

Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule

Sekundarstufe I

– Grundsätze, Instrumente, Beispiele –

Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation

Teil III: Vertiefung und Professionalisierung

4 Kompetenzentwicklung, Lernkultur und Unterrichtsqualität

Hans Leutert

In diesem Kapitel werden zur theoretischen Vertiefung die komplexen Ansprüche dargestellt, die heute an das Konzept von Unterricht zu stellen sind und die Einfluss auf den Umgang mit Leistungen haben. Eingangs wird erläutert, was die zunehmende „outputorientierte“ Steuerung der Schule für das Unterrichtshandeln bedeutet. Im Zentrum des Kapitels stehen dann die praktischen Konsequenzen, die sich aus der Aufgabe der individuellen Kompetenzentwicklung und aus solchen Instrumenten wie den „Qualifikationserwartungen“ in den Rahmenlehrplänen bzw. den „KMK-Bildungsstandards“ für die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts ergeben. Ausgehend davon werden Anregungen gegeben, wie jede Lehrkraft ihr „Bild“ vom Unterricht und ihr Herangehen an Unterricht und Schülerleistungen überprüfen sollte.

4.1 Von der Inputsteuerung zur Outputsteuerung von Schule – was steckt dahinter?

Internationale und nationale Leistungsvergleichsuntersuchungen (wie PISA, QuaSUM, IGLU u.a.) haben seit Mitte der 90er Jahre die Unterrichtswirksamkeit in den Schulen analysiert. Dabei wurde verlässlich aufgezeigt, dass die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler in den deutschen Schulen im Vergleich zu anderen Ländern in zentralen Kompetenzbereichen wie „Lesen“, „mathematische bzw. naturwissenschaftliche Kenntnisse anwenden können“ u.a. beträchtliche Defizite aufweisen und dass es zudem – wie in keinem anderen Land – erhebliche regionale Unterschiede und vor allem auch gravierende Differenzen zwischen „oberen“ und „unteren“ Leistungsbereichen gibt.

Insbesondere deshalb wird in der nationalen Bildungsdebatte über mehr und bessere Möglichkeiten der Entwicklung und Sicherung von Bildungsqualität diskutiert. Eine Aufgabe ist dabei **die Umstellung des Steuerungssystems der Schule von einer vorwiegend „inputorientierten“ zu einer „outputorientierten“ Steuerung**. Bislang wurde ersteres, d.h. die Steuerung über die Planung von Inhalten in Lehrplänen und Schulbüchern favorisiert. Vereinfacht heißt das:

Die eher offen gehaltenen Lehrpläne unterbreiten zwar auf Stoffeinheiten und Jahrgänge bezogene detaillierte Inhalts- bzw. Themenangebote, enthalten aber relativ wenig Aussagen über die zentralen Kompetenzen und Aufgaben der Fächer und vor allem zu wenig über die Leistungen der Schule, nämlich über die Qualität der erwarteten Ergebnisse.

Hinzu kommt, dass jedes der 16 Bundesländer im Rahmen der Bildungshoheit eigene Lehrpläne entwickelt und in Kraft setzt. So gibt es in Deutschland allein in der Sekundarstufe I ca. 2000 Lehrpläne. Und damit ist häufig auch ein Auseinanderdriften nicht nur in den wesentlichen Inhalts- und Tätigkeitsbereichen der Fächer, sondern auch gerade in den Anforderungen und den Ergebnissen nicht zu vermeiden. Das erschwert nicht nur den Vergleich innerhalb Deutschlands, es wird mit Blick auf den europäischen Einigungsprozess zunehmend auch ein Problem für Anschluss- und Ausbildungsfähigkeit von Absolventen der Schule und – nicht zu vergessen - für den Schulwechsel innerhalb Deutschlands. /1

Im Unterschied dazu setzen outputorientierte Instrumente wie Qualifikationserwartungen in den Rahmenlehrplänen (RLP) oder Bildungsstandards eher auf die qualitative Beschreibung von wesentlichen Leistungen der Schule, gewissermaßen auf das „Endprodukt“ von Bildungsprozessen, d.h. auf den erwarteten individuellen Lernerfolg.

Bildungsstandards geben pädagogische Ziele als „Maßstab“ oder „Richtschnur“ für die Einschätzung von Leistungen von Individuen (Schülern) und Systemen (Schulen) vor. Sie beschreiben in Bezug auf die Schülerleistung, was von den Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet wird, was sie also wissen, verstehen bzw. anwenden können. Und sie werden so formuliert, dass sich „Wissen, Verstehen und Anwenden können“ auch überprüfen und nachweisen lassen.

Das ermöglicht auch ein Stück mehr Bildungsgerechtigkeit, denn hiermit werden Ansprüche gesetzt, die bundesweit gelten. Damit wird sichtbar: Im **Zentrum der Funktion von Bildungsstandards steht Qualitätssicherung**: Der Staat setzt die grundlegenden Ziele in Form von Anforderungen mit der Option, deren Einhaltung und Umsetzung zu garantieren und dies auch zu überprüfen. Ziel der Prüfung sind dabei nicht primär Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen und Lehrer, sondern es geht darum, die Leistungsfähigkeit des Schulsystems insgesamt zu prüfen und weiterzuentwickeln. Inzwischen gibt es dazu viele unterschiedliche Aktivitäten in den einzelnen Bundesländern, auf KMK-Ebene und unter Schirmherrschaft des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bekanntlich sind auch im Land Brandenburg im Rahmen der Bildungsoffensive durch die Einführung von Prüfungen an Ende der Jahrgangsstufe 10, des Zentralabiturs sowie die Entwicklung neuer Rahmenlehrpläne in der Sekundarstufe I und der Grundschule diese modernen Entwicklungen berücksichtigt worden.

In der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ steht dazu:
„Die neuen Pläne für die Sekundarstufe I in Brandenburg beispielsweise enthalten Qualifikationserwartungen, die als Indikatoren für den Lernerfolg und zugleich als Qualitätsstandards von Unterricht verwendet und auf drei Stufen (grundlegende, erweiterte und vertiefte allgemeine Bildung) ausgeführt werden.“ /2

Das schafft in vielem auch eine prinzipiell neue und andere Ausgangslage für den Umgang mit Leistungen in der Schule.

4.2 Ein neues Grundverständnis für den Unterricht und das Lernen: der Ansatz individueller Kompetenzentwicklung

Der Stufenplan – allen RLP vorangestellt – ist bekanntlich der inhaltliche und qualitative Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit in der Sekundarstufe I. In seinem Zentrum steht ein Herangehen, das die Entwicklung und den Aufbau von Kompetenzen in den Vordergrund stellt - und nicht zuerst den Inhalt und das Vermitteln von möglichst viel „Stoff“.

Was sind Kompetenzen ?

Kompetenzen gehören zur Zielebene von Schule und Unterricht. Sie beschreiben, wie ein Mensch in der Lage ist, Anforderungen zu bewältigen, ob er den Aufgaben gewachsen ist, wie handlungsfähig – sprich: wie erfolgreich er bei der Bewältigung von Aufgaben in bestimmten Situationen ist. Zum Wissen muss unbedingt dazu kommen:

- Ich kann etwas...
- Ich kann z. B. einen Sachtext flüssig lesen ...
- Ich kann die Grundrechenarten anwenden ...
- Ich kann im Team Aufgaben übernehmen usw.

Das können selbst gesetzte Ziele oder von anderen gesetzte Anforderungen sein. Kompetenzen werden inner- und außerhalb von Schule angebahnt bzw. aufgebaut und genutzt, nicht nur im schulischen Lernen. Prinzipiell ist davon auszugehen, dass sie individuell unterschiedlich ausgeprägt sind. Kompetenzen existieren nicht „an sich“, sondern sie sind an spezifische Inhalts- oder Tätigkeitsbereiche gebunden, z. B. an das „Arbeiten in der gemeinsamen Lerngruppe“, an das „Lesen können“ oder das „Rechnen können“. Kompetenzen sind stets subjektbezogen, d.h., sie rücken die Lernenden mit ihren Aktivitäten, natürlich auch mit ihren persönlichen Erfolgen oder Misserfolgen ins Blickfeld. Kompetenzen beziehen sich auf die gesamte handelnde Person oder anders ausgedrückt: Wissen, Fähigkeiten,

Einstellungen und Erfahrungen wirken zusammen, wenn es beispielsweise um die Lösung einer Aufgabe geht. /3

Allgemeine übergreifende (überfachliche) Kompetenzen und fachbezogene Kompetenzen

Schulische Bildung hat schon immer versucht, die Entwicklung von allgemeinen übergreifenden Aufgaben mit konkreten Aufgaben und Inhalten aus bestimmten Fächern und Lernbereichen zu verbinden. Somit sind zwei Betrachtungsweisen auch für die „Ordnung“ von Kompetenzen legitim: einmal aus der Sicht von schulischer Bildung insgesamt, also übergreifend bzw. überfachlich, z. B. bezogen auf eine Stufe wie die Sekundarstufe I, und zum anderen aus der „Innensicht“ und von den Bildungseffekten eines Faches her, also z. B. für den Mathematikunterricht.

Allgemeine fachübergreifende (überfachliche) Kompetenzen bilden zusammen mit den fachbezogenen Kompetenzen die gemeinsame Grundlage für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Schulen als Stätten systematisch organisierten Lernens.

Allgemeine fachübergreifende Kompetenzen

Bildung in der Schule erfordert die Ausbildung solcher Kompetenzen wie: erfolgreich selbstständig handeln, mit den Instrumenten der Kommunikation und des Wissens souverän umgehen, in sozial heterogenen Gruppen erfolgreich handeln zu können. /4 Deshalb wurde in den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I auch ein weiterer Orientierungsrahmen abgesteckt. Dieser verbindet jeweils die Dimension des Faches bzw. der Sache(n) - Sachkompetenz, mit der Dimension des sozialen Miteinanders - **soziale Kompetenz**, mit der Dimension des reflektierten Vorgehens - **Methodenkompetenz** und der Dimension der eigenen Person - **personale Kompetenz**. Insbesondere diese drei zuletzt genannten Dimensionen betreffen den Bereich allgemeiner fachübergreifender (überfachlicher) Kompetenzen.

Fachbezogene Kompetenzen

Sie beziehen sich auf die zentralen qualitativen und inhaltlich-strukturellen Anforderungen der Fächer und kennzeichnen die fachliche Bindung von Kompetenzentwicklung. Sie bestimmen wesentlich die Dimensionen des Lernens im Fach und den systematischen Aufbau von Wissen. So entstehen aus den besonderen Inhalts- und Tätigkeitsbereichen der

einzelnen Fächer heraus komplexe, z. B. auf das Unterrichtsfach bezogene, Ansprüche an die Entwicklung von Kompetenzen.

Die fachbezogene Kompetenzentwicklung und der Aufbau von grundlegendem Wissen leitet im Besonderen die Auswahl, Wichtung und Strukturierung der Inhalte und Tätigkeiten und das methodische Unterrichtshandeln. Erst auf ihrer Grundlage ist es sinnvoll, Bildungsstandards zu entwickeln.

Bezogen auf den zu leistenden Beitrag der Fächer für die Entwicklung von allgemeinen übergreifenden (überfachlichen) Kompetenzen wird so auch erklärbar, dass z. B. das Unterrichtsfach Mathematik mit seinem spezifischen Inhalts- und Tätigkeitsbereich einen anderen Beitrag dafür leistet als beispielsweise das Unterrichtsfach Sport.

Die folgende Übersicht soll dies verdeutlichen und das Zusammenwirken von allgemeinen fachübergreifenden (überfachlichen) und fachbezogenen Kompetenzen im Schulalltag aufzeigen. Beide Dimensionen gehören zu den Aufgaben schulischer Bildung wie zum professionellen Lehrerhandeln. Auch für den Umgang mit Leistungen heißt dies: beide Dimensionen sehen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und entsprechend handeln.

Zusammenwirken allgemeiner fachübergreifender (überfachlicher) und fachbezogener Kompetenzen

	allgemeine fachübergreifende (überfachliche) Kompetenzen	fachbezogene Kompetenzen
Herleitung aus unterschiedlichen Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beziehen sich auf die Gestaltung des Lebens in der Gesellschaft ▪ Bezug zu übergreifenden Bildungszielen wie Anschlussfähigkeit und lebenslanges Lernen, Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit, Stärkung der Persönlichkeit (abgeleitet z. B. aus prognostischen Untersuchungen wie z. B. der Delphi-Studie) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beziehen sich auf Lernbereiche bzw. „Domänen“, in denen gleiche Regeln bzw. Methoden genutzt werden (daher nicht unbedingt identisch mit der Systematik von Fächern) ▪ an spezifische Gegenstände, Inhalte bzw. Tätigkeiten gebunden
Gemeinsamkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sind spezifische Leistungsdispositionen, hier: ▪ ermöglichen die Bewältigung von Anforderungen (Herausforderungen) an die Gestaltung des individuellen Lebens wie für die Gesellschaft im Rahmen von Bildungskonzepten ▪ auch als Leitideen für die aktuelle Bildungsdiskussion benutzt ▪ schaffen Voraussetzungen für die Entwicklung fachbezogener Kompetenzen in den Fächern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sind spezifische Leistungsdispositionen, hier: ▪ ermöglichen die Bewältigung von Anforderungen (Herausforderungen) an die Gestaltung des individuellen Lebens wie für die Gesellschaft im Rahmen von Bildungskonzepten ▪ dominieren Ziele des Lernens in einem Gegenstandsbereich, z. B. beim Aufbau von Wissen ▪ schaffen Voraussetzungen für die Entwicklung von allgemeinen fachübergreifenden Kompetenzen (überfachlichen) Kompetenzen
Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ umfassen grundlegendes Wissen, wesentliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen als normative Erwartungen an die Heranwachsenden ▪ werden auch als sog. „Schlüsselkompetenzen“ bzw. „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verbinden im Fach (bzw. Fachbereich) grundlegendes Wissen, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten mit motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten.
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ am politischen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen, Informationen erschließen und nutzen können, soziale Beziehungen gestalten und eingehen, für sozialen Zusammenhalt und Demokratie eintreten können, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mathematik: z. B. mathematisch modellieren, mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen, mathematische Darstellungen verwenden ...

Kompetenzen aufbauen - Konsequenzen für die Organisation von Lernprozessen

Die Bildungs- und Erziehungsarbeit stärker auf den Erwerb und den Ausbau von Kompetenzen auszurichten, schließt ein, grundsätzlich über die Organisation und die Gestaltung von Lernprozessen nachzudenken.

Nicht „Stoff schaffen“, „Stoff vermitteln“ oder „Stoff übermitteln“ heißt die Devise, sondern - fachbezogene und fachübergreifende allgemeine Anforderungen erfolgreich bewältigen zu lernen. Das ist im Wesentlichen auch eine neue und längerfristig gültige Herausforderung für professionelles Unterrichtshandeln der Lehrkräfte. Und das heißt auch in vielem: Veränderung für Instrumente in der Leistungsbewertung, Veränderung für den Umgang mit Leistungen in der Schule.

Insbesondere die folgenden **vier Überlegungen** müssen stärker das Herangehen an den Unterricht bestimmen:

- *Nicht der „Stoff“, sondern die **Aktivitäten der Lernenden und die Lernenden selbst**, z. B. die persönliche Auseinandersetzung mit Inhalten, rücken in den Vordergrund. Dazu gehört, die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung für das Lernen zu entwickeln. Das geschieht, indem die Lernenden sich selbst eigene Ziele für bestimmte Lernabschnitte setzen, sich über Erfolge freuen u. a. Nur über ihr eigenes Tun, vor allem mit zunehmender Selbstbestimmung und Selbstständigkeit können die Schülerinnen und Schüler **Lernfortschritte** in ihrer individuellen Kompetenzentwicklung machen.*
- *Kompetenzentwicklung fordert eine **aktivierende und individualisierende Tätigkeits- und Aufgabekultur**, wo also die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, wirklich sinnhaft tätig zu sein. Besonders geeignet sind problemorientierte Aufgaben, weil sie die Lernenden zur kreativen Bearbeitung anregen und sie auch in verschiedenen Kompetenzbereichen fördern. Sie zielen sowohl auf das Verständnis von Zusammenhängen als auch auf sachbezogenes, logisches, zielorientiertes Arbeiten. Sie unterstützen die Entwicklung von unterschiedlichen Lösungsstrategien und schließen das Nachdenken über das Lernen ein.*
- *Das Lernen soll **kumulativ**, d.h. aufbauend und erweiternd angelegt werden, um den Schülerinnen und Schülern ein **fortschreitendes Lernen** (Lernfortschritte) zu ermöglichen und sie ihren Kompetenzzuwachs erfahren zu lassen. Erforderlich ist, dass **vielfältige Verknüpfungen von Lerninhalten** – sowohl zwischen den Fächern (horizontal) als auch über die Zeit (vertikal) erfolgen.*

- *Damit fordert der Aufbau von Kompetenzen ein zeitliches **Denken in „größeren“ Lernzyklen** heraus, z. B. im Zusammenhang von einzelnen Jahrgangsstufen bis zum erfolgreichen Abschluss eines Bildungsgangs bzw. zum Übergang in eine nächste Bildungsetappe.*

4.3 Qualitätssicherung im Unterricht: die Qualifikationserwartungen in den RLP und der Umgang mit bundesweit gültigen KMK-Bildungsstandards

Zum Kompetenzansatz und zu der stärkeren Orientierung auf Kompetenzentwicklung gehört, dass die erreichte Qualität des Unterrichts, insbesondere im Hinblick auf die Lernergebnisse in der Schule, stärker zum Gradmesser für die Effizienz von Bildung wird.

Deshalb enthalten bereits die neuen Rahmenlehrpläne der Sekundarstufe I auf der Zielebene die sog. „Qualifikationserwartungen“ und deshalb wurden und werden durch die KMK Bildungsstandards entwickelt.

Mit Beginn des Schuljahres 2005/2006 werden im Land Brandenburg und allen übrigen 15 Bundesländern die KMK-Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Mittlerer Schulabschluss - Schuljahr 2004/2005) auch KMK-Bildungsstandards für die Fächer Biologie, Chemie und Physik (mittlerer Schulabschluss) und für Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Hauptabschluss, Jahrgangsstufe 9) eingeführt. Zusammen mit den gültigen Rahmenlehrplänen werden sie die Grundlage für die fachlichen Anforderungen im Unterricht sein.

Das ist eine neue herausfordernde Perspektive für das Unterrichtshandeln, und somit gehören diese Instrumente auch in das Blickfeld der vorliegenden Handreichung, weil künftig das Unterrichtshandeln in den Schulen zunehmend auf Bildungsstandards zu beziehen sein wird.

Die KMK-Bildungsstandards und die Rahmenlehrpläne müssen kompatibel sein, wenn sie Unterrichtshandeln steuern sollen. Inwieweit dies in den einzelnen Fächern mit den dazugehörigen Rahmenlehrplänen zutrifft, wurde und wird jeweils vom Landesinstitut untersucht. /5

Für die KMK-Bildungsstandards zum Mittleren Abschluss in Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache ist eine hohe Übereinstimmung in den fachlichen Anforderungen festzustellen.

Deshalb ist im Land Brandenburg entschieden worden, die praktische Umsetzung dieser KMK-Bildungsstandards mit der Weiterführung der Implementation der Rahmenlehrpläne zu verbinden. Beide Instrumente - Rahmenlehrpläne und KMK-Bildungsstandards gehören folglich zu den Grundlagen für die Unterrichtsarbeit, insbesondere für die schuleigene Planung.

Was bedeutet die Umsetzung der KMK- Bildungsstandards für die Unterrichtsarbeit an der Schule, insbesondere für die Qualifizierung der schuleigenen Planung und den Umgang mit Leistungen?

Im Wesentlichen gibt es für die Qualifikationserwartungen wie die Bildungsstandards an der Schule **vier relevante Einsatzmöglichkeiten** für eine professionelle Unterrichtsarbeit:

Qualifikationserwartungen und KMK-Bildungsstandards...

- **ermöglichen in der Fachkonferenzarbeit die gemeinsame Planung und Abstimmung von Zielen und Qualitätsmaßstäben auf Schulebene.**

Erstens können durch die Orientierung der fachlichen Anforderungen bzw. Aufgaben an den Bildungsstandards die schulinternen Qualitätsmaßstäbe in den fachlichen Zielen und Anforderungen (bezogen auf Klassen, Jahrgangsstufen) verlässlicher bestimmt und ver- bzw. angeglichen werden. Das Ergebnis bildet dann für den gesamten Unterricht im Fach ... an der Schule (z. B. in den einzelnen Jahrgangsstufen, aber auch jahrgangsübergreifend von 7 bis 10) die abgestimmte Grundlage für den Unterricht. Zweitens besteht die Chance, gerade die für Lernerfolge wesentlichen Kettenglieder und Qualitätsmerkmale der Unterrichtsgestaltung im Fach ... abzustimmen, einschließlich der Abstimmungen und Vereinbarungen zum Umgang mit Leistungen.

- **unterstützen in der Lerngruppe (Klasse) das Abstecken langfristig aufgebauter Lernziele.**

Qualifikationserwartungen wie Bildungsstandards setzen ebenfalls für das individuelle Lernen der Schülerinnen und Schüler bedeutsame Orientierungspunkte, nämlich aus der Sicht gesellschaftlicher Erwartungen. Anspruchsvolle, aber erreichbare Ziele zu setzen, ist eine Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungsstärke auch wirklich ausschöpfen können, dass sie ihre Leistungen längerfristig in gesellschaftliche Erwartungshorizonte und Perspektiven einordnen lernen und sich außerdem selbst mit anderen vergleichen können. Für diese Niveaubestimmung gilt es dabei, sowohl die Standards als auch die Voraussetzungen und die realen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Anders ausgedrückt: Die Lehrkräfte haben die Verantwortung, alle Schülerinnen und Schüler auf die gesellschaftlichen Erwartungsbilder (Qualifikationserwartungen, Bildungsstandards) hin individuell zu fördern.

- **machen Bildungsansprüche für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Bildungspartner transparenter.**

Konkrete und durchschaubare Ansprüche fordern auch stärker zur Mitbestimmung und Mitgestaltung des Unterrichts heraus. Wenn die Schülerinnen und Schüler z. B. zu Beginn eines neuen Bildungsgangs oder am Schuljahresbeginn die fachlichen Anforderungen und Maßstäbe erfahren und kennen lernen, kann das ihre Lernbewusstheit und Lernmotivation erhöhen, zugleich mehr Klarheit über die eigenen Leistungsmöglichkeiten schaffen und zu Konsequenzen bei der eigenen Schwerpunktsetzung im Schuljahr genutzt werden, z. B. in Diskussionen zur Leistungsentwicklung oder in der Beratung für individuelle Bildungswege.

- **qualifizieren den Umgang mit Leistungen, insbesondere den Vergleich von abgesteckten Zielen und tatsächlich erreichten Lernergebnissen.**

Für Leistungsbewertung gilt der Grundsatz, dass die im Kapitel 1 bereits genannten drei Bezugsnormen zusammenzuführen sind: die Gruppennorm, die sachbezogene (kriteriums- oder lehrzielorientierte) und die subjektbezogene Bezugsnorm. Gerade mit der sachlichen Bezugsnorm hat die Schule ihre Schwierigkeiten, solange z. B. Lehrplanforderungen auseinanderdriften und die grundlegenden Anforderungen nicht klar bestimmt sind. Qualifikationserwartungen bzw. die KMK-Bildungsstandards ermöglichen jetzt, im Umgang mit Leistungen auf die definierten wesentlichen Kompetenzbereiche und die fachlichen Standards Bezug zu nehmen, so einer unkontrollierten „Subjektivität“ der Leistungsbewertung entgegenzuwirken und die Lernergebnisse in den deutschen Schulen vergleichbarer zu machen.

Auf der Grundlage einer solchen Handlungsbreite empfiehlt es sich für die einzelnen Fachkonferenzen, insbesondere auf die bereits entwickelten schuleigenen Lehrpläne zu schauen. Der schuleigene Lehrplan des Fachs muss sich an den Qualifikationserwartungen der Jahrgangsstufe 10, den Qualitätsmaßstäben des Stufenplans – und in den Fächern, wo KMK-Bildungsstandards in Kraft gesetzt werden, auch an den KMK-Bildungsstandards orientieren. Zudem ist eine Konkretisierung aus der Sicht des jeweiligen Bildungsgangs erforderlich. Die Lehrkräfte sollen daher bei der Evaluation ihres schuleigenen Lehrplans prüfen und vergleichen, wie dies bislang gelungen ist, und wo nötig, verändern bzw. anpassen.

4.4 Unterricht als entwicklungsfördernde Kombination von fachbezogenen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernsituationen

Die Orientierung auf Grundbildung in der Sekundarstufe I sowie die Umsetzung des Kompetenzansatzes bedingen, dass die Schülerinnen und Schüler heute an vielen Inhalten, in vielfältigen Lernumgebungen und zunehmend an Problemen und in Anwendungssituationen lernen. Deshalb ist im Stufenplan auch diese Position für die Unterrichtsarbeit gesetzt:

Die Unterrichtsarbeit in der Schule schließt Fachunterricht „plus“ fachübergreifende und fächerverbindende Arbeit ein.

Das heißt: So wichtig wie das Schulfach als Organisationsform schulischen Lernens bleibt, weil es eine sachliche und zeitliche Systematik des Wissens schafft, einen kumulativen und systematischen Wissensaufbau ermöglicht, und so wichtig es ist, gerade die Qualität des Fachunterrichts zu entwickeln; die Anteile fachübergreifender und fächerverbindender Unterrichtsarbeit in der Schule müssen und können im Vergleich zum systematischen Fachunterricht zunehmen.

Diese Positionierung setzt zugleich für den Umgang mit Leistungen in vielem neue Akzente. Es reicht folglich nicht mehr, z. B. darüber nachzudenken, welche fachlichen Leistungen bewertet bzw. wie sie gegebenenfalls zensiert werden sollen. Das Blickfeld des Lehrerhandelns muss weiter sein und gleichfalls die Bereiche allgemeiner fachübergreifender Kompetenzen und auch die fachübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsarbeit einschließen, obwohl hierfür bislang noch nicht so umfassende Erfahrungen vorliegen.

Der Stufenplan beschreibt für alle Fächer die qualitativen Merkmale und Unterschiede von fachübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht und stellt auch eine Verbindung zu den „Übergreifenden Themenkomplexen“ (ÜTK) her. Die ÜTK sind deshalb ein interessantes inhaltliches Angebot, weil sie interdisziplinäre Bildungsaufgaben beschreiben, die sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie ihren Lebensproblemen orientieren und sich auf die Lebenssituation im Land Brandenburg beziehen. Die ÜTK sind in allen Schulstufen „angemessen“ - so schreibt es das Brandenburgische Schulgesetz vor - zu unterrichten. Für die Sekundarstufe I heißt das also: von den Jahrgangsstufen 7 bis 10 in den Fächern, fachübergreifend und fächerverbindend zu überlegen, wo und wie sie einbezogen werden können. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Ansatz fachübergreifender und fächerverbindender Unterrichtsarbeit sind dabei entsprechend der bundesweiten Diskussion so gesetzt worden:

fachübergreifender Unterricht	fächerverbindender Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> • geht prinzipiell vom Thema bzw. Anliegen eines Fachs aus 	<ul style="list-style-type: none"> • geht prinzipiell von einer Themen- oder Problemstellung aus, die eine „Fächerverbindung“ verlangt
<ul style="list-style-type: none"> • sucht bzw. schafft Bezüge zu einem oder mehreren Fächern und erweitert somit die Perspektive 	<ul style="list-style-type: none"> • zwei oder mehr „Fächer“ bearbeiten ein Problem bzw. ein Thema
<ul style="list-style-type: none"> • Umfang und Zielrichtung des „Übergreifens“ verbleiben in der Regie des Fachs und der Fachlehrkraft 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsames konzeptionelles Vorgehen der Beteiligten notwendig mit Entscheidung über die zweckmäßigste Realisierungsform, z. B. unter Beibehaltung oder zeitweiliger Aufhebung der Stundentafel usw.
<ul style="list-style-type: none"> • organisatorisch einfachere Lösung, da in der Regel wenig Aufwand, • inhaltliche Abstimmung auf Ebene der Fachkonferenz und der Klasse empfehlenswert 	<ul style="list-style-type: none"> • organisatorisch und intentional anspruchsvollere Lösung, da Rahmenbedingungen zu prüfen sind, mehrere Lehrkräfte, ggf. auch Eltern bzw. Bildungspartner einbezogen werden

Bekanntlich wurde im Stufenplan als konkretes „Maß“ für den fächerverbindenden Unterricht empfohlen, in jeder Klasse mindestens einmal pro Schulhalbjahr ein fächerverbindendes Vorhaben zu realisieren.

In der Handreichung „Über das Fach hinaus – fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht ...“/6 werden dazu viele Vorschläge für die Themenfindung, für didaktische Strukturmodelle und für die methodische Gestaltung von fachübergreifender und fächerverbindender Unterrichtsarbeit unterbreitet

4.5 Lernsituationen und Leistungssituationen im Unterricht unterscheiden

Eine zentrale Botschaft für ein modernes „Bild“ vom Unterricht und vom Unterrichten, das die bereits beschriebenen Ansätze von individueller Kompetenzentwicklung unter den Rahmenbedingungen zunehmend outputorientierter Instrumente wie Qualifikationserwartungen und Bildungsstandards aufgreift, könnte so lauten: **Unterrichten heißt vor allem, individuelle Lernerfolge zu organisieren.**

Hierfür ist noch ein weiterer Sachverhalt zu diskutieren, der den Zusammenhang von Lernen und Leisten betrifft, d.h. die sehr weit verbreitete **situative „Vermischung“ von Leisten und Lernen im Unterricht**. Mit „Vermischen“ von Leisten und Lernen sind solche Unterrichtssituationen gemeint, in denen z. B. bei der Schaffung von inhaltlichen Grundlagen für den Aufbau naturwissenschaftlichen Wissens – also begleitend im laufenden Lernprozess – ständig mit positiven oder negativen Bewertungen, mit dem Aufzeigen von „Fehlern“ und „Mängeln“, vielleicht gar mit Zensuren operiert wird.

Auf psychologischer Ebene der Diskussion ist es sicher legitim zu betonen, dass jegliches Lernen auch eine Leistung ist. Für die Ebene der pädagogischen Diskussion, vor allem für das praktische Unterrichtshandeln, ist es jedoch notwendig, auch zwischen Lernen und Leisten zu unterscheiden:

Lernsituationen dienen dazu, Neues zu lernen bzw. vorhandenes Wissen zu vertiefen, auszubauen und anzuwenden. Dies ist ein individueller Vorgang, der vielen Einflussfaktoren unterliegt, der mit Emotionen wie mit Haltungen verbunden ist, vom Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, von ihren kognitiven Grundqualitäten und vielem anderen beeinflusst wird. Lernen im Sinne von Kompetenzaufbau erfordert es im besonderen Maße, dass die Schülerinnen und Schüler mit Freude und Erfolg lernen können, dass Lernen mit einer positiven, nicht wertenden Grundeinstellung der Lehrkraft gestaltet wird. Lernen schließt aber gleichzeitig individuelle Fehler, Irrtümer, Umwege ein.

In der Handreichung „Kompetenzentwicklung ...“ wird dazu im Exkurs - Wie lernen die Schülerinnen und Schüler? - ausgeführt:

„Fehler, die beim Lernen gemacht werden, sind dies häufig nur aus der Sicht der Lehrkraft. Für den Lernenden selbst ist das Ergebnis oft logisch. Deshalb sind Fehler gleichsam Fenster in den Lernprozess. Sie geben Informationen über Lernstrategien und Lernstand und damit der interessierten Lehrkraft zugleich Hinweise für neue Lernangebote.“ 17

Leistungssituationen haben im Unterschied zu Lernsituationen dagegen eine andere Logik:

Hier ist man gefordert, auf (zumeist von außen) gestellte Anforderungen zu reagieren, diese anzunehmen und zu verstehen, vor allem zu zeigen, was man kann bzw. weiß. Und dazu wird in der Regel nach einem „Gütemaßstab“ (z. B. an Qualifikationserwartungen bzw. Bildungsstandards) geprüft, wie weit die Schülerin bzw. der Schüler im Lernprozess gekommen ist. Das heißt aber auch, jeder ist in Leistungssituationen bemüht, gerade Fehler zu vermeiden.

Fazit: Das „Leisten“, nämlich auf gestellte Anforderungen reagieren, sich in unterschiedlichen Situationen bewähren, gehört wie das „Lernen“ zu den grundlegenden Aufgaben des Unterrichts, und muss erst gelernt, d.h. auch geübt werden. Die Praxis des „Vermischens“ von Leisten und Lernen steht individueller Kompetenzentwicklung eher entgegen, wie der Vergleich der unterschiedlichen Strategien von „Lernen“ und „Leisten“ deutlich macht.

Die inhaltliche Spezifik von Lernen einerseits und Leistung andererseits ist im Schulalltag stärker zu berücksichtigen. Das „Vermischen“ von Leisten und Lernen führt auf Dauer weder zu guten Lernergebnissen, noch trägt es zum guten Arbeitsklima bei. Es ist auch kein „Markenzeichen“ eines schülerorientierten Unterrichts oder gar von Lehrerprofessionalität.

Welche Überlegungen bieten sich für die praktische Arbeit an?

- *„Fehler“ im Unterricht dürfen nicht durchweg bzw. von vornherein als etwas „Negatives“ eingestuft werden, sondern verlangen einen produktiven Umgang, damit sie den Prozess des Weiterlernens fördern bzw. stimulieren. So können Strategien zu ihrer Überwindung zur Triebfeder des Lernfortschritts werden.*
- *Es ist empfehlenswert, Lernprozesse über längere Zeit hinweg (möglichst an den wesentlichen Inhalts- und Tätigkeitsbereichen) durch Üben, Systematisieren, individuelles Vertiefen u. Ä. bewusst so auszugestalten, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler „Kompetenzzuwachs“ erwerben und dass diese Lernprozesse „zensurenfrei“ bleiben.*
- *Der „Platz“ und die „Funktion“ von Systematisierungen, Anwendungen, Übungs- und Trainingsstrecken (Lernen) und von Leistungskontrollen, Klassen- und Vergleichsarbeiten (Leisten) sind unter diesem Aspekt im Schuljahr sorgfältig zu überlegen.*
- *Während solcher Phasen intensiven Lernens ist – siehe oben – anstelle von voreiligen Zensuren lieber mit „neutralen“ Evaluationsinstrumenten zu arbeiten. Denn: eine „schlechte“ oder „ungerechte“ Note in der Phase des Lernens und Ausprobierens ist in der Regel keine gute Motivation zum Weiterlernen. Solche Evaluationsinstrumente*

können z. B. darauf gerichtet sein: Was habe ich verstanden, was noch nicht? Wie lerne ich effektiver? Was habe ich dazugelernt? Was behindert mich beim Lernen?

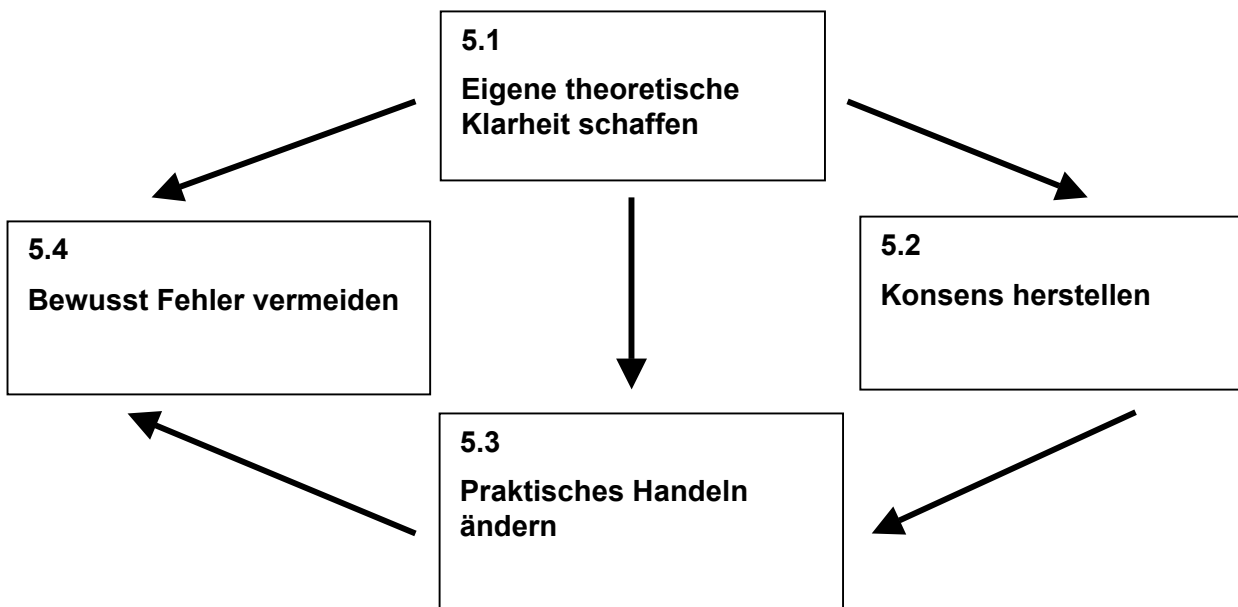
Literaturverweise:

- 1 / vgl. Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde, Opladen 2003.
- 2 / Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, Bonn 2003, S. 132.
- 3 / vgl. u.a.: Weinert, F.: Leistungsmessungen in der Schule. Weinheim 2001, S. 27 ff., Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? “ Pädagogik “, H. 06/2004.
- 4 / vgl. OECD- Empfehlungen von 2002. In: Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum – Lernkonzepte für eine zukünftige Schule. Empfehlungen der Heinrich-Böll-Stiftung, 2003.
- 5 / vgl. Implementationsbrief: Bildungsstandards in die Implementation der Rahmenlehrpläne einbeziehen. Ludwigsfelde 2004.
- 6 / vgl. Über das Fach hinaus – fachübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die Übergreifenden Themenkomplexe (ÜTK). Ludwigsfelde 2004.
- 7 / vgl. Leutert, H. u.a.: Kompetenzentwicklung, Unterrichtsqualität und Planungshandeln in der Sekundarstufe I. Ludwigsfelde 2003.

5 Professioneller Umgang mit Leistungen im Schulalltag

Wolfgang Thiem

In diesem Kapitel werden die im Kapitel 1 beschriebenen Grundlagen und Ansprüche des Umgangs mit Leistungen ausführlich behandelt und unter dem Aspekt der Professionalisierung des Lehrerhandelns entfaltet. Dabei wird der professionelle Umgang mit Leistungen als ein unabdingbarer Bestandteil des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte betrachtet. Es werden grundlegende Probleme der Leistungsermittlung und -bewertung erörtert, die die meisten Lehrkräfte beschäftigen und teilweise sogar ernsthaft belasten. Sie betreffen alle drei Phasen des Umgangs mit Leistungen – die Leistungsermittlung, die Leistungsbeurteilung, die Leistungsrückmeldung. Dabei verlangt eine mögliche Lösung der aufgegriffenen Probleme vor allem konzeptionelle Klarheit. Das heißt ein neues individuelles Verständnis bestimmter Begriffe und Grundsätze des Umgangs mit Leistungen sowie eine kollegiale Verständigung, wie sie im Konzept der „kontrollierten Subjektivität“ und „kommunikativen Validierung“ vorgestellt wurden.



Mehrheitlich wird von den Lehrkräften bei Befragungen betont, dass der Umgang mit Leistungen für sie ein besonderes Problem – oft eine ausgesprochene Schwierigkeit – im pädagogischen Handeln darstellt. Dabei liegen die auftretenden Probleme auf unterschiedlichen Ebenen pädagogischen Handelns. Einerseits bestehen sie bereits darin, in Entsprechung mit den Zielstellungen der Rahmenlehrpläne zu bestimmen, was im Laufe des Unterrichts wann und wie als Leistung abzufordern ist. Andererseits bestehen Probleme bei der Ermittlung und Beurteilung einzelner Leistungsformen wie mündlicher Leistungen, schöpferischer Problemlösungen, der „täglichen Mitarbeit“, aber auch kollektiver Leistungen bei Gruppen- oder Projektarbeit. Problematisch ist zugleich für viele, wie das „Urteil“ über die Leistung wirklich pädagogisch wirksam an die Schülerinnen und Schüler „vermittelt“

werden kann. Schwierig ist es oft, den Widerspruch zwischen realer Leistung und den dafür notwendigen individuellen Einsatz der Lernenden in der Bewertung auszudrücken und so die notwendige Transparenz der Beurteilung zu sichern.

Gründe für solche gehäuft auftretende Probleme, die mit wachsender Berufserfahrung wegen zunehmend verstärkter Reflexion der pädagogischen Tätigkeit oft sogar noch zugespitzt erscheinen, sind vielfältig. Einerseits sind sie objektiver Natur: Im Umgang mit Leistungen bündeln sich die neuen Anforderungen der Rahmenlehrpläne an schulische Bildung und Erziehung. Dabei sind Leistungen unterschiedlicher Form abzufordern, die teilweise „vergänglich“ sind und sofortige Entscheidungen erfordern. Andererseits sind Probleme im Umgang mit Leistungen auch subjektiv bedingt; erfordert sachgemäßer und pädagogisch wirksamer Umgang mit Leistungen theoretische Klarheit in den Köpfen der Handelnden, also der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler.

Eine Lösung von derartigen Problemen im Umgang mit Leistungen ist jedoch kein Selbstzweck, keine isolierte Frage, sondern wird notwendig, um

- die Wirksamkeit pädagogischen Handelns in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wesentlich zu erhöhen, was wohl insbesondere heißt, Information über erreichte Leistungen mit dem Anreiz zu verbinden, die Anstrengungen und den Leistungswillen zu erhöhen;
- die kollegiale Abstimmung des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte einer Schule zu verstärken und so in Einheit mit der Qualifizierung von Unterricht insgesamt entscheidend die pädagogische Profilierung und Entwicklung einer Schule zu sichern;
- den aktuell wachsenden Schulfrust der Schülerinnen und Schüler abzubauen und die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte entschieden zu erhöhen.

5.1 Eigene theoretische Klarheit schaffen – Umgang mit Leistungen als pädagogische Aufgabe

Leistungsermittlung und -bewertung sind offensichtlich keineswegs bloße, möglichst objektive (d.h. vorurteilsfreie, wiederholbare, vom Beurteiler unabhängige...) Ermittlung und Einschätzung von beim Lernenden vorhandenen fachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten u. a. Persönlichkeitseigenschaften, um selektive Eingriffe und Entscheidungen in die schulische Entwicklung zu begründen.

Professioneller Umgang mit Leistungen ist vielmehr ein unabdingbarer Bestandteil des pädagogischen Prozesses, eine originäre pädagogische Aufgabe. Sie soll nicht allein den erreichten Stand der fachlichen und überfachlichen Persönlichkeitsentwicklung konstatieren, sondern durch Inhalt sowie Art und Weise der Ermittlung von Leistungen und deren Beurtei-

lung sowie der Information der Schülerinnen und Schüler über den Leistungsstand und dessen Entwicklung ihre weitere Entwicklung fördern, motivieren und orientieren.

Es ist WOLFGANG KLAFKI zuzustimmen, dass es nur gelingt, den pädagogischen Begriff der Leistung zu erschließen, wenn man ihn als „*Inbegriff individuellen Könnens*“ interpretiert und dabei „*die Dialektik von objektiver Leistungsanforderung und individueller Leistungsbereitschaft*“ erfasst. /1

In den Kapiteln 1 und 4 wurde dargestellt, wie die Kompetenzorientierung der Rahmenlehrpläne in der Sekundarstufe I zwingend einen weiten Lernbegriff einschließt, aus dem sich unabdingbare Forderungen an die Gestaltung des Unterrichtsprozesses ebenso ergeben wie für den pädagogisch wirksamen Umgang mit Leistungen. Geforderte Änderungen in der Gestaltung des Unterrichts (vgl. Abschnitt 4 des Stufenplans der Sekundarstufe I „Lernen und Lehren“) bedingen Transformationen im Umgang mit Leistungen und sind unabdingbare Voraussetzung einer notwendigen Schulentwicklung. Nur durch ein erweitertes Leistungsverständnis und eine pädagogisch orientierte Gestaltung der Leistungsermittlung und -bewertung wird es möglich, die höher gesteckten Qualifikationserwartungen im Abschlussniveau der Sekundarstufe I wirklich zu erreichen.

Worüber braucht jede Lehrkraft theoretische Klarheit ?

Pädagogisch bestimmte Leistung – kompetenz- und prozessorientiert sowie mehrgliedrig bewertet

Wie im Kapitel 1 verdeutlicht, wird der pädagogische Leistungsbegriff durch wesentliche Merkmale charakterisiert, die zugleich den professionellen Umgang mit Leistungen sowie seine pädagogische Wirksamkeit bedingen. Der dort dargestellte weite Leistungsbegriff bestimmt das notwendige Leistungsverständnis von Lehrenden und Lernenden, aber auch von Eltern und weiterführenden Bildungseinrichtungen.

Traditionell stehen kognitive Lernziele im Mittelpunkt der Leistungsermittlung und -bewertung. Darauf sind ebenso die generell genutzten Kontroll- und Bewertungsformen ausgerichtet, wodurch aber keine ausreichende Auskunft über die angestrebte Gesamtleistung der Schülerinnen und Schüler zu erhalten ist. Wichtig ist es, auch solche Fähigkeiten, Fertigkeiten einzubeziehen, die Aussagen über die erreichte Anbahnung von methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen erlauben.

Kompetenzen sind notwendige Voraussetzungen für Leistungen und werden daher nicht direkt zum Gegenstand der Leistungsermittlung und -bewertung. Ermittelt und bewertet werden in Leistungen somit konkrete Verhaltensweisen (bewertete Performanz). Dazu wird es

erforderlich, entsprechende angemessene Situationen zu schaffen, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre Leistungsbereitschaft zu realisieren und Leistungsfähigkeit möglichst umfassend nachzuweisen.

Diese notwendige inhaltliche Weite des Leistungsbegriffs schließt unbedingt ein, **in Leistungssituationen nicht allein das „Produkt“ – die Lösung der Aufgabe, die Problemlösung –, sondern auch den „Weg zum Produkt“ zu betrachten.** Einerseits können so Aussagen über Ursachen für ein Nichtgelingen der Aufgabenlösung gewonnen werden. Andererseits verkörpern eine eigenständige Frage, eine überlegte Hypothesenbildung, ein schöpferischer Ansatz zu einer selbstständigen Lösung einer mathematischen Aufgabe durchaus beachtenswerte Leistungselemente, die es verdienen, bei der Beurteilung der Leistung trotz fehlendem bzw. falschem Ergebnis berücksichtigt zu werden. Deshalb ist es in vielen Leistungssituationen, insbesondere in offenen Unterrichtssituationen, ebenfalls notwendig, die Präsentation der Leistung (z. B. Projektpräsentation, Portfolio) zu betrachten, die in der Regel eine selbstkritische Betrachtung des Entstehungsprozesses (Weg zum Ergebnis, eigener Anteil etc.) einschließt. Die Präsentation verkörpert in anderen Situationen auch selbst einen Anteil der Leistung, wenn beispielsweise Ergebnisse der Arbeit in Lerngruppen im Plenum vorgetragen werden.

Professioneller und damit pädagogisch wirksamer Umgang mit Leistungen ist deshalb zwingend ein mehrgliedriger Prozess, bei dem drei grundlegende Phasen, wie sie im ersten Kapitel herausgearbeitet wurden, zu unterscheiden sind: Leistungsermittlung – Leistungsbewertung (Leistungsbeurteilung) – Formulierung und Mitteilung der Leistungsbeurteilung. Klarheit über die jeweilige Spezifik jeder Phase wird zur wichtigen Voraussetzung pädagogisch wirksamen Umgangs mit Leistungen:

- **Leistungsermittlung** erfolgt prozessbegleitend und einzelne Lernsequenzen (Unterrichtsstunden bzw. -einheiten, Schuljahre...) abschließend. Dabei ist nicht jede Prozessevaluation zwingend mit einer Bewertung (erst recht nicht mit einer Benotung!) verbunden, kann aber sehr wohl zur Korrektur des Lernprozesses führen.
- **Leistungsbeurteilung** soll möglichst immer auf der Grundlage vorher festgelegter bzw. vereinbarter Beurteilungsmaßstäbe erfolgen und Formen der Selbsteinschätzung einbeziehen. Entscheidende Bezugsnorm ist hierbei die Zielvorgabe.
- Die **Mitteilung der Leistungsbeurteilung** (Leistungsrückmeldung/Feed-back) soll in einer Form erfolgen, die das weitere Lernen orientiert und höhere Leistungsbereitschaft anregt, was die Nutzung vielfältiger Formen der Rückmeldung (Mimik, Gestik – schriftliche und mündliche Urteile – Zensuren, Noten) unabdingbar macht. Das Urteil muss dabei mithilfe der subjektbezogenen Bezugsnorm modifiziert werden, das

heißt, dass die Schülerinnen und Schüler konkrete Hinweise über den individuellen Entwicklungsfortschritt bzw. die noch aufgetretenen Probleme erhalten.

Professioneller Umgang mit Leistungen – adäquate Handhabung der Bezugsnormen

Leistungsermittlung – und -bewertung sollen im Spannungsfeld dreier Bezugsnormen erfolgen:

- **Sachnorm** (kriteriale, auch „kritikale“ Bezugsnorm): *in der Jahrgangsstufe des Bildungsgangs für das Fach erwartete Leistung; relativ genau für das Abschlussniveau der Jahrgangsstufe 10 festgelegt;*
- **Sozialnorm** (soziale Bezugsnorm): *der Leistungsstand der Lerngruppe im betrachteten Bereich;*
- **Individualnorm** (individuelle Bezugsnorm): *Stand in der persönlichen Entwicklung des einzelnen Lernenden.*

Alle drei Bezugsnormen werden zu wichtigen Determinanten der Entscheidungen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht. Die pädagogisch orientierte Leistungsermittlung und -bewertung müssen sich im Spannungsfeld der drei Bezugsnormen vollziehen.

Geben die Sachnormen mit der Kennzeichnung des Abschlussniveaus in Jahrgangsstufe 10 sowie den darauf aufbauenden Orientierungen für die Abschlussprüfung die notwendigen Anforderungen wieder, müssen der aktuelle Stand der Entwicklung der Lerngruppe (Sozialnorm) und der einzelner Mitglieder (Individualnorm) in den Leistungsbereichen als Korrektiv für die konkrete Prozessplanung und seine Gestaltung werden. Die Lernenden dort abzuholen, wo sie sich im jeweiligen Leistungsbereich befinden, ist ein wichtiger didaktischer Grundsatz pädagogischer Unterrichtsplanung. Das verlangt beispielsweise bei ungünstiger Ausgangssituation einer Klasse unbedingt die Organisation von „notenfreien“ Lernphasen und die Organisation von sichernden Lernphasen der Wiederholung und Übung.

W. SACHER stellt nach einer kritischen Sichtung der drei Bezugsnormen fest: *„Ich schlage vor, alle Niveauanforderungen nach kritikaln Gesichtspunkten festzusetzen, Inhalte und Organisationsformen jedoch nach individuellen Aspekten auszuwählen und die soziale Norm lediglich zur Legitimation dieser drei Anforderungen heranzuziehen.“* / 2

Das ist aber pädagogisch effizient nur durchzusetzen, wenn in der Leistungsbewertung im Entwicklungsprozess selbst pädagogisch bewusst die anderen Bezugsnormen eingesetzt werden. JÖRG W. ZIEGENSPECK formuliert unter Bezug auf andere Autoren:

„Bezüglich der individuellen Bezugsnorm, die eine motivationsförderliche Unterrichtsbedingung von Ursachenzuschreibung, Passung von Anforderungen, positive Bewertungsbilanzen usw. zu begründen (RHEINBERG) vermag“, ergänzt SACHER: „Man muss endlich Abschied nehmen von der Fiktion, dass alle Menschen gleich viel von demselben und dies auch noch auf dieselbe Weise lernen und ihren Lernerfolg unter den nämlichen Modalitäten unter Beweis stellen können. Hier liegt die Berechtigung der individuellen Bezugsnorm.“ /3

Die Lernenden müssen nicht nur erfahren, wo sie in der gemeinsamen Anstrengung um die gesetzten Anforderungen stehen, sondern brauchen kontinuierlich Hinweise, wie sich ihr individueller Leistungsstand konkret entwickelt hat (individuelle Bezugsnorm) und wo sie dabei im Rahmen ihrer Lerngruppe stehen (soziale Bezugsnorm).

5.2 Kontrollierte Subjektivität und Transparenz im Umgang mit Leistungen statt ohnehin nicht erreichbarer Objektivität

Messungen der empirischen Sozialforschung, wozu streng genommen auch die Ermittlung von Schulleistungen gehört, werden danach eingeschätzt, ob sie den Kriterien der Objektivität (Unabhängigkeit vom Messenden), Reliabilität (Zuverlässigkeit – Unabhängigkeit vom Zeitpunkt der Messung) und Validität (Gültigkeit – das zu messende Merkmal tatsächlich widerspiegelnd) gerecht werden.

Leistungsermittlungen im pädagogischen Prozess können jedoch offensichtlich nicht an diesen Kriterien gemessen werden.

Dass Objektivität der Leistungsbewertung nach testtheoretischen Kriterien eine unzulässige Forderung ist, folgt bereits aus dem zu den Bezugsnormen Gesagten, dass im Prozess der Leistungsermittlung und -bewertung weder der objektiven (Ansprüche der Gesellschaft) noch der individuellen (individuelle Bildsamkeit und Leistungsfähigkeit) Seite das alleinige Monopol bei der Festlegung von Leistungsansprüchen zugestanden werden darf. Dies ist vielmehr ein ständiges Spannungsfeld, zu dessen Lösung auch eine kollegiale Verständigung helfen kann. Besondere Sorgfalt verlangt das beispielsweise bei der Orientierung, Vorbereitung und Durchführung von Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 sowie Vergleichsarbeiten, bei denen Vergleichbarkeit und Normierung unerlässlich sind.

Trotzdem dürfen Leistungsermittlung und -beurteilung keineswegs zu Beliebigkeit und subjektiver Willkür verkommen. Vielmehr müssen Wege gefunden werden, die

- *einerseits den subjektiven Charakter einer Beurteilung mindern und Intersubjektivität anstreben und*
- *andererseits bei Information über Beurteilungen den objektiven inhaltlichen Bezug sichern (beispielsweise bei vergänglichen mündlichen Leistungen die Fakten rekonstruieren...), ohne die individuelle Seite der Leistung auszuklammern.*

Das erfordert beispielsweise Beurteilungen auszusprechen, die für den Adressaten und die Mitschüler transparent und einsichtig sind.

Zensuren – nur eine und dazu ergänzungsbedürftige Form der Leistungsbeurteilung

Bei der Betrachtung von offeneren Unterrichtsformen (Gruppenarbeit, Projektarbeit, Formen der Freiarbeit) wird oft sofort die Frage aufgeworfen, wie man denn dabei zensieren soll.

Umgang mit Leistungen wird häufig direkt mit Zensierung gleichgesetzt.

Aber es gibt eine Menge von **Gründen, die Zensur als ausreichendes Mittel einer pädagogisch wirksamen Leistungsrückmeldung (Feed-back) infrage zu stellen:**

- *Allein die inflationäre Zahl der zu erteilenden Zensuren kann ihre pädagogische Wirksamkeit verhindern. J. W. ZIEGENSPECK geht beispielsweise von 500 Millionen Noten jährlich in Deutschlands Lehranstalten aus. /4*
- *In einer solchen „Unzahl“ erteilte Zensuren können kaum dem Kriterium der „kontrollierten Subjektivität“ genügen.*
- *Betrachtet man die notwendigen Bezugsnormen der Leistungsermittlung und -bewertung, so wird ebenfalls klar, dass Zensuren keineswegs ausreichen. Die Zensur wird das entscheidende Mittel, um das schrittweise Erreichen eines Abschlussniveaus einer Jahrgangsstufe bzw. der Sekundarstufe I zu kennzeichnen (Sachnorm, kriterienorientierte Bezugsnorm). Zugleich soll die Bewertung der Einzelnen insbesondere den individuellen Leistungsfortschritt sowie den Bezug zur Leistung der Lerngruppe kenntlich machen. Das kann die Einzelnote nicht leisten. Vielmehr müssen zusätzliche verbale Beurteilungen erreichte Fortschritte, aber auch eine plötzlich eingetretene Stagnation kennzeichnen, die sich noch nicht in Zensuren ausdrücken lassen. Die soziale Bezugsnorm wird angewendet, wenn die Schülerinnen und Schüler zugleich den Vergleich zu den Leistungen der übrigen Lernenden der Klasse bzw. Jahrgangsstufe herstellen können.*

- *Geht man aber vom Inhalt der Leistungsermittlung und -bewertung aus, so wird die Begrenztheit einer Zensur besonders sichtbar. In einem Unterrichtsfach sind beispielsweise in der mündlichen Leistung sehr unterschiedliche Anforderungen zu bewältigen, worüber die erteilte Zensur keinerlei Auskunft gibt.*
- *Nie kann die nüchterne Zahl der Note die Weite des Leistungsbegriffs (vier Kompetenzbereiche) erfassen. Sie kann niemals wiedergeben, welche konkreten Anforderungen in welcher Weise erfüllt wurden.*
- *Zensur ist nur die Einordnung in „Grade“ einer Ordinalskala. Sie drückt aus, in welchem Maße die Leistung den Anforderungen entspricht. Dabei wird der Abstand zwischen den Graden keineswegs linear wiedergespiegelt. Der Abstand zwischen „in besonderem Maße“, „voll“ und „im Allgemeinen“ im Maß der Anforderungserfüllung ist sehr unterschiedlich und keineswegs exakt fassbar.*
- *Jahrzehnte der Forschung belegen zusammenfassend eindeutig die Grenzen der Zensuren, weil*
 - Zensuren lediglich Rangunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse abbilden und Durchschnitts-/Mittelwertsberechnungen damit unzulässig sind;
 - auch die von der KMK definierte Zensurenskala fast gänzlich der subjektiven Interpretation der Lehrenden überlassen ist;
 - Bewertungssituationen zahlreichen subjektiven Einflüssen unterliegen;
 - identische Leistungen von mehreren Lehrkräften und von derselben Lehrkraft zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich zensiert werden;
 - schulfachspezifische Unterschiede bestehen und „Leistungsfächer“ oft strenger zensiert werden;
 - Zensuren sehr viele Aspekte einer fachlichen Leistung betreffen, deren Gewichtung selten geklärt ist;
 - Zensuren über die Klasse und die Schulart hinaus kaum vergleichbar sind;
 - durch Urteilsfehler oft beliebte Schülerinnen und Schüler bevorzugt, sozial schwächere Schülerinnen und Schüler stigmatisiert werden;
 - ein geringer prognostischer Wert der Zensuren nachzuweisen ist.

K. INGENKAMP kommt in solchen Untersuchungen zu dem Fazit: *„Für die professionelle Steuerung von Lernprozessen sind Zensuren ohne zusätzliche Hilfsmittel eindeutig überfordert.“* /5.

Zugleich gibt es aber **gute Gründe, an der Zensur als ein Mittel der Leistungsbeurteilung festzuhalten**, wenn sie auch nicht immer einer tiefgründigen Nachfrage standhalten:

- *allgemein verständliche und konzentrierte Form schulischer Beurteilung;*

- *handlich und anscheinend gerecht als Selektionsfaktor;*
- *anscheinend informativ und leicht übermittelbar;*
- *haben Schutzfunktion gegenüber Beschwerden von außen;*
- *adäquates Erziehungsmittel;*
- *unersetzlich, weil gesellschaftlich anerkanntes Mittel, Leistungen dokumentarisch zu bescheinigen.*

Daraus ergeben sich zwingend zumindest **drei Konsequenzen**:

Erstens: Es muss im Lernprozess auch zensurenfreie Etappen geben, in denen die Schülerin oder der Schüler unbelastet „Recht auf Irrtum“ hat und sich unbedrängt erproben kann. Weiterhin gibt es Leistungssituationen (beispielsweise Gruppenarbeit), in denen man oft besser auf Zensuren verzichtet und andere Formen der Leistungsrückmeldung einsetzt.

Zweitens: Die Zensur soll möglichst immer durch ein verbales Urteil (sei es mündlich oder schriftlich) ergänzt werden, in dem die Art und Weise der Erfüllung konkreter Anforderungen und der individuelle Wert der Leistung (konkrete Fortschritte bzw. Mängel) beschrieben werden und so ein Weg eröffnet wird, in Zukunft bei der Erfüllung der Anforderungen voranzukommen.

Drittens: Das zwingt die Lehrkräfte aber auch, darüber nachzudenken, wo die optimale Menge erteilter Zensuren für eine pädagogisch wirksame Leistungsbewertung in einem Fach in einem bestimmte Zeitraum (z. B. Schulhalbjahr) für jede einzelne Schülerin bzw. jeden einzelnen Schüler liegt.

Wenn man den Verlauf der individuellen Bewertung der Leistung betrachtet, so wird offensichtlich, dass eine größere Zahl einzelner Noten in einem Fach besser die Entwicklung der Leistung wiedergibt und ermöglicht, dass einzelne, einmalige Fehlleistungen wettgemacht werden können. Zugleich sind aber in der Klasse ca. 25 und mehr Lernende individuell zu bewerten. Außerdem ist laut Rechtsvorschriften jede erteilte Fachnote als gleichwertig zu betrachten. Es würde aber ein völliges falsches Bild des Leistungsstandes entstehen, wenn eine Vielzahl von Detaileinschätzungen wenige komplexe Beurteilungen aufwiegt.

5.3 Professioneller Umgang mit Leistungen schließt Selbsteinschätzung und die Einschätzung von Leistungen von Mitschülerinnen und Mitschülern zwingend ein

Die Einbeziehung der Lernenden in die Einschätzung von selbst erbrachten Leistungen oder der Leistungen von Mitschülern ist offensichtlich nicht nur ein **Ausdruck demokratischer Mitwirkung** der Schülerinnen und Schüler am Unterricht, sondern ein wichtiger und notwendiger **Beitrag zur Entwicklung personaler Kompetenzen**. Zugleich trägt die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in den Umgang mit Leistungen wesentlich zur Transparenz der Beurteilungen bei.

Aber trotzdem gibt es **weit verbreitete Vorbehalte der Lehrkräfte gegen eine solche Einbeziehung von Lernenden in die Leistungsbeurteilung**. Einzelne nutzen die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Beurteilungsprozess wenigstens als ein Mittel, die Transparenz der Zensur zu erhöhen, bzw. als Alibifunktion bei längst feststehender eigener Bewertung.

Viele der Befragten, insbesondere in der Sekundarstufe I, fürchten dagegen, Kumpanei, Feilschen um Bewertungen, Einbringen von Antipathie bzw. Sympathie bzw. Dominanz gegenseitigen In-Schutz-Nehmens. Solche Befürchtungen wären allerdings nur dann berechtigt, wenn die Selbst- bzw. Fremdeinschätzung zum bloßen Streit um Zensuren verkommt. Werden aber die notwendigen Voraussetzungen gesichert – wie bekannte oder gar gemeinsam erarbeitete Kriterien für eine inhaltliche Einschätzung der jeweiligen Leistung – so sind derartige Befürchtungen gegenstandslos.

Gerade die Handhabung und die Formen der Leistungsermittlung und -bewertung können neben anderen Faktoren der Lernorganisation und Unterrichtsgestaltung einen entscheidenden **Beitrag** leisten, **selbstreflektierendes Lernen zu entwickeln**.

Aus der Sicht der in den brandenburgischen Rahmenlehrplänen / Sekundarstufe I gesetzten Ziele und Aufgaben der Stufe und dem Kompetenzmodell wird die **Beteiligung der Lernenden an Beurteilungsprozessen somit zwingend notwendig**. Das verlangt die bewusste Befähigung zur Selbsteinschätzung und das Schaffen der notwendigen Voraussetzungen.

5.4 Professioneller Umgang mit Leistungen schließt die selbstkritische Sicht der pädagogischen Arbeit der Lehrerin bzw. des Lehrers ein

Die **pädagogische Verantwortlichkeit der Lehrkräfte** für die erreichten Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler ist – insbesondere bei dem aktuell verstärkt auftretenden Leistungsunwillen, ja dem allgemeinen Schulfrust einzelner Lernender, insbesondere in der Sekundarstufe I – ein **stark diskutiertes Problem der Leistungsermittlung und -bewertung**. Erschwerte individuelle Entwicklungsaussichten – wie das Fehlen attraktiver Berufsentwicklungsperspektiven, ja sogar ein Mangel an Lehrstellen – erhöhen die Notwendigkeit schulischer Motivation, ohne der Schule bzw. den Lehrkräften letztlich wirkende gesellschaftliche und politische Bedingungen anzulasten.

So falsch es ist, Schülerleistung und Lehrerleistung quasi gleichzusetzen und die Lehrkraft zum alleinigen Schuldigen für ungenügende Lernleistungen abzustempeln, so wäre es ein pädagogischer Bankrott, allein und ausschließlich den Lernenden die Verantwortung für ihre gezeigten Leistungen zuzuweisen.

Die Erhöhung der Qualität der pädagogischen Arbeit als eine entscheidende Grundlage der notwendigen Entwicklung von Unterricht und Schule wird nur möglich, wenn es gelingt, die **Reflexivität der Lehrertätigkeit zu erhöhen**. Pädagogische Vervollkommnung schließt die Ausbildung von Routine ein, die ständig selbstreflektierend geprüft werden muss. So soll sich jede Lehrkraft bei der Entwicklung von Fertigkeiten und Routinen der Leistungsbeurteilung (z. B. Bewertung schriftlicher Arbeiten) auch der möglichen Fehler im Beurteilungsprozess bewusst sein und sie bewusst vermeiden.

Vermehrte Fehlleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler müssen jede Lehrkraft dazu anhalten, auch über die eigene Arbeit nachzudenken. Unabhängig von gesetzlich vorgeschriebenem Nachdenken, beispielsweise wenn mehr als ein Drittel der in einer Klassenarbeit bzw. Klausur erteilten Noten „mangelhaft“ bzw. „ungenügend“ ausfallen, müssen vermehrte Fehlleistungen den Lehrenden dazu anhalten, über die eigene methodische Vorgehensweise sowie das soziale Bedingungsgefüge zu reflektieren und nach den Ursachen des Versagens so vieler Lernender zu suchen.

Ohne die vorhandenen objektiven, externen Schwierigkeiten zu negieren bzw. klein zu reden, werden **beispielsweise solche Fragen zu beantworten** sein:

- *War der zur Leistungssituation führende Lernprozess ausreichend (insbesondere intrinsisch) motiviert und effektiv organisiert?*

- *Waren und sind die sozialen Beziehungen zwischen Lehrkraft und Lerngruppe sowie innerhalb der Lerngruppe intakt? Ist eine bewusste Leistungsverweigerung auszuschließen?*
- *War die Vorbereitung der Leistungssituation ausreichend (terminliche und inhaltliche Information, Motivation als Hilfe im Lernprozess...)?*
- *Waren die Anforderungen adäquat dem erreichten Entwicklungsstand gesetzt und richtig formuliert? Wurden die Anforderungen richtig verstanden?*
- *Waren die konkreten Arbeitsbedingungen für eine effektive Leistung gegeben?*

Die Beantwortung der Fragen kann dazu führen, Konsequenzen im Handeln des Lehrenden festzulegen, um künftige „Leistungs-Einbrüche“ zu verhindern.

Zusammenfassend lässt sich feststellen:

Professioneller und damit pädagogisch wirksamer Umgang mit Leistungen auf der Grundlage der Rahmenlehrpläne erfordert bei allen Akteuren (Lehrkräfte, Schüler, aber auch Eltern) Klarheit darüber, dass

- schulische Leistung am Kompetenzbegriff orientiert ist;
- Leistung mehr als das „Produkt“ einer Leistungssituation ist;
- pädagogisch wirksamer Umgang mit Leistungen ein mehrgliedriger Prozess ist und eine pädagogische Handhabung der Bezugsnormen erfordert;
- im Umgang mit Leistungen statt Objektivität kontrollierte Subjektivität und Transparenz der Beurteilung erreicht werden müssen;
- Zensuren nur eine Form der Leistungsbeurteilung sein können und in der Handhabung deutliche Grenzen haben;
- pädagogisch wirksamer Umgang mit Leistungen unabdingbar Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen muss;
- professioneller Umgang mit Leistungen auch eine selbstkritische Sicht der pädagogischen Arbeit des Lehrers einschließt.

5.5 Konsens herstellen – einheitliche Auffassungen aller Akteure zum Umgang mit Leistungen in der Lerngruppe und im Fach

Klarheit im Kopf des Einzelnen zum Umgang mit Leistungen ist eine notwendige Voraussetzung, um im Lehrerkollegium einer Klasse, einer Jahrgangsstufe bzw. der Sekundarstufe I und darüber hinaus, aber auch unter den Lehrkräften eines Unterrichtsfachs sowie mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern sowie Eltern abgestimmte Auffassungen zu schaffen. Dazu gehören beispielsweise die im jeweiligen Fach erfolgenden Leistungsanforderungen im Rahmen des Kompetenzmodells und ihrer Bewertung, die Gewichtung von Teilleistungen im Fach, aber auch zwangsläufige Formen der Leistungsermittlung und -bewertung. Im Kapitel 1.3 wurde deshalb das Konzept der „kontrollierten Subjektivität und der „kommunikativen Validierung der Beurteilungskriterien“ als unabdingbares grundlegendes Konzept der professionellen Beurteilung schulischer Leistungen gekennzeichnet.

Die kommunikative Validierung zwischen den Lehrkräften muss auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen:

- *Dabei sind auf der **Schulebene** beispielsweise Festlegungen zu treffen, welche Verfahren der Leistungsermittlung und -bewertung in der Schule üblich sind und annähernd gleichartig genutzt werden. In der Konferenz aller Lehrkräfte sind auch regelmäßig Grundfragen der Bewertung zu besprechen, Maßstäbe (beispielsweise Anteil erteilter Punkte bei der einzelnen Note, gemeinsame Grundsätze der Bewertung mündlicher Leistungen und bei der Mitarbeit im Unterricht sowie Kontinuität und zeitlichen Verteilung der Beurteilung ...) abzustimmen.*
- *Auf der **Ebene der Fächer** erfolgt eine Konkretisierung der Vereinbarungen. Das geschieht insbesondere durch Verständigung über die Leistungsformen im Fach auf der Grundlage des Kompetenzmodells und des weiten Lernbegriffes sowie über Möglichkeiten der Ermittlung und Bewertung entsprechender Leistungen sowie deren jeweilige Anteile. Dazu geben die Abschnitte 6 und 7 der jeweiligen Rahmenlehrpläne konkrete Anregungen.*
- *So sind u. a. gemeinsame Grundsätze zu beschließen, wie Einzelleistungen und Leistungsformen (schriftliche, praktische, mündliche Leistungen sowie `Sonstige Mitarbeit`) gewichtet und verknüpft werden; wie das Verhältnis von inhaltlich-fachlicher Richtigkeit und sprachlicher Darstellung beurteilt wird. Konkrete Festlegungen sind auf der Grundlage zentraler Vorschriften z.B. über den Umfang, die Inhalte und Be-*

wertungskriterien von schriftlichen Arbeiten wie Klassenarbeiten, Kursarbeiten und Klausuren zu treffen.

- Auf der **Ebene der Jahrgangsstufe** sind insbesondere die im Schuljahr vorgesehenen fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Maßnahmen sowie die Art und Weise der Leistungsbeurteilung zu vereinbaren. So ist beispielsweise festzulegen, welche konkreten Leistungsbeurteilungen als Zensur in einzelne beteiligte Fächer einmünden.
- Die **Jahrgangs- bzw. Klassenkonferenz** erhalten eine wichtige Rolle, die getroffenen Vereinbarungen bis auf die Ebene der konkreten Anwendung – auch bei möglichen Unterschieden in den Unterrichtskonzepten der jeweiligen Lehrkraft – vorzunehmen. Hier muss außerdem unter Leitung der Klassenlehrkraft auf der Basis sich entwickelnder Unterrichtskonzepte die methodische Konzeption der schrittweisen Einführung neuer Formen der Leistungsermittlung und -bewertung abgestimmt werden.

Kommunikative Validierung unter den Lehrkräften ist aber nicht allein die kollegiale Vereinbarung gemeinsamer Vorgehensweisen, sondern schließt einen kontinuierlichen Verständigungs- und Evaluierungsprozess ein. Regelmäßig hat eine Verständigung über dabei gewonnene Erfahrungen und auftretende Probleme zu erfolgen.

Kommunikative Validierung der Leistungsermittlung und -bewertung darf sich nicht auf die Lehrkräfte beschränken, sondern muss gleichzeitig zwischen diesen und den Lernenden und deren Eltern erfolgen. Die notwendige Verständigung vollzieht sich nicht allein in der gesetzlich vorgesehenen Schulkonferenz, sondern ist auf verschiedenen Ebenen möglich und notwendig, wie Diskussionen zur Reflexion des Lern- und Beurteilungsprozesses im Rahmen der Klasse und des Fachunterrichts, in Elternabenden und bei Elternbesuchen u. a.

Die Verständigung über Fragen der Leistungsermittlung und -bewertung mit Lernenden soll insbesondere **folgende Aspekte** einbeziehen, wobei immer dem Entwicklungsstand der Lernenden Rechnung zu tragen ist:

- Klarheit über Leistungsbereiche und -formen sowie Grundsätze der jeweiligen Beurteilung;
- Information über geforderte Einzelleistungen im jeweiligen Fach, über zeitliche Verteilung und Gewichtung der Einzelleistungen;
- Information über zu erwartende Anforderungen und Kriterien der Bewertung (z. B. Verhältnis der Bewertung von fachlichem Inhalt und sprachlicher Gestaltung; Berücksichtigung der Form der Darstellung);

- *Information über vorgesehene Reaktion der Lehrkräfte bei Nichterbringen bzw. Verweigerung von Leistungen bzw. bei unregelmäßiger Teilnahme am Unterricht;*
- *Transparenz gegebener Bewertungen schriftlicher, mündlicher bzw. praktischer Leistungen;*
- *zunehmende Beteiligung der Lernenden am Prozess der Bewertung fremder und eigener Leistungen auf der Grundlage vorgegebener bzw. gemeinsam erarbeiteter Kriterien; kontinuierliche Reflexion der Beurteilungsprozesse und ihrer Ergebnisse;*
- *Information über Zweck und Ansprüche neuer Formen der Leistungsbeurteilung sowie deren Verfahrensweise;*
- *regelmäßige Reflexion über den kontinuierlichen Prozess der Leistungsermittlung und -bewertung; Offenheit für Änderungen.*

Die **kommunikative Validierung mit den Eltern** ist ein schwer wiegendes und kompliziertes Problem. Schnell wird von einzelnen Elternteilen die Position eingenommen, sie könnten bei Fragen der Leistungsbewertung entscheidend mitreden. Entscheidungen können natürlich nur von den Lehrkräften getroffen werden, die aber durch eine hohe Transparenz ihrer Bewertungen die jeweilige Akzeptanz erhöhen können.

Eltern sind insbesondere möglichst gründlich zu informieren über

- *neue Grundsätze und Kriterien der Bewertung, beispielsweise Weite des Leistungsbegriffs, Stellenwert einzelner Leistungen im jeweiligen Fach (z. B. Anteil der mündlichen Leistungen);*
- *Umfang der zu erbringenden Leistungen in den Fächern und fachübergreifend, (z. B. Zahl der Klassenarbeiten und Klausuren);*
- *zu erwartende Anforderungen an die Leistungen der Lernenden und entsprechende Bewertungskriterien (z. B. Verhältnis der Bewertung von fachlichem Inhalt und sprachlicher Gestaltung; Berücksichtigung der Form der Darstellung);*
- *vorgesehene Reaktion der Lehrkräfte bei Verweigerung und Nichterbringen von Leistungen bzw. unregelmäßiger Teilnahme am Unterricht;*
- *vorgesehene Einführung neuer Formen der Leistungsermittlung und -bewertung auf der Grundlage der notwendigen Information über neue Unterrichtsformen;*
- *Entwicklung der Leistungen sowie der Leistungsfähigkeit, den Leistungswillen des eigenen Kindes sowie die soziale Einordnung der Leistungen (z. B. Ergebnisübersicht bei Klassenarbeiten).*

Die Verständigung erfolgt sowohl in Elternabenden der Jahrgangsstufe oder einzelner Klassen als auch in speziellen von der Schule bzw. dem Lehrkräfteteam der Klasse festgelegten, kontinuierlichen Informationen über erreichte Leistungen (beispielsweise regelmäßige Informationskarten über den erreichten Leistungsstand, verpflichtende Elternsprechstunde, Rückmeldung durch ausgewertete Klassenarbeiten bzw. Klausuren u. a.).

Kontrollierte Subjektivität sowie kommunikative Validierung können die Spannungsfelder der Leistungsermittlung und -bewertung natürlich nicht eliminieren, aber sehr wohl pädagogisch erfolgsversprechender und konsensorientierter ausgestalten. Es ist für alle Agierenden durchaus wichtig zu wissen, wo trotzdem Konfliktpotenziale zu erwarten sind, um entsprechend reagieren zu können:

- *Ein ausreichender Konsens in Fragen der Leistungsermittlung und -bewertung ist ohnehin nur zu erwarten, wenn Übereinstimmung zur notwendigen Konzeption der Unterrichtsgestaltung herrscht. Also muss die kollegiale Kommunikation hierzu einen Schwerpunkt bilden.*
- *Selbst bei konsequenter Verständigung zwischen Lehrkräften und Lernenden und hoher Transparenz der Bewertungen kann letztlich der Widerspruch zwischen pädagogischer und selektiver Funktion der Leistungsbewertung nicht aufgehoben werden.*
- *Die kommunikative Validierung muss sich letztlich an den rechtlichen Vorgaben orientieren, kann also nicht ergebnisoffen geführt werden.*

Die kommunikative Validierung wird immer „individuell gebrochen“ realisiert, das heißt, dass aufgrund unterschiedlicher Klassensituationen (beispielsweise Leistungsstruktur der Lerngruppe, sozialer Status, Meinungsbild der Lehrkräfte zu Fragen der Leistungsbewertung, ihre Haltung zum Unterrichtskonzept u. a.) bei gleichen Bemühungen unterschiedliche Ergebnisse erreicht werden können.

5.6 Praktisches Handeln ändern – aktuelle Ansprüche an einen professionellen Umgang mit Leistungen

Die geforderte theoretische Klarheit jedes Einzelnen und der erreichte kollegiale Konsens über aktuelle Ansprüche an den professionellen und damit pädagogisch wirksamen Umgang mit Leistungen müssen zweifellos zu Konsequenzen im praktischen Handeln führen, um ein neues Leistungsverständnis und die damit zusammenhängenden Prinzipien des Umgangs mit Leistungen durchzusetzen. Einige grundlegende Beispiele sollen diesen notwendigen neuen Umgang mit Leistungen verdeutlichen. In der Übersicht Ü 10 im Kapitel 6.2 werden wichtige Elemente eines weiter entwickelten professionellen Umgangs mit Leistungen gekennzeichnet.

Professionellen Umgang mit Leistungen langfristig planen und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern vorbereiten

Der bereits dargestellte Zusammenhang zwischen Lernen und Leisten bedingt auch, dass nur beurteilt werden darf, was zuvor im schulischen Lernen „vermittelt“ bzw. erarbeitet wurde. Im Kapitel 4 wurde deutlich herausgearbeitet, wie die Qualifikationserwartungen der Rahmenlehrpläne zur Grundlage der Qualitätssicherung des Unterrichts werden müssen. Es muss bei Beginn einer längeren Lernphase (Halbjahr, Unterrichtssequenz) klar sein, welche konkreten Leistungen am Schluss bei den Schülerinnen und Schülern zu erwarten sind und wie Leistungsevaluationen und -kontrollen im Prozess das Erreichen solcher Leistungen absichern können. Das verbietet allerdings keineswegs, dass Lernende in solchen Leistungssituationen ebenfalls schöpferische Lösungen erbringen müssen. Sie müssen dann aber eben zum Erkennen und kreativen Lösen von Problemen befähigt worden sein. Es muss vermieden werden, dass einzelne Lernende durch die Bewertung vorrangig umwelt- und/oder anlagebedingter Dispositionen benachteiligt werden.

Ein enger Zusammenhang besteht zwischen dem Unterrichtskonzept und dem möglichen Umgang mit Leistungen. Das im Stufenplan Sekundarstufe I im Abschnitt 4 „Lernen und Lehren“ skizzierte, für die Realisierung der Rahmenlehrpläne notwendige Unterrichtskonzept bedingt insbesondere folgende **Konsequenzen für die Leistungsermittlung und -bewertung:**

- *Das Unterrichtskonzept der brandenburgischen Rahmenlehrpläne / Sekundarstufe I stützt sich auf die Einheit von fachspezifischem Lernen sowie von Lernen in Übergreifenden Themenkomplexen (ÜTK) sowie in der fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeit. Daraus folgt aber, dass die Leistungsermittlung und -bewertung*

zugleich **offenere Formen und Instrumente** benötigen. Auch die im Unterrichtskonzept geforderte Einheit von systematischem und situiertem (bzw. situativem) Lernen verlangt nach solchen offenen Formen, wie im Kapitel 4 herausgestellt wurde.

- *Den brandenburgischen Rahmenlehrplänen / Sekundarstufe I liegt ein Entwicklungskonzept zugrunde, nach dem Lernen so angelegt sein soll, dass „es das individuelle Potenzial zum Lernen fördert, indem es Verfahren und Instrumente erfolgreichen Lernens selbst einbezieht und zum Lerngegenstand macht“. Daraus folgt, dass **Lernen und Leisten** zwar **zu unterscheiden** sind, dass aber auch in stressfreien Lernphasen (beispielsweise in Suchphasen des Problemlösungsprozesses bzw. in der Projektdetailplanung) durch Beobachtung Informationen über die Anwendbarkeit von solchen Verfahren und Instrumenten gesammelt, aber nicht bewertet werden. Vielmehr dienen diese Daten der anschließenden konkreten Hilfe sowie zur Korrektur der Lehrstrategie.*
- *Das betrachtete Unterrichtskonzept gründet sich auf die Mitentscheidung, Mitverantwortung, Mitgestaltung durch die Lernenden. Daraus folgt zwingend die **aktive Rolle der Lernenden** in Fragen der Leistungsermittlung und -bewertung (Mitsprache bei Beurteilungen, Selbsteinschätzungen...), wie sie auch aus anderen Gründen für eine pädagogische Leistungsbeurteilung gefordert wird.*
- *Die Qualität systematischen Lernens drückt sich im Umfang, in der Organisation und Verfügbarkeit der Kenntnisse bzw. in einem kumulativen Verlauf des Lernprozesses aus. Das verlangt, vorhandene Kenntnisse zu aktivieren und zu sichern, individuell zu vertiefen und in neue Zusammenhänge einzuordnen. Daraus folgt aber auch, dass Leistungsermittlung im Lernprozess **unterschiedliche Funktionen** erhält:*
 - rascher Einblick in die individuellen Voraussetzungen, Erfahrungen;
 - Verfolgen des individuellen Vertiefungsprozesses,
 - wiederholtes Aufgreifen grundlegender Kenntnissysteme bzw. Methoden.

Die bisherige Kennzeichnung der Leistungsermittlung und -bewertung als pädagogische Funktion verdeutlichte aus verschiedenen Sichtwinkeln die Notwendigkeit der bewussten, planmäßigen Vorbereitung und Organisation von Leistungssituationen durch Lehrende und Lernende. Die entscheidende Voraussetzung für eine effektive Leistung sind allerdings eine pädagogisch wirksame Organisation und Motivation (aus Inhalt und Lernmethoden erwachsende intrinsische Motivation) des nötigen Lernprozesses, denn als Leistung ist nur abzufordern, wozu der Unterricht die benötigten Grundlagen geschaffen hat.

Die Vorbereitung und Organisation von Leistungssituationen sollen sichern, dass alle Schülerinnen und Schüler optimal Leistungsbereitschaft und Leistungswillen entfalten und sich bewähren können. Aus diesem Grunde verbietet es sich beispielsweise pädagogisch, in Störungssituationen spontan Leistungskontrollen als Disziplinierungsmittel einzusetzen.

Wesentliche notwendige **Akzente der Vorbereitung** der unterschiedlichen Leistungskontrollen sind:

- **zeitliche Planung** von komplexen Leistungssituationen im Rahmen der langfristigen Planungsüberlegungen in der Fach-, Jahrgangs- bzw. Klassenkonferenz; dazu gehören insbesondere auch die pädagogisch orientierte Festlegung der Termine der Klausurthemen, der Klassenarbeiten; die überlegte Terminierung der fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Arbeitsphasen;
- zeitliche und inhaltliche **Vorüberlegung** von weiteren Leistungssituationen auf der Grundlage des längerfristigen Unterrichts- und Entwicklungskonzepts;
- **systematische Information** der Lernenden über Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe im jeweiligen Fach bzw. fachübergreifend – wie Weite des Leistungsbegriffs (vier Kompetenzbereiche), Anforderungen an die Selbstkontrolle;
- möglichst **fachübergreifend einheitliche Bestimmung der Anforderungen** bestimmter Operatoren der verbalen Darstellung (Erkläre! Begründe!...);
- rechtzeitige **terminliche und inhaltliche Orientierung** der Lernenden über komplexe Leistungssituationen; bei Klassenarbeiten und Klausuren Information über Thema der Arbeit, Schwerpunkte und Gewichtung einschließlich Kriterien und Methoden der Leistungsbewertung;
- **Ankündigung** von komplexeren mündlichen Leistungskontrollen – Themenbereich, Schwerpunkte, Methoden der Leistungsermittlung, Kriterien der Bewertung;
- **Information**, dass schriftliche und mündliche Kurzkontrollen ständig erfolgen können, ihr Inhalt sich dann aber vorwiegend auf den aktuellen Lernprozess der letzten Stunden bzw. die gesonderte Hausaufgabe bezieht;
- **exakte Planung der Anforderungen und des Erwartungsbilds** für Klausuren und Klassenarbeiten, aber möglichst auch für die schriftlichen Lernerfolgskontrollen und mündliche Leistungsermittlungen; Berücksichtigen des weiten Leistungsbegriffs, Rückgriff auf Grundlegendes aus früheren Unterrichtseinheiten bei angekündigten Kontrollen;
- **kollegiale Abstimmung** zu Inhalt und Bewertung von Klassenarbeiten und anderen Leistungssituationen – Vereinbarung von Zweitkorrekturen für schriftliche Leistun-

gen, ggf. Vereinbarung von Vergleichsarbeiten, Austausch von Erwartungsbildern und Bewertungsmaßstäben, gemeinsame Bewertung praktischer Produkte...;

- **Einüben von Prüfungsritualen** (z. B. Probeklausur, mündliche Probeprüfungen) und von entspannenden, konzentrationssteigernden, mediativen Techniken;
- ggf. **individuelle Einstellung einzelner Schülerinnen bzw. Schüler** auf Leistungssituationen im Rahmen der individuellen Förderung und Forderung, beispielsweise bei sprachlich gehemmten Schülerinnen und Schülern.

Die **Effektivität einer Leistungssituation** hängt entscheidend von ihrer unmittelbaren Organisation ab, wobei insbesondere folgende Aspekte Bedeutung erhalten:

- **Sichern der notwendigen Arbeitsbedingungen** für die Leistungssituation – Zeitpunkt, Raumsituation und ökologische Bedingungen (insbesondere ausreichend Arbeitsplatz, Raumtemperatur, ausreichend Zufuhr von Frischluft, Vermeiden von störendem Umgebungslärm...);
- **Prüfen des gesundheitlichen Zustands** der Teilnehmer;
- **Sichern von Ruhe und Gelassenheit** der zu Prüfenden (Gelassenheit des Prüfers, evtl. Stilleübung zum Einstieg, Sichern des nötigen Arbeitsmaterials, faire Aufrufweise bei mündlichen Kontrollen...);
- **Sichern einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre** (keine Hektik [beispielsweise durch laufende Zeitansagen] verbreiten, nicht hinter Schülerinnen und Schülern stehen bleiben, aber durchaus geregelt Zwischenfragen ermöglichen...);
- **Abfordern einer abschließenden Selbstkontrolle** der schriftlichen Arbeitsergebnisse.

In Einheit mit der Vorbereitung müssen gleichfalls eine systematische Auswertung und Nachbereitung im Sinne kollegialer Validierung mit den Schülerinnen und Schülern und Kollegen erfolgen, bei der Ergebnisse ausgewertet und Schlussfolgerungen für weitere Leistungssituationen gezogen werden.

Professionellen Umgang mit Leistungen als Beurteilung von Prozess, Produkt und Präsentation von Leistung organisieren

Wie dargestellt, müssen Leistungen von den Lernenden so abgefordert werden, dass Einschätzungen des Leistungsprozesses, des Produkts im weiten Sinne (schriftliche Darstellung, grafische bzw. mediale Darstellung, praktisches Produkt...) und der ggf. erfolgenden Präsentations-

tion möglich werden. Das betrifft durchaus auch traditionelle Formen der Leistungsermittlung (wie mündliche bzw. schriftliche Leistungskontrollen), gilt aber in besonderem Maße und mit spezifischer Qualität für die in den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I geforderten offenen Unterrichtsformen sowie den fächerverbindenden Unterricht. Konkrete Hinweise zur Leistungsermittlung und -bewertung im fächerverbindenden Unterricht sind in Materialien zur Rahmenplanimplementation zu finden. /6

Die **Beurteilung des Leistungsprozesses** betrifft insbesondere methodisch-strategische (beispielsweise Problemlösungsstrategien), soziale (beispielsweise Kommunikationsfähigkeiten) und selbsterfahrende/selbstwertende (beispielsweise gezeigte Zielstrebigkeit, Selbstvertrauen ...) Leistungsbereiche. **So kommt es insbesondere darauf an,**

- *den Lösungsweg und erhaltene Zwischenergebnisse zu beurteilen – beispielsweise Lösungsweg bei mathematischen Aufgaben, Folgerichtigkeit bei der Bearbeitung eines Themas; Suche nach Problemlösungen, Aufstellen von Hypothesen;*
- *die Initiierung und die Planung des Vorgehens eines (fächerverbindenden) Projekts bzw. einer Problemlösung zu analysieren;*
- *die systematische Beobachtung der Tätigkeit der einzelnen Lernenden in einer Arbeits- bzw. Projektgruppe bzw. bei der Einzelarbeit zu sichern;*
- *die eigene und gegenseitige Einschätzung der Schülerinnen und Schüler in der Projektgruppe bzw. zwischen den Gruppen, in Protokollen zur Arbeit zu ermöglichen.*

Die Beurteilung des Produkts im weiten Sinne wird meist durch mehrfache Analyse auf der Grundlage vorher festgelegter Beurteilungsmaßstäbe möglich. Bei vergänglicheren „Produkten“ (wie mündliche Leistungen, Darstellendes Spiel, Schülervortrag u. a. als eine Verschmelzung von Produkt und Präsentation) und bei der Präsentation von Produkten können „Gedankenstützen“ – wie beispielsweise Gliederung des Vortrags, grundlegende Folien – oder organisatorische Maßnahmen – wie Organisation der gezielten Beobachtung, Aufteilung der Beobachtungsaspekte, Kriterien der Beurteilung – die erhaltene Vorstellung vom Produkt bzw. dessen Präsentation bei Lehrenden und Lernenden stabilisieren (vgl. auch Kapitel 2).

Die **Bewertung von Produkten** kann sich insbesondere auf folgende Kriterien beziehen:

- *fachlicher Gehalt (inhaltliche Exaktheit, kommunikativer Gehalt); Vollständigkeit des Inhalts;*
- *Adäquatheit der Struktur (Gliederung der verbalen Darstellung, gegenstandsadäquate Visualisierung...) und Ästhetik der Form (adäquate Farbgebung, Sauberkeit, kalligrafische Qualität der Schrift...);*

- *kreativer Gehalt (Grad des Schöpfertums der gefundenen Problemlösung bzw. der Ergebnisdarstellung); Grad der Selbstständigkeit und Produktivität;*
- *kooperativer Gehalt des Produkts (z. B. möglicher Nachweis von Teilleistungen einzelner Teilnehmer, nachweisliche Überlegenheit der kollektiven Leistung...);*
- *erreichtes Anforderungsniveau und Komplexität der Problemlösung;*
- *bei verbalen Produkten sprachliche Exaktheit (kann bei fremdsprachlichen Darstellungen durchaus dem kommunikativen Gehalt untergeordnet werden), sprachliche Klarheit und Verständlichkeit.*

Die **Bewertung der Präsentation** – Vorführung und Erklärung der Produkte und kritische Erläuterung ihres Entstehens – könnte folgenden Kriterien folgen:

- *Projektierung und Organisation der Präsentation; angemessene Inhaltswahl (Vollständigkeit, Exemplarität...);*
- *adäquate Strukturierung der verbalen Darstellung, Verständlichkeit, sprachliche Exaktheit (Nutzung notwendiger Fachtermini);*
- *sinnvolle, gegenstandsadäquate Visualisierung (Nutzen von Grafiken, Bildern, Karikaturen, Video-Mitschnitten u. a.);*
- *kooperative Leistung der Präsentation (arbeitsteiliges Vorgehen);*
- *ausgewogenes Verhältnis der Darstellung von Resultaten und Erörterung des Lösungswegs;*
- *angemessene kritische Haltung zum Lösungsweg und zum erreichten Produkt (Ziel-Ist-Vergleich, Probleme und ihre Behebung);*
- *Sicherheit, selbstbewusste, aber auch selbstkritische Haltung bei der Darstellung der Ergebnisse.*

Unter Berücksichtigung der Grundposition, dass nur als Leistung bewertet werden darf, wofür im Unterricht die Grundlagen geschaffen wurden, ist hier eindeutig zu betonen, dass die Lernenden zunehmend befähigt werden, die den Kriterien zugrunde gelegten Anforderungen an Leistungsprozess, Produkt und seine Präsentation zu befolgen.

Pädagogisch wirksame Leistungsermittlungen durch adäquate Anforderungen sichern

Die Art und Weise der Anforderungsgestaltung entscheidet in bedeutsamem Umfang über die Effektivität einer Leistungssituation und damit über die pädagogische Wirksamkeit der Leistungsbeurteilung. Die Aufgabe, das Thema oder eine Frage bzw. ein Problem sollen die Lernenden in eine motivierende Leistungssituation bringen, in der sie Leistungsbereitschaft und Leistungswillen entfalten und möglichst optimal ihre Leistungsfähigkeit einsetzen können und wollen.

Folgende Überlegungen und Maßnahmen können die pädagogische Wirksamkeit einer Anforderung im Rahmen der Leistungsermittlung und -bewertung verstärken:

- *exakte Planung und prägnante Formulierung der **Anforderungssituation** sowie Klärung des **Erwartungshorizonts**: Dies ist bei den meisten Lehrkräften bei Klausuren und Klassenarbeiten längst Gewohnheit, sollte aber auch für die Ermittlung und Bewertung mündlicher Leistungen zum festen Arbeitsprinzip werden. Das genaue Festhalten einer abgewogenen zentralen Aufgabenstellung ist deshalb in der täglichen Unterrichtsvorbereitung beispielsweise wichtiger als (formale) Angaben über den Inhalt;*
- *(langfristig begründete) Entscheidung über das **Anforderungsniveau** der einzelnen Leistungssituation: Die Ausbildung von Handlungskompetenzen in den festgelegten Bereichen lässt sich nicht allein durch reproduktive Leistungen erreichen; vielmehr sind die drei für die gymnasiale Oberstufe vorgeschriebenen Anforderungsbereiche ebenso in der Sekundarstufe I eine gute Orientierung auf die notwendige **differenzierte Anforderungsgestaltung**:*
 - Reproduktion (Nachweis spezifischen Wissens, Beherrschung der Fachsprache, Anwenden erlernter Arbeitstechniken...);
 - Reorganisation (Erschließung von Analyseaufgaben, Nachweis der Fähigkeit, Erlerntes in Zusammenhänge zu stellen...);
 - problemlösendes Denken, kreative Leistungen (Sachverhalte problematisieren, Pläne entwerfen, Alternativen aufzeigen, Schlüsse ziehen, Lösungsmöglichkeiten erörtern, begründet urteilen...);
- *motivierende und prägnante Formulierung der **Leistungsanforderung**: Die Art und Weise der Anforderung soll Leistungsbereitschaft und Leistungswillen wecken. Dazu wird es notwendig, eine angemessene Form zu finden und folgende Bestandteile angemessen zu berücksichtigen:*

- Form der Anforderung: Aufgabe oder Problem (letzteres ist eine Anforderung, die nicht routinemäßig zu lösen ist, weil oftmals Denkbarrieren zu überwinden sind); Frage (keine Alternativ- oder Suggestivfragen, sondern Fragen, die zur Erörterung auffordern [warum? wieso?...]); Thema mit oder ohne spezielle Materialgrundlage (Anforderung zur strukturierten Erörterung, Erklärung u. a.);
- motivierende Formulierung – beispielsweise widersprüchliche Aussagen, die Interesse an der Anforderung wecken; Freiräume, die Entscheidungen für Inhaltsakzentuierung, für Wahl der Darstellung u. a. zulassen;
- dem Anforderungsniveau angepasste Auswahl der Operatoren, deren Anforderungen die Lernenden genau kennen müssen – beispielsweise Beschreiben, Interpretieren, Erläutern, Analysieren, Beurteilen, Werten...;
- ggf. konkrete Hinweise zum Lösungsweg (z. B. Aufforderung zur Suche nach Vermutungen bzw. Lösungsansätzen);
- ggf. Hinweise zur Form der Darstellung – beispielsweise Aufforderung, bei rechnergestützter Lösung in Mathematik den Rechenweg zu dokumentieren oder bei Projekten in einem gesonderten Protokoll Vorgehensweise und Entscheidungen in der Projektgruppe zu reflektieren;
- ggf. Aufforderung zu abschließender Selbstkontrolle;
- *angemessener Umfang und entsprechende Anzahl der Anforderungen: Vor der Anforderungsformulierung ist pädagogisch aus der Entwicklungskonzeption des Unterrichts heraus zu entscheiden, ob man sich auf eine Anforderung konzentrieren will oder mehrere Teilanforderungen stellt. Letzteres ermöglicht, mehrere Leistungsbereiche und unterschiedliche Anforderungsniveaus einzubeziehen. Durch mehrere Teilaufgaben können zugleich unterschiedliche Inhaltsbereiche angesprochen werden, während eine komplexere Anforderung ermöglicht, stärker in die Tiefe zu gehen.*

Zweifellos kommt den bei der Formulierung von Anforderungen genutzten **Operatoren** (Erkläre, begründe...!) eine besondere Bedeutung zu. Leider gibt es zwischen den Lehrkräften unterschiedlicher Fächer nur selten einheitliche Auffassungen über ihre jeweilige Erwartung an Erklärung, Beschreibung bzw. Erörterung u. a. eines Sachverhalts. Eine inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrkräften wäre ein zwingender Teil der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf erfolgreiches Erfüllen von Leistungsanforderungen.

Insbesondere bei umfassenden, komplexen Leistungssituationen (Klausuren, Klassenarbeiten, Projektprüfungen...) **sind folgende Aspekte für eine abschließende Prüfung der**

Anforderungsgestaltung aus der Sicht auf eine längerfristige Entwicklungskonzeption des Unterrichts einzubeziehen:

- *inhaltlicher (subjektiver) **Schwierigkeitsgrad** der jeweiligen Anforderung: Umfang und Vernetztheit der genutzten Begriffe, Beziehungen zwischen den Begriffen (kausal, genetisch, räumlich-zeitlich...); Allgemeinheitsgrad der Begriffe, Art der notwendigen Handlungen zur Lösung und ihre Beziehungen, Bekanntheitsgrad und Art der Formalisierung der Aufgabe;*
- *Übereinstimmung des beabsichtigten **Anforderungsniveaus** (Reproduktion – Reorganisation, Transfer – problemlösendes Denken, Kreatives) und der eingesetzten Operatoren (geforderte sprachliche Darstellungsformen);*
- *Grad der **Selbstständigkeit** der Anforderung: Menge und Umfang der eingesetzten Impulse;*
- ***Komplexität** der Anforderungen: Anzahl, Umfang und Vernetzung der Teilaufgaben, Anzahl und Vernetzung erforderlicher Operationen, herzustellende Bezüge zu anderen Fächern, Art der Darstellung, theoretischer Anspruch;*
- ***Problemhaftigkeit** der Anforderung: routinemäßig nicht lösbar, Erleben von „Leerstellen“ in Sachkenntnissen zur Erklärung von Sachverhalten, in Verfahrenkenntnissen zur Erreichung des vorgegebenen Ziels; Schwierigkeit, Denkbarrieren – Offenheit in der Ausgangssituation, der Ziele bzw. der Methoden zur Lösung der Aufgabe;*
- ***Produktivität** der geforderten Leistung: Suche nach einer für den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler produktiven, originellen Lösung, aber auch einer objektiv „neuen“, teilweise schöpferischen Leistung mit nachvollziehenden, nachahmenden Bestandteilen;*
- ***Verhältnis** der zu erwartenden individuellen Schwierigkeiten und dem Umfang der erwarteten Lösung zur verfügbaren Zeit.*

Klausuren und Klassenarbeiten sind möglichst von der Lehrkraft vorher selbst „abzuarbeiten“, um „Tücken“ des Objekts zu entdecken.

Leistungsrückmeldung/Feed-back entwicklungsfördernd und pädagogisch wirksam gestalten sowie Intimsphäre der Lernenden achten

Entscheidend für die pädagogische Wirkung einer Leistungsbeurteilung ist die Leistungsrückmeldung (Feed-back). Bewertungen, die als „Geheimnoten“ in eine den Schülerinnen und Schülern nicht zugängliche Zensurenliste (beispielsweise im üblichen „Lehrerkalender“) eingetragen werden, haben natürlich keinerlei pädagogische Wirkung. Leistungsbeur-

teilungen können nur dann im angestrebten pädagogischen Sinn wirken, wenn sie von der Schülerin bzw. dem Schüler gekannt, akzeptiert und damit als gerecht empfunden werden. Die Schülerinnen und Schüler empfinden eine Zensur dann als gerecht, wenn sie ihre Leistungsfähigkeit, aber gleichfalls ihr Leistungsstreben adäquat widergespiegelt sehen und keine Bevorzugung anderer Schülerinnen und Schüler erkennbar ist.

Ob und wie eine Zensur von den Lernenden akzeptiert und damit eine pädagogische, entwicklungsfördernde Wirkung möglich wird, hängt ganz wesentlich von der Transparenz der Bewertung ab. Dieser Begriff wird zwar nur selten benutzt, aber Lehrkräfte denken – wie Befragungen beweisen – verstärkt darüber nach, wie sie die Beurteilungen verständlich, durchschaubar, nachvollziehbar machen können. Dabei sehen sie sowohl die Lernenden wie auch die Eltern als Adressaten. Dabei geht die Mehrzahl der Lehrkräfte vom Bestreben aus, durch erhöhte Transparenz der Bewertung den Schülerinnen und Schülern zu helfen und ihre Entwicklung zu fördern, ihnen genau zu kennzeichnen, wo Stärken und weitere Entwicklungsmöglichkeiten liegen. Damit erfüllen sie natürlich zugleich den Beweggrund anderer, durch höhere Transparenz insbesondere die (juristische) Unanfechtbarkeit der Zensur zu sichern.

Die Transparenz des Umgangs mit Leistungen zu erhöhen, verlangt einen kontinuierlichen Verständigungsprozess mit den Lernenden, aber auch den Eltern über erwartete Leistungen, über Formen der Leistungserbringung und der Beurteilung.

Wesentliches Mittel der **Erhöhung der Transparenz der Beurteilungen ist die Einbeziehung der Lernenden in die Leistungsermittlung und -bewertung**, sei es als Selbsteinschätzung oder als Einschätzung von Leistungen anderer Schülerinnen und Schüler – immer auf der Grundlage von handhabbaren Beurteilungskriterien.

Daneben haben viele Lehrkräfte, teilweise in Absprache mit ihrem Kollegium, spezielle „Techniken“ entwickelt, um die Bewertungen – insbesondere von allgemeinen mündlichen Leistungen, von `Sonstiger Mitarbeit` im Unterricht – transparent zu machen:

- **verbale Begründung** jeder erteilten Zensur (Hervorheben des Erreichten, der noch vorhandenen Mängel);
- Nutzung vereinbarter **informativer Korrekturzeichen und Kurzkommentare** bei schriftlichen Arbeiten;
- **überschaubare Beurteilungsmaßstäbe** (z. B. auch bei mündlichen Antworten Punktwertungen);
- **Bezeichnung von typischen Formen mündlicher Arbeit im Fach**, die jede Schülerin bzw. jeder Schüler in einem bestimmten Zeitraum (z. B. Halbjahr) absolvieren

muss (beispielsweise in Mathematik: Tafelrechnen, tägliche Übungen, Präsentation von Gruppenleistungen...) und Kennzeichnung der Teilzensuren;

- **Bewertungen von Leistungen bei der Mitarbeit im Unterricht** auf der Basis konkreter Beobachtungen (möglichst über einen längeren Zeitraum – die so genannte Stundennote ist sicher nicht die günstigste Lösung); Einbeziehung der Mitschriften und Übungsarbeiten;
- **spezielle Techniken der „Protokollierung“** des Inhalts von verbalen Leistungen des Schülers hinter der Tafel oder auf Zettel (Zahl der Aussagen, kausale Zusammenhänge, Verständlichkeit, Fehler...), die zur Grundlage der Beurteilung werden.

Professioneller Umgang mit Leistungen schließt in seinem Wesen **Öffentlichkeit** ein. In der Regel sind die Leistungsbewertungen öffentlich bekannt zu geben und zu begründen, um auch Vergleiche in der Lerngruppe zuzulassen. Zeitlich begrenzte, persönlich vereinbarte Ausnahmen wären natürlich nicht ausgeschlossen.

Es verbietet sich selbstverständlich ein Bloßstellen des Einzelnen; persönlichkeitsverletzende „Pauschalurteile“ müssen im pädagogischen Umgang mit Leistungen ohnehin absolutes Tabu sein.

Professioneller Umgang mit Leistungen basiert – wie jedes andere pädagogische Phänomen – auf **vertrauensvoller Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen den Lernenden**. Die pädagogischen Anliegen der Leistungsbeurteilung – beispielsweise Entwicklungsförderung und Motivation, Ausbildung von Leistungsstreben und –willen, Befähigung zu kriterienbegründeter Einschätzung der Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler; Befähigung zu selbstreflektierendem Lernen mit realer Selbsteinschätzung – verbieten es geradezu, formale Fragen des Datenschutzes über zu bewerten. Der mögliche Vergleich der Einschätzungen zwischen den Schülerinnen und Schülern kann eine „gesunde Wettbewerbssituation“ und solidarische Kooperation fördern. „Geheimnoten“ dagegen erwecken unnötig den Verdacht auf Undurchsichtigkeit der Bewertung und Bevorteilung Einzelner und führen in der Regel zu wenig förderlichem Konkurrenzkampf.

Ein auf Kompetenzentwicklung in vier Bereichen zielender Unterricht ist zwingend auf das **„Schaffen und Aufrechterhalten guter Sozialbeziehungen“** angewiesen. Nur in einer kollegialen Arbeits-, Lern- und Leistungsatmosphäre ist es möglich, das Streben nach hohen individuellen und kooperativen Leistungen auszulösen, Leistungswillen zu entfalten, das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Lernenden in die eigenen und die kooperativ erzielten Leistungen zu entwickeln.

Eine besondere Rolle spielt dabei zweifellos das **Vorbild der Lehrkräfte**. Die Lernenden spüren sehr genau, wie konkret die Lehrkräfte ihrer Klasse zusammenarbeiten, wie sie sich auf gemeinsame Forderungen einigen und kollegial für die Förderung der Entwicklung jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers eintreten, wie sie sich bemühen, die Leistungsermittlung und -bewertung pädagogisch einzusetzen und sie nicht einseitig als Selektionsinstrument zu betrachten. Zweifellos gehört dazu auch die Bereitschaft aller Lehrkräfte, sich mit ihrer pädagogischen Arbeit der Evaluation durch die Schülerinnen und Schüler (beispielsweise „Blitzlicht“ zu einer Unterrichtseinheit als Feed-back zum inhaltlichen und methodischen Vorgehen) zu stellen.

In einer solchen Arbeitsatmosphäre werden die Schülerinnen und Schüler nicht auf ein formales Recht informationeller Selbstbestimmung bestehen, sondern der Lehrkraft zugestehen, die Bewertungen ihrer Leistungen ebenfalls öffentlich zu erhalten.

5.7 Endnoten pädagogisch wirksam und begründet erteilen

Die Ermittlung von Endzensuren – beispielsweise zum Halbjahr oder Jahresende – ist eine spezifische pädagogische Aufgabe. Keineswegs darf es als eine reine mathematische Aufgabe gesehen werden, weil Durchschnittsnoten mathematisch sinnlos sind und sogar inhaltlich keine verwertbare Aussage treffen, denn hinter einem guten Durchschnitt können sich durchaus auch ungenügende Leistungen in grundlegenden Anforderungssituationen im Fach verbergen.

Die Zensurenkala in der deutschen Schule ist, wie oben schon gekennzeichnet, eine **Ordinal- oder Rangskala**, bei der sinnvoll nur Größer-kleiner-Beziehungen ausgedrückt werden können. *„Die Sachverhalte, die einer Ordinalskala zugänglich sind, gleichen einander im Hinblick auf das betrachtete Merkmal, sie unterscheiden sich jedoch voneinander bezüglich der Merkmalsausprägung. Es bleibt dabei undefiniert, wie stark die Differenzen zwischen verschiedenen Objekten sind.“* 17 Der „6er-Skala“ fehlt dazu die Skalenmitte (sie liegt zwischen „befriedigend“ und „ausreichend“), was dazu führt, dass der „durchschnittliche Schüler“ zwischen diesen beiden Noten liegt, was von diesen durchaus als ungerecht empfunden wird.

Die „**Grobmaschigkeit**“ der **Zensurenkala** wird noch erhöht, weil erfahrungsgemäß die Extremnoten, insbesondere „ungenügend“, selten gegeben werden. Grobmaschigkeit lässt entstehende „Verzerrungen“ und „Ungerechtigkeiten“ häufiger werden. Deshalb formuliert W. DOHSE: *„Die Tendenz der Feindifferenzierung entspringt einem pädagogischen Bedürf-*

nis.“ / 8 Allerdings kann hier nicht die Frage diskutiert werden, ob die Lehrkraft überhaupt in der Lage ist, eine feinere Skala (z. B. die Punktskala des Abiturs) für mehr als 25 Schüler angemessen umzusetzen. Die Zensurenscala könne nur dann eine Intervallskala werden, wenn gleiche Leistungen zu gleichen Noten führen (Objektivität im Testsinne) und die Abstände zwischen den Zensurengraden gleich groß würden. Beides trifft, wie an anderer Stelle ausgeführt, nicht zu.

Streng mathematisch genommen dürften also mit den doch recht „unpräzisen Schätzwerten“ (auch wenn Bemühungen zur kommunikativen Validierung unternommen werden) **keine Durchschnittsrechnungen**, erst recht nicht auf Zehntel- bzw. Hundertstelnoten, durchgeführt werden.

HANS GLÖCKEL stellt dazu fest, dass Vertreter der Durchschnittsnoten (z. B. zur Bildung einer Jahresendzensur) entschuldigend einwenden, dass bei allen Probanden ja die gleichen Fehler vorkämen und sich ausgleichen. *„Aber angesichts unscharfer Diagnose und mathematischer Fragwürdigkeit muss jeder Genauigkeitsanspruch auf Zehntel und Hundertstel sinnlos sein – und fraglich damit auch jede Entscheidung, die sich auf solche Scheinexaktheit stützt. Wenn das bei NC-Zulassungen, Staatslisten usw. dennoch geschieht, so ist das eine offenkundige Notlösung mangels praktikablerer, d. h. weniger aufwendiger Ausleseverfahren, nicht etwas, das man guten Gewissens tun sollte.“* / 9

Die **Ermittlung einer Fachjahres- bzw. Zeugnisnote** soll den Durchschnitt der insgesamt erteilten Zensuren nur als eine grobe Orientierung nehmen (wozu natürlich keine Hundertstel nötig sind!), auf deren Grundlage eine pädagogische Entscheidung zu fällen ist, die **Entwicklungstendenzen** sowie eine **Wichtung der Einzelnoten** (auch wenn sie formal gleichwertig sind, unterscheidet sich natürlich der Wert der Note einer Klausur von einer Note, die für Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit gegeben wurde) in Rechnung stellt. Eine Lösungsmöglichkeit wäre, wenn Teilzensuren im Laufe des Halbjahres für typische Leistungsformen im Fach vergeben werden und jede Schülerin bzw. jeder Schüler die Gelegenheit erhält, sich in allen typischen Leistungsformen im jeweiligen Fach zu bewähren.

Die erteilte Halbjahres- bzw. Endnote soll das **Leistungsstreben** der Schülerinnen und Schüler gebührend **anerkennen**. So können Leistungen zu Beginn des Bewertungszeitraums bzw. einzelne Versager durchaus weniger ins Gewicht fallen. Das Entscheiden für die schlechtere Note kann aber durchaus pädagogisch sinnvoll sein, um bei Selbstzufriedenheit und mangelndem Leistungswillen einen „Antrieb“ zu setzen. Es muss aber eben auch begründet werden, um nicht als Willkür zu erscheinen.

5.8 Professionellen Umgang mit Leistungen als eine langfristige Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf eine Bewährung in Prüfungen sehen

Mit den geradezu erschütternden Ergebnissen deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichen (TIMSS, PISA u. a.) ist bildungspolitisch der Ruf nach Prüfungen verstärkt worden. So entstand auch im Land Brandenburg der Beschluss, ab Schuljahr 2002/2003 schriftliche Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 in Deutsch und Mathematik sowie mündliche Prüfungen in Englisch (Gruppenprüfung) und in einem weiteren Fach bzw. eine andere Prüfungsform (Einzel- oder Gruppenprüfung, fachübergreifend) durchzuführen.

Ziele solcher Prüfungen zum Ende der Jahrgangsstufe 10 werden in entsprechenden Handreichungen zur Orientierung der Lehrkräfte in der Vorbereitung und Durchführung der Prüfungen im Land Brandenburg wie folgt gekennzeichnet:

- *„Prüfungen dienen dazu festzustellen, wieweit in Kernbereichen schulische Bildungsziele erreicht wurden.*
- *Prüfungen sollen standardsichernd auf den vorausgehenden Unterricht einwirken. Dies stellt eine neue qualitative Herausforderung für die Arbeit der Fachkonferenzen dar und soll den fachlichen Entwicklungsprozess in der Schule unterstützen.*
- *Prüfungen stellen Bausteine der Leistungserziehung in der Sekundarstufe I dar. Voraussetzung dafür ist ein Unterricht, der auch besondere Gelegenheit zum Lernen des Leistens bietet (z. B. durch bewusst gestaltete Aufgabenbearbeitung unter Zeitdruck, Wettbewerbe). Prüfungen haben nicht nur selektive Funktion, sondern dienen auch der Persönlichkeitsentwicklung durch die Anerkennung der erbrachten Leistungen der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers.“ /10*

So gesehen können die Prüfungen das Anliegen der brandenburgischen Rahmenlehrpläne / Sekundarstufe I unterstützen, die pädagogischen Aufgaben und Ziele der Sekundarstufe I in voller Breite durchzusetzen und auf der Grundlage eines ganzheitlichen Kompetenzmodells eine solide Grundbildung in den Bildungsgängen der Schulstufe durch Fachunterricht „plus“ fachübergreifende und fächerverbindende Arbeit (vgl. Stufenplan 2002) zu sichern. Der neue Zuschnitt von Verbindlichem und Offenem schafft dazu eine notwendige Voraussetzung. Die langfristige Orientierung darauf unterstützt das Bestreben, das systematische und kumulative Lernen in den vier Kompetenzbereichen zu stärken.

Der professionelle Umgang mit Leistungen im Verlauf der Sekundarstufe I dient außerdem dazu, die **Schülerinnen und Schüler langfristig auf diese Bewährungsprobe – als eine**

Leistungssituation unter besonderem Vorzeichen – vorzubereiten: Sie lernen beispielsweise sehr genau,

- *gestellte Anforderungen (beispielsweise mögliche Aufgaben, dabei genutzte Operatoren u. a.) richtig zu erfassen und den Weg der Realisierung zu planen;*
- *mit Leistungssituationen (beispielsweise Planung des Vorgehens, beim Erfüllen der Anforderungen, Zeiteinteilung, abschließende Selbstkontrolle) umzugehen;*
- *die Anforderungen an die äußere Form der schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungen zu beachten.*

Dazu ist **kollegiale Arbeit an den einzelnen Schulen unumgänglich**, um in den Fachkonferenzen Sicherheit bei der inhaltlichen Planung des Unterrichts und bei der Vergleichbarkeit der Ergebnisse innerhalb und außerhalb der Schule zu geben. Für den Umgang mit Leistungen ist zweifellos Vergleichbarkeit wichtig. Gründliche kollegiale, selbstkritische Auswertung der Prüfungen mit Konsequenzen für die kommende gemeinsame Planung und Gestaltung des Unterrichts, aber ebenso Vergleichsarbeiten und Wettbewerbe, Erst- und kollegiale Zweitkorrektur, offener Austausch über Erwartungsbilder und Bewertungsmaßstäbe und über Musteraufgaben erhöhen die Ergebnissicherheit schulischer Bildung und Erziehung.

5.9 Bewusst Fehler vermeiden – typische Fehler im Beurteilungsprozess kennen und vermeiden

Die pädagogische Wirksamkeit von Bewertungen von Leistungen ist in starkem Maße von deren Akzeptanz durch die Lernenden und Eltern abhängig. Dabei ist ein entscheidender Aspekt, bewusst Fehler zu vermeiden.

Die Leistungsbeurteilung stellt immer einen Zusammenhang der erbrachten Leistung zum Erscheinungs- und Verhaltensbild des Lernenden (das reale Auftreten, aber auch die Form seines schriftlichen Ergebnisses bzw. Produkts), zu den konkreten Verhaltensbedingungen und zu vorhandenen Vorinformationen des Bewertenden über den Lernenden her. Hier liegen offensichtlich Quellen für stark subjektive und unkorrekte Beurteilungen. Die Mehrzahl der auftretenden Beurteilungsfehler erfolgt unbewusst, keineswegs um jemandem absichtlich Vor- oder Nachteile zu verschaffen. Professioneller Umgang mit Leistungen erfordert, die möglichen Gefahren zu kennen und solche Fehler bewusst zu vermeiden.

Insbesondere die Psychologie hat **typische Fehlertendenzen der Leistungsbeurteilung** genauer untersucht, die die Ergebnisse von Beobachtungen, von mündlichen, schriftlichen

bzw. praktischen Leistungsergebnissen wesentlich verfälschen können. Zu ihnen gehören insbesondere /11

- **logische Fehler:** Merkmale, die in der Wirklichkeit oft zusammen auftreten, werden als logisch zusammengehörig betrachtet (G. WEISE in ebenda, S. 174); in die Beurteilung fließen individuelle logische Verknüpfungen ein (wer in Mathematik gut ist, muss es zugleich in Physik sein), die oft auch zutreffen, aber ebenso in die Irre führen können;
- **Halo-, Hof- oder „Überstrahlungseffekt“:** andere Beurteilungen der Persönlichkeit – ein globaler Allgemeineindruck (beispielsweise angenehmes Auftreten oder aber Aufsässigkeit; Sympathie oder Antipathie) – beeinflussen, überstrahlen eine möglichst unabhängige Leistungsbeurteilung;
- **Nähe-Fehler, Perseverationstendenz:** bei zwei kurz nacheinander zu bewertenden Leistungen einer Schülerin bzw. eines Schülers (also beispielsweise zwei kurz aufeinander folgende mündliche Leistungskontrollen in unterschiedlichen Fächern) kann die erste Bewertung das zweite Urteil positiv oder negativ beeinflussen; der Beurteiler weicht dann kaum mehr als eine Note vom ersten Urteil ab;
- **Reihungs- oder Kontrasteffekt:** nach einer Reihe von etwa gleichartigen positiven oder negativen Leistungsbeurteilungen (mündlich oder schriftlich) wird eine davon zwar nur wenig abweichende Leistung extrem anders bewertet;
- **Projektionsfehler bzw. Kontrastfehler:** vermeintliche eigene Schwächen werden einer Schülerin oder einem Schüler besonders hart angelastet bzw. Eigenschaften, die im Gegensatz zu eigenen stehen, werden in besonderem Maße wahrgenommen; so werden spezifische Sprachbegabungen einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern von Lehrenden, die sich für weniger sprachbegabt halten, besonders positiv bewertet;
- **“Wissen um die Folgen“ – Fehler:** Kenntnis der möglichen Folgen der erreichten Beurteilung auf die Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers (beispielsweise bei der Festlegung einer Abschlussnote) kann zu einer Verfälschung der Beurteilung (milderes Urteil) führen.

Spezifische, über die jeweilige Situation hinaus wirkende Beurteilungsfehler sind **Erwartungseffekte**, die die Leistungsentwicklung positiv oder negativ beeinflussen können: der Pygmalion-Effekt, „self-fulfilling prophecy“ (R. MERTON). Erwartungen des Lehrenden (beispielsweise Rückmeldungen, aus denen der Lernende eine Einschätzung seiner Begabung zu entschlüsseln glaubt) führen zu Verhaltensänderungen (z. B. Motivierung bzw. Entmotivierung); G. MIETZEL entwickelte in Anlehnung an T. GOOD und J. BROPHY ein **Erklärungsschema:** /12

- *Lehrkräfte schreiben jedem ihrer Schülerinnen und Schüler – meist stärker unbewusst – ein bestimmtes Niveau der Befähigung bzw. andere Eigenschaften zu, woraus Erwartungen zum Leistungsverhalten entstehen;*
- *Lehrkräfte behandeln ebenfalls zumeist unbewusst die Schülerinnen und Schüler entsprechend diesen Erwartungen unterschiedlich bezüglich des sozial-emotionalen Klimas, der Art und Häufigkeit der Kontakte, der Rückmeldung;*
- *Schülerinnen bzw. Schüler glauben zu „erfahren“, was durch diese spezifische „Behandlung“ von ihnen erwartet wird, was wiederum Einfluss auf Selbstkonzept, Leistungsniveau und Anspruchsniveau hat;*
- *Schülerinnen bzw. Schüler tendieren als Reaktion dazu, die besonderen Erwartungen zu bekräftigen;*
- *Leistungsniveau ändert sich aufgrund der Rückkopplung in Übereinstimmung mit den Lehrererwartungen.*

Zu vermeiden ist eine solche wohl absolut ungewollte, „**sich selbst erfüllende Prophezeiung**“, nur durch **konsequente Selbstkontrolle des Beurteilungsverhaltens** in allen seinen Formen. Allerdings ist der Effekt „heimtückisch“ (G. MIETZEL), weil er im Grunde ja einer mehr unbewussten Erwartung entspricht und so nicht besonders beachtet wird.

Verschiedene Untersuchungen machen darauf aufmerksam, dass jeder Lehrende in der Regel durch eine von ihm bevorzugte Beurteilungstendenz gekennzeichnet ist. Zu beobachten sind bei Lehrkräften Prinzipien der Milde oder der Strenge bzw. eine zentrale Tendenz (Bevorzugung der „Mitte“) oder die Tendenz zu Extremurteilen.

Damit in Verbindung ist oft ein Grundtenor der Beurteilung zu beobachten, der sich im gesamten Führungsverhalten der Lehrkraft (Art der Anforderung, Art des Aufrufens und der Aufforderung...) ausdrückt:

- *Betonung des Positiven, Hervorhebung des Erreichten, Eröffnen von Perspektiven;*
- *vorrangiges Markieren der Fehler und Mängel, Stellen weiterführender Forderungen, ohne die vorhandenen Voraussetzungen zu würdigen.*

Auch hier kommt es wohl darauf an, verstärkt die eigene Beurteilungspraxis selbstkritisch im Spannungsfeld von möglichst realer Sicht notwendiger und möglicher Anforderung, vorsichtigem Abwägen sowie psychologischer Einstellung auf die Schülerinnen und Schüler zu prüfen. Verfahren der kommunikativen Validierung bzw. kollegialen Supervision, insbesondere mit den Kolleginnen und Kollegen in der Klasse bzw. im Fach, können hierbei helfen, Subjektivität unter Kontrolle zu bringen.

Auf einige **weitere Möglichkeiten des Vermeidens von Urteilsfehlern** wird hingewiesen:

- *Kenntnis der möglichen Quellen von Subjektivität der Einschätzung (vgl. oben genannte typische Fehlertendenzen); kollegiale Diskussion mit einem zweiten Prüfenden und Offenheit, sich zu revidieren;*
- *klares Formulieren des Erwartungsbildes (möglichst auch bei mündlichen Kontrollen) auf der Grundlage des realen Unterrichtsverlaufs; dieses baut die Komplexität der Prüfungssituation ab und schränkt so die Subjektivität der Beurteilung ein;*
- *Analyse der Leistung auf der Grundlage des Erwartungsbildes in vorhergesehenen Aspekten und Dimensionen der Teilleistungen; Vermeiden des Ausgehens vom „globalen Eindruck“; evtl. Nutzen eines Zweitbewerter;*
- *Betrachtung (möglichst analytische) der Leistungen und ihrer Teilaspekte, die ein Ausgehen von Erwartungen und Vorinformationen über die Schülerinnen und Schüler bewusst vermeidet;*
- *Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler in den Bewertungsprozess auf der Grundlage vereinbarter Kriterien;*
- *Korrektur schriftlicher, materialisierter Leistungen in mehrfachen Durchgängen mit veränderter Reihenfolge und anfangs möglichst ohne Kenntnisnahme der Person („blind“, anonym);*
- *Nutzen der Möglichkeit, einen „neutralen“ Kollegen bei einer schriftlichen Prüfungsarbeit oder einer innovativen Prüfungsleistung um eine zusätzliche Gegenkorrektur zu bitten;*
- *Hospitation (vereinbarte) mit besonderer Beachtung des Bewertungsverhaltens kann eine nützliche Methode sein.*

Die diskutierten Tendenzen von Urteilsfehlern und die wesentlichen Möglichkeiten ihres Vermeidens machen deutlich, dass das Erreichen kontrollierter Subjektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Leistungsbeurteilungen nur über die Erhöhung der kollegialen Kooperation in den Fachkonferenzen und Jahrgangs- bzw. Klassenkonferenzen an den einzelnen Schulen erreichbar ist.