

2 Leistung in der Schule

Leistung wird in der Schule oft in der dritten Dimension der eingangs zitierten Definition wahrgenommen: dem erzielten Ergebnis.

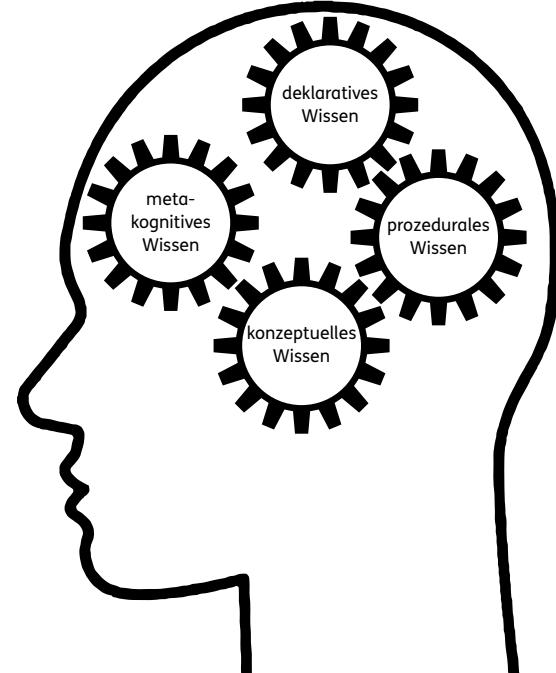
Das Ergebnis kann dabei mehrdimensional sein. Es kann sich auf das Wissen der entsprechenden Person beziehen und auch deren weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten umfassen. Die damit in Verbindung stehenden Kompetenzen, die dazu beitragen, in der heutigen Wissensgesellschaft zu bestehen, werden oft als „21st century skills“ bezeichnet. Sie werden weiter unten im Text beschrieben.

Zunächst soll der Blick auf das **Wissen** gelenkt werden, das sich die Lernenden in der Schule aneignen. Erfolgreiche Lernprozesse können nur dann stattfinden, wenn der Unterricht das Vorwissen der Lernenden ernst nimmt. Lernen baut immer auf bereits vorhandenem Wissen auf, erweitert dieses und strukturiert es um. Die Mehrdimensionalität und der Umfang der Leistung, die in der Schule in Bezug auf das Wissen gezeigt werden kann, nimmt folglich stetig zu, wenn sie auf anschlussfähiges Wissen aufbauen kann. Dies gilt insbesondere für komplexere Sachverhalte und den Umgang mit Herausforderungen: Wer mit anspruchsvollem Wissen kreativ oder problemlösend arbeiten möchte, braucht substanzielles fachliches Vorwissen und muss die grundlegenden Konzepte, um die es geht, erfasst und verstanden haben (Schneider & Stern 2010). Nur dann wird es möglich, eigene kognitive Wissensstrukturen zu erweitern und für neue Erkenntnisse zu nutzen.

Der Erwerb von Wissen ist damit kein reines Anhäufen von Informationen, mithilfe derer Lernende ihre Noten sammeln und sich so für ihren späteren Lebensweg qualifizieren. Der Erwerb von Wissen soll die Lernenden in die Lage versetzen, ihr eigenes Leben und ihren Berufsweg kompetent gestalten und auch aufkommende Schwierigkeiten bewältigen zu können. Die Leistung bzw. das hier im Vordergrund stehende Wissen der Lernenden bezieht sich folglich auf unterschiedliche Aspekte.

Im Allgemeinen wird bei der Auseinandersetzung mit Wissen und dessen Vermittlung zwischen vier Arten des Wissens unterschieden (Anderson & Krathwohl 2001):

- **Deklaratives Wissen** ist das Wissen über Sachverhalte. Es umfasst Faktenwissen (Namen von Dingen, Formeln oder Personen) sowie das Wissen über komplexe Zusammenhänge (z. B. Kenntnis von Ursachen und Verlauf des Ersten Weltkrieges). In der Regel ist deklaratives Wissen für den Lernenden leicht zugänglich und lässt sich relativ einfach sprachlich wiedergeben. Beispiel: „Krokodile kommen monatelang ohne Nahrung aus.“
- **Prozedurales Wissen** ist das Wissen darüber, wie man etwas tut. Es greift immer auf das bereits vorhandene Wissen zurück. Prozedurales Wissen tritt oftmals als unbewusste Verarbeitungsroutine auf (z. B. beim Lösen einer Rechenaufgabe oder beim Radfahren). Es ist nicht immer verbal verfügbar. Beispiel (Mandl et al. 1986, S. 173): „Wenn man aus dem Aktivsatz ‚Hans schlägt Peter‘ die Passivform bilden soll, so ist das ohne weiteres möglich. Man sagt: ‚Hans wird von Peter geschlagen.‘ Die Sprachfertigkeit wird also problemlos beherrscht; soll man allerdings angeben, nach welcher Regel die Passivbildung erfolgte, d. h. auf welches Wissen die grammatischen Transformation zurückgeht, so wird man meistens in Schwierigkeiten geraten. In diesem Fall ist das der Sprachfertigkeit unterliegende Wissen unbewusst.“



3 Pädagogische Aspekte der Leistungsmessung und -bewertung

Eine Rückmeldung über eine Leistung ist zunächst nur eine Information über die erbrachte Leistung, die derjenige, der die Leistung wahrgenommen hat, demjenigen überbringt, der für sie verantwortlich ist (Hattie & Timperley 2007).

Im schulischen Umfeld ist jede Leistungsfeststellung fast immer auch mit einer Bewertung verbunden. Dies hängt damit zusammen, dass die Leistenden gerne wissen möchten, wie ihre Leistung im Vergleich mit anderen einzuschätzen ist. Außerdem ist eine bewertende Einschätzung der gezeigten Leistung wichtig, um anschließende Lernprozesse planen zu können und zu einer Leistungssteigerung oder zumindest zu einem Leistungserhalt zu kommen. Um dies zu erreichen, ist es jedoch notwendig, nicht nur eine Ziffernote auszuweisen, sondern bereits im Vorfeld transparent zu machen, wie diese Note zustande kommt, und im Anschluss an die Bewertung gemeinsam mit dem oder der Lernenden über die individuelle Weiterentwicklung ins Gespräch zu kommen. Man könnte folglich sagen: „Im schulischen Kontext ist Kommunikation zwischen den Beteiligten eine Grundlage von Lehr-Lern-Prozessen“ (Sanders & Zierer 2019, S. 589).

Bevor die Kommunikation aufgenommen werden kann, ist es jedoch wichtig, sich zunächst darüber klar zu werden, in welchem Bezugsrahmen die Lernenden wahrgenommen werden und welche Zielstellung die Beurteilung hat.

Bezugsnormen

Wenn man Leistung erhebt und diese dann bewerten möchte, dann geschieht dies in der Regel in Bezug zu anderen Einschätzungen, um herauszufinden, was die spezifische Leistung für die Person, die sie erbracht hat, aussagt. An einem Beispiel verdeutlicht bedeutet dies, dass die reine Erhebung der Leistung zunächst wenig Aussagen ermöglicht: Wenn jemand in einem Test 30 Punkte erhält, dann sagt das im ersten Moment nicht viel aus. Eine Bewertung erfordert zusätzliche Informationen: Wie viele Punkte hätte man insgesamt erhalten können? Wie viele Punkte bekommt man in der Regel bei einer vergleichbaren Aufgabe? Wie viele Punkte haben die anderen Lernenden bekommen?

Die unterschiedlichen Perspektiven, die sich aus diesen Fragestellungen ergeben, nennt man Bezugsnormen. Die erste Fragestellung befasst sich mit der *kriterialen* oder auch *sachlichen Bezugsnorm*. Sie beschreibt, wie eine Leistung in Bezug zu einem Mindeststandard oder einem vorab festgelegten Anforderungsniveau ausfällt. Wenn in dem Test der Person mit den 30 Punkten insgesamt 60 Punkte hätten erreicht werden können, kann man nun einschätzen, wo die Person mit ihrer Leistung steht. Die kriteriale Bezugsnorm ist oftmals mit Alternativentscheidungen verbunden, bspw. ob ein bestimmtes Lernziel erreicht wurde oder nicht. Auch internationale Vergleichstests, wie die PISA-Studie, arbeiten mit unterschiedlichen Standards, deren Erreichung mithilfe der kriterialen Bezugsnorm eingeschätzt werden kann.

Der Vergleich einer Person mit sich selbst, d. h., wie sie bspw. in der vorausgehenden Klassenarbeit abgeschnitten hat oder welche Kompetenzen sie sonst zeigt, nennt man *individuelle* oder auch *temporäre Bezugsnorm*. Über einen zeitlichen Längsschnitt kann man mit der individuellen Bezugsnorm genau beobachten, wie sich die Lernenden entwickeln.

Die dritte Fragestellung bezieht sich auf die *soziale Bezugsnorm*. Durch sie werden Lernende in der Klasse eingestuft oder mit einzelnen anderen Lernenden verglichen.

Alle drei Bezugsnormen können für unterschiedliche Situationen sehr wertvoll sein. Soll bspw. die beste Schülerin aus der Gruppe für ein Stipendium vorgeschlagen werden, so ist es sinnvoll, die soziale Bezugsnorm anzuwenden.

Fehlerquellen bei der Bewertung schriftlicher und mündlicher Leistungen

Die Bewertung von Schülerleistungen ist nicht immer einfach. Auch wenn im Kollegium abgestimmt wurde, welche Leistung in einer Klassenarbeit bspw. mit wie vielen Punkten verbunden werden soll, schleichen sich bei der individuellen Korrektur manchmal dennoch Unschärfe ein, die vermieden werden sollten.

Im Folgenden werden die häufigsten Fehlerquellen vorgestellt (Ingenkamp & Lissmann 2005).

1.  *Effekt der Zusatzinformationen*

Hat eine Lehrkraft besondere Informationen über einen Schüler oder eine Schülerin – positive oder negative –, so kann dies unbewusst ihre Leistungseinschätzung beeinflussen. Ein Beispiel wäre die Information der Lehrperson aus dem Vorjahr, dass eine Schülerin in einem Fach besonders stark ist. Eine schwache Leistung der Schülerin würde unter diesem Vorwissen vielleicht nachlässiger behandelt als mit dem Wissen, dass diese Schülerin „schon immer sehr schwach gewesen ist und eigentlich hätte sitzenbleiben sollen“.

2.  *Sympathie-Effekt*

Auch wenn ein Schüler oder eine Schülerin einer Lehrkraft besonders sympathisch oder unsympathisch ist, kann dies die Leistungsfeststellung beeinflussen.

3.  *Effekt des ersten Eindrucks*

Dieser Effekt entsteht nicht nur im schulischen Umfeld zwischen Lehrkraft und Klasse, sondern kann in jeder Situation entstehen, wenn Personen aufeinandertreffen. Der erste Eindruck, der vermittelt wird, trägt dabei über einen längeren Zeitraum und beeinflusst die weitere Einschätzung der Lernenden, auch wenn der erste Eindruck gar nicht der eigentlichen Leistung der Lernenden entsprochen hat.

4.  *Voreinstellungs-Effekt*

Dieser Effekt tritt auf, wenn Lehrkräfte besondere Voreinstellungen und Erwartungshaltungen haben, die die Einschätzung der Leistung beeinflussen. Diese Erwartungen können sich – positiv wie negativ – auf ganze Schülergruppen beziehen („Mädchen können keine Physik“) oder auch nur auf einzelne Lernende.

5.  *Reihenfolgen-Effekt*

Dieser Effekt kann auftreten, wenn viele Arbeiten nacheinander bewertet werden. Wenn dann eine Klassenarbeit besonders gut oder besonders schlecht ist, kann die darauffolgende Klassenarbeit schlechter oder besser erscheinen, als sie in einer anderen Bearbeitungsreihenfolge erscheinen würde. Dieser Effekt tritt oft bei mündlichen Prüfungen auf.

6.  *Effekt der stabilen Urteilstendenzen*

Bei diesem Effekt tendiert eine Lehrkraft zu einer eher strengen Bewertung und verteilt sehr viele schlechte Noten. Genauso ist es möglich, dass eine sehr wohlwollende Begutachtung vorliegt und sehr viele gute