

Leistungsbewertung als Teil der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Anforderungen, Einstellungen und Vorstellungen: Ein Blick in die Köpfe von Studierenden

von Dr. Johanna Nickel

Universität zu Köln
jnickel3@uni-koeln.de

Kein anderes Thema ihres Studiums betrifft in solchem Maße die Lehramtsstudierenden auch existentiell selbst wie das der Leistungsbewertung und gleichzeitig ist es wohl genau dieses Thema, an dem der Perspektivenwechsel im Zusammenhang mit dem Rollenwechsel vom (primär) Lernenden (und damit eher bewertet werdenden) zum (primär) Lehrenden (und damit eher Bewertenden) sichtbar wird. Die Studieninhalte zur Leistungsbewertung ergeben sich aus den Anforderungen, die die Kultusministerkonferenz ausführlich als „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“¹ in Form von Kompetenzen formuliert. Diese werden als „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen“ definiert, „über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll.“² Bezogen auf die Unterrichtsfächer definiert die KMK „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“³.

Während sich die inhaltlichen bzw. kognitiven Aspekte der Kompetenzen gut empirisch überprüfen lassen, gilt dies für die Einstellungen nicht, obwohl sie doch für die Bewältigung auch der Aufgabe der schulischen Leistungsbewertung relevant sein dürften. Da allerdings

weder die Einstellungen von Lateinlehrer*innen noch eine mögliche Veränderung im Laufe ihrer Ausbildung und weiteren Laufbahn bisher erforscht sind, lassen sich kaum Aussagen zur Erfüllung der Anforderungen in dieser Hinsicht tätigen.

Empirische Untersuchung der kognitiven Konstrukte der Studierenden

Einen Zugang zu den gesuchten Einstellungen kann die Lehrervorstellungsforschung⁴ ermöglichen. Diese erforscht empirisch die kognitiven Konstrukte von Lehrer*innen in verschiedenen Bereichen, z. B. in Bezug auf Schüler*innen, guten Unterricht oder eben auch Leistungsbewertung. Die kognitiven Konstrukte werden unterschiedlich z. B. als Vorstellungen, Einstellungen, Überzeugungen, subjektive Theorien oder Konzepte bezeichnet, sind jedoch nicht gleichzusetzen mit Vorwissen. Die Bedeutung dieser kognitiven Konstrukte ergibt sich aus der Tatsache, dass sie sich u. a. auf die Motivation und das Verhalten positiv oder auch negativ auswirken können, dann also eine direkte Wirkung auf die jeweilige Kompetenz haben. Ein weiterer Aspekt kann die Erforschung von Änderungen der Konstrukte in der sogenannten *conceptual change*-Forschung sein, die sich mit Veränderung oder Erweiterung der Vorstellungen beschäftigt.⁵

In einer explorativen qualitativen Erhebung einer Stichprobe aus Studierenden der ersten Mastersemester im Fach Latein in Köln am Ende des vergangenen Wintersemesters⁶



1 KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019: zum Kompetenzbereich Beurteilen 11 „Lehrkräfte [...] üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.“ und besonders 12 mit Kompetenz 8: „Lehrkräfte erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernprozesse und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.“

2 KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019; ähnlich, aber etwas differenzierter definiert WEINERT 2014, 27–28 Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

3 KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019: hier zu den Alten Sprachen die Kompetenz „Sie [...] kennen Grundlagen der Lernstandbestimmung, Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach.“ Dazu gehört in der universitären Lehre auch eine Orientierung zu Kernlehrplänen, den dortigen Vorgaben zur Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung, Diagnoseinstrumenten (Form von Klassenarbeiten/Klausuren; andere Überprüfungsformen), Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von lateinischen Texten, Übersetzungstypen, Aufgabenformulierung, Differenzierung. Im Praxissemester werden am Lernort Schule erste praktische Erfahrungen mit Szenarien der Leistungsbewertung gemacht.

4 RHODE-JÜCHTERN 2015; ein Beispiel zu Vorstellungen und Einstellungen zu Leistungsbewertung mit Blick auf die KMK-Standards mit dem Schwerpunkt auf Lehrer*innen der naturwissenschaftlichen Fächer bietet eine Interview-Studie von HARTMANN-MROCHEN 2013.

5 RHODE-JÜCHTERN 2015, 11–12.

6 Nach Regelstudienzeit entspricht das erste Mastersemester im M.Ed. dem siebten Fachsemester. Das Praxissemester wird in Köln normalerweise im zweiten Mastersemester absolviert.



wurden Vorstellungen und Einstellungen zum Thema Leistungsbewertung untersucht. Dabei sollte sowohl die kognitive (Vorstellungen) als auch die affektive (Einstellungen) Perspektive der Bewertungskompetenz beschrieben werden können.⁷ Hierzu wurde eine unstrukturierte schriftliche Befragung in einem nicht-standardisierten Fragebogen durchgeführt,⁸ d. h. ein offener (digitaler) Fragebogen vorgelegt,⁹ der eine einzelne zweiteilige Frage enthielt „Was ist Leistungsbewertung und welche Bedeutung hat sie?“ – dazu die Anweisung, Gedanken zu dieser Frage in Freitextform zu notieren. Die Zeitvorgabe waren zehn Minuten. Der Vorteil einer solchen unstrukturierten Befragung liegt in ihrer Offenheit und fehlenden Beschränkung z. B. auf vorausgewählte Antwortmöglichkeiten; dabei entsprechen die Äußerungen der Befragten ihren „subjektiven Strukturen und Schwerpunktsetzungen“¹⁰. Eine Freitext-Befragung wird jedoch vor allem von „formal besser gebildeten Untersuchungspersonen“ akzeptiert. Außerdem muss der Eindruck vermieden werden, es handle sich um eine Leistungsüberprüfung.¹¹ Die erste Voraussetzung ist in der Gruppe der fortgeschrittenen Latein-Lehramtsstudierenden gegeben. Die zweite Bedingung wurde durch eine Erläuterung im Zuge der Bitte um freiwillige Teilnahme an der Befragung und vor allem durch die mithilfe der technischen Umsetzung garantierte Anonymität erfüllt. Mit einer zweiten Frage wurde lediglich die Absolvierung des Praxissemesters (ja/nein) eruiert, um eine mögliche Prägung der Vorstellungen durch die fünfmonatige Schul- und Unterrichtserfahrung nachvollziehen zu können. Demnach nahmen 14 Studierende teil, die das Praxissemester noch nicht absolviert hatten und vier Studierende, die dieses bereits hinter sich hatten. Vor der Darstellung der Ergebnisse muss der Ordnung halber der Hinweis erfolgen, dass aufgrund der kleinen Datenbasis keine repräsentativen Ergebnisse zu erwarten sind und auch keine stichhaltigen Aussagen zu einer Veränderung der Einstellungen und Vorstellungen aufgrund des Praxissemesters gemacht werden können,

da es sich bei den hier zum selben Zeitpunkt befragten Prä- und Post-Praxissemesterstudierenden¹² natürlich um verschiedene „Subjekte“ handelte. Dennoch ließen sich einige interessante Beobachtungen machen.

Ergebnisse

Die Freitextantworten enthalten Aussagen, die sich nach verschiedenen Kategorien¹³ ordnen lassen, wobei sowohl auf Studieninhalte zurückgegriffen wird als auch Werturteile formuliert werden. 17 von 18 Texten bieten – sicherlich in Reaktion auf die direkte Frage „Was ist Leistungsbewertung?“ eine **Definition**, bei der sie z. T. versuchen, den Inhalt dessen, was bewertet wird („Leistung“), zu füllen, wobei sie sich entweder auf einen Kompetenz- und / oder Wissensbegriff beziehen (fünfmal, z. B.: „inhaltliche Fähigkeiten und Kenntnisse“, „fachliche Kompetenzen“, „Wissen“) oder aber sich auf Unterrichtsergebnisse fokussieren (viermal: „Produkt der Schüler“, „eine vorher fixierte Aufgabenstellung“, „Ergebnisse, die die SuS im Unterricht erbracht haben“, „Arbeitsaufwand und Ergebnis der Arbeit“). Die übrigen acht Definitionen hantieren weiter mit dem Begriff „Leistung“. Eine klassische Definition fehlt nur in einem Text aus der Gruppe der Postps, in dem allerdings eine sehr kritische Position zur Leistungsbewertung zu finden ist, die unten genauer betrachtet wird.

Aussagen zu **Qualitätsstandards** der Bewertung sind ebenfalls sehr häufig (12/18). Hier finden sich – auf die Texte verteilt – Angaben zu Transparenz (4), Gerechtigkeit (4), Orientierung an Standards (4), Objektivität (3), Individualität (2) – diese interessanterweise in denselben Texten, in denen auch Standards genannt werden, Angemessenheit (1), Validität (1), Reliabilität (1) und Intersubjektivität (1). Eine Aussage nennt „Subjektivität“, insofern als „bereits durch die Stellung der Aufgabe eine oder ein Katalog richtiger Antworten / Leistungen als Motivation für die Aufgabenstellung selbst bestand“ und ist somit wohl eher als kritische Bewertung der üblichen Qualitätsstandards (Objektivität) anzusehen.

Die acht Angaben zur **Form** beziehen sich

7 Vgl. zur Methodik HARTMANN-MROCHEN 2013, 17–18.

8 Vgl. BORTZ/DÖRING 2016, 401.

9 Verwendet wurde das Umfrage-Tool innerhalb der Lernplattform *Ilias*.

10 BORTZ/DÖRING 2016, 402.

11 Vgl. BORTZ/DÖRING 2016, 402.

12 Im Folgenden als „Präps“ bzw. „Postps“ bezeichnet.

13 Zur Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse vgl. KUCKARTZ 2018.

auf die Aussage „mündlich – schriftlich“ oder „Noten“, einmal auch auf die Notwendigkeit von schriftlichen Gutachten.

Äußerungen zu **Funktion / Zweck** finden sich in 17 von 18 Antworten und sind sehr weit gestreut, d. h. die Antworten zeigen Schwerpunktsetzungen meist bei einem oder zwei dieser Punkte: Feedback für Schüler*innen, Feedback für Lehrperson, Vergleich, Entwicklungen abbilden, Fördern, Selbsteinschätzung der Schüler*innen. Bis hierhin sind keine deutlichen Unterschiede zwischen den Antworten der Präps und Postps zu erkennen. Es handelt sich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in erster Linie um Studieninhalte, ebenso wie zunächst bei der folgenden Kategorie **gesellschaftliche Funktion bzw. Wirkung**.

Dieser Kategorie lässt sich eine deutliche Häufung von Aussagen zuordnen (9), die vor allem eine Perspektive auf die Studienfachwahl und späteres Berufsleben haben. Drei Texte sind jedoch begrifflich auffällig: Ein Text enthält eine recht ausführliche Begründung der Funktion einer Hierarchisierung mit einer positiven Konnotation:

„Der Fortschritt im Gegensatz zum Stillstand liegt dem Menschen von Natur aus inne. Durch das menschliche Bedürfnis des Sozialisierens ist eine Hierarchisierung im Sinne gewisser gesellschaftlicher / gruppeninterner Parameter sowohl natürlich als auch für das Zusammenleben notwendig. Somit sollte diese Leistungsbewertung dem Anspruch entsprechen, dass sie zu der Bildung einer sich gegenseitig fördernden Gemeinschaft gereicht.“

– Zwei weitere Texte stellen die Funktion der „Selektion“ heraus, von denen einer (der oben genannte aus der Gruppe der Postps) auch eine sehr kritische **Wertung** enthält:

„Leistungsbewertung ist gesellschaftliches Instrument der Selektion. In allen Lebensbereichen ist es das Mittel, durch das an bestimmte Menschen Qualifikationen vergeben werden, an andere Menschen nicht. Leistungsbewertung ist daher stark exkludierend. Sie steht für mich in starkem Widerspruch und Gegensatz zu den Erkenntnissen der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung und zu dem, was ich im Studium über Bildung und Fachdidaktik lernen durfte (Inklusion, Motivation, aufgeklärter Bildungsbegriff etc.). Es wird eine Herausforderung für mich im Lehrerberuf sein, trotz des Primats der Leistungsbewertung einen schüler*innenorientierten und schüler*innenwertschätzenden Unterricht zu machen.“ (Zitat ganzer Text)

Auffällig sind der deutliche berufsbiogra-

phische Ansatz mit Bezug zu theoretischen und praktischen Anteilen des Studiums, die tatsächlich eingenommene Lehrer*innenperspektive nach dem Praxissemester und die grundsätzliche Infragestellung der Praxis der Leistungsbewertung. Dieses, aber auch die weiteren breit gefächerten Werturteile – insgesamt enthalten 10 Texte Wertungen, die z. T. stark auf Problematiken fokussiert sind – sind nicht zu unterschätzen, wenn man die Relevanz der Einstellungen für die Handlungsfähigkeit im Rahmen der Kompetenz bedenkt. Von den übrigen neun Texten stellen vier die Schwierigkeit der Einhaltung der Gütekriterien heraus, drei konstatieren schlicht eine Notwendigkeit, von denen einer jedoch so formuliert: „Einerseits baut sie viel Druck auf und kann nie ganz gerecht werden. Andererseits scheint sie doch nötig zu sein.“ Weitere zwei Texte stellen bei der Abwägung von Vor- und Nachteilen den „Leistungsdruck“ einem „sinnvollen Instrument zur Feststellung des Leistungsstandes“ bzw. „Anreiz, sich anzustrengen“ gegenüber. An die letztgenannte Aussage schließt sich allerdings eine Aussage an, die eine mögliche Problematik für den Selbstwert einer Person herausstellt:

„Wenn es allerdings über einen längeren Zeitraum fast ausschließlich auf Leistungen ankommt, bewertet man sich vielleicht automatisch selbst nach Leistungen, obwohl man doch ein einzigartiges Individuum ist und im Allgemeinen nicht nach gut oder schlecht bewertet werden sollte. Auch kann es sein, dass man von den Bewertungen anderer abhängig wird und sich selbst gar nicht mehr für wertvoll hält, wenn man nicht mehr die Bestätigung von außen bekommt.“

Ähnlich problembewusst formulieren die folgenden zwei Texte, jeweils mit Blick auf pädagogische Aspekte:

„Auch fixieren sich Leistungsbewertungen zu oft lediglich auf die Fehler oder Makel, die ein*e Lernende*r aufweist. Dies kann zu Frustration und Demotivierung führen. Gute Bewertungen andererseits können einen positiven (Motivation, so weiter zu machen), aber auch einen negativen Effekt (Stagnierung im derzeitigen Leistungsstand) haben. Man muss also Vorsicht walten lassen.“

– Die folgende Postps-Äußerung drückt eine deutliche schüler*innenorientiert-pädagogische Einstellung aus: „Für mich persönlich ist es wichtig, Schüler*innen zu vermitteln, dass sie mehr sind als ihre Noten und dass



sie, auch wenn sie in einem Fach schlechte Noten erhalten, nicht ‚dumm‘ oder ‚untalentierte‘ sind.“ Ausschließlich positiv wertet nur ein Text, der die Wichtigkeit der Diagnose- und Förderungsfunktion der Leistungsbewertung herausstellt. Insgesamt lassen die Werturteile teils eine pädagogische Grundhaltung erkennen, teils reflektieren sie kritisch, aber auch abwägend, teils spiegeln sie aber auch noch eine persönliche Betroffenheit zu diesem frühen Zeitpunkt der Ausbildung wider.

Schließlich lässt sich in neun Texten feststellen, aus welcher **Perspektive** das Thema Leistungsbewertung betrachtet wird, der Studierenden- und / oder der Lehrer*innenperspektive: zwei wechseln zwischen beiden Perspektiven (je einer aus der Gruppe der Präps und Postps), vier der Präps schreiben ausschließlich aus der Studierendenperspektive, ein weiterer Text aus der Gruppe der Präps und zwei weitere von den Postps übernehmen die Lehrer*innenperspektive. Eine leichte Tendenz zur verstärkten Übernahme der Lehrer*innenperspektive bei denjenigen, die das Praxissemester absolviert haben, ist nicht auszuschließen, allerdings aufgrund der geringen Zahl der Postps-Proband*innen (4) nur vage feststellbar, aber immerhin drei von vier Postps zu zwei von 14 Präps übernehmen die Lehrer*innenperspektive.

Ausblick

Die vorgestellte Studie kann im besten Fall als Vorstudie gelesen werden. Eine genauere Untersuchung der Einstellungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlauf der Ausbildung dürfte zu interessanten weiteren Erkenntnissen führen und neue (auch hochschul-) didaktische Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Interessant ist nicht nur die Frage, welche Wirkung das Praxissemester auf eine mögliche Veränderung der Konzepte der Studierenden haben könnte. Relevant ist diese Frage auch

für die Fachleiter*innen im Referendariat: Nicht nur mit welchem Vorwissen, sondern mit welchen individuellen Einstellungen und Vorstellungen kommen die Studierenden in das Referendariat, die förderlich sein könnten oder aus denen sich Handlungsmöglichkeiten oder Beratungsbedarf ergeben? Auch dürfte eine genauere Erforschung der Einstellungen zu Leistungsbewertung unter ausgebildeten und erfahrenen Lateinlehrer*innen zu neuen Erkenntnissen führen, zumal solche Einstellungen auch abhängig von Fächertraditionen und -kulturen sein können. Somit wäre ein Wissen darüber sicher hilfreich für die Entwicklung und Umsetzung neuer Ansätze für die Leistungsbewertung im Lateinunterricht.

Literatur

- BORTZ, J. / DÖRING, N.: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin / Heidelberg ⁵2016.
- HARTMANN-MROCHEN, M.: Zwischen Notengebung und Urteilsfähigkeit. Einstellungen und Vorstellungen von Lehrkräften verschiedener Fachkulturen zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards. Hamburg 2013.
- KUCKARTZ, U.: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim 2018.
- RHODE-JÜCHTERN, T.: Forschung – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 6/2 (2015), 7–18.
- WEINERT, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim / Basel ³2014, 17–31.

