wie ich beurteilt werde/wurde.	1.494	3.26	0.81	1.502	2.96	0.86
Ich finde das Zeugnis zu lang.	1.532	1.94	1.05	1.510	1.95	1.04

*N* = Anzahl der Fragebögen, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.14: Antwortverteilung der Schüler:innen zur Angemessenheit der Zeugnisse

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Ich finde es gerecht, wie ich beurteilt werde/wurde.	4.0 %	11.5 %	39.0 %	45.5 %
Ich finde das Zeugnis zu lang.	46.5 %	24.8 %	16.7 %	12.0 %

Tabelle 9.4.15: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten zur Angemessenheit der Zeugnisse

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Ich kann nachvollziehen, warum mein Kind so beurteilt wird.	6.4 %	19.7 %	44.9 %	29.0 %
Ich finde das Zeugnis zu lang.	44.6 %	27.3 %	16.2 %	11.9 %

### 9.4.7 Einbettung der Zeugnisse

Tabelle 9.4.16: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Skala „Einbettung“

	Schüler:innen			Sorgeberechtigte		
	N	M	s	N	M	s
Ich bekomme auch im Laufe des Schuljahres immer wieder Informationen über meine Leistungen und Lernentwicklung.	1.507	3.10	0.84	1.428	3.00	0.86
Durch das Zeugnis habe ich neue Informationen zu den Leistungen meines Kindes erhalten.				1.426	2.90	0.83
Was im Zeugnis steht, passt nicht zu den Rückmeldungen, die mir die Lehrerinnen und Lehrer im letzten Schulhalbjahr über mein Kind berichtet haben.				1.423	1.88	0.97
Das Zeugnis ist eine gute Ergänzung zu den Informationen, die ich im Laufe des Schuljahres immer wieder über mein Kind erhalte.				1.410	3.13	0.81

N = Anzahl der Fragebögen, M = Mittelwert, s = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.17: Antwortverteilung der Schüler:innen für die Einbettung der Zeugnisse

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Ich bekomme auch im Laufe des Schuljahres immer wieder Informationen über meine Leistungen und Lernentwicklung.	5.0 %	16.0 %	43.4 %	35.6 %

Tabelle 9.4.18: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Einbettung der Zeugnisse

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Ich bekomme auch im Laufe des Schuljahres immer wieder Informationen über die Leistungen und die Lernentwicklung meines Kindes.	5.5 %	20.2 %	42.9 %	31.4 %
Durch das Zeugnis habe ich neue Informationen zu den Leistungen meines Kindes erhalten.	5.3 %	23.7 %	46.6 %	24.4 %
Was im Zeugnis steht, passt nicht zu den Rückmeldungen, die mir die Lehrerinnen und Lehrer im letzten Schulhalbjahr über mein Kind berichtet haben.	46.0 %	28.8 %	16.7 %	8.5 %
Das Zeugnis ist eine gute Ergänzung zu den Informationen, die ich im Laufe des Schuljahres immer wieder über mein Kind erhalte.	4.7 %	13.1 %	46.5 %	35.7 %

## 9.4.8 Rezeption

Tabelle 9.4.19: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Schüler:innen und Sorgeberechtigte für die Skala „Rezeption“

	Schüler:innen			Sorgeberechtigte		
	N	M	s	N	M	s
Das Zeugnis habe ich gemeinsam mit meinen Eltern gelesen.	1.547	3.54	0.84	1.510	3.66	0.65
Ich spreche mit der Lehrerin/dem Lehrer ausführlich über mein Zeugnis.	1.496	2.48	1.03	1.487	2.35	1.05
Ich habe mit meinen Eltern ausführlich über das Zeugnis gesprochen.	1.513	3.35	0.84	1.505	3.46	0.71
Bei Fragen zum Zeugnis wende ich mich auf jeden Fall an meine Lehrerinnen und Lehrer.	1.502	3.13	0.97	1.496	3.29	0.88

*N* = Anzahl der Fragebögen, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.20: Antwortverteilung der Schüler:innen für die Rezeption der Zeugnisse

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Das Zeugnis habe ich gemeinsam mit meinen Eltern gelesen.	5.5 %	6.1 %	17.6 %	70.7 %
Ich spreche mit der Lehrerin/dem Lehrer ausführlich über mein Zeugnis.	20.8 %	29.9 %	29.4 %	19.9 %
Ich habe mit meinen Eltern ausführlich über das Zeugnis gesprochen.	4.2 %	11.0 %	30.2 %	54.7 %
Bei Fragen zum Zeugnis wende ich mich auf jeden Fall an meine Lehrerinnen und Lehrer.	8.3 %	16.1 %	29.6 %	46.0 %

Tabelle 9.4.21: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Rezeption der Zeugnisse

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Das Zeugnis habe ich gemeinsam mit meinem Kind gelesen.	2.1 %	4.0 %	19.8 %	74.1 %
Ich spreche mit der Lehrerin/dem Lehrer ausführlich über das Zeugnis meines Kindes.	25.6 %	31.4 %	25.2 %	17.9 %
Ich habe mit meinem Kind ausführlich über das Zeugnis gesprochen.	1.6 %	7.6 %	34.1 %	56.7 %
Bei Fragen zum Zeugnis wende ich mich auf jeden Fall an die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer in der Schule.	5.0 %	13.1 %	29.6 %	52.3 %

### 9.4.9 Einstellungen der Sorgeberechtigten zu Noten

Tabelle 9.4.22: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Sorgeberechtigte für die Einstellungen zu Noten (Nachteile)

	N	M	s
Ich bin für eine Schule ohne Noten.	1.465	2.30	1.14
Schlechte Noten schaden dem Selbstbewusstsein der Kinder.	1.483	2.74	0.98
Noten führen zu Konkurrenz zwischen den Kindern.	1.477	2.85	0.92
Noten können Eltern verleiten, Druck auf ihr Kind auszuüben.	1.476	2.83	0.94

N = Anzahl der Fragebögen, M = Mittelwert, s = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.23: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung nach Items für Sorgeberechtigte für die Einstellungen zu Noten (Vorteile)

	N	M	s
Kinder müssen sich frühzeitig an Noten gewöhnen.	1.488	2.61	1.10
Für den weiteren Bildungsweg meines Kindes sind Noten wichtig.	1.488	2.92	1.03

N = Anzahl der Fragebögen, M = Mittelwert, s = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.24: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Einstellungen zu Noten (Nachteile)

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Ich bin für eine Schule ohne Noten.	33.8 %	23.7 %	21.6 %	20.9 %
Schlechte Noten schaden dem Selbstbewusstsein der Kinder.	11.7 %	28.8 %	33.0 %	26.5 %
Noten führen zu Konkurrenz zwischen den Kindern.	8.8 %	24.2 %	40.2 %	26.9 %
Noten können Eltern verleiten, Druck auf ihr Kind auszuüben.	10.6 %	22.0 %	41.4 %	26.0 %

Tabelle 9.4.25: Antwortverteilung der Sorgeberechtigten für die Einstellungen zu Noten (Vorteile)

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Kinder müssen sich frühzeitig an Noten gewöhnen.	21.4 %	23.2 %	27.9 %	27.5 %
Für den weiteren Bildungsweg meines Kindes sind Noten wichtig.	12.9 %	18.9 %	31.6 %	36.6 %

### 9.4.10 Wahl einer weiterführenden Schule

Tabelle 9.4.26: Fallzahlen und prozentuale Antwortverteilung für die Frage „Wie leicht/schwer fällt Ihnen die Wahl der weiterführenden Schule?“

	N	Prozente
1 sehr schwer	110	10.9
2	85	8.4
3	71	7.0
4	106	10.5
5	79	7.8
6	119	11.8
7	165	16.3
8 sehr leicht	276	27.3
Gesamt	1.011	100.0

N = Anzahl der Fragebögen.

### 9.4.11 Korrelation Skalen Lehrkräftebefragung

Tabelle 9.4.27: Korrelationen der einzelnen Skalen für die Lehrkräftebefragung

	Zeugnisse	Lehrkräfte- kooperation intern	Lehrkräfte- kooperation extern	Innovations- bereitschaft	Rückmel- dungen	Nachteile Noten
Lehrkräftekooperation intern	.473**					
Lehrkräftekooperation extern	.176**	.444**				
Innovationsbereitschaft	.418**	.603**	.389**			
Rückmeldungen	.290**	.349**	.288**	.323**		
Nachteile Noten	.410**	.272**	.332**	.303**	.128*	
Selbstständiges Lernen	.216**	.303**	.496**	.304**	.476**	.308**

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

### 9.4.12 Reliabilitätsanalyse Lehrkräftebefragung

Tabelle 9.4.28: Cronbach's Alpha, Fallzahlen und Mittelwerte für alle Skalen sortiert nach Schüler:innen und Sorgeberechtigten

Skala	Anzahl Items	Cronbach's alpha	N	M
Zeugnisse	5	.89	374	3.17
Lehrkräftekooperation (intern)	17	.90	235	3.10
Lehrkräftekooperation (extern)	3	.87	348	2.06
Innovationsbereitschaft	9	.89	338	3.10
Rückmeldungen	8	.78	326	3.23
Nachteile von Noten	2	.88	327	2.92
Selbstständiges Lernen	7	.79	342	2.52
Gelingensbedingungen von alles»känner	13	.80	254	3.22

N = Anzahl der Fragebögen, M = Mittelwert.

### 9.4.13 Einstellungen zu den Zeugnissen

Tabelle 9.4.29: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte für die Einstellungen zu den Zeugnissen

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Ich finde die Art des Zeugnisses insgesamt gut.	382	3.10	0.83
Das Zeugnis macht deutlich, in welchen Bereichen das Kind gute Leistungen erbringt und in welchen es Schwierigkeiten hat.	382	3.37	0.69
Das Zeugnis macht deutlich, was das Kind im letzten Schul(halb)jahr gelernt hat.	377	3.00	0.78
Das Zeugnis macht deutlich, was das Kind in den verschiedenen Fächern kann.	380	3.31	0.68
Das Zeugnis macht deutlich, woran das Kind weiterarbeiten sollte.	382	3.05	0.78

*N* = Anzahl der Fragebögen, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.30: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Einstellungen zu den Zeugnissen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich finde die Art des Zeugnisses insgesamt gut.	5.0 %	14.7 %	45.5 %	34.8 %
Das Zeugnis macht deutlich, in welchen Bereichen das Kind gute Leistungen erbringt und in welchen es Schwierigkeiten hat.	1.0 %	9.2 %	41.6 %	48.2 %
Das Zeugnis macht deutlich, was das Kind im letzten Schul(halb)jahr gelernt hat.	2.9 %	21.8 %	47.5 %	27.9 %
Das Zeugnis macht deutlich, was das Kind in den verschiedenen Fächern kann.	0.8 %	9.7 %	47.4 %	42.1 %
Das Zeugnis macht deutlich, woran das Kind weiterarbeiten sollte.	3.7 %	17.0 %	49.7 %	29.6 %

### 9.4.14 Rezeption der Zeugnisse

Tabelle 9.4.31: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zur Rezeption der Zeugnisse

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Ich spreche mit den Schüler:innen ausführlich über ihr Zeugnis.	357	2.97	0.87
Bei Fragen zum Zeugnis wenden sich die Eltern auf jeden Fall an mich.	357	3.06	0.91
Bei Fragen zum Zeugnis wenden sich die Schüler:innen auf jeden Fall an mich.	354	3.20	0.83

*N* = Anzahl der Fragebögen, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.32: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zur Rezeption der Zeugnisse

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich spreche mit den Schüler:innen ausführlich über ihr Zeugnis.	5.0 %	24.1 %	40.1 %	30.8 %
Bei Fragen zum Zeugnis wenden sich die Eltern auf jeden Fall an mich.	7.6 %	15.7 %	39.5 %	37.3 %
Bei Fragen zum Zeugnis wenden sich die Schüler:innen auf jeden Fall an mich.	4.5 %	13.0 %	40.1 %	42.4 %

#### 9.4.15 Interne Lehrkräftekooperation

Tabelle 9.4.33: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zur internen Lehrkräftekooperation

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	386	3.14	0.78
Gemeinsame Unterrichtsdurchführung	384	2.77	0.87
Gemeinsame Auswahl der Unterrichtsthemen/-schwerpunkte	384	3.60	0.66
Gemeinsame Entscheidung über Unterrichtsmethoden	380	2.90	0.87
Gesprächsrunden im Kollegium zwecks Arbeit am Schulkonzept/Schulprogramm	375	3.13	0.80
Die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden regelmäßig bekannt gegeben.	383	3.39	0.73
Austausch über pädagogische Ziele	385	3.22	0.76
Austausch über neue fachdidaktische Entwicklungen (z.B. aus Fortbildungen/Fachliteratur)	382	2.90	0.79
Gemeinsame Erstellung von Halbjahres- oder Jahresplänen (für Lernstoff, Projekte, Arbeitsgemeinschaften)	374	3.10	0.87
Gemeinsame Erstellung von Lehr-Lern-Material	381	2.99	0.84
Austausch von Unterrichtsmaterialien	384	3.61	0.63
Abstimmung von Leistungsmessung und Bewertung (z.B. Abstimmung von Bewertungskriterien)	374	3.23	0.80
Gemeinsame Diagnose und Erörterung von Lernentwicklungen einzelner Schüler:innen	381	3.28	0.76
Durchführung gleicher Klassenarbeiten in mehreren Klassen	366	3.36	0.89
Gegenseitige Hospitationen im Unterricht	381	2.37	0.86
Vorübergehende gemeinsame klassen- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten (z.B. Projekte)	385	3.05	0.84
Absprachen bei der Hausaufgabenpraxis	252	2.75	1.13

*N* = Anzahl der Fragebögen, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.



Tabelle 9.4.34: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zur internen Lehrkräftekooperation

	gar nicht	kaum	gelegentlich	häufig
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	2.6 %	16.6 %	44.8 %	36.0 %
Gemeinsame Unterrichtsdurchführung	7.8 %	28.1 %	43.0 %	21.1 %
Gemeinsame Auswahl der Unterrichtsthemen/-schwerpunkte	1.0 %	6.5 %	24.2 %	68.2 %
Gemeinsame Entscheidung über Unterrichtsmethoden	7.6 %	20.0 %	46.8 %	25.5 %
Gesprächsrunden im Kollegium zwecks Arbeit am Schulkonzept/Schulprogramm	3.2 %	16.5 %	44.5 %	35.7 %
Die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden regelmäßig bekannt gegeben.	1.6 %	10.2 %	36.3 %	52.0 %
Austausch über pädagogische Ziele	1.8 %	14.3 %	43.6 %	40.3 %
Austausch über neue fachdidaktische Entwicklungen (z.B. aus Fortbildungen/Fachliteratur)	5.0 %	21.7 %	51.3 %	22.0 %
Gemeinsame Erstellung von Halbjahres- oder Jahresplänen (für Lernstoff, Projekte, Arbeitsgemeinschaften)	5.1 %	17.9 %	39.3 %	37.7 %
Gemeinsame Erstellung von Lehr-Lern-Material	5.0 %	20.5 %	44.9 %	29.7 %
Austausch von Unterrichtsmaterialien	0.8 %	5.5 %	25.5 %	68.2 %
Abstimmung von Leistungsmessung und Bewertung (z.B. Abstimmung von Bewertungskriterien)	3.5 %	12.6 %	41.2 %	42.8 %
Gemeinsame Diagnose und Erörterung von Lernentwicklungen einzelner Schüler:innen	1.6 %	14.2 %	38.6 %	45.7 %
Durchführung gleicher Klassenarbeiten in mehreren Klassen	6.0 %	9.8 %	26.8 %	57.4 %
Gegenseitige Hospitationen im Unterricht	17.8 %	35.2 %	39.4 %	7.6 %
Vorübergehende gemeinsame klassen- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten (z.B. Projekte)	5.2 %	17.4 %	44.9 %	32.5 %
Absprachen bei der Hausaufgabenpraxis	20.2 %	18.3 %	28.2 %	33.3 %

#### 9.4.16 Externe Lehrkräftekooperation

Tabelle 9.4.35: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zur externen Lehrkräftekooperation

	N	M	s
Sie von Lehrkräften anderer Schulen mit vergleichbarem Angebot besucht werden?	356	2.25	1.09
Sie von Lehrkräften anderer Schulen zum Erfahrungsaustausch eingeladen werden?	351	1.97	0.92
Sie andere Schulen zum Erfahrungsaustausch besuchen?	358	1.98	0.86

N = Anzahl der Fragebögen, M = Mittelwert, s = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.36: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zur externen Lehrkräftekooperation

	gar nicht	kaum	gelegentlich	häufig
Sie von Lehrkräften anderer Schulen mit vergleichbarem Angebot besucht werden?	33.1 %	25.6 %	24.4 %	16.9 %
Sie von Lehrkräften anderer Schulen zum Erfahrungsaustausch eingeladen werden?	37.9 %	32.2 %	24.5 %	5.4 %
Sie andere Schulen zum Erfahrungsaustausch besuchen?	34.6 %	36.3 %	25.4 %	3.6 %

### 9.4.17 Innovationsbereitschaft

Tabelle 9.4.37: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zur Innovationsbereitschaft

	N	M	s
In unserer Schule gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen.	373	2.13	0.65
In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen.	365	2.85	0.67
Die Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.	379	3.20	0.62
Den Lehrpersonen unserer Schule fehlt die Bereitschaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazuzulernen und ihre Arbeit mit Schülerinnen und Schülern umzustellen.	372	1.78	0.72
An unserer Schule ist das Kollegium stets bemüht, die Arbeit am schuleigenen pädagogischen Konzept voranzutreiben.	372	3.19	0.63
Unsere Schule bemüht sich engagiert um wirkliche Erneuerung und Entwicklung.	371	3.18	0.70
Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.	374	3.14	0.74
Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule.	375	3.10	0.75
Wir gehen gemeinsam neue Wege im Unterricht.	364	2.93	0.76

*N* = Anzahl der Fragebögen, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.38: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zur Innovationsbereitschaft

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
In unserer Schule gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen.	13.9 %	60.9 %	23.9 %	1.3 %
In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen.	2.2 %	23.8 %	60.3 %	13.7 %
Die Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.	0.5 %	9.8 %	58.8 %	30.9 %
Den Lehrpersonen unserer Schule fehlt die Bereitschaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazuzulernen und ihre Arbeit mit Schülerinnen und Schülern umzustellen.	36.8 %	50.0 %	11.0 %	2.2 %
An unserer Schule ist das Kollegium stets bemüht, die Arbeit am schuleigenen pädagogischen Konzept voranzutreiben.	0.3 %	11.3 %	57.8 %	30.6 %
Unsere Schule bemüht sich engagiert um wirkliche Erneuerung und Entwicklung.	1.3 %	12.9 %	52.0 %	33.7 %
Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.	2.4 %	13.9 %	51.3 %	32.4 %
Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule.	2.1 %	17.1 %	49.6 %	31.2 %
Wir gehen gemeinsam neue Wege im Unterricht.	2.7 %	24.5 %	50.3 %	22.5 %

#### 9.4.18 Rückmeldungen

Tabelle 9.4.39: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zu den Rückmeldungen

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Die Lernenden geben sich im Unterricht oft gegenseitig Rückmeldungen.	380	2.89	0.71
Ich gebe regelmäßig Rückmeldungen zu den individuellen Lernfortschritten.	380	3.28	0.58
Im Unterricht erhalten die Schüler:innen von mir immer eine Rückmeldung auf ihre Antworten.	380	3.24	0.62
Wenn ich Tests/Klassenarbeiten zurückgebe, bespreche ich mit den Schüler:innen, was falsch war.	348	3.26	0.73
Ich gebe den Schüler:innen auch im Laufe des Schuljahres immer wieder Informationen über ihre Leistungen und ihre Lernentwicklung.	371	3.62	0.57
Ich werte mit den Schüler:innen regelmäßig deren Lernergebnisse aus.	365	2.88	0.69
Durch meine Rückmeldungen erfahren meine Schüler:innen, ob sie Fortschritte gemacht haben.	375	3.30	0.56
Durch meine Rückmeldungen erfahren meine Schüler:innen, was (und wie) sie (sich) noch verbessern können.	380	3.36	0.56

*N* = Anzahl der Fragebögen, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.40: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zu den Rückmeldungen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Die Lernenden geben sich im Unterricht oft gegenseitig Rückmeldungen.	1.3 %	27.1 %	53.2 %	18.4 %
Ich gebe regelmäßig Rückmeldungen zu den individuellen Lernfortschritten.	0.0 %	6.8 %	58.4 %	34.7 %
Im Unterricht erhalten die Schüler:innen von mir immer eine Rückmeldung auf ihre Antworten.	0.5 %	8.4 %	57.6 %	33.4 %
Wenn ich Tests/Klassenarbeiten zurückgebe, bespreche ich mit den Schüler:innen, was falsch war.	1.1 %	13.5 %	43.4 %	42.0 %
Ich gebe den Schüler:innen auch im Laufe des Schuljahres immer wieder Informationen über ihre Leistungen und ihre Lernentwicklung.	0.3 %	3.5 %	30.2 %	66.0 %
Ich werte mit den Schüler:innen regelmäßig deren Lernergebnisse aus.	1.4 %	26.6 %	55.1 %	17.0 %
Durch meine Rückmeldungen erfahren meine Schüler:innen, ob sie Fortschritte gemacht haben.	0.0 %	5.3 %	59.2 %	35.5 %
Durch meine Rückmeldungen erfahren meine Schüler:innen, was (und wie) sie (sich) noch verbessern können.	0.0 %	3.9 %	56.6 %	39.5 %

#### 9.4.19 Einstellungen zu Noten

Tabelle 9.4.41: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte für die Einstellungen zu Noten

	N	M	s
Die Benotung von Leistungen ist ein gutes Mittel, um die Lernenden zu motivieren, sich anzustrengen.	358	2.04	0.97
Noten bringen Schüler:innen in ihrer Entwicklung nicht weiter.	353	2.98	0.97
Noten und Lernförderlichkeit schließen sich für mich aus.	337	2.82	0.98

*N* = Anzahl der Fragebögen, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.42: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte für die Einstellungen zu Noten

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Die Benotung von Leistungen ist ein gutes Mittel, um die Lernenden zu motivieren, sich anzustrengen.	35.5 %	34.4 %	20.9 %	9.2 %
Noten bringen Schüler:innen in ihrer Entwicklung nicht weiter.	8.8 %	21.5 %	32.6 %	37.1 %
Noten und Lernförderlichkeit schließen sich für mich aus.	10.4 %	27.6 %	31.5 %	30.6 %

## 9.4.20 Selbstständiges Lernen

Tabelle 9.4.43: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zum selbstständigen Lernen

	N	M	s
Die Schüler:innen arbeiten an Stationen (Lernzirkel, Lerntheke oder Werkstattunterricht).	382	2.66	0.68
Die Schüler:innen arbeiten nach einem individuellen Arbeitsplan (Wochenplan, Lernplan).	376	2.83	0.91
Die Schüler:innen arbeiten selbstständig an selbstgewählten Aufgaben.	379	2.64	0.78
Die Schüler:innen schreiben in meinem Unterricht regelmäßig Kurzberichte über ihr Lernen (Lerntagebuch, Portfolio, Arbeitsjournal, Reflexionsspalte im Wochenplan usw.).	358	2.10	0.99
Die Schüler:innen bearbeiten Themen selbstständig, indem sie selbst ihre Aufgaben wählen können.	376	2.50	0.77
Die Schüler:innen arbeiten allein oder in Gruppen über längere Zeit an einem Projekt und präsentieren abschließend die Produkte ihrer Arbeit.	375	2.46	0.83
Die Schüler:innen lernen mit Hilfe eines Helfersystems (tutorielles Lernen, "Lernen durch Lehren").	363	2.45	0.89

*N* = Anzahl der Fragebögen, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.44: prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zum selbstständigen Lernen

	nie	manchmal	oft	immer oder fast immer
Die Schüler:innen arbeiten an Stationen (Lernzirkel, Lerntheke oder Werkstattunterricht).	1.0 %	42.7 %	45.8 %	10.5 %
Die Schüler:innen arbeiten nach einem individuellen Arbeitsplan (Wochenplan, Lernplan).	7.2 %	29.8 %	35.9 %	27.1 %
Die Schüler:innen arbeiten selbstständig an selbstgewählten Aufgaben.	3.2 %	45.6 %	35.6 %	15.6 %
Die Schüler:innen schreiben in meinem Unterricht regelmäßig Kurzberichte über ihr Lernen (Lerntagebuch, Portfolio, Arbeitsjournal, Reflexionsspalte im Wochenplan usw.).	31.0 %	41.3 %	14.2 %	13.4 %
Die Schüler:innen bearbeiten Themen selbstständig, indem sie selbst ihre Aufgaben wählen können.	4.8 %	52.9 %	30.1 %	12.2 %
Die Schüler:innen arbeiten allein oder in Gruppen über längere Zeit an einem Projekt und präsentieren abschließend die Produkte ihrer Arbeit.	8.0 %	52.0 %	26.1 %	13.9 %
Die Schüler:innen lernen mit Hilfe eines Helfersystems (tutorielles Lernen, „Lernen durch Lehren“).	13.5 %	41.9 %	30.6 %	14.0 %

### 9.4.21 Gelingensbedingungen von alles»können

Tabelle 9.4.45: Fallzahlen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrkräfte zu den Gelingensbedingungen von alles»können

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Es ist wichtig, dass die Schulleitung den Prozess vorantreibt.	364	3.50	0.65
Die Mitarbeit in dem Hamburger Schulversuch wird von unserer Schulleitung aktiv unterstützt.	349	3.52	0.68
Multiprofessionelle Teams sind für ein Gelingen des Schulversuchs unabdingbar.	367	3.65	0.56
Die Einführung neuer Formate und Instrumente kostet viel Zeit.	368	3.51	0.63
Unterrichtsentwicklung und die Entwicklung von Rückmeldeformaten/ Zeugnissen/ Planungsinstrumente sind eng miteinander verzahnt: Das eine geht nicht ohne das andere.	371	3.53	0.66
Um eine alles»können-Schule werden zu können, muss das Kollegium überzeugt sein.	374	3.60	0.55
Bei der Einstellung neuer Lehrkräfte ist deren Überzeugung für den alles»können-Schulversuch Voraussetzung.	333	2.93	0.89
Zur Entwicklung neuer Konzepte ist ein hohes Maß an Teamarbeit notwendig.	381	3.70	0.46
Einige Rückmeldeinstrumente müssen verpflichtend werden, damit ihre Einführung klappt.	359	3.48	0.66
Die entwickelten Instrumente und Materialien sind eine Arbeitserleichterung.	338	2.83	0.90
Die Nutzung der entwickelten Instrumente ist im Alltag zu zeitaufwändig.	326	2.61	0.91

*N* = Anzahl der Fragebögen, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.46: Prozentuale Antwortverteilung der Lehrkräfte zu den Gelingensbedingungen von alles»könnern

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Es ist wichtig, dass die Schulleitung den Prozess vorantreibt.	1.4 %	4.4 %	37.4 %	56.9 %
Die Mitarbeit in dem Hamburger Schulversuch wird von unserer Schulleitung aktiv unterstützt.	1.4 %	6.0 %	31.5 %	61.0 %
Multiprofessionelle Teams sind für ein Gelingen des Schulversuchs unabdingbar.	0.5 %	2.5 %	28.9 %	68.1 %
Die Einführung neuer Formate und Instrumente kostet viel Zeit.	0.5 %	5.4 %	36.7 %	57.3 %
Unterrichtsentwicklung und die Entwicklung von Rückmeldeformaten/ Zeugnissen/ Planungs-instrumente sind eng miteinander verzahnt: Das eine geht nicht ohne das andere.	1.6 %	4.6 %	33.2 %	60.6 %
Um eine alles»könnern-Schule werden zu können, muss das Kollegium überzeugt sein.	0.5 %	1.3 %	35.6 %	62.6 %
Bei der Einstellung neuer Lehrkräfte ist deren Überzeugung für den alles»könnern-Schulversuch Voraussetzung.	8.4 %	18.3 %	45.3 %	27.9 %
Zur Entwicklung neuer Konzepte ist ein hohes Maß an Teamarbeit notwendig.	0.0 %	0.3 %	29.4 %	70.3 %
Einige Rückmeldeinstrumente müssen verpflichtend werden, damit ihre Einführung klappt.	1.7 %	4.2 %	38.4 %	55.7 %
Die entwickelten Instrumente und Materialien sind eine Arbeitserleichterung.	9.5 %	21.6 %	45.6 %	23.4 %
Die Nutzung der entwickelten Instrumente ist im Alltag zu zeitaufwändig.	9.2 %	41.1 %	29.4 %	20.2 %

### 9.4.22 Fachliche Kompetenzen

Tabelle 9.4.47: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2018/19 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»könnern-Schule und alles»könnern-Schule im vorherigen Schuljahr

	nicht-alles»könnern			alles»könnern		
	N	M	s	N	M	s
Deutsch Lesen	1.259	495	88	1.265	498	94
Mathematik	1.285	494	87	1.279	495	96
Deutsch Rechtschreibung	1.284	499	84	1.278	496	93
Naturwissenschaften	1.248	490	92	1.253	500	99
Englisch Hörverstehen	1.251	492	93	1.222	488	94

N = Anzahl der Fälle, M = Mittelwert, s = Standardabweichung.

*Tabelle 9.4.48: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2019/20 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»könnner-Schule und alles»könnner-Schule im vorherigen Schuljahr*

	nicht-alles»könnner			alles»könnner		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Deutsch Lesen	1.164	508	101	1.146	515	107
Mathematik	1.176	505	89	1.172	507	92
Deutsch Rechtschreibung	1.174	509	85	1.176	508	89
Naturwissenschaften	1.165	499	89	1.161	513	96
Englisch Hörverstehen	1.165	506	90	1.165	499	92

*N* = Anzahl der Fälle, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

*Tabelle 9.4.49: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2018/19 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»könnner-Schule und alles»könnner-Schule im vorherigen Schuljahr*

	nicht-alles»könnner			alles»könnner		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Deutsch Lesen	858	487	93	857	485	89
Mathematik	865	482	94	861	482	91
Deutsch Rechtschreibung	863	483	86	858	478	84
Naturwissenschaften	859	484	92	854	492	92
Englisch Lesen	836	472	95	831	476	92

*N* = Anzahl der Fälle, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

*Tabelle 9.4.50: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die fachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2019/20 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»könnner-Schule und alles»könnner-Schule im vorherigen Schuljahr*

	nicht-alles»könnner			alles»könnner		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Deutsch Lesen	945	487	90	947	489	94
Mathematik	955	486	92	952	481	89
Deutsch Rechtschreibung	952	483	82	946	479	84
Naturwissenschaften	947	490	91	942	493	91
Englisch Lesen	920	477	93	912	480	93

*N* = Anzahl der Fälle, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.



### 9.4.23 Überfachliche Kompetenzen

*Tabelle 9.4.51: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 3 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»können-Schule und alles»können-Schule im vorherigen Schuljahr (Fremdeinschätzungen)*

	nicht-alles»können			alles»können		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Personale Kompetenzen	263	2.96	0.55	263	3.11	0.74
Motivationale Orientierungen	263	3.04	0.68	263	3.15	0.83
Lernmethodische Kompetenzen	263	2.93	0.63	263	2.99	0.82
Soziale Kompetenzen	263	3.06	0.64	263	3.15	0.85

*N* = Anzahl der Fälle, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

*Tabelle 9.4.52: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»können-Schule und alles»können-Schule im vorherigen Schuljahr (Fremdeinschätzungen)*

	nicht-alles»können			alles»können		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Personale Kompetenzen	88	3.06	0.62	75	3.01	0.63
Motivationale Orientierungen	88	3.11	0.63	75	3.13	0.71
Lernmethodische Kompetenzen	88	2.96	0.61	75	3.01	0.69
Soziale Kompetenzen	88	3.13	0.62	75	3.14	0.72

*N* = Anzahl der Fälle, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

*Tabelle 9.4.53: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»können-Schule und alles»können-Schule im vorherigen Schuljahr (Selbsteinschätzungen)*

	nicht-alles»können			alles»können		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Personale Kompetenzen	84	3.40	0.59	82	3.40	0.58
Motivationale Orientierungen	84	3.57	0.58	82	3.63	0.64
Lernmethodische Kompetenzen	85	3.41	0.57	82	3.36	0.60
Soziale Kompetenzen	85	3.63	0.52	82	3.55	0.68

*N* = Anzahl der Fälle, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.54: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»könnner-Schule und alles»könnner-Schule im vorherigen Schuljahr (Fremdeinschätzungen)

	nicht-alles»könnner			alles»könnner		
	N	M	s	N	M	s
Personale Kompetenzen	88	2.84	0.61	100	2.98	0.66
Motivationale Orientierungen	88	2.84	0.85	100	3.12	0.82
Lernmethodische Kompetenzen	88	2.86	0.65	100	2.97	0.77
Soziale Kompetenzen	88	3.00	0.75	100	3.18	0.75

N = Anzahl der Fälle, M = Mittelwert, s = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.55: Fallzahl, Mittelwert und Standardabweichung für die überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7 nach Zugehörigkeit zu einer nicht-alles»könnner-Schule und alles»könnner-Schule im vorherigen Schuljahr (Selbsteinschätzungen)

	nicht-alles»könnner			alles»könnner		
	N	M	s	N	M	s
Personale Kompetenzen	78	3.43	0.77	58	3.53	0.65
Motivationale Orientierungen	78	3.35	0.77	58	3.39	0.74
Lernmethodische Kompetenzen	79	3.25	0.76	57	3.35	0.69
Soziale Kompetenzen	79	3.43	0.72	57	3.65	0.68

N = Anzahl der Fälle, M = Mittelwert, s = Standardabweichung.

Tabelle 9.4.56: Differenz Selbsteinschätzung minus Fremdeinschätzung der überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 5

	alles»könnner-Schule (vorherig)	N	M	s	SEM	Cohen's d
Personale Kompetenzen	nicht-alles»könnner	866	.42	.78	.03	
	alles»könnner	78	.43	.85	.10	.01
Motivationale Orientierungen	nicht-alles»könnner	865	.57	.90	.03	
	alles»könnner	77	.44	.84	.10	-.14
Lernmethodische Kompetenzen	nicht-alles»könnner	863	.47	.78	.03	
	alles»könnner	77	.37	.78	.09	-.12
Soziale Kompetenzen	nicht-alles»könnner	863	.58	.77	.03	
	alles»könnner	77	.48	.87	.10	-.13

N = Anzahl der Fälle, M = Mittelwert, s = Standardabweichung, SEM = Standardfehler des Mittelwertes, \*\* = hoch signifikant mit  $p < .01$ , \* = signifikant mit  $p < .05$ .

Tabelle 9.4.57: Differenz Selbsteinschätzung minus Fremdeinschätzung der überfachlichen Kompetenzen für Jahrgangsstufe 7

	alles»können-Schule (vorherig)	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>SEM</i>	Cohen's <i>d</i>
Personale Kompetenzen	nicht-alles»können	615	.49	.81	.03	
	alles»können	376	.35	.71	.04	-.19**
Motivationale Orientierungen	nicht-alles»können	614	.44	.95	.04	
	alles»können	376	.24	.88	.05	-.22**
Lernmethodische Kompetenzen	nicht-alles»können	599	.42	.83	.03	
	alles»können	372	.24	.79	.04	-.21**
Soziale Kompetenzen	nicht-alles»können	600	.50	.83	.03	
	alles»können	374	.39	.78	.04	-.13

*N* = Anzahl der Fälle, *M* = Mittelwert, *s* = Standardabweichung, *SEM* = Standardfehler des Mittelwertes, \*\* = hoch signifikant mit  $p < .01$ , \* = signifikant mit  $p < .05$ .