

# unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“  
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

## SCHULPÄDAGOGIK

### Hinweise für eine veränderte Leistungsdiagnostik in der Praxis

Lehrkräfte stehen mittlerweile in allen Schulformen vor der Herausforderung, individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden im Unterricht gezielt zu fördern. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und beschreibt mögliche Veränderungen in der Praxis einer Leistungsbeurteilung, die dem Konzept des differenzierten Unterrichts Rechnung trägt.

#### Ausgangslage

Mit dem Begriff der „Individualisierung“ wird vielfach beschrieben, dass Lernen ein sehr persönlicher Vorgang ist, bei dem unterschiedliche Vorkenntnisse, Interessen, Talente, individuelle Lernschwierigkeiten, Lerntempi und Zugangswege zu berücksichtigen sind, um die Kompetenzen der Lernenden optimal entwickeln zu können.

Maßnahmen der inneren Differenzierung stellen hier eine Möglichkeit dar, um beispielsweise unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen und unterschiedliches Vorwissen zu berücksichtigen. Zur Unterstützung differenzierender Lernangebote weist auch der neue Bildungsplan von 2016 eine Graduierung auf drei Niveaustufen aus, die einerseits eine quantitative Differenzierung über die Menge der verpflichtend zu bearbeitenden Inhalte berücksichtigt sowie andererseits eine qualitative Differenzierung durch unterschiedliche Durchdringungstiefen oder durch den Abstraktionsgrad beinhaltet. Ziel ist es, individualisierte Lernangebote zu schaffen, die unterschiedliche Lern- und Leistungsentwicklungen der Schüler/innen zu berücksichtigen und so ihre Lernentwicklung befördern.



Quelle: imago

Leistungsbewertung hat Auswirkungen

Oggleich differenzierende Maßnahmen in Lernphasen als notwendige Bedingung im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft angesehen und vielfach praktiziert werden, knüpft die anschließende Leistungsüberprüfung häufig nicht an diese Maßnahmen an, sondern stellt in tradierter Form Leistungsstände fest (z.B. für alle gemein-

sam, zur selben Zeit, auf einem einheitlichen Niveau mit gleichartigen Anforderungen). Während also in Lernphasen dem individuellen Leistungsvermögen Rechnung getragen wird, scheint die in der Praxis ersichtliche Leistungsüberprüfung in tradierten Formen zu verharren (Haupt-Mukrowsky, Wacker, Rohlf & Bohl, 2016).

**Kontroversen in der Leistungsbeurteilung und Diagnostik**

Leistungsbeurteilungen vernachlässigen die Ziele einer zuvor praktizierten individuellen Förderung, wenn ihre Ergebnisse ausschließlich im sozialen Vergleich am Klassenmaßstab in Form von Noten, Punkten oder kurzen verbalen Beurteilungen bewertet werden und sich die Leistungsmessung und ihre Rückmeldung primär auf Leistungsdefizite konzentrieren. Dies führt dazu, dass für die Schüler/innen Impulse für das Weiterlernen fehlen. Individualisierende Lernsettings münden leider häufig in einer Leistungsbeurteilung, die den individuellen Lernwegen wenig Beachtung schenkt. Wo Leistung auf Belohnungen basiert, z.B. durch Pluspunkte, Ziffernoten oder Ranglistenplätze, kommt den Lernschwachen und Leistungsdefiziten zu wenig Aufmerksamkeit zu. „Lerndefizite“ bleiben somit bestehen und es besteht die Gefahr, dass sie sich im Laufe der Zeit zu Leistungsproblemen verdichten, die erfolgreiche Schulabschlüsse verhindern. Auch hinsichtlich einer im Zusammenhang mit differenzierenden Lernsettings erforderlichen Diagnostik zeigen sich in der Praxis Hindernisse: Viele Lehrkräfte bemängeln, keine Zeit für eine systematische Individualdiagnostik zu haben oder sie bedauern, dass eine Diagnostik nach psychologischen Maßstäben schwierig sei (Maier 2015, S. 36). Aufgrund fehlender Ressourcen erfolgen notwendige Lernprozessbeobachtungen im Verlauf des Schuljahres eher sporadisch, beschränken sich auf auffälliges Verhalten vor allem im Arbeits- und Sozialbereich und nehmen in erster Linie Defizite bei schwachen oder auffälligen Schüler/innen in den Blick. Diese Beobachtungen werden dann zumeist aus dem Gedächtnis heraus rekonstruiert, so dass ein lückenhaftes, aus dem Erinnerungsvermögen resultierendes Bewertungsfragment entsteht. Unauffälligen Schüler/innen wird dabei oft weniger Beachtung geschenkt, mit dem Ergebnis, dass ihr Anspruch auf individuelle Förderung häufig unberücksichtigt bleibt. Zwar können Lehrkräfte innerhalb der Lerngruppe relativ genau einschätzen, wer zu den guten oder schlechten Schüler/innen gehört, dennoch basieren diese Aussagen wenig auf einer fundierten Diagnostik.

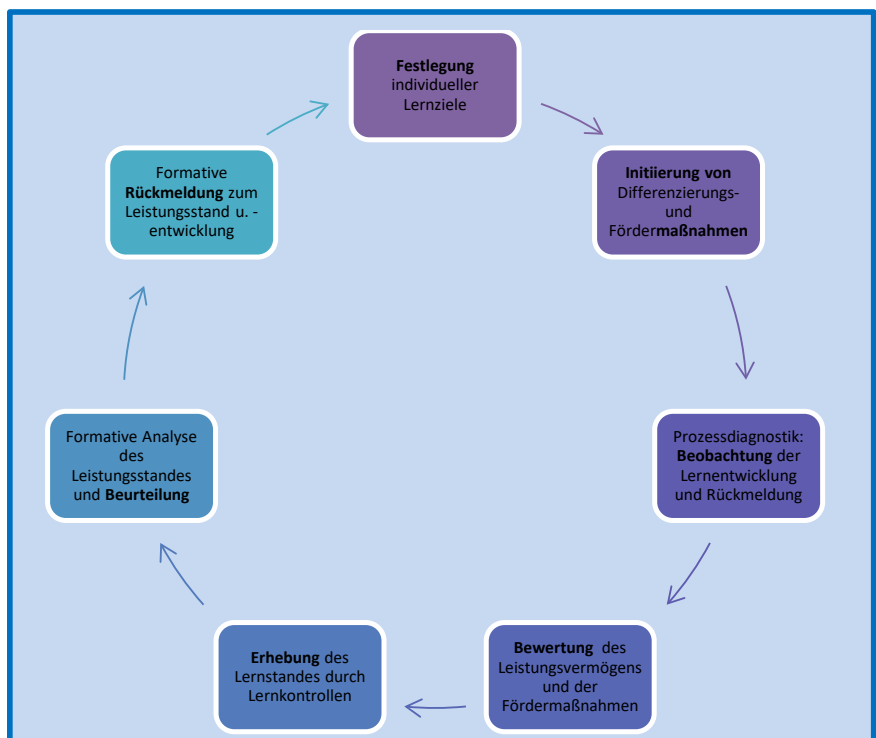
**Funktionen und Aufgaben einer veränderten Leistungsbeurteilung**

Welche (erweiternden) Funktionen kommen einer adäquaten Leistungsbeurteilung in individualisierenden Settings zu? In der Literatur wird hier auf die Diagnosefunktion, die Förderungsfunktion und auf die Funktion zur Steuerung des Unterrichts verwiesen: Schulische Beurteilungsaufgaben sollten einer lernförderlichen Informationsgewinnung (Diagnose) zugeführt werden, die zur Ableitung geeigneter Unterstützungsmaßnahmen (Förderung) genutzt wird und der Optimierung des Lernprozesses und des Unterrichts (Lenkung) dient. Damit ergibt sich die Notwendigkeit, einer stärkenorientierten Förderdiagnostik einen höheren Stellenwert einzuräumen, neben der bisher praktizierten Funktion der Leistungsbeurteilung, die vorwiegend auf Selektion zielt (vgl. Jürgens, 2017, 29). Im Folgenden sollen Möglichkeiten einer innovativen Prüfungs- und Feedbackkultur aufgezeigt werden, wie Lernstände nicht nur rückgemeldet, sondern individuelle Lernprozesse berücksichtigt und gezielt gefördert werden können. Fehler werden dabei als Entwicklungs-

ansätze gesehen, aus denen individuelle Fördermaßnahmen abgeleitet werden, um individuelle Lernziele bestmöglich zu erreichen. Besonders geeignet hierfür ist die Pädagogische Diagnostik. Ihre Aufgaben werden als Kernkompetenzen aller Lehrkräfte angesehen (vgl. KMK, 2004) und umfassen die Bereiche der Beobachtung, der Bewertung, der Beurteilung sowie der adäquaten Rückmeldung von Leistung. In Abbildung 1 sind die Aufgaben in einem Kreislaufmodell dargestellt. Der Festlegung individueller Lernziele folgen adäquate Differenzierungsmaßnahmen im Hinblick auf eine Individualdiagnostik. In allen Bereichen sollten in konzeptioneller Hinsicht Maßnahmen mit Förderfunktion abgeleitet und Leistungsbefunde über Benotungs- und Selektionsentscheidungen hinaus herangezogen werden.

**Praktische Umsetzung**

Für eine kontinuierliche und systematische Diagnostik (vgl. Jürgens & Lissmann 2015, S. 17) ist eine diagnostische Expertise der Lehrpersonen erforderlich. Sie beinhaltet „die Gesamtheit des Wissens und Könnens von Lernenden“ und „bezieht sich auf die Urteilsgenauigkeit, das Wissen über



Quelle: Karin Haupt-Mukrowsky

Abb. 1: Kreislauf einer pädagogischen Diagnostik

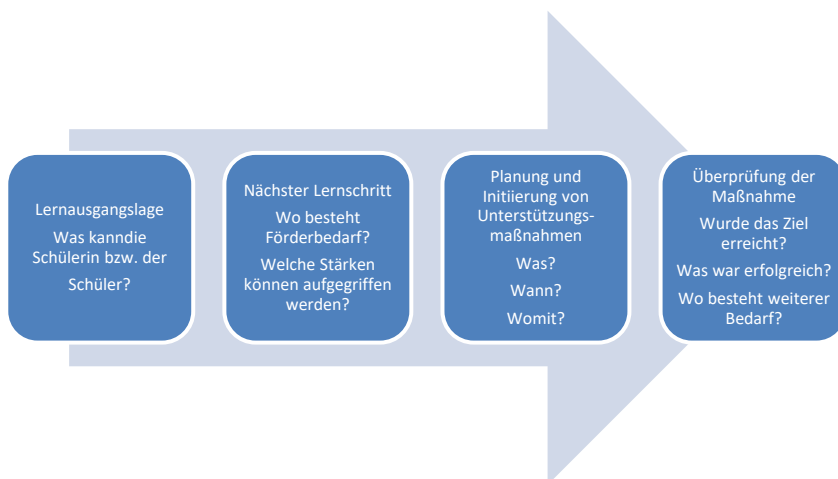


Abb. 2: Phasen der Eingangsdiagnostik

Fähigkeiten von Schülern und Schülerinnen, Methoden und Prozeduren zur Leistungseinschätzung oder auf Wissen über Urteilsprozesse“ (Maier 2015, S. 11). Eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkraft und viele differenzierende Strukturierungshilfen sind für den Lernerfolg optimal. Förder- und Strukturierungshilfen bei unterdurchschnittlicher Diagnosekompetenz der Lehrkräfte wirken sich dagegen nach Forschungsbefunden eher ungünstig aus (Drieschner 2011, S. 112; Helmke 2007, S. 93f.).

### Ziele einer formativen Leistungsdiagnostik

Leistungsbeurteilungen dienen zum einen der abschließenden Bewertung des Lernerfolgs. Die gewonnenen Informationen geben jedoch auch Auskunft darüber, wie das individuelle Lernen und der Unterricht optimal weiterentwickelt werden können. Die Entscheidung, welcher Verwendung die Testergebnisse zugeführt werden, wird mit dem Begriffspaar *summative versus formative Leistungsdiagnostik* beschrieben (vgl. Maier, 2015, S. 41). Eine formative Nutzung von Leistungsdaten zielt auf die individuelle Förderung und Optimierung des Lernerfolgs ab, indem bestehende Defizite analysiert und mit entsprechenden Fördermaßnahmen behoben werden. Eine *summative* Nutzung verwendet Leistungsdaten hingegen ausschließlich zu einer abschließenden Beurteilung des Lernerfolgs. Die intendierte Nutzung von Leistungsbeurteilungen macht deutlich, dass individualisiertes Lernen eine formative Leistungsdiagnostik

anstrebt, die erst am Ende eines Schuljahres in eine *summative* Leistungsbeurteilung überführt wird.

### Verfahren der formativen Leistungsdiagnostik

Eine Prävention durch eine Diagnose im Lernprozess kann sich auf vielfältige Bereiche, wie zum Beispiel auf die Diagnose der Lernaussgangslage und des Entwicklungsstandes, auf die Erhebung von fachlichen und überfachlichen Lernständen, auf Lernfortschritte und Lernpotenziale beziehen. Von Bedeutung sind auch Verhaltens- und Leistungsauffälligkeiten, der Lerntypus, das Lernumfeld sowie Lernhindernisse (vgl. Paradies u.a. 2009, S. 26-37). Eine Diagnose des Lernstandes sollte bereits zu Beginn einer Eingangsphase, z.B. bei einem Schulübertritt oder zu Beginn eines Schuljahres durchgeführt werden. Dies gilt umso mehr, wenn keine aussagekräftigen Informationen zum Lernstand vorliegen. Als Diagnoseinstrument bietet das vom Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg entwickelte förderdiagnostisch orientierte Verfahren 'Lernstand 5' möglicherweise eine hilfreiche Unterstützung. Mit ihm kann der Lernstand von Schüler/innen bei Übertritt in die Sekundarstufe in einigen Basiskompetenzen der Fächer Deutsch und Mathematik ermittelt werden<sup>1</sup>. Auch zu Beginn eines jeden Schuljahres bietet sich für Lehrende eine kurze Überprü-

<sup>1</sup>)vgl. hierzu die Informationen auf den Seiten des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg.

fung des Lernstandes an, um zu ermitteln, welche Lernbereiche noch einmal aufgegriffen werden sollten, um die Kompetenzentwicklung zu festigen. Die Ergebnisse fließen in eine individuelle Förderplanung für das neue Schuljahr ein und werden in individuelle Wochenpläne oder Lernpakete als Wiederholungsaufgaben integriert.

### Planung der Diagnostik

Um möglichst vielfältige Leistungsbeurteilungen in den Blick zu nehmen, und nicht nur schriftliche Leistungskontrollen bei der Stoffverteilungsplanung zu terminieren, ist eine Pädagogische Diagnostik systematisch zu planen. Insbesondere die kontinuierliche und systematische Beobachtung des Lernprozesses ist eine wichtige Diagnoseform, bei der Beobachtungsphasen gezielt festgelegt werden. In einem Beobachtungsplan können z.B. 2 bis 3 Lernende pro Tag aufgeführt werden, die anhand von wenigen Kriterien gezielt beobachtet werden. Wichtig ist es, alle Schüler/innen in den Plan aufzunehmen und ihn fortlaufend zu ergänzen. Bei einer Klassenstärke von 25 Lernenden werden so in einem Rhythmus von 2 bis 3 Wochen anhand definierter Kriterien fachlich-inhaltliche, methodische, soziale und personale Kompetenzentwicklungen erhoben. Durch diese geplante und systematisierte Diagnostik des Lernprozesses lässt sich eine objektivere und validere Beurteilungsgrundlage schaffen, die den Unterstützungsbedarf und die Entwicklungspotenziale aller Schüler/innen aufzeigt und eine Basis bildet, um individuelle Förderstrategien zu initiieren.

Ein solcher Diagnoseplan legt den Zeitpunkt, die Instrumente, den Diagnosebereich und die Schüler/innengruppe fest, die es in den Blick zu nehmen gilt. Durch die gezielte Planung werden so Lernentwicklungen aller Schüler/innen systematisch begleitet. Eine zielgerichtete Planung der Pädagogischen Diagnostik könnte sich beispielsweise an den nachfolgenden Fragen der Abbildung 3 ausrichten und die dazu benannten Bereiche aufgreifen.

	BEREICHE	BEISPIELE
Wen?	Festlegung Diagnoseplan	Einbezug aller Schüler/innen
Was?	Auswahl des Diagnosefokus	z.B. Lernausgangslage, Entwicklungsstand, Lerntyp, Kompetenzen, Lernfortschritte, Potentiale, Lernhindernisse, Auffälligkeiten
Wodurch?	Systematische Beobachtungen  schriftliche, mündliche und praktische Leistungsbereiche,  Rückmeldungen	Unterschiedliche Erhebungsformate, die Lerntypen berücksichtigen Beobachtungsbögen Summative und formative Rückmeldungen (Feed-back-Gespräche, Coaching)
Wie?	Prozess-/Produkt diagnose	Aufgabenanalyse Lernentwicklungsgespräche
Wann?	Zeitplanung prozessbegleitend	Diagnoseplan

Quelle: Karin Haupt-Mukrowsky

Abb. 3: Diagnoseplanung

**Individualisierung der Erhebung**

Wenn eine individualisierende Unterrichtsgestaltung die Leistungen der Schüler/innen besser fördern soll, ist hierzu erforderlich, dass sich die Erhebungssituation nicht länger an einem für alle einheitlichen Erhebungsmodus orientiert. Ausgehend von den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Lernenden sollte eine differenzierende Erhebung an die individualisierenden Lernsettings anknüpfen. Ziel ist es, Lernprozesse sichtbar zu machen, die Ausprägung von Kompetenzentwicklungen zu erkennen und Lernperspektiven aufzuzeigen. Fehler werden dabei als Entwicklungsansatz angesehen.

Ansätze einer solchen Praxis zeigen sich zum Beispiel an den Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg: Schüler/innen verfügen hier beispielsweise über die Möglichkeit, innerhalb eines Zeitrahmens selbst einen Termin zur Lernzielkontrolle festzulegen, an dem die erworbenen Kompetenzen unter Beweis gestellt werden können (Haupt-Mukrowsky, Wacker, Rohlf & Bohl, 2016, S. 287 ). Einem unterschiedlichen Lerntempo der Lernenden wird mit diesem Vorgehen adäquat Rechnung getragen. Der Einwand, dass "Nachzügler" Informationen einholen könnten, was in der Überprüfung zu leisten sei, zeigt sich in der Praxis bei entsprechenden Aufgabenformaten, die Lösungswege fokussieren und

Lernwege sichtbar machen, als un begründet. Ansätze einer geeigneten Aufgabengestaltung werden im Folgenden an Beispielen verdeutlicht.

Lernkontrollaufgaben können sich auf unterschiedliche Kompetenzen beziehen. Sie dienen sowohl der Kontrolle über das in Lernphasen erarbeitete Wissen als auch dem routinierten Anwenden und dem Transfer auf neue Anwendungsgebiete. Die Aufgabenqualität bestimmt sich über das Anforderungsprofil, z.B. über Aufgaben, die Problemlösungen in komplexen Situationen verlangen. Wie neuere Untersuchungen zeigen, wird jedoch das Potenzial von Aufgaben bei Lernkontrollen nur unzureichend ausgeschöpft. Am häufigsten finden sich in ihnen Aufgaben, die vorwiegend auf die Ergebnisse und weniger auf die Prozesse und die Argumentation der Lösungsfindung ausgerichtet sind. Das folgende Beispiel von Foerster und Pörksen (1998) mag dies verdeutlichen:

*„Der kleine Junge musste in der Schule nachsitzen, weil er nach Meinung der Lehrerin eine freche Antwort gegeben habe. Auf die Frage: „Wie viel ist 2x3?“ habe er geantwortet: „Das ist 3x2!“ Alles habe gelacht, und die Lehrerin hat ihn getadelt. Daheim wurde der Junge gefragt, ob er seine Antwort beweisen könne. Da nimmt er Papier und Bleistift, zeichnet drei Punkte und darüber nochmals drei Punkte. Er sagt: „Das*

*ist 3x2!“ Und dann dreht er das Papier um 90 Grad und meint: „Siehst du, das ist 2x3!“ Dieser kleine Junge, der sieben Jahre alt war, hat auf die ihm eigene Weise das kommutative Gesetz der Multiplikation bewiesen: AxB ist BxA. Dass die Lehrerin diese Einsicht nicht als großartig erkannte, ist sehr traurig“ (Foerster & Pörksen 1998, S. 66f).*

Aufgabenstellungen in Lernkontrollen weisen darauf hin, ob sich Lehrkräfte eher auf Defizite fokussieren wollen oder Verfahrens- und Verstehensprozesse der Lernenden ergründen möchten (vgl. Maier, 2015, S. 21 ff). Bei einer Defizitfokussierung steht im Vordergrund, welche Fehler die Arbeit aufweist. Dabei werden Aufgabenformate eingesetzt, die die Benennung oder Berechnung eines Ergebnisses fordern, welches dann als richtig oder falsch bewertet werden kann. Von Vorteil ist die schnelle Korrektur und vermeintlich gerechte Bewertung. Endergebnisse enthalten jedoch keine Anhaltspunkte dafür, welche Lösungswege und Strategien Lernende bereits nutzen können und wo Probleme auftreten. Diesen Aspekt berücksichtigen verfahrensorientierte Aufgabenstellungen. Durch Analysen, wie Lernende die Aufgaben lösen und welches Verfahren sie dabei anwenden, können Lehrkräfte ermitteln, welches Wissen Schüler/innen zur Bewältigung von Aufgaben besitzen. Dabei zeigt sich z.B., welche

	Mathematik	Deutsch
	Aufgabe	Aufgabe
<b>Defizite</b>	Kreuze das richtige Ergebnis an	Fasse zusammen, was in Strophe 1 passiert
<b>Verfahren</b>	Berechne das Ergebnis. Gib alle Zwischenschritte an	Suche Schlüsselwörter, die Hinweise geben, was hier passiert. Schreibe mit Hilfe der Wörter eine Zusammenfassung.
<b>Verstehen</b>	Erkläre jemandem, wie du die Aufgabe rechnest. Begründe, warum du so rechnest. Schreibe deine Erklärung auf.	Wie könnte das Gedicht weitergehen? Begründe deine Idee.

Abb. 4: Orientierung bei der Aufgabenstellung

Rechen-, Schreib- oder Lesestrategien oder methodische Kompetenzen bereits gefestigt sind und in welchen Bereichen Schwierigkeiten aufgegriffen und weiter geübt werden sollten. Ein dritter Bereich fokussiert sich auf Aufgabenformate, die sich auf das Verständnis beziehen und der Analyse dienen, inwieweit Lerninhalte verstanden wurden und inwieweit der Lernende seine Kenntnisse anzuwenden vermag (Verständnisorientierung).

Winter (2015) empfiehlt Aufgaben mit Aufforderungen zur Gestaltung bzw. mit produktivem Charakter als besonders geeignet, um Diagnoseinformationen zu erhalten und fundierte Kompetenzrückmeldung geben zu können (Winter 2015, S. 93).

### Differenzierte Aufgabenstellungen

Eine Differenzierung gestaltet sich durch offene Aufgabenformate mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden: Dabei kann über das zu bearbeitende Niveau, durch unterschiedliche Lösungswege, die Darstellungsform und durch verschiedene Hilfsmittel variiert werden. Beispiel: „Finde Rechenaufgaben mit dem Ergebnis 1000.“ Je nach Lernvoraussetzungen und Kenntnisstand finden die Lernenden eine unterschiedliche Anzahl von Aufgaben auf verschiedenen Anspruchsniveaus, z. B. nur Additionsaufgaben mit glatten Hundertern, Additions- und Subtraktionsaufgaben mit gemischten Zahlen oder Aufgaben zu allen Grundoperationen. Differenzierende Kompetenzüberprüfungen können auch in gestufter Form

mit unterschiedlichen Anforderungen gestellt werden. Basisaufgaben, die von allen Schüler/innen zu bearbeiten sind, bilden die unterste Stufe. Auf der zweiten Stufe finden sich weitere Aufgaben mit komplexeren Anforderungen. Die dritte Stufe umfasst Transferaufgaben mit hoher Komplexität. Bei der Bewertung kann die unterste Stufe mit der Note ausreichend bewertet werden, die erweiterten Aufgaben mit dem Notenbereich 2 bis 3 und die Bewältigung der Transferaufgaben mit dem Notenbereich 1 bis 2. Diese Erhebung knüpft an die Lernphase mit differenzierenden Materialien auf unterschiedlichen Niveaustufen an. Je nach Leistungsvermögen hat bei der Erhebung der Lernende die Wahl, welche Stufe er in Abhängigkeit von der vorherigen Lernphase und Niveaustufe bearbeiten möchte. Der/Die Schüler/in kann entscheiden, welche Zielstufe er/sie erreichen kann und möchte. Erfolg bedeutet dann, die gewählte Stufe erfolgreich bearbeitet zu haben.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, individualisierende Leistungskontrollen durch eine niveaudifferenzierende Erhebung zu gestalten. Für jede Stufe wird eine Arbeit im entsprechenden Leistungsniveau angelegt. Diese Graduierung zwischen den Niveaustufen erfolgt beispielsweise durch die Menge der verpflichtend zu bearbeitenden Inhalte, die Durchdringungstiefe oder durch den Grad an Abstraktion. Auch schwache Schüler/innen können in diesem Fall 100% erreichen, wobei die Niveaustufe bei der Rückmeldung des Leistungsstandes zu nennen ist.

### Interpretation und Bewertung des Leistungsstandes

Winter zeigt unterschiedliche Orientierungen auf, die für Lehrkräfte bei der Beurteilung von Leistungsergebnissen richtungsweisend sein können (Winter 2015, S. 37). Die Ergebnisse schriftlicher Erhebungen können der abschließenden Beurteilung der Lernzielerreichung dienen, aber auch der Abstimmung des Lernangebots auf individuelle Lernstände zur individuellen Förderung und Entwicklung sowie der Adaption des Lehr-Lernprozesses an das aktuelle Verständnisniveau der Schüler/innen (vgl. Maier 2010).

### Bezugsnorm der Bewertung

Wenn man die individuelle Lernentwicklung einer Bewertung unterzieht, kann man den Blick darauf lenken, ob die Leistungen den Erwartungen entsprechen, wobei als Maßstab häufig ein klasseninterner Vergleich in Form einer sozialen Bezugsnorm herangezogen wird. Individuelle Lernentwicklungen bleiben dabei aber außer Betracht, weil sie für Selektionsentscheidungen nicht tauglich sind. Rückgemeldet wird bei ihnen lediglich der Grad der Erfüllung der Erwartungen im Vergleich mit einer Leistungsgruppe, aber nicht, wo der/die Schüler/in in seiner/ihrer individuellen Lernentwicklung steht. Unklar bleibt die Lernentwicklung auch bei Schüler/innen, die deutlich weiter sind als andere, weil nicht deutlich wird, wo sie bereits angekommen sind. Eine Entwicklung lässt sich auf diese Weise kaum abbilden. Daher ist der Blick darauf zu lenken, an welcher Stelle der Lernent-

BEREICH	ORIENTIERUNG AUF DEFIZITE, SCHWÄCHEN, STÖRUNGEN	ORIENTIERUNG AUF KOMPETENZEN, STÄRKEN UND RESSOURCEN
<b>Leistungsbeurteilung</b>	Fehler feststellen (z.B. Fehlersumme als Indikator für Leistung)	Suche nach Qualität und Leistungen feststellen; Dialogisch-reflexive Beurteilung
<b>Päd. Strategie</b>	Korrektur der Fehler; Selektion zur Herstellung von Homogenität	Entwicklung von Fähigkeiten, Gemeinsame und individuelle Förderung.
<b>Persönlichkeit</b>	Diagnose von u.a. Defiziten, Fähigkeitsrückständen	Diagnose von persönlichen Stärken und Ressourcen

Quelle: Winter 2015, S. 37, Karin Haupt-Mukrowsky

Abb. 5: Kultureller Wandel bezüglich der Defizitorientierung in der Pädagogik

wicklung sich der/die Schüler/in aktuell befindet und welche Lernschritte als nächstes erfolgen müssen. In diesem Fall ist hier die Stellung zur Leistungskohorte nicht relevant. Kompetenzraster können durch die Formulierung konkreter Leistungsanforderungen eine gute Möglichkeit bieten, die Lernprozessentwicklung in ihrem Ergebnis und weiteren Zielstandards, die im Lernprozess erreicht werden sollen, zu beschreiben.

**Rückmeldung des Leistungsstandes**

Studien zeigen, dass eine formative Leistungsbewertung, bei der anstelle der üblichen Bewertungen am Ende eines

Lernabschnitts kontinuierliches Feedback zum Zweck der Lernförderung gegeben wird, nachhaltige und wirksamste Effekte auf die Lernleistungen entstehen (vgl. Hattie 2009). Durch formative Rückmeldungen der Lehrkraft werden die Schüler/innen mehr und mehr in die Lage versetzt, ihr eigenes Lernen zu reflektieren und selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Wichtig ist dabei, mit dem Lernenden kontinuierlich folgende Fragen zu erörtern: Wo steht der Lernende? – Was sind die nächsten Lernziele? – Wie können diese Ziele erreicht werden? Selbstverständlich sollten auch alle schrift-

lichen, mündlichen und praktischen Leistungsüberprüfungen nicht nur einer summativen Produktbewertung dienen, sondern auch Förderhinweise für alle Schüler/innen bieten. Dabei reicht ein Satz wie „Schau dir die Rechtschreibregeln noch einmal an“ nicht aus. Wichtig ist eine präzise Diagnostik, die Fehlerschwerpunkte analysiert oder bereits ausgeprägte Kompetenzfortschritte sichtbar macht, da nicht nur Leistungsschwächen aufgegriffen, sondern auch Stärken gefördert werden sollen. Das folgende Beispiel zeigt, wie auch summative Bewertungen zur Analyse von weiterem Förderbedarf genutzt werden

Fach: Mathe			Aufgabenformate				Weitere....
Thema: Bruchrechnung			1. Brüche addieren	2. Brüche subtrahieren.	3. Brüche multiplizieren	4. Textaufgabe	
			Max. Punktzahl: 5	Max. Punktzahl: 6	Max. Punktzahl: 6	Max. Punktzahl: 4	
Name:	Note	Pkt./ Fehler	Erreichte Punkte	erreichte Punkte	erreichte Punkte	erreichte Punkte	
Schüler A		10/21	2	4	2	2	
Schülerin B		15/21	5	4	2	4	
Schüler C		19/21	5	5	4	5	
Schüler D		13/21	3	4	3	3	
Schüler E		3/21	1	1	1	0	
Schüler F			5	4	3	2	
u.a.							

Quelle: Karin Haupt-Mukrowsky

Abb. 6: Raster zur Diagnose von Schülerleistungen und Förderbedarf

können. Die Aufgabenbereiche und Ergebnisse der Schüler/innen werden in ein Raster eingetragen. Die horizontalen Spalten zeigen die individuellen Probleme in den Anforderungsbereichen und weisen den individuellen Förderbedarf auf. Die vertikalen Spalten machen den Kompetenzerwerb der gesamten Lerngruppe in einem Teilbereich deutlich. Finden sich hier auffällig viele Schüler/innen mit geringer Punktzahl, ist das Thema im Unterricht erneut aufzugreifen und vertiefend zu wiederholen. Inso-

weit besteht auch für die Lehrkraft die Möglichkeit, den eigenen Unterrichtsverlauf zu diagnostizieren und didaktische Konsequenzen daraus abzuleiten. Das Beispiel verdeutlicht, dass Schüler E die Thematik kaum verstanden hat und wenige Kompetenzen entwickeln konnte. Auch bei Schüler A sind drei Bereiche noch unzureichend entwickelt. Hier ist eine individuelle Förderplanung zu entwickeln, um Defizite auszugleichen. Die vertikale Analyse der Ergebnisse zeigt, dass die Mehrheit der Schüler/innen die

Multiplikationsaufgaben nicht hinreichend lösen konnten. Auch hier muss die Thematik noch einmal aufgegriffen und die Kompetenzentwicklung erneut angebahnt werden. Die gängige Praxis, mit der Leistungsfeststellung das Thema - hier Bruchrechnung - zu beenden und zur nächsten Unterrichtseinheit überzugehen, ohne dem Entwicklungsstand der Schüler/innen weiter gerecht zu werden, entspricht nicht dem Prinzip einer individuellen Förderung. Das Beispiel vermag zu verdeutlichen, dass

1. Wie prüfe und bewerte ich, was als Lernergebnis wichtig ist? (Inhaltsstandard)	
1.1	Welche Themen/Aufgaben sollen meine Schüler/innen bearbeiten können? Warum?
1.2	Welche fachlichen Fähigkeiten sollen sie erwerben, und wie können sie diese zeigen?
1.3	Welche Möglichkeiten haben sie, um über das Fach zu kommunizieren?
2. Wie stelle ich sicher, dass die Überprüfungen das Lernen fördern? (Lernstandard)	
2.1	Mit welchen Techniken versuche ich, die Leistungsbewertung in das Lerngeschehen zu integrieren (im Gegensatz zu Überprüfungen nur am Ende eines Abschnitts)?
2.2	Wie versuche ich, das Selbstvertrauen der Schüler/innen bei Leistungsbewertungen zu stärken?
2.3	Wie fördere ich ihre Fähigkeit zur Selbsteinschätzung?
3. Inwieweit tragen meine Überprüfungen zu mehr Chancengerechtigkeit bei? (Chancengerechtigkeitsstandard)	
3.1	Welche (hohen) Erwartungen habe ich an alle, auch an lernschwache Schüler/innen?
3.2	Wie beobachte und registriere ich individuelle Stärken und Lernfortschritte?
3.3	Wie berücksichtige ich ihre individuellen Lernmöglichkeiten?
4. Wie Sorge ich dafür, dass die Leistungsbewertung ein offener Prozess ist? (Offenheitsstandard)	
4.1	Wie mache ich die Anforderungen, die Bewertungskriterien und die Konsequenzen von Überprüfungen transparent?
4.2	Wie und wen informiere ich über die Ergebnisse?
4.3	Wie beziehe ich Schüler/innen (sowie Eltern und Lehrerteamkolleg/innen) in die Leistungsrückmeldung ein, und wie beteilige ich sie an der Verantwortung für Lernfortschritte?
4.4	Wie überprüfe ich die Qualität der Leistungsbewertung, um sie zu verbessern?
5. Wie vergewissere ich mich, dass meine Schlüsse über den Lernerfolg gültig und nachvollziehbar sind? (Schlüssigkeitsstandard)	
5.1	Welche anderen Datenquellen außer Testergebnissen verwende ich für meine Einschätzungen?
5.2	Wie berücksichtige ich mögliche Verzerrungen (z. B. durch die Verwendung von Bewertungsmethoden, die manche Schüler/innen benachteiligen)?
5.3	Wie stimme ich den Aufwand bei der Bewertung auf die Konsequenzen ab? (Unterscheidung zwischen Lernfeedback und Bildungswegempfehlung)
6. Wie stimme ich die Leistungsbewertung auf langfristige Bildungsziele ab? (Kohärenzstandard)	
6.1	Welche Prüfungsverfahren passen am besten zu den Bildungszielen, die mir am wichtigsten sind?
6.2	Welche Prüfungsverfahren ergeben miteinander am ehesten ein umfassendes Gesamtbild des Lernzuwachses im Verlauf der Jahre?
6.3	Wie befrage ich meine Schüler/innen über ihre Sicht zu Lernzielen, Unterricht, Tests? Wie mache ich sie zu Beteiligten an ihrer Leistungsbewertung?

Quelle: NCTM 1995

Abb. 7: Standards für die Erhebung von Lernständen im Fach Mathematik

schriftliche Leistungskontrollen am Ende einer Unterrichtseinheit nicht nur summative Leistungsmessinstrumente sind, deren Ergebnisse ausschließlich der Notenbildung dienen, sondern auch wichtige Diagnoseinstrumente darstellen, mit deren Hilfe der individuellen Lernprozess aller Schüler/innen unterstützt werden kann.

### Einheitliche Vorgehensweise im Kollegium

Um innerhalb eines Kollegiums eine einheitliche Prüfungs- und Feedbackkultur zu etablieren, bedarf es einiger Absprachen:

- Diagnostischen Verfahren und Maßnahmen werden nicht ausschließlich zur Notengewinnung genutzt, sondern auch zur Ermittlung des Förderbedarfs mit dem Ziel der Weiterentwicklung des Lernens.
- Individuelle Fördermaßnahmen beruhen auf einer Analyse der Lernausgangslage und einer den Lernprozess begleitenden kontinuierlichen Potenzialanalyse, mit dem Ziel, individuelle Leistungsfähigkeit und Stärken zu entwickeln. Dabei wird die Lernentwicklung durch eine Lernberatung begleitet, in denen Lernziele ermittelt, definiert und reflektiert werden.
- Lernkontrollen werden dabei einer Qualitätsanalyse hinsichtlich der Aufgabebearbeitung der Lernenden zu diagnostischen Zwecken genutzt.
- Die Leistungsüberprüfung erfolgt durch differenzierende anforderungsgerechte Aufgabenformate und Hilfsmittel. Die Ergebnisse werden zur Weiterarbeit genutzt, um aus Fehlern lernen zu können und den individuellen Lernprozess zu unterstützen.

Wichtig ist auch, die persönliche Herangehensweise in Bezug auf Leistungsbeurteilung und -messung zu reflektieren. Hierfür bietet das Reflexionsblatt vom Verband der Lehrkräfte und Wissenschaftler an Hochschulen der USA (NCTM) mit Fragen zur Leistungsbewertung einen guten Ansatzpunkt (vgl. NCTM 1995). Anhand von sechs Standards werden Ziele und Inhalte beschrieben, mit denen die eigene Beurteilungspraxis untersucht werden kann.

### Fazit

Lernkontrollen in individualisierenden Lernsettings bedürfen einer veränderten Kultur im Umgang mit Leistungsergebnissen. Die tradierte Selektionsfunktion der Leistungsbeurteilung in Schulen, die auch bei individualisierten Lernsettings im Vordergrund steht, bedarf demgemäß einer Erweiterung. Im Beitrag wurde hier insbesondere die Diagnose- und Förderfunktion fokussiert, die dem Ziel verpflichtet sind, individuelle Lernwege zu optimieren. Wenn Lernphasen durch differenzierende Maßnahmen den individuellen Lernweg unterstützen sollen, ist es bedeutsam, dass die Erhebung des Lernstandes an die zuvor gewählten Differenzierungsmaßnahmen anknüpft und die Befunde der Leistungskontrollen über Selektionszwecke hinaus der Förderung des Lernens dienen. ▀

### Literatur:

- **Drieschner, E. (2011):** Bildungsstandards und Lerndiagnostik. In: W. Sacher & F. Winter (Hrsg.): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen - Grundlagen und Reformansätze*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 109-122.
- **Foerster, H. von & Pörksen, B. P. (1998):** *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- **Haupt-Mukrowsky, K., Wacker, A., Rohlf, C. & Bohl, T. (2016):** *Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung. Analyse der Vorgehensweise an Gemeinschaftsschulen im Kontext von Individualisierungsprozessen*. In: Bohl, T. & Wacker, A. (Hrsg.): *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung*. Münster/New York: Waxmann, S. 275-295.
- **Hattie, J. (2013):** *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- **Helmke, A. (2009):** *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Verbeke: Kallmeyer.
- **Horstkemper, M. (2006):** *Fördern heißt Diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg*. In: *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken - Können entwickeln*. Friedrich Jahresheft XXIV, S. 4-7.

- **Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015):** *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- **Jürgens, E. (2017):** *Leistung in der Schule. Grundlagen, Entwicklungen und Perspektiven*. In: *Lehren und Lernen* 43, H. 2, S. 25-31
- **Maier, U. (2015):** *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- **NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (1995):** *Assesment standards for school mathematics*. Preston, VA: NCTM.
- **Paradies, L., Linser, H. J. & Greving, J. (2007):** *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. Frankfurt/Main.
- **Winter, F. (2015):** *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim und Basel: Beltz.

### Unsere Autor/innen



**Karin Haupt-Mukrowsky, M.A.**, ist seit 2013 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der PH Heidelberg und beschäftigt sich intensiv mit Fragen zur Unterrichtsqualität und Leistungsdiagnostik.



**Albrecht Wacker** ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik - Pädagogik der Sekundarstufe I und seit April 2012 am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

### Impressum

Die Unterrichtspraxis – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Helmut Däuble und Nicole Neumeister  
 Anschrift der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de  
 Nachbestellungen über die GEW-Bezirksgeschäftsstellen (Adressen im Impressum von b&w). Dieses Heft kann auch online abgerufen werden:  
<http://www.gew-bw.de/unterrichtspraxis/publikationen/list/reset/0>

Gestaltung: Tomasz Mikusz, Süddeutscher Pädagogischer Verlag

Zum Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der Unterrichtspraxis adressiert werden.