



# Leistungsbeurteilung in Schule und Unterricht

DAGMAR, WERDENICH

DAGMAR.WERDENICH@STUD.SBG.AC.AT

## Zusammenfassung

Wohl kaum ein anderer Themenbereich in Bezug auf Schule steht so im Zentrum öffentlicher und wissenschaftlicher Diskussionen wie die Leistungsbeurteilung. Die Gründe dafür sind vielfältig. Wesentlich ist die Einflussnahme der schulischen Beurteilung für den weiteren Bildungsweg junger Menschen und die damit verbundenen beruflichen und sozialen Chancen. Im vorliegenden Artikel werden zunächst die gesetzlichen Grundlagen und Bildungsstandards erörtert. Diverse Methoden und Alternativen der Leistungsbeurteilung werden aufgezeigt, die ein möglichst breit gefächertes Spektrum der Leistungspotentiale von Schüler/-innen darstellen können. Wie eine gute Leistungsbeurteilung gelingen kann, die durch Transparenz nachvollziehbar und gerecht ist und den individuellen Lernprozess fördert und fordert, wird diskutiert.

## 1 Einleitung

Leistungsbeurteilungen an Schulen stellen eine kontroverse und vielschichtige Thematik dar.

Die Notwendigkeit einer Beurteilung an Schulen ergibt sich aus einer gesetzlichen Pflicht. Mit welchen Methoden die notwendigen Daten erhoben werden, um eine sachgerechte und objektive Grundlage der Beurteilung zu erzielen, sind vielgestaltig und nicht frei von Fehlern (Jäger 2000).

Für die eigentliche Unterrichtsgestaltung sowie den Lernerfolg, spielen Leistungsbeurteilungen eine zentrale Rolle. Wesentlich scheint die Art der Durchführung der Beurteilung zu sein, indem der Lernerfolg verbessert wird, ohne dass sich Schüler/-innen ständig einer Bewertung unterzogen fühlen (Schrader & Helmke 2001).

Leistungsbewertungen werden aus unterschiedlichen Gründen durchgeführt (Eder et al. 2009, Sacher 2004, Stern 2010, Winter 2015):

- Rückmeldung für Schüler/-innen: diese erfahren dadurch, ob das erforderliche Lernziel erreicht wurde und es Möglichkeiten der Verbesserung gibt.
- Motivation für Schüler/-innen: in einer leistungsorientierten Gesellschaft wird Leistungsbeurteilung als Motiv gesehen, sich besonders anzustrengen, um möglichst zu den Besten zu zählen.
- Rückmeldung für Lehrpersonen: die Beurteilung ermöglicht ein reflexives Auseinandersetzen mit der eigenen Unterrichtsqualität und stellt fest, welche Schüler/-innen durch gezielte Fördermaßnahmen bestmöglich unterstützt werden können.
- Selektion: nach der Kapitaltheorie von Bourdieu stellen Zeugnisse eine institutionelle Form des kulturellen Kapitals dar. Die Aner-

kennung in Form eines Zeugnisses ist eine Legitimation, um zu einem bestimmten Beruf oder einem höheren Studium zugelassen zu werden, das denen, die durchgefallen sind, verwehrt bleibt (Bourdieu & Passeron 2001).

- Machtgefüge der Schulen: durch die Befähigung andere zu prüfen, zu beurteilen und deren Bildungsgang zu beeinflussen, übernimmt die Schule bzw. die Lehrperson eine erhebliche Machtposition. Gelegentlich werden Noten auch als Disziplinierungsmittel gebraucht, obwohl dies natürlich nicht korrekt ist.
- Lernstand: Leistungsbeurteilung dient dazu, den Wissensstand der Schüler/-innen möglichst genau und gerecht zu beschreiben.

### Negative Aspekte der Leistungsbeurteilung

Aus Sicht der Schüler/-innen werden hierbei vor allem Überlastung, Nervosität und Angst vor Misserfolg angeführt. Zusätzlich werden die Prozesse der Leistungsbeurteilung als undurchlässig empfunden, Aufgabenstellungen als unverständlich oder unpassend kritisiert oder generell die Benotung als unfair eingestuft (Stern 2010).

Lehrpersonen sehen in der Leistungsbeurteilung eine mühsame und lästige Pflicht, die erfüllt werden muss und eigentlich wertvolle Unterrichtszeit stiehlt. Zudem führt Leistungsbeurteilung dazu, dass Schüler/-innen nicht aus Interesse am entsprechenden Unterrichtsfach lernen, sondern im Vordergrund steht das Erreichen guter Noten (Stern 2010, Winter 2015). Kritikpunkte von Psycholog/-innen und Erziehungswissenschaftler/-innen bezüglich der Leistungsbeurteilung betreffen u.a. das Niveau des Wissens. Meist wird Merkwissen geprüft, das v.a. im Kurzzeitgedächtnis gespeichert ist, ohne tiefergründende Aspekte des Lernens an-

zuregen. Problematisch ist zudem, dass oft Inhalte geprüft werden die leicht zu prüfen sind und nicht jene, die wirklich wichtig sind (Black & Wiliam 1998, Krainer 2001).

### **Leistungsbeurteilung: lästige Verpflichtung oder Chance?**

Zusammenfassend aus dem obigen Abschnitt könnte Leistungsbeurteilung als jenes unliebsame Übel eingestuft werden, das verhindert, dass Schule und Lernen Spaß macht und positiv erlebt werden kann. Möglichkeiten, diese negativen Betrachtungsweisen abzuwenden, liegen in der prinzipiellen Herangehensweise von Leistungsbeurteilungen. Der Hauptaspekt sollte nicht im Auffinden von Fehlern und Defiziten liegen, sondern darin, den individuellen Lernfortschritt der Schüler/-innen festzustellen (Stern 2010). Der eigentliche Prozess, nicht das Produkt der Leistung soll im Vordergrund stehen und konstruktives, anerkennendes Feedback Schüler/-innen die Möglichkeit geben, an ihren Stärken zu arbeiten und durch entsprechende Unterstützung Wissenslücken zu schließen (Berger & Fuchs 2007, Winter 2015).

## **2 Begriffliche Klärung**

Die Terminologie Leistungsbewertung, -beurteilung und -feststellung bedarf einer Klärung. In der entsprechenden gesetzlichen Verordnung, der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) wird die Leistungsfeststellung als ein Vorgang des Messens eingestuft. Die Leistungsbeurteilung entspricht dem Vorgang des Bewertens der gemessenen Leistungen. Der Begriff Leistungsbeurteilung wird in der Verordnung als Oberbegriff für den gesamten Prozess des Prüfens und Beurteilens in der Schule verwendet (s.a. Eder et al. 2009).

### **2.1 Leistungsfeststellung**

Um eine Leistung festzustellen, sind Informationen über den Wissens- und Kenntnisstand der Schüler/-innen nötig. Die wesentlichen Fragen hierbei sind: worin zeigt sich Leistung und wie kann man sie sichtbar machen (Rheinberg 2001). Dazu ist es erforderlich, passende Aufgaben zu stellen, die entsprechend dem Kenntnisstand eine Einordnung der Leistung erlauben (z. B. Prüfung, Test, Hausübung, Versuchsprotokoll, Referat, Gruppenplakat) (Stern 2010). Die Fehler, die bereits hier auftreten, liegen darin begründet, dass Leistungsfeststellungen immer nur eine unvollständige Momentaufnahme liefern. Auch breit gefächerte Prüfungsaufgaben können nie alles abdecken, was ein Prüfling kann (Sacher 2004, Winter 2015).

### **2.2 Leistungsbewertung oder -beurteilung**

Im anschließenden Schritt an die Leistungsfeststellung wird das Ergebnis evaluiert. Entsprechend der festgelegten Kriterien, die auch immer wieder mit den Zielen abgestimmt werden müssen, erfolgen die Konsequenzen, d.h. die Bewertung. Im österreichischen Schulsystem ist die Form der Bewertung gesetzlich geregelt indem Ziffernnoten vorgeschrieben sind. Aufgrund der geringen Aussagekraft einer einzelnen Note ist eine bewährte Alternative, zumindest verbale Kommentare über die Leistung zu erteilen oder kurze schriftliche Anmerkungen zu verfassen, die erklärende Informationen zur erbrachten Leistung darstellen (Stern 2010).

Ebenso wie die Leistungsfeststellung ist auch die Leistungsbeurteilung nicht fehlerfrei durchführbar, da Ungewissheiten bezüglich der tatsächlichen Leistung der Schüler/-innen nicht ausgeschlossen werden können. Dies betrifft vor allem unklare Anforderungen, missverständliche Aufgaben oder Zweifel, ob Antworten erraten oder auswendig gelernt wurden (Sacher 2004, Stern 2010).

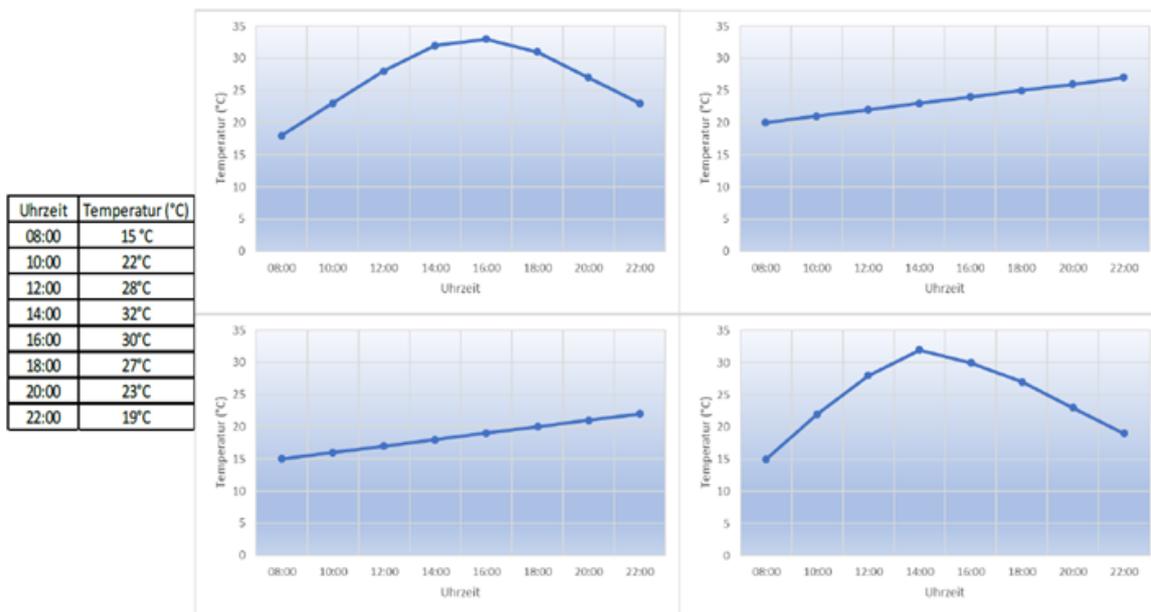
### **2.3 Lernziele**

In jedem Unterrichtsfach sind die Lernziele in den entsprechenden gesetzlichen Lehrplänen und den zugehörigen Bildungsstandards (Kompetenzen) definiert. Die Intention der Bildungsstandards ist, dass die Lernergebnisse für alle Lernenden gleichermaßen verbindlich sind und somit gewährleistet wird, dass die Schüler/-innen nach Ende der Schulpflicht vergleichbare Kenntnisse besitzen. Dies soll sicherstellen, dass die Chancengleichheit bei der Berufswahl und -ausübung möglichst für alle Jugendlichen gegeben ist (Breit et al. 2011). Für die Naturwissenschaften sind die Bildungsstandards mit aufsteigender Komplexität wie folgt festgelegt:

- (1) Beobachten, Erfassen und Beschreiben
- (2) Untersuchen und Bearbeiten
- (3) Interpretieren und Bewerten
- (4) Entscheiden und Handeln

Gerade in den naturwissenschaftlichen Fächern wie Biologie, Chemie und Physik wird oft darauf abgezielt Merkwissen wiederzugeben, anstatt Wissen anzuwenden und entsprechende Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Dabei lassen sich bereits in der Sekundarstufe 1 anhand einfacher Beispiele diese Fertigkeiten üben und aneignen. Ein Beispiel dazu stammt aus dem Bifie-Aufgabenpool für Naturwissenschaften und zielt auf die richtige graphische Interpretation eines Datensatzes in Tabellenform ab (Abb. 1):

Arthur hat an einem Ferientag in regelmäßigen Abständen die Temperatur abgelesen und hält die Daten in einer Tabelle fest. Welches Diagramm verdeutlicht diesen Temperaturverlauf?



**Abb. 1** – Beispielaufgabe zur Überprüfung naturwissenschaftlicher Kompetenzen (nach <https://aufgabenpool.bifie.at/nawi>)

### Überprüfung von Kompetenzen: PISA

Um die erstellten Kompetenzen auf internationaler Ebene zu überprüfen, wird seit dem Jahr 2000 eine Untersuchung im Auftrag der OECD durchgeführt, das *Program for International Student Assessment* (PISA). Weltweit nehmen daran alle drei Jahre 15-16-jährige Schüler/-innen teil, um nicht nur Wissen, sondern auch Können zu überprüfen. PISA-Tests dienen nicht zur Überprüfung der Leistungen einzelner Schüler/-innen, Klassen oder Schulen, sondern liefern statistische Daten zum internationalen Vergleich von Bildungssystemen (Schleicher 2016). Sie geben keine Auskunft über die Qualität des Unterrichts in den einzelnen Ländern, hierzu müssten die sozioökonomischen Unterschiede, Bildungspolitik, etc. miteinberechnet werden (Stern 2010).

Grundsätzlich werden bei PISA-Studien die zentralen Bereiche der Lesekompetenz, der mathematischen, der naturwissenschaftlichen Kompetenz sowie der Problemlösekompetenz getestet. Der grundlegende Aufbau der Aufgaben ist in allen Sparten sehr ähnlich und ist gekennzeichnet durch einen möglichst lebenspraktischen Kontext, einem kurzen Lesetext, der alle notwendigen Informationen für die weitere Bearbeitung enthält (z. B. Daten zur Interpretation eines Diagramms) und schließlich der Aufforderung, die eigene Antwort argumentativ zu begründen.

Auf der Website des OECD (<http://www.oecd.org/pisa/PISA2015Question/s/platform/index.html?user=&domain=SCI&unit=S641-MeteoroidsAndCraters&lang=deu-AUT>) finden sich einige (wenige) Beispiele aus dem PISA-Test 2015. Zur Illustration sei eines davon aus dem Bereich Naturwissenschaften vorgestellt.

Erstmals erfolgte zudem die Absolvierung der Tests computergestützt. Die Schüler/-innen konnten die korrekte Antwort unter anderem durch direktes Klicken, Auswahl aus einem Drop-down-Menü oder Verschieben von Symbolen auswählen.

Die Aufgabe stand im Kontext Meteoroiden und Krater, der Begleittext dazu lautete folgendermaßen:

*Gesteinsbrocken im Weltraum, die in die Erdatmosphäre eintreten, nennt man Meteoroiden. Meteoroiden erhitzen sich und glühen, während sie durch die Erdatmosphäre fallen. Die meisten Meteoroiden verglühen, bevor sie auf der Erdoberfläche einschlagen. Wenn ein Meteoroid auf der Erde einschlägt, kann er ein Loch verursachen, das Krater genannt wird.*

Eine Frage zu diesem Text lautete:

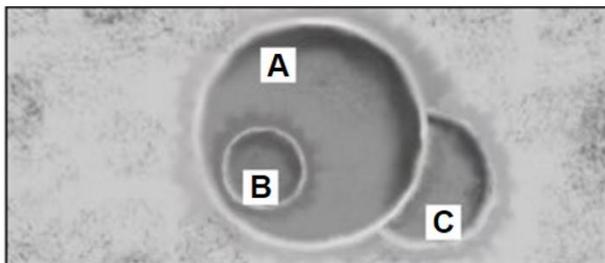
*Welche Auswirkungen hat die Atmosphäre eines Planeten auf die Anzahl der Krater auf die Oberfläche des Planeten?*

Je dicker die Atmosphäre eines Planeten, desto mehr/weniger (Auswahl) Krater hat seine Ober-

fläche, weil mehr/weniger (*Auswahl*) Meteoroiden in der Oberfläche verglühen.

Ähnlich eine weitere Frage:

*Betrachte die drei folgenden Krater:*



*Ordne die Krater der Größe der Meteoroiden, die sie verursacht haben, vom größten zum kleinsten.*

			Größter	→	Kleinsten
A	B	C			

*Ordne die Krater danach, wann sie entstanden sind, vom ältesten zum jüngsten.*

			Ältester	→	Jüngster
A	B	C			

Unabhängig von der persönlichen Einstellung zu PISA und davon, wie die Art der Fragen bewertet werden, ergeben sich daraus bereichernde Möglichkeiten für den Unterricht. Zunächst lassen sich Anregungen holen, welche Kompetenzen für Schüler/innen wichtig sind. Sie können auch – in mehr oder weniger geänderter Form – als Lernmaterialien verwenden. Ganz besonders ergeben sich aber anregende Diskussionen mit den Schüler/-innen über Bildungsziele (Stern 2010).

### 3 Gesetzliche Regelungen

Die Leistungsbeurteilung ist in Österreich durch das Schulunterrichtsgesetz SCHUG §18 ff und die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) geregelt. Der Lehrplan stellt den Bezug dar, worüber die Leistungsfeststellung und -beurteilung erfolgen soll. Die verschiedenen Formen der Leistungsfeststellung sind ebenso angeführt (mündliche und schriftliche Prüfungen, Übungen, Mitarbeit) wie das Ausmaß, in welchem geprüft werden kann. Klar ist auch die Vorgabe der Form der Leistungsbeurteilung, diese muss in eindeutig zuordenbaren Ziffernoten erfolgen.

Zudem sind diverse unverbindliche Soll-Bestimmungen angeführt, wie etwa die Gleichverteilung der Leistungsfeststellung über das

ganze Semester oder die Gleichwertigkeit von Mitarbeit mit anderen Prüfungsformen wie schriftlichen Tests und Schularbeiten. Eine sehr gute, kommentierte Version der LBVO wurde von Kisser und Kollegen (2007) verfasst, welche die gesetzlichen Argumentationen auch für Nicht-Juristen verständlich macht.

#### 3.1 Formen der Leistungsfeststellung

Folgende Leistungsfeststellungen können angewendet werden, um eine sichere Leistungsbeurteilung zu ermöglichen (LBVO §3):

a) Mitarbeit der Schüler/-innen im Unterricht:

Die Feststellung der Mitarbeit betrifft alle Leistungen im Unterricht sowie die Hausübungen. Letztere dienen dem Vertiefen und Wiederholen des im Unterricht behandelten Stoffes. Neben der Beantwortung von Fragen oder Stoffwiederholungen, zählen hierzu auch das Lesen, das Übersetzen oder die schriftliche Wiedergabe eines Textes, das Rechnen eines physikalischen Beispiels anhand einer soeben erlernten Formel an der Tafel etc. In die Feststellung der Mitarbeit sind also nicht nur die mündlichen, sondern auch die schriftlichen, graphischen und praktischen Leistungen einzubeziehen. Grundsätzlich muss die Mitarbeit immer in die Benotung einbezogen werden und sie erfasst nur Leistungen nicht jedoch das Verhalten (LBVO §4).

Das Verhalten oder Benehmen der Schüler/-innen innerhalb oder außerhalb der Schule ist für die Leistungsbeurteilung irrelevant. Die Beurteilung des Verhaltens erfolgt unabhängig von den erbrachten Leistungen und nur das Verhalten innerhalb der Schule bzw. bei Schulveranstaltungen darf beurteilt werden (vgl. SchUG § 21 und LBVO § 18).

b) besondere mündliche Leistungsfeststellungen: hierzu zählen mündliche Prüfungen (diese dürfen nur bei Bedarf oder auf Schülerwunsch durchgeführt werden) und mündliche Übungen (Referate, Redeübungen).

c) besondere schriftliche Leistungsfeststellungen: diese schließen Schularbeiten und schriftliche Überprüfungen (Tests, Diktate) ein. Die Anzahl und Dauer ist exakt geregelt, nicht jedoch in welchem Ausmaß sie zur Gesamtnote beitragen oder welche generellen Punktevergaben vorgenommen werden sollen.

d) besondere praktische Leistungsfeststellungen: diese können z.B. Arbeiten am Computer darstellen

e) besondere graphische Leistungsfeststellungen: beispielsweise Erstellung von Diagrammen aus Messreihen.

Grundsätzlich ist auf zweierlei Aspekte zu achten:

1. „Sparsamkeitsgebot“: es sind nur so viele Prüfungen durchzuführen, wie für eine sichere Leistungsdiagnose unbedingt erforderlich sind und
2. „Gleichwertigkeitsprinzip“: alle genannten Formen der Leistungsfeststellung sind als gleichwertig anzusehen (LBVO § 3.(5)). Schularbeiten und schriftliche Tests sind nicht für die Gesamtnote entscheidend. Allerdings sind der Umfang und der Schwierigkeitsgrad zu berücksichtigen.

### 3.2 Notenbeurteilung

Analysiert man das Schulunterrichtsgesetz sowie die Leistungsfeststellungsverordnung zeigt sich, dass der Gesetzestext sehr allgemein formuliert ist. Es finden sich keinerlei Details bezüglich der Punktevergabe oder ein Punkteschlüssel, der den entsprechenden Noten zugeordnet werden kann.

Ähnliches gilt auch für die verbale Differenzierung der Ziffernnoten (SchUG § 18 Abs. 2 + 3, LBVO § 14 Abs. 2 – 6). Beispielsweise lautet die Beschreibung der Note „Genügend“: wenn ein/e Schüler/in den Lehrstoff „in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfassen und anwenden kann“. Ein „Sehr gut“ soll vergeben werden „wenn der Lehrstoff in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfasst und angewendet werden kann“ und dabei „deutlich Eigenständigkeit gezeigt wird“. Wann genau diese Voraussetzungen erfüllt sind, obliegt dem Ermessen der betreffenden Lehrperson.

Als Fazit aus den gesetzlichen Regelungen lässt sich festhalten, dass diese einen brauchbaren Rahmen liefern und Regeln vorgeben, aber keine konkreten Handlungsanweisungen oder Durchführungsbestimmungen darin enthalten sind (Stern 2010). Dies kann äußerst positiv betrachtet werden, da somit Lehrpersonen eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um zu einer fairen und gerechten Leistungsbeurteilung zu gelangen.

### 4 Vielfalt der Leistungsfeststellung

Um das große Wissens- und Könnens-Potential der Schüler/-innen zu eruieren, ist es nötig, die Leistungsfeststellung möglichst differenziert und vielfältig zu gestalten (Sacher 2004). Dies betrifft alle Formen der Leistungsfeststellung und zudem sollen in weiterer Folge auch Alternativen zu den herkömmlichen Möglichkeiten der Feststellung und Beurteilung schulischer Leistungen aufgezeigt werden.

### 4.1 Schriftliche Tests:

Im Rahmen schriftlicher Tests sollte darauf geachtet werden, die unterschiedlichen Fragestufen abzudecken und auch höhere Handlungskompetenzen (bewerten, entscheiden, handeln) zu inkludieren (Kircher et al. 2015, Stern 2010). Die Aufgaben selbst sollen auf mannigfaltige Weise präsentiert werden und z.B. folgenden Arten beinhalten:

- Rechenaufgaben
- Lückentexte
- Multiple-Choice-Aufgaben (plausible Distraktoren beachten!)
- Zuordnungsaufgaben (z.B. Diagramme richtig zuordnen)
- „Fehlersuche“ (z.B. Formulierungsfehler in einem Text, Fehler in einer physikalischen Formel)
- Zeichnungen (z. B. Schaltplan)
- freie Aufsätze zu einem Thema (z. B. ein naturwissenschaftliches Experiment beschreiben und erklären)

Der Vorteil dieser mannigfaltigen Aufgabenstellungen ist, dass Schüler/-innen auf diese Weise einen größeren Teil ihrer Fähigkeiten zeigen können und unterschiedlich ausgeprägte Stärken und Begabungen zur Geltung gebracht werden können (Stern 2010, Winter 2015).

Grundsätzlich ist bei Fragen darauf zu achten, diese möglichst präzise zu formulieren, um somit eine restriktive Antwortform vorzugeben (Hofmann 2014). Ein Beispiel hierfür ist etwa:

*„Nenne zwei Möglichkeiten der Wechselwirkungen von Photonen mit Materie und erkläre jedes Argument mit höchstens drei Sätzen.“*

Es soll aus Sicht der Schüler/-innen Klarheit herrschen, auf welchen Aspekt der Frage geantwortet werden soll und in welchem Umfang.

### 4.2 Mitarbeitsbewertung:

Wie schriftliche Leistungsfeststellungen, lässt sich auch die Mitarbeit der Schüler/-innen auf abwechslungsreiche Weise diagnostizieren. Dabei geht es in erster Linie nicht nur um Aufmerksamkeit und das Beantworten von Kontrollfragen. Essentiell ist, die selbstständigen Lernleistungen während und auch außerhalb des Unterrichts anzuerkennen und die authentischen Eigenleistungen von Schüler/-innen (z.B. bei Diskussionsbeiträgen, weiterführenden Fragen) entsprechend zu berücksichtigen (Sacher 2004).

Zusätzlich können noch weitere Formen der Mitarbeit in die Leistungsfeststellung miteinbezogen werden. Im Rahmen von Kurzpräsentationen können die Ergebnisse einer Gruppenarbeit

dargestellt werden. Oder die Schüler/-innen leisten einen Beitrag zur Unterrichtsgestaltung wie z. B. ein Demonstrationsexperiment, eine Quizmoderation oder das Vorbereiten einer Laborübung. Zusätzlich bilden auch Schulveranstaltungen (Museumsbesuch, Betriebsexkursion, Projekttag) die Möglichkeit, Schüler/-innen an der Planung und Durchführung zu beteiligen und dies entsprechend in die Mitarbeitsnote einfließen zu lassen (Stern 2010).

Wichtig ist, als Lehrperson Möglichkeiten zu schaffen, um differenzierte Leistungsbeurteilungen zu ermöglichen, damit Schüler/-innen überhaupt die Chance haben, die entsprechenden Noten erreichen zu können. Dies kann in Form einer inneren Differenzierung mit klar definierten Ziel- und Inhaltsfestlegungen in einem Kern- und Erweiterungsbereich geschehen (Klafki & Stöcker 1985). Der Kernbereich (Fundamentum) enthält die wesentlichen Basiskompetenzen. Ein Erreichen dieser bedingt mittlere Noten. Im Erweiterungsbereich (Additum) können die Lernenden durch zusätzliche Leistungen die besten Noten erreichen.

Eine in diesem Bezug sehr gute Möglichkeit den Erweiterungsbereich abzudecken, sind Portfolio-Arbeiten. Diese stellen eine Sammlung von Arbeiten dar, die unmittelbar das Leistungspotenzial (individuelle Bemühungen, Fortschritte und Leistungen) zeigen. Portfolios dienen nicht der punktuellen Leistungsbeurteilung, sondern die Aufgabe liegt darin, einen längeren Prozess zu gestalten, an dem Lernende aktiv durch Mitbestimmung beteiligt sind (Breuer 2009, Winter 2015).

Der Einsatz eines Portfolios bedarf einer genau überlegten und sorgfältigen Planung über Vorgaben, Rahmenbedingungen, Präsentation oder Funktion. Portfolios können zudem sehr gut zur Reformation der Leistungsbeurteilung eingesetzt werden (Berger & Fuchs 2007, Winter 2015).

### 5 Was ist eine „gute“ Leistungsbewertung?

Um die Leistungsbewertung adäquat durchführen zu können lassen sich drei „klassische“ Gütekriterien bestimmen (Sacher 2004, Stern 2010):

1. Objektivität: diese ist gewährleistet, wenn die Leistungsbewertung unabhängig von der bewertenden Person zum selben Ergebnis führt.
2. Zuverlässigkeit: beschreibt, wie verlässlich die entsprechende Messung bestimmt wurde. Ob beispielsweise die Aufgabenstellung viel zu leicht oder zu schwer ist, und somit

der tatsächliche Kenntnisstand nicht überprüft werden kann.

3. Validität: beschreibt die Gültigkeit der Leistungsbewertung und in diesem Zusammenhang in wie weit die Prüfungsaufgaben mit den vorab bekanntgegebenen Lernzielen übereinstimmen und die Fachkompetenzen gemessen werden, die gemessen werden sollen.

Diese Gütekriterien stellen ein Optimum dar, dessen Umsetzung in der Praxis nur teilweise gelingen kann.

Ungewissheiten ergeben sich vor allem dadurch, dass immer beschränkte, unvollständige Informationen vorliegen und niemals der gesamte Wissens- und Kenntnisstand der Schüler/-innen beurteilt werden kann.

Zudem weisen zahlreiche Studien darauf hin, dass die Urteile von Lehrer/-innen nicht immer verlässlich sind. Ein- und dieselbe Schülerarbeit wird beispielsweise von verschiedenen Lehrpersonen ungleich bewertet, wobei die Unterschiede zwischen den einzelnen Noten nicht immer nachvollziehbar sind.

Von signifikantem Belang der generellen Leistungsbeurteilung sind z.B. Sympathie und Geschlecht der Schüler/-innen (Bräuer 2009, Hosenfeld & Schrader 2006). Weitere verfälschende Urteilstendenzen sind etwa der Halo-Effekt (schließen von Einzelmerkmalen (z. B. gepflegtes Äußeres) auf die Gesamtpersönlichkeit (z. B. dumm, schlampig), Tendenz zur Mitte (die Benotung stellt eine Gaußsche Normalverteilung dar, die meisten Leistungen der Schüler/-innen entsprechen einer mittleren Bewertung, daneben gibt es einige sehr gute und sehr schlechte Noten) (Bräuer 2009, Helmke 2003).

Um zu einer möglichst guten Leistungsfeststellung zu gelangen spielt die Leistungstransparenz eine wesentliche Rolle (Meyer 2011).

Bereits zu Beginn des Schuljahres muss klargestellt werden, welche Lernziele erreicht werden sollen. Dies muss in Einklang mit den Richtlinien des Lehrplans, den Bildungsstandards sowie dem Leistungsvermögen stehen. Die Leistungserwartungen sollen einen Ansporn zum Lernen darstellen und Schüler/-innen entsprechend ihrer Fähigkeiten fördern und fordern (Meyer 2011). Wie die entsprechenden Noten erreicht werden können muss klar kommuniziert werden und anhand vorgegebener Maßstäbe muss für die Schüler/-innen ersichtlich sein, von welcher Qualität ihr „Leistungsprodukt“ sein soll (Hugl 2009).

Besonders relevant ist dies für die Grenze „pass – fail“. Hier muss für alle verständlich

sein, wo diese kritische Grenze liegt und wie die Leistungen aussehen müssen, damit eine positive Note erreicht werden kann (Hofmann 2014). Sinnvoll ist es auch, diesen Prozess mit den Schüler/-innen offen zu erörtern und ihr Einverständnis zu suchen. Dabei kann durchaus eine Vereinbarung zur Selbsteinschätzung der Leistungen der Schüler/innen getroffen werden. Die Möglichkeit der Selbstbewertung kann für beide Seiten – Lehrpersonen und Schüler/-innen – äußerst bereichernd sein, zumal bei Schüler/-innen dabei auch eine Reflexion über die eigene Leistung stattfinden muss und dies wesentlich zur Persönlichkeitsstärkung beiträgt (Hofmann 2008, Stern 2010, Winter 2015).

Um Schüler/-innen eine optimale Vorbereitung auf mündliche und schriftliche Prüfungen zu ermöglichen, sollte der Stoffumfang sehr genau festgelegt werden und wiederum mit den zuvor erörterten Lernzielen in Einklang gebracht werden. Zusätzlich ist es äußerst hilfreich, Modellaufgaben zur Vorbereitung für Schüler/-innen vorzulegen.

Wichtig ist auch, klar definierte Übungsphasen einzuführen, die in keinerlei Bezug zur Beurteilung stehen. Hier kann das Gelernte trainiert und erprobt werden. Fehler sind ausdrücklich erlaubt und integraler Bestandteil für weiteres Lernen. (Stern 2010).

Wie bereits erwähnt, sollte nicht nur während der Unterrichtsgestaltung, sondern auch bei Prüfungen auf eine entsprechende Methodenvielfalt geachtet werden, um ein möglichst umfassendes Bild des Lernstandes der Schüler/-innen zu erhalten (Sacher 2004).

Schließlich ist auch eine angemessene Feedbackkultur zu beachten. Wie gesetzlich vorgeschrieben, muss die Leistungsfeststellung und -beurteilung während des gesamten Semesters erfolgen. Dementsprechend kann es nicht ziel führend sein, den Lernenden erst kurz vor der Notenkonferenz eine Note mitzuteilen, sondern zeitgerecht und kontinuierlich Rückmeldungen über Teilleistungen und der daraus resultierenden Gesamtnote zu erteilen. Besonders bei der Orientierung des Lernens an Kompetenzen zeigt sich, dass Leistungsbeurteilungen allein in Form von Noten nicht ausreichen, um Lernen bestmöglich zu gestalten. Eine der effizientesten Unterstützungen des Lernens für Schüler/-innen bilden lern- und leistungsbezogene Rückmeldungen während des gesamten Lernprozesses (Schmidinger et al. 2016).

Bei der Begründung der Leistungsbewertung sollte ebenso der individuelle Fortschritt im Auge behalten werden. So kann der Prozess der

Leistung der in einem gewissen Zeitraum erfolgreich bewältigt wurde berücksichtigt werden und nicht nur alleinig das Produkt.

Anerkennung und Ansporn sollten dabei im Vordergrund stehen, negative Bemerkungen über die Persönlichkeit oder den Charakter der Schüler/-innen sind selbstverständlich zu unterlassen (Stern 2010, Winter 2015). Dabei sollte man sich auch immer wieder vergegenwärtigen, was eine Note eigentlich aussagt, welche Bezugsnorm dies eigentlich darstellt. Nach Bromme et al. (2005) sind Bezugsnormen Standards, mit denen man ein vorliegendes Resultat vergleicht, wenn man beurteilen will, ob es sich um eine gute oder schlechte Leistung handelt. Betrachtet man Noten vom Standpunkt der Sozialnorm, bedeuten sie einen Rangplatz in der Gruppe. Schülerin A ist besser als Schüler B. Dies führt zu einer enormen Benachteiligung für leistungsschwächere Schüler/-innen in der Klassengemeinschaft und hat weitreichende soziale Konsequenzen. Die soziale Bezugsnorm wird am häufigsten bei der Notengebung verwendet, was aber auf Grund der Notendefinition nicht zulässig ist. Diese stützt sich auf die Sachnorm. Die Beurteilung beruht dabei auf klaren und eindeutigen Lernzielen, sie stellen eine „Entfernung“ der gezeigten Leistung vom Lernziel dar. Die Schülerin A hat z.B. mit der gezeigten Leistung nachgewiesen, dass sie das Ziel erreicht hat (Amrhein-Kreml et al. 2008). Die personenbezogene Individualnorm schließlich vergleicht den persönlichen Lernfortschritt der Gegenwart mit einem früheren Zeitpunkt. So kann auf die individuellen Fähigkeiten der Schüler/-innen eingegangen werden, ohne sie zu unter- oder überfordern (Stern 2010).

## 6 Zusammenfassung

Leistungsbeurteilungen an Schulen stellen eine kontinuierliche Aufgabe während des gesamten Unterrichtsjahres dar, die in ständiger Abstimmung auf die Lernziele durchgeführt werden sollen. Dabei werden bei der Reflexion und der weiteren Vorgehensweise der Leistungsbeurteilung durch die Lehrperson die zentralen Fragen erörtert: was ist wichtig, was sollen Schüler/innen wissen/können und warum.

Die Methodenvielfalt – sowohl bei der Unterrichtsgestaltung als auch bei der Leistungsbeurteilung selbst – gestattet eine bessere Einsicht in die Fähigkeiten, Stärken und Schwächen der Schüler/-innen durch Verwendung möglichst vieler Instrumente.

Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Leistungsbewertung sind essentielle Bestandteile,

damit die Beurteilung fair und gerecht empfunden wird. Dabei stehen Ermutigung und Ansporn für die Schüler/innen im Vordergrund („Schatzsuche“ statt „Fehlersuche“) (Stern 2010).

Ein allgemeingültiges Rezept für eine optimale Leistungsbewertung gibt es nicht. Aber Lehrer/innen besitzen viele Freiheiten und Möglichkeiten um zu einer guten Leistungsbeurteilung zu gelangen, die Schüler/-innen bestmöglich in ihrem Lernprozess fördert und unterstützt.

## 7 Literatur

- Amrhein-Kreml, R., Bartosch, I., Breyer, G., Dobler, K., Koenne, C., Mayr, J. & Schuster, A. (2008). Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Berger, E. & Fuchs, H. (2007). Planen, unterrichten, beurteilen. Das Wichtigste für die Praxis. Linz: Veritas Verlag.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998): Inside the Blackbox - Raising standards through classroom assessment. London: King's College.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2001): Die Illusion der Chancengleichheit Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs (1979). Stuttgart: Klett.
- Breit, S, Friedl-Lucyshyn, G., Furlan, N. et al. (2011). Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Bundesinstitut Salzburg Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards. 2. Aufl.
- Breuer, A. C. (2009). Das Portfolio im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2005). Die Erziehenden und Lehrenden. Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 313.
- Eder, F., Neuweg, G. H. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Graz: Leykam, S. 247–267.
- Hofmann, F. (2008). Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. Wien: özeps/bmukk.
- Hofmann, F. (2014) Vorlesung zum Thema „Theorien für den Unterricht“. Universität Salzburg.
- Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (Hrsg.). (2006). Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Hugl, T. (2009). Ein neuer Weg in der Leistungsbeurteilung. Plus Lucis 1-2/2009.
- Kircher, E., Girwidz, R., Häußler, P. (Hrsg.) (2015). Physikdidaktik, Theorie und Praxis. 3. Auflage, Heidelberg: Springer.
- Kisser, C., Münster, G., Rochel, E., Schneider, A., Götz, A. (2007). Informationsblätter zum Schulrecht Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung.
- Jäger, R.S. (2004). Von der Beobachtung zur Notengebung: Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1985): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, S. 119–154.
- Krainer, K. (2001). Die „Testwirklichkeit“ nicht zur „Unterrichtswirklichkeit“ machen! Oder: Standardisierte Leistungstests tragen zwar zur Generierung von Steuerungswissen bei, sind aber als Normvorgabe für den Unterricht kontraproduktiv. Journal für Schulentwicklung, 2 (5). Innsbruck: Studien-Verlag, S. 33-44.
- Meyer, H. (2011). Was ist guter Unterricht? Cornelsen: Berlin.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim-Basel: Beltz. Kap. 4.
- Sacher, W. (2004). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schleicher, A. (2016) PISA 2015 – Ergebnisse im Fokus. OECD.
- Schmidinger, E., Hofmann, F. & Stern, T. (2016) Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In: Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K. et al. (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Graz: Leykam. S. 59-94.
- Schrader, F.W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim-Basel: Beltz. Kap. 3.
- Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: özeps/bmukk
- Winter, F. (2015) Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim: Beltz