

 Auer

e book

Ruxandra Chise / Dorthe Leschnikowski-Bordan  
Jost Schneider / Mareike-Cathrine Wickner



# Leistung messen und bewerten Das Praxisbuch

Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung



Übungen, Vorlagen,  
Checklisten

© 2014 Auer Verlag, Donauwörth  
AAP Lehrerfachverlage GmbH  
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den Einsatz im eigenen Unterricht zu nutzen. Downloads und Kopien dieser Seiten sind nur für den genannten Zweck gestattet, nicht jedoch für einen weiteren kommerziellen Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte oder für die Veröffentlichung im Internet oder in Intranets. Die Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und jede Art der Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtes bedürfen der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlages.

Die AAP Lehrerfachverlage GmbH kann für die Inhalte externer Sites, die Sie mittels eines Links oder sonstiger Hinweise erreichen, keine Verantwortung übernehmen. Ferner haftet die AAP Lehrerfachverlage GmbH nicht für direkte oder indirekte Schäden (inkl. entgangener Gewinne), die auf Informationen zurückgeführt werden können, die auf diesen externen Websites stehen.

Illustrationen: Steffen Jähde  
Satz: Typographie & Computer, Krefeld

ISBN: 978-3-403-36842-7  
[www.auer-verlag.de](http://www.auer-verlag.de)



<i>(Jost Schneider)</i> <b>VORWORT</b>	5
<i>(Jost Schneider)</i> <b>KAPITEL 1</b>	<b>WAS IST LEISTUNG?</b>
	6
<b>1.1</b> Leistungsbegriff in Schule und Gesellschaft	6
<b>1.2</b> Chancenungleichheit und Leistungsüberprüfung	7
<b>1.3</b> Absolute und relative Leistung	8
<i>(Dorthe Leschnikowski-Bordan)</i> <b>KAPITEL 2</b>	<b>KOMPETENZORIENTIERUNG</b>
	9
<b>2.1</b> Erweiterter Lern- und Leistungsbegriff	9
<b>2.2</b> Konsequenzen für die Praxis	10
<b>2.3</b> Kompetenzen erlernbar machen – zielgerichtete Methodenvielfalt	12
<b>2.4</b> Förderung, Messung und Beobachtung von Kompetenzen	13
<b>2.5</b> Beobachtung von Selbst- und Sozialkompetenz	20
<b>2.6</b> Gütekriterien und ihre Bedeutung für den erweiterten Lernbegriff	23
<i>(Dorthe Leschnikowski-Bordan)</i> <b>KAPITEL 3</b>	<b>BEOBACHTUNG VON LEISTUNGEN IN DER SCHULPRAXIS</b>
	25
<b>3.1</b> Beachtung der Leistungsvielfalt	25
<b>3.2</b> Prozess- und Produktorientierung am Beispiel der Projektarbeit	26
<b>3.3</b> Portfolio als Prüfungsform?	33
<b>3.4</b> Beobachtung und Bewertung von Gruppenleistungen	38



<b>KAPITEL 4</b>	<b>BEWERTUNG VON LEISTUNGEN IN DER PRAXIS</b>	<b>40</b>
4.1 Beachtung der Leistungsvielfalt ( <i>Ruxandra Chise</i> )		40
□ Bewertung durch Lehrer		40
□ Selbstbewertung der Schüler		45
□ Wechselseitige Bewertung der Schüler		47
4.2 Transparenz ( <i>Ruxandra Chise</i> )		51
4.3 Typische Fehlerquellen ( <i>Mareike-Cathrine Wickner</i> )		53
4.4 Skalierungseffekte und Benotungssysteme ( <i>Jost Schneider</i> )		57
4.5 Wirksame Feedbacksysteme ( <i>Mareike-Cathrine Wickner</i> )		59
4.6 Plagiate ( <i>Jost Schneider</i> )		61
 ( <i>Mareike-Cathrine Wickner</i> ) <b>KAPITEL 5</b>	<b>DAS SCHULEIGENE LEISTUNGSKONZEPT</b>	<b>63</b>
5.1 Festlegung von Bewertungsgrundsätzen		63
5.2 Bekanntmachung der Grundsätze des Leistungskonzepts		65
5.3 Praktische Umsetzung des schuleigenen Leistungskonzepts		66
5.4 Umgang mit besonderen Schülerleistungen		70
 ( <i>Jost Schneider</i> ) <b>SCHLUSSWORT</b>		<b>72</b>
 <b>LITERATURVERZEICHNIS</b>		<b>73</b>
 <b>MATERIALSAMMLUNG</b>		<b>74</b>



# VORWORT

Jost Schneider

Als Lehrer<sup>1</sup> arbeiten Sie in einer Bildungsinstitution. Sie messen und bewerten jedoch nicht die *Bildung* Ihrer Schüler, sondern deren *Leistung*. Entsprechend ist im Schulalltag nicht von „Bildungsmessung“ und „Bildungsbewertung“, sondern von „Leistungsmessung“ und „Leistungsbewertung“ die Rede. Ursache hierfür ist der Doppelauftrag der Institution Schule: Einerseits will und soll Schule in ihrer Definition des Bildungskonzepts unabhängig sein, andererseits ist sie dazu gezwungen, der Gesellschaft regelmäßig und verlässlich die jeweils erforderliche Anzahl an Absolventen zu liefern, die für den Einsatz in der modernen Arbeitswelt bzw. die Weiterqualifikation geeignet sind. Dieser unausweichliche Spagat zwischen Bildungs- und Leistungsorientierung, zwischen Autonomie und Heteronomie, macht sich im Schulalltag nirgends deutlicher bemerkbar als im Bereich der Leistungsmessung und -bewertung. Denn in allen Beurteilungen oder Benotungen – und letztlich in der Durchschnittsnote des Abschlusszeugnisses – wird in rechtsgültiger, für die Lebens- und Berufschancen des Schülers ausschlaggebender Weise fixiert, in welchem Maße er dem Bildungsanspruch seiner Lehrer und

den Leistungsanforderungen der Gesellschaft gerecht wird. Bei der Leistungsmessung und -bewertung schlagen deshalb zwei Herzen in der Brust des Lehrers: Er möchte sich vorrangig an seinem Bildungsideal orientieren, kann und darf aber die gesellschaftlich geforderte Selektionsfunktion von Schule nicht einfach ignorieren. So gestaltet sich die Arbeit im Bildungssystem einer Leistungsgesellschaft als schwierig und in sich widersprüchlich. Die daraus erwachsenden inneren Konflikte können Lehrern die Korrektur- und Prüfungsarbeit verleiden und die Arbeitsbelastung stark erhöhen.

In diesem Buch zeigen wir Ihnen, wie Sie diesen inneren Konflikt bewältigen und auf der Basis eines schuleigenen Leistungskonzepts die bei der Messung und Bewertung von Schülerleistungen auftretenden Schwierigkeiten souverän meistern.

Weitere konkrete Tipps finden Sie im ebenfalls in der Reihe *Querenburg-Praxisbücher* erschienenen Titel *Fröhlich, Melanie / Rattay, Cathrin / Schneider, Jost (2010): Effizienter korrigieren – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer Verlag.*

<sup>1</sup> Aufgrund der besseren Lesbarkeit ist in diesem Buch mit Schüler auch immer Schülerin gemeint, ebenso verhält es sich mit Lehrer und Lehrerin etc.



# 1 WAS IST LEISTUNG?

Jost Schneider

## 1.1 LEISTUNGSBEGRIFF IN SCHULE UND GESELLSCHAFT

In unserer Gesellschaft versteht man unter „Leistung“ im Wesentlichen die Intensität und das Resultat des Arbeitseinsatzes einer Person – und zwar hauptsächlich in beruflichen, aber auch in familiären und weiteren Kontexten wie Verein, Gemeinde usw., in denen ein solcher Arbeitseinsatz erbracht werden kann und soll. Bei der Bemessung des Arbeitseinsatzes werden sowohl quantitative als auch qualitative Indikatoren herangezogen, also etwa die Anzahl der erledigten Vorgänge oder Werkstücke pro Arbeitstag sowie die Korrektheit und Genauigkeit der Bearbeitung. Als besondere Leistung gilt es, wenn die Tätigkeit unter erschwerten äußeren Rahmenbedingungen erbracht wird, also beispielsweise unter starkem Termindruck, bei hohem Risiko für die eigene Gesundheit oder unter ständiger Beobachtung, zum Beispiel durch Medien oder andere Kontrollinstanzen. Dabei scheint es eine wichtige Voraussetzung für die Anerkennung von Leistung zu sein, dass der Arbeitseinsatz in einem wertgeschätzten oder zumindest juristisch-ethisch unproblematischen Tätigkeitsgebiet erbracht wird. So würde im Falle eines „erfolgreichen“ Einsatzes im Bereich der Erpressung oder des Drogenschmuggels normalerweise kaum von „Leistung“ gesprochen werden und die Messung und Bewertung eines entsprechenden „Arbeitseinsatzes“ würde nur innerhalb bestimmter Milieus positiv beurteilt werden. Umgekehrt werden jene Leistungen besonders hoch bewertet (und ggf. sogar mit Verdienstkreuzen honoriert), die als altruistisch oder gemeinnützig gelten, wie zum Beispiel eine engagierte ehrenamtliche Tätigkeit. Intensität und Resultat des individuellen Arbeitseinsatzes werden mit der von anderen unter ähnlichen Umständen erbrachten Leistung verglichen oder sogar nach absoluten Zahlen bemessen. Es genügt also nicht, sich nach subjektivem Empfinden stark „ins Zeug gelegt“ und eine besondere Kraftanstrengung erbracht zu haben, wenn diese Anstrengung zu keinem konkurrenzfähigen Resultat geführt hat. Wer besonders viele Überstunden machen oder besonders viel Schweiß vergießen muss, um eine

durchschnittliche Leistung zu erbringen, wird letztlich als nicht leistungsfähig eingestuft.

Von einer „Leistungsgesellschaft“ spricht man dort, wo die Individuen mehr oder minder explizit und nachdrücklich dazu gedrängt werden, im ständigen Vergleich mit den jeweiligen Konkurrenten ihr persönliches Leistungsmaximum zu erzielen und ihr Arbeitsergebnis stets zu verbessern. „Leistungsverweigerung“ meint demgegenüber eine innere Haltung, bei der sich das Individuum derartigen Ansprüchen zu entziehen und nur seine persönlichen Arbeits- und Lebensziele zu erreichen versucht.

Im Unterschied zum bisher beschriebenen *gesellschaftlichen* Leistungsbegriff beruht der *schulische* Leistungsbegriff im Wesentlichen auf der Messung und Bewertung von Intensität und Resultat des Einsatzes bei der Bearbeitung bloß *simulierter* Aufgaben, die nicht aus tatsächlich vorhandenen Bedürfnissen und Erfordernissen erwachsen sind. Dies gilt nicht nur für theoretische, sondern auch für anwendungsorientierte, der Lebenswelt der Schüler entnommene Aufgabenstellungen. Selbst ein Schüler, der im Englischunterricht den Dialog an einer Hotelrezeption trainiert, will nicht tatsächlich und unmittelbar in einem Hotel in England einchecken, sondern er übt im Vorgriff auf ähnliche Situationen das korrekte Sprachverhalten ein, ohne zuverlässig sagen zu können, ob und wann für ihn jemals der „Ernstfall“ eintreten wird.

Die schulische Leistungsmessung und -bewertung erfolgt demnach anhand von Aufgabenstellungen, denen ein mehr oder minder ausgeprägtes Maß an Zweckhaftigkeit immanent ist. Dies ist nicht nur von Nachteil, sondern zugleich von enormem Vorteil: Gerade weil eine schulische Aufgabenstellung letztlich immer simuliert und deshalb bis zu einem gewissen Grad lebens- oder praxisfern ist, kann sie so gestaltet werden, dass sie dem im Vorwort beschriebenen Doppelauftrag der Institution Schule gerecht wird, die ihre Absolventen einerseits auf den Einsatz in der modernen Arbeitswelt vorbereiten, andererseits aber auch gemäß einer autonom-ganzheitlichen Bildungskonzeption formen und erziehen soll.

Anders als in der Gesellschaft kann in der Schule deshalb bei der Leistungsmessung und -bewertung nicht *nur* gefragt werden, ob Intensität und Resultat des vom Schüler gezeigten Arbeitseinsatzes den von außerschulischen Instanzen formulierten Ansprüchen genügen. Vielmehr muss im Hinblick auf eine umfassende Vervollkommnung seiner Bildung die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Schülers gewürdigt und ein Hinweis auf spezifische Förderpotenziale und -erfordernisse gegeben werden.

Die Leistungsmessung und -bewertung der Schule erfasst also mehr Persönlichkeitsdimensionen als die der Berufswelt und allgemein der Gesellschaft. Wenn es allerdings nicht gelingt, Schülern und Eltern den Sinn und Wert autonomer Bildung zu verdeutlichen, wird die Bearbeitung schulischer Aufgabenstellungen als sinnloser Drill oder lebensfernes Glasperlenspiel wahrgenommen. Die Zeugnisvergabe erscheint dann als unmenschlicher Selektionsakt einer sich verselbstständigenden Bildungsbürokratie.

Im schuleigenen Leistungskonzept, aber auch und vor allem in der fortgesetzten Verständigung über das eigene Bildungs- und Leistungsverständnis sollte deshalb jedes Lehrerkollegium versuchen, sich selbst, den Schülern und auch den Eltern immer wieder aufs Neue verständlich zu machen, inwieweit die Aufgabenstellungen und Bewertungsprozeduren einerseits der Vorbereitung auf das beruflich-gesellschaftliche Leben und andererseits der individuellen Persönlichkeitsentwicklung in einem umfassenden ganzheitlichen Sinne dienen.

## 1.2 CHANCENUNGLEICHHEIT UND LEISTUNGSÜBERPRÜFUNG

Das Prinzip der Fairness erfordert es, dass man bei Leistungsvergleichen nur solche Personen miteinander konkurrieren lässt, die ungefähr gleiche Ausgangsvoraussetzungen mitbringen. Es wäre unfair oder sogar sinnlos, im Marathonlauf Erwachsene gegen Kinder oder im Gewichtheben Männer gegen Frauen antreten zu lassen. Im Sport werden deshalb beispielsweise Alters- oder Gewichtsklassen gebildet. In der Schule soll die seit dem 19. Jahrhundert übliche Einteilung der Schüler in Jahrgangsklassen eine ähnliche Funktion erfüllen. Doch die empirische Schulforschung zeigt, dass hierdurch nicht automatisch Chancengleichheit gewährleistet ist. Durch die angebore-

nen Talente und Fähigkeiten eines Individuums, durch seine Herkunft aus einer bestimmten Bildungs- und Gesellschaftsschicht sowie durch den bisherigen Verlauf seiner schulischen Karriere unterscheidet es sich unter Umständen deutlich von gleichaltrigen Klassenkameraden. Unter den Bedingungen einer solchen Chancenungleichheit kann eine faire Leistungsmessung und -bewertung nur gelingen, wenn durch Maßnahmen der äußeren und inneren Differenzierung sichergestellt ist, dass der einzelne Schüler eine realistische Möglichkeit hat, seine ggf. zu verzeichnenden Defizite auszugleichen.

„Äußere Differenzierung“ meint die außerhalb des Klassenverbands stattfindende Förderung. Typische Maßnahmen, über die der ebenfalls in der Reihe *Querenburg-Praxisbücher* erschienene Titel *Kress, Karin / Rattay, Cathrin / Schlechter, Dirk / Schneider, Jost (2013): Individuell fördern – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*, 3. Auflage, Donauwörth: Auer Verlag im Detail informiert, sind unter anderem

- ▶ Mentoren- und Tutorensysteme,
- ▶ Hausaufgabenbetreuung,
- ▶ Förderworkshops,
- ▶ LRS-, Dyskalkulie-, AD(H)S-Gruppen,
- ▶ Förderbänder,
- ▶ Offener Anfang,
- ▶ Förderpläne.

Unter „Innerer Differenzierung“ oder auch „Binnendifferenzierung“ versteht man demgegenüber innerhalb des Klassenverbands durchgeführte Fördermaßnahmen, bei denen die Schüler unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Kompetenzniveaus unterschiedliche Arbeits- oder Prüfungsaufgaben zugewiesen bzw. zur Auswahl gestellt bekommen. Wichtige Maßnahmen, über die der in der Reihe *Querenburg-Praxisbücher* erschienene Titel *Kress, Karin / Pappas, Michaela (2012): Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe I. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*, Donauwörth: Auer Verlag ausführlich informiert, sind beispielsweise

- ▶ Stationenarbeit,
- ▶ Wochenplanarbeit,
- ▶ Vorabförderung,



- ▶ Spickzettelmethode,
- ▶ differenzierte Haus- und Klausuraufgaben.

Fairness in der Bewertung von Schülerleistungen setzt seitens der Schule eine realistische Einschätzung der eigenen Förderangebote voraus. So sollte die Leistung eines Schülers, dem im Sinne einer Verbesserung der Chancengleichheit viele der oben aufgelisteten Maßnahmen regelmäßig angeboten wurden, anders bewertet werden als die eines Schülers, den man gewissermaßen mit seinen Schwierigkeiten allein gelassen hat, dem also keine nennenswerte individuelle Förderung zuteil geworden ist.

### 1.3 ABSOLUTE UND RELATIVE LEISTUNG

Auch eine vollgültige individuelle Förderung führt zuweilen nicht zu Chancengleichheit. Bei Inklusionskindern, bei Kindern aus besonders schwierigen sozialen Verhältnissen oder bei manchen Kindern mit Migrationshintergrund ist dies offensichtlich. Doch auch in diesen Fällen kann die *Leistungsmessung* – bei zieldifferenter Unterrichtung gemäß den jeweils relevanten Kriterien – nach absoluten Maßstäben, d. h. unter strikter Orientierung an der Sachnorm erfolgen. Schließlich ist es nur wenig sinnvoll und steigert auch nicht die Fairness des Verfahrens, jemanden über seine tatsächliche Leistungsfähigkeit im Unklaren zu lassen. Anders verhält es sich jedoch mit der *Leistungsbewertung*, die keineswegs unmittelbar aus den Resultaten der Leistungsmessung abgeleitet werden kann! Denn die Schulgesetze der Bundesländer und die jeweiligen ergänzenden Erlasse und Verordnungen orientieren sich am Prinzip der pädagogischen Leistungsbewertung.

Damit ist gemeint, dass der Lehrer bei der Notenfestlegung auch die spezifische Lernausgangslage und die individuellen Entwicklungsfortschritte eines Schülers berücksichtigen soll. Im Falle von Abschlussprüfungen hingegen sind ausschließlich absolute Maßstäbe anzulegen. In der Praxis bedeutet dies, dass die Orientierung an der Individual- und Sozialnorm in den niedrigeren Klassenstufen von größerer Bedeutung ist und dann bis zum Erreichen der Abschlussklasse allmählich in den Hintergrund rückt. Auch bei einem Schüler der Unterstufe (und einem Grundschüler) kann die Leistung ohne Betrachtung der äußeren Umstände an einer absoluten Punkte- oder Fehlerskala gemessen werden, jedoch muss bei der anschließenden Notenfindung in Betracht gezogen werden, unter welchen Bedingungen der Schüler die Leistung erbracht hat und wie diese folglich zu bewerten ist (ggf. Bonus). In höheren Klassen treten die relativierenden Faktoren nach und nach in den Hintergrund, und zwar deshalb, weil der Schüler bis dahin mehrere Jahre Zeit hatte, eine gegebenenfalls anfangs bestehende Benachteiligung (z. B. ein Sprachdefizit) durch aktive Wahrnehmung der ihm von seiner Schule offerierten Förderangebote auszugleichen. Wenn der Schüler diese Angebote nicht in erforderlichem Maße genutzt hat, muss er die Konsequenzen selbst verantworten. Hat ihm die Schule jedoch keine zureichenden Fördermöglichkeiten eröffnet, liegt der „Schwarze Peter“ auf Seiten der Schule. Jedenfalls steigert es nicht die Fairness des Verfahrens, wenn zur Erzielung üblicher Prüfungsnotendurchschnitte in letzter Minute mit der Gießkanne Bonuspunkte verteilt werden. Keine gerechte pädagogische Notengebung ohne individuelle Förderung!



## 2 KOMPETENZORIENTIERUNG

*Dorthe Leschnikowski-Bordan*

### 2.1 ERWEITERTER LERN- UND LEISTUNGSBEGRIFF

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, ist Schule, und somit jeder Lehrer, dazu verpflichtet, den gesetzlich verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu erfüllen. Voraussetzung hierfür ist ein transparentes und geeignetes Leistungsverständnis. Im heutigen Schulalltag dominiert die Überprüfung und Beurteilung von inhaltlich-fachlichen Leistungen, sodass für die Vermittlung und den Erwerb von Handlungskompetenzen oft nicht ausreichend Zeit zur Verfügung steht.<sup>2</sup> Um den Erwerb von Handlungskompetenzen zu ermöglichen, bedarf es neuer Prüfungs- und Beurteilungsformen, die auf vielfältige Weise praktikierbar sind. Diese neuen Formen fordern von den Schülern nicht nur Faktenwissen, sondern zielen bewusst auch auf den Erwerb komplexerer Fähigkeiten, wie sie einem erweiterten Lern- und Leistungsbegriff entsprechen, ab. Erweiterung

meint hierbei nicht nur die Art der Leistungsdocumentation (Zensur oder verbale Beurteilung), sondern in hohem Maße einen methodisch vielfältig gestalteten Unterricht und somit die damit verbundenen Ziele vielfältiger individueller Entwicklungen.

Aus diesen Dimensionen lassen sich zahlreiche Bewertungs-, Beobachtungs- und Dokumentationsformen ableiten: egal ob Punktesystem, Lernentwicklungsbericht oder Mischformen, sie alle können zu einer Note zusammengeführt werden, sofern im Schulalltag die Bedingungen dafür geschaffen wurden. Um vorschnelle oder unreflektierte Zensierungsverfahren zu vermeiden, müssen pädagogisch motivierte Gütekriterien benannt werden. Dabei geht es nicht nur um Kriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität, sondern auch darum, Lernverhalten und Lernbiografie der Schüler mit einzubeziehen und Unterrichtsentwicklung in einem kommunikativen Prozess voranzubringen.<sup>3</sup>

Inhaltlich-fachlicher Lernbereich	Methodisch-strategischer Lernbereich	Sozial-kommunikativer Lernbereich	Persönlicher Lernbereich
wissen, kennen, beherrschen, anwenden können	aus Materialien Informationen entnehmen, exzerpieren, strukturieren, ordnen	zuhören, argumentieren, fragen, kooperieren	ein realistisches Selbstbild entwickeln und Selbstvertrauen gewinnen
verstehen, übertragen, erschließen, sich selbstständig auseinandersetzen, ordnen, übertragen, transferieren	Lern- und Arbeitsprozesse planen, organisieren, gestalten, Arbeitsdisziplin wahren, Ordnung halten	sich in andere einfühlen, Signale wahrnehmen, integrieren, Konflikte lösen	die Fähigkeit zum Engagement entwickeln, (Selbst-) Kritikfähigkeit aufbauen
urteilen, begründen, reflektieren, problematisieren, erörtern	Entscheidungen treffen	Ergebnisse oder Prozesse präsentieren, Diskussionen und Gespräche leiten	Werthaltungen entwickeln
<b>Fachkompetenz</b>	<b>Methodenkompetenz</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Personalkompetenz</b>

**Abb. 1** Erweiterter Lern- und Leistungsbegriff

<sup>2</sup> Unter „Handlungskompetenzen“ wird hier der Erwerb von Qualifikationen und Fähigkeiten für bestimmte Abschlüsse und Tätigkeiten – auch im weiteren Leben eines jeden Schülers – verstanden. Damit einher geht die Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit, die durch Lernarrangements gefördert werden kann.

<sup>3</sup> vgl. dazu Bohl, Thorsten (2003): Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In: Vorndran, Oliver/Schnoor, Detlev (Hrsg.): Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen. Gütersloh: Verlag Bertelmann Stiftung, S. 211–231. URL: [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/benotung/3976-4000-1-bohl\\_leistungsbewertung\\_2te\\_version020505zo.pdf](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf) (letzter Aufruf 07.01.2013).



Die Bewertungspraxis in den Schulen richtete ihr Hauptaugenmerk bislang in erster Linie auf den inhaltlich-fachlichen Lernbereich. Dies lässt sich vor allem aus der Tradition der Bewertungsformen ableiten – gemeint sind Klassenarbeiten, Klausuren, Referate, Tests und ähnliche standardisierte Verfahren, die unter anderem Selektion zur Folge haben. Ein Blick auf die Schulpraxis zeigt zudem, dass viele Lehrkräfte der Meinung sind, die Beurteilung des inhaltlich-fachlichen Lernbereichs sei besser und leichter umzusetzen, Gerechtigkeit und Chancengleichheit könnten auf diese Weise sichergestellt werden. Außerdem habe der inhaltlich-fachlich orientierte Lernbereich den Vorteil, dokumentierbar zu sein, jederzeit einer Zweitkorrektur unterzogen werden zu können und, was im Hinblick auf Fragen der Gerechtigkeit wichtig erscheint, als Chance zur individuellen Förderung genutzt werden zu können.

Eine veränderte Kultur der Leistungsbeurteilung bedeutet also, dass Routinen geschaffen werden müssen, um die Durchführung, Reflexion und Interaktion in allen Lernbereichen möglich zu machen. Zudem sollte eine derartige prozessorientierte, schülerorientierte Weiterentwicklung aufgrund ihrer Komplexität in eine systemische Schulentwicklung eingebettet sein. In Lehrerfortbildungen lässt sich beobachten, dass vielen Lehrkräften die Entwicklung neuer Kriterien leichter zu fallen scheint, wenn sie diese in Kooperation mit Kollegen entwickeln und auch die Schüler dabei mit einbeziehen können.

## 2.2 KONSEQUENZEN FÜR DIE PRAXIS

Die vier Dimensionen des erweiterten Lern- und Leistungsbegriffs sind zunächst einmal als analytische Kategorien zu verstehen, die sich „nicht mal eben so“ während des Unterrichts beobachten lassen. Vielmehr handelt es sich dabei um Kompetenzen, die am ehesten durch entsprechende Aufgaben und Lernziele voneinander zu unterscheiden sind. Dies setzt voraus, dass sowohl der Schüler als auch der Lehrer weiß, was explizit von ihm gefordert wird und welche Vorgehensweise bei der Erarbeitung einer Aufgabe erkennbar gemacht werden soll. Wenn ein Kompetenzbegriff neben den vorhandenen Kenntnissen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die innere Arbeitseinstellung umfasst, muss auch die Leistungsüberprüfung diese Bereiche einschließen. Neue Formen der Leistungsbewertung beziehen sich deshalb auf Schülerleistungen, die über den fachlich-inhaltli-

chen Bereich hinausgehen und auch methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Leistungen umfassen.<sup>4</sup>

Lernformen wie das kooperative Lernen, aber auch viele andere Methoden wie etwa Portfolioarbeit, Präsentationen, Projektarbeit, die Erstellung von Lernplakaten oder Lernpostern, bieten eine gute Möglichkeit, neue Formen des Beurteilens in den Unterricht zu integrieren (siehe dazu ausführlicher Kapitel 3).

Wie schon erwähnt, zielt der Unterricht in weiterführenden Schulen hauptsächlich auf die Erreichung fachlicher Ziele ab, während überfachliche Kompetenzen lediglich nebenbei gefördert oder von den Lehrpersonen bereits vorausgesetzt werden. In Grundschulen werden hingegen noch viele Lernbereiche aktiv gefördert, die mit Beginn der Sekundarstufe zunehmend in den Hintergrund treten. So gibt es hier oftmals von der ersten Jahrgangsstufe an Beobachtungsbögen, die den Erwerb von Handlungskompetenzen (soziale, methodische, persönliche Kompetenzen) dokumentieren. Schulen entwickeln diese Beobachtungsbögen häufig gemeinsam und greifen im besten Fall auf Unterrichtsmethoden zurück, mithilfe derer diese Bereiche gezielt gefördert werden. Die Dokumentation von Handlungskompetenzen in der Grundschule ist natürlich auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass in der Schuleingangsphase noch keine Notenvergabe erfolgt. Kriterien, auf die sich sowohl Schüler als auch Lehrer stützen können, können zum Beispiel folgende sein:

- ▶ Ich arbeite konzentriert an meinen Aufgaben.
- ▶ Ich gehe sorgfältig mit meinen Materialien um.
- ▶ Ich beginne meine Arbeit zügig.
- ▶ Ich höre gut zu und lasse andere ausreden.
- ▶ Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfe ich ihm.
- ▶ Ich kann mich und meine Wünsche zurückstellen.

Die Kriterien können je nach Jahrgangsstufe und Alter der Kinder variiert und entsprechend ergänzt werden. Sie werden sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schülern selbst für die Einschätzung der Schülerleistung genutzt, sodass

<sup>4</sup> vgl. dazu Greving, Johannes/Paradies, Liane/Wester, Franz (2012): Leistungsmessung und -bewertung. Berlin: Cornelsen Scriptor.

gleichzeitig die Selbstreflexion der Schüler gefördert wird.

Durch Stationenlernen, Planarbeit, Schüleraktivierung mithilfe von Lernlandkarten sowie durch alle übrigen Formen des offenen Unterrichts (sofern diese gut vorbereitet und strukturiert durchgeführt werden) werden die Handlungskompetenzen der Schüler gefördert.

Natürlich soll der erweiterte Lernbegriff auch in der Sekundarstufe gezielt entwickelt und gefördert und Handlungskompetenz im Zusammenhang mit Fachkompetenz bewertet werden. Das stellt Lehrende zunächst einmal vor eine schwierige Aufgabe. Die Planung des Unterrichts erfordert ein hohes Niveau an methodischer Kompetenz, eine gezielte Reflexion und ein Abwägen von Alternativen. Gleichzeitig aber, und das ist ein weiterer Gewinn, führt eine differenzierte Bewertung und Rückmeldung an Schüler zu mehr Transparenz und Sicherheit auf beiden Seiten. Ist eine Bewertungskonzeption erst einmal entwickelt und wird sie fortwährend von beiden Seiten evaluiert, empfinden viele Lehrende dies als Bereicherung ihrer Lehrtätigkeit. Um es mit den Worten einer Lehrerin und Teilnehmerin einer Lehrerfortbildung zu sagen: *„Endlich kann ich auch das bewerten, was ich in der Kompetenzentwicklung als wichtig erachte. Ich habe den Eindruck, dass ich damit viel mehr Kindern gerecht werde.“*

Dies macht die Notwendigkeit eines Zusammenspiels von fachlichen und überfachlichen Elementen im Unterricht deutlich. Es gilt, alle Bereiche, also nicht nur den fachlich-inhaltlichen, bewusst zu beachten und zu fördern. Die „traditionelle“ Stoffverteilung muss auf zusätzliche Lernbereiche ausgeweitet werden. Auf diese Weise wird deutlich, in welchen Bereichen Schüler entwicklungs-fähig sind – ob in inhaltlich-fachlicher, methodisch-strategischer und sozialer Hinsicht oder auf dem Gebiet der Selbstkompetenz. Hat man dies erkannt, fällt die konkrete Unterrichtsplanung und die damit zusammenhängende Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden wesentlich leichter. In seiner Ganzheit bietet der erweiterte Lern- und Leistungsbegriff ein hohes Potenzial für eine weitreichende Unterrichtsentwicklung, auch in den schulischen Kernfächern.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> vgl. dazu Kress, Karin/Pappas, Michaela (2012): Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe I. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer Verlag.

Dennoch kann sich in der Praxis die Erarbeitung und konkrete Umsetzung einer Bewertungskonzeption als schwierig erweisen. Dies liegt zum einen daran, dass sich die Kompetenzbereiche nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Vor allem der Bereich „Selbstkompetenz“ ist stark mit anderen Kompetenzen verbunden und kann somit alle Arten von Leistungen beeinflussen. Zum anderen kann sich die Leistungsbewertung kaum auf komplette Kompetenzbereiche beziehen, sondern sie rekurriert immer nur auf aktuell beobachtbares und bewertbares Verhalten (bewertbare Performanz) in einer bestimmten Situation. Aus diesen Überlegungen heraus verzichten Lehrende oftmals auf eine spezielle Bewertung der Selbstkompetenz. Diese wird zwar beobachtet und als Instrument zur Differenzierung und Förderung herangezogen, aber eben nicht bewertet. Oft genutzte Formulierungen für die Bewertung der Selbstkompetenz von Schülerin sind beispielsweise:

- ▶ was mir leicht gefallen ist
- ▶ wo ich noch Unterstützung benötige
- ▶ warum ich eine Aufgabe gewählt habe
- ▶ was ich noch lernen möchte

Der erweiterte Leistungsbegriff (und die damit verbundene Bewertung) geht mit einem pädagogisch motivierten Leistungsverständnis einher. Er dient als Verständigungsgrundlage, um z. B. in einem Kollegium eine Wertebasis zu entwickeln und konzeptionelle Vereinbarungen zu treffen. Folgende Merkmale können in diesem Zusammenhang beschrieben werden:

- ▶ Eine konstruktive Leistungsstruktur setzt eine vertrauensvolle Beziehungsstruktur voraus, damit Lernprozesse nicht von anderen Themen überlagert werden.
- ▶ Leistung benötigt institutionelle und systemische Unterstützung, um optimale Förderung gewährleisten zu können.
- ▶ Leistungserbringung erfolgt immer auf persönliche und individuelle, auf einzigartige Weise. Sie benötigt differenziertes und vielfältiges Anregungspotenzial.
- ▶ Leistung vollzieht sich in kooperativen und solidarischen Lernarrangements.
- ▶ Leistung ist vielfältig und kann sich in Prozess-, Produkt-, Präsentations-, Reproduktions-, Transfer- oder Problemlösungsleistungen zeigen.