

Günter Faber & Elfriede Billmann-Mahecha

Praxis der Notengebung – Probleme, Erfordernisse und Möglichkeiten aus pädagogisch-psychologischer Sicht

Eine der zentralen professionellen Anforderungen an Lehrkräfte ist zweifellos die Beurteilung schulischer Leistungen. Ungeachtet mannigfaltig diskutierter Alternativen kommt dabei der herkömmlichen Benotung von schriftlichen und mündlichen Lernergebnissen nach wie vor ein erheblicher Stellenwert in der alltäglichen Unterrichtspraxis zu. Obschon die typischen Einschränkungen ihrer psychometrischen Güte seit längerem bekannt sind (Tent 2006, Trautwein, Lüdtke, Becker, Neumann & Nagy 2008) und jüngere empirische Befunde selbst in solchen vermeintlich leicht objektivierbaren Lernbereichen wie Mathematik und Rechtschreiben ihre mangelnde Genauigkeit und Abhängigkeit von sachfremden Kriterien nachgewiesen haben (Birkel 2005, 2009), erscheinen Noten im Schulalltag als obligater Beurteilungsstandard offenbar noch unumgänglich. Dies kann aber nicht bedeuten, die mit ihnen verbundenen Probleme gänzlich zu tolerieren oder gar zu akzeptieren.

Vielmehr gilt es unter pragmatischen Gesichtspunkten, pädagogisch zuträgliche Möglichkeiten zu sondieren, mit deren Hilfe sich die kritischen „Sollbruchstellen“ von Noten absehbar auffangen und kontrollieren lassen – die Notengebung mithin unterrichtlich angemessen eingebettet, transparent vermittelt und letztlich auch lernunterstützend genutzt werden kann (Jürgens 2005). In diese Richtung weisende Überlegungen sollten auf jeden Fall an den sozial- und motivationspsychologischen Implikationen des Notenformats ansetzen, das sowohl auf der Seite der benotenden Lehrkräfte als auch auf der Seite der benoteten Schülerinnen und Schüler bestimmte Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse erfordert. Deren Beschaffenheit und Wirkungsweise regulieren wesentlich den individuellen Umgang mit Leistungsbeurteilungen. Dementsprechend dürften sich aus der Kenntnis solcher Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse wesentliche Anhaltspunkte für eine gezielte pädagogische Optimierung des Beurteilungshandelns von Lehrkräften ergeben.

Eigenschaften und Implikationen des Notenformats

Bei den üblichen Ziffernnoten handelt es sich um

ein administrativ vorgegebenes Kodierungssystem, durch dessen Anwendung das Ergebnis individueller Lernprozesse (unabhängig von Bildungsgang, Klassenstufe, Schulfach und Unterrichtsgeschehen) auf einer reduktiven Skala von sechs Urteilsstufen abgebildet werden soll. Messtheoretisch können Noten allenfalls Ordinalskalenniveau beanspruchen, da die Abstände zwischen den einzelnen Notenstufen in keiner Weise analog gleiche Leistungsunterschiede wiedergeben müssen. Ebenso wenig halten die einzelnen Notenstufen per se eindeutige Kriterien für die Bewertung einer bestimmten Leistung vor. Und schließlich gehen in den Benotungsvorgang gleichermaßen Informationen der vorausgegangenen Leistungserfassung wie der aktuell vorzunehmenden Leistungsbeurteilung ein, ohne dass beide Aspekte hinlänglich trennscharf zu unterscheiden wären (Sacher 2009).

Aufgrund dieser inhaltlichen Unbestimmtheiten können interindividuelle Leistungsunterschiede mittels Noten weder direkt erfasst noch bewertet werden. Stattdessen erweist sich die Note an sich als ein hochinferentes Urteilsformat (Kleber 1992), das in seiner praktischen Anwendung auf vielfach konkretisierende Wahrnehmungen, Entscheidungen und Schlussfolgerungen seitens der Lehrkraft angewiesen ist. Das Leistungsergebnis eines bestimmten Schülers wird von ihr im Hinblick auf den bisherigen Unterricht als mehr oder weniger zielerreichend eingestuft, was in aller Regel voraussetzt, dass sie das latente (nicht unmittelbar beobachtbare) Leistungskonstrukt über einige ausgewählte proximale (relativ eindeutig feststellbare) Leistungsinformationen erschließen muss (Tent 2006). Welche Informationen sie dazu heranzieht, wie sie diese Informationen erhebt und an welchem Maßstab sie das Erreichen eines Lernziels orientiert, liegt dabei weitreichend in ihrem Ermessen. Benotungen von Schulleistungen repräsentieren somit relativ komplexe Schätzurteile. Sie gründen auf einer Reihe von vorausgegangenen Festlegungen, deren Bedeutung durch verschiedene subjektive Mediationsprozesse zustande kommt (Helmke 2009) und von den im Einzelfall realisierten Deutungspräferenzen abhängt. Entsprechende subjektive Mediationsprozesse können aber zugleich bei den

benoteten Schülern wirksam werden. Auch für sie belässt die im Einzelfall erhaltene Note Spielräume für die Deutung der eigenen Leistungssituation. Eine bestimmte Beurteilung kann von ihnen auf dem Hintergrund der bisherigen Lerngeschichte und innerhalb eines bestimmten Klassenkontexts als relativer Erfolg bzw. Misserfolg erlebt sowie in unterschiedlicher Weise erklärt werden – und dadurch ihr künftiges Lernverhalten maßgeblich beeinflussen (Abb.1).

Inferenz von Noten

Informationen sind dann hochinferent, wenn sie von der beurteilenden Person nur unter Rückgriff auf ergänzende Annahmen und Schlussfolgerungen verwendet werden können. Diese Annahmen und Schlussfolgerungen unterliegen ihren subjektiven Erfahrungen, Erwartungen und Deutungsmustern.

In diesem Sinne gründet der Vorgang der Benotung bereits auf impliziten Annahmen, was die zu bewertende Schulleistung ausmacht, wie sie zustande kommt, welche günstigen oder ungünstigen Faktoren sich dabei im Einzelnen ausgewirkt haben.

Problematisch an solchen impliziten Annahmen ist der Umstand, dass sie der beurteilenden Person nicht zwingend bewusst sind und folglich nicht überprüft werden.

Außerdem variieren sie interindividuell beträchtlich, was bedeutet, dass verschiedene Personen im Hinblick auf ein bestimmtes Leistungsergebnis ganz unterschiedliche Schlussfolgerungen vornehmen können.

Infolge ihres hohen Inferenzgrads gelingt der alltägliche Umgang mit Noten sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite erst unter Rückgriff auf zusätzliche Wahrnehmungsleistungen und Deutungshandlungen. Mit ihnen sind entscheidende kognitive und motivationale Bedingungen der Notengebung und Auswirkungen des Notenerhalts markiert, die grundsätzlich immer anfällig für Fehler, Voreingenommenheiten und Verzerrungen sind.

Bedingungen der Notengebung

Lehrkräfte beurteilen die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, Einstellungen, Befindlichkeiten, Erwartungen und subjektiven Wahrnehmungen (Lissmann 1997). Die Urteilsbildung, die schließlich in einer Note kodiert wird, kann demnach als Resultat von komplexen – und zum Teil nicht bewussten – Informationsverarbeitungsprozessen angesehen werden (Abb. 1). In der pädagogisch-psychologischen Forschung sind eine

Reihe von Einflussfaktoren auf die Urteilsbildung identifiziert und empirisch nachgewiesen worden, von denen einige hier exemplarisch aufgeführt werden:

- *Erwartungseffekte*: Lehrkräfte machen sich zu Beginn eines Schuljahres ein „Bild“ von ihren Schülerinnen und Schülern. Aufgrund erster Eindrücke, früherer Erfahrungen oder anderer Vorinformationen halten sie zum Beispiel einen Schüler für intelligent oder aus einer schwierigen Familie kommend. Aus einem solchen „Bild“ bauen sich Erwartungen über das Leistungsvermögen der einzelnen Schüler/innen oder auch einer Gruppe von Schülern auf, die zu Fehlwahrnehmungen tatsächlich erbrachter Leistungen führen können. Beispiele wären das Übersehen von Fehlern bei als leistungsstark eingeschätzten Schülern oder das Überhören guter mündlicher Beiträge bei als leistungsschwach eingeschätzten Schülern. Solche Erwartungen beeinflussen darüber hinaus das Handeln im Unterricht, z.B. welche Schüler/innen aufgerufen, welche Kommentare zu mündlichen Äußerungen gegeben oder wie und an wen besondere Arbeitsaufträge vergeben werden. Vermittelt über solche Handlungen der Lehrkraft erfahren die Schüler/innen ihrerseits, was die Lehrkraft von ihnen erwartet. Reagiert sie zum Beispiel mit Überraschung auf eine gute Leistung, nimmt der betroffene Schüler seinerseits wahr, dass die Lehrkraft nicht viel von ihm erwartet. Solche transaktionalen Prozesse können schließlich zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen führen (Wahl, Weinert & Huber 2001).
- *Stereotype*: Stereotype sind an sich hilfreich und entlastend, weil sie es erlauben, komplexe Informationen schnell zu kategorisieren. Wenn sie sich aber unbemerkt in die Beurteilung von Schülerleistungen einschleichen, kann es zu erheblichen Fehlurteilen kommen. Am bekanntesten sind Geschlechtsstereotype, wie z.B. dass Mädchen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich weniger begabt seien als Jungen (Tiedemann 2000). Im Sinne der genannten Erwartungseffekte kann ein solches, empirisch widerlegtes, aber sich hartnäckig haltendes Stereotyp bewirken, dass Schülerinnen sich schließlich selbst als mathematisch-naturwissenschaftlich weniger begabt einschätzen, das Interesse verlieren und ihre Leistungsmöglichkeiten in diesem Bereich nicht ausschöpfen.

- *Beobachtungs- und Beurteilungsfehler:* Von Beobachtungsfehlern spricht man, wenn nicht alle für die Beurteilung notwendigen Informationen adäquat aufgenommen werden (können). Zum Beispiel kann das zaghafte Sich-Melden eines schüchternen Schülers leicht übersehen und schließlich zu dem Urteil „mangelnde Unterrichtsbeteiligung“ führen, das seinerseits wiederum implizit die Benotung beeinflusst. Von Beurteilungsfehlern spricht man bei systematischen Verzerrungen des Urteils, wie z.B. bei der Tendenz zur Milde, zur Mitte oder zu Extremurteilen. Auch der sog. Haloeffekt gehört zu den Beurteilungsfehlern: Hierbei lässt man sich unbemerkt von einer hervorstechenden Eigenschaft eines Schülers leiten. So werden z.B. attraktive Schüler/innen in ihren Leistungen eher überschätzt, während auffällig Dialekt sprechende Schüler/innen eher unterschätzt werden. Auch Alltagstheorien im Sinne ungeprüft verallgemeinerter Wenn-dann-Annahmen spielen eine Rolle bei der Entstehung von Beurteilungsfehlern. Ein Beispiel wäre die Annahme, dass Kinder mit einer ordentlichen Handschrift auch gute Aufsätze schreiben. In ähnlicher Weise können vorgefasste Kausalattributionen zur Erklärung einer Schülerleistung zu Fehleinschätzungen beitragen – etwa wenn eine Lehrkraft das ungünstige Ergebnis in einer Klassenarbeit von vornherein auf die

mangelnde Begabung des betreffenden Schülers (und nicht vielleicht auch auf unterrichtliche Faktoren) zurückführt.

- *Kontexteffekte:* Ein besonderes Problem bei der Notengebung entsteht durch die Orientierung an einer sozialen Bezugsnorm, meist am Leistungsstand der Klasse. Lehrkräfte haben oft nur geringe Vorstellungen, welche Lernziele in Parallelklassen oder in anderen Schulen erreicht oder nicht erreicht werden. Deshalb können zwei Schüler/innen mit vergleichbaren Leistungen in unterschiedlich leistungsstarken Klassen zum Teil recht unterschiedliche Noten und sogar unterschiedliche Schullaufbahmpfehlungen erhalten. Im Sinne eines Big-Fish-Little-Pond-Effekts erhalten sie in leistungsschwachen Klassen vergleichsweise günstigere Beurteilungen (Tiedemann & Billmann-Mahecha 2007, Köller, Zeinz & Trautwein 2008).

Solche potenziellen Fehlerquellen seitens der beurteilenden Lehrkraft können nicht vollständig ausgeschaltet werden (Hesse & Latzko 2009). Vielmehr charakterisieren sie mögliche Verzerrungen, die bei jeder Personwahrnehmung im Alltag eine Rolle spielen. Zur Professionalität von Lehrkräften gehört aber, diese Einflussfaktoren und Fehlerquellen zu kennen und das eigene Urteilsverhalten diesbezüglich kritisch zu reflektieren.

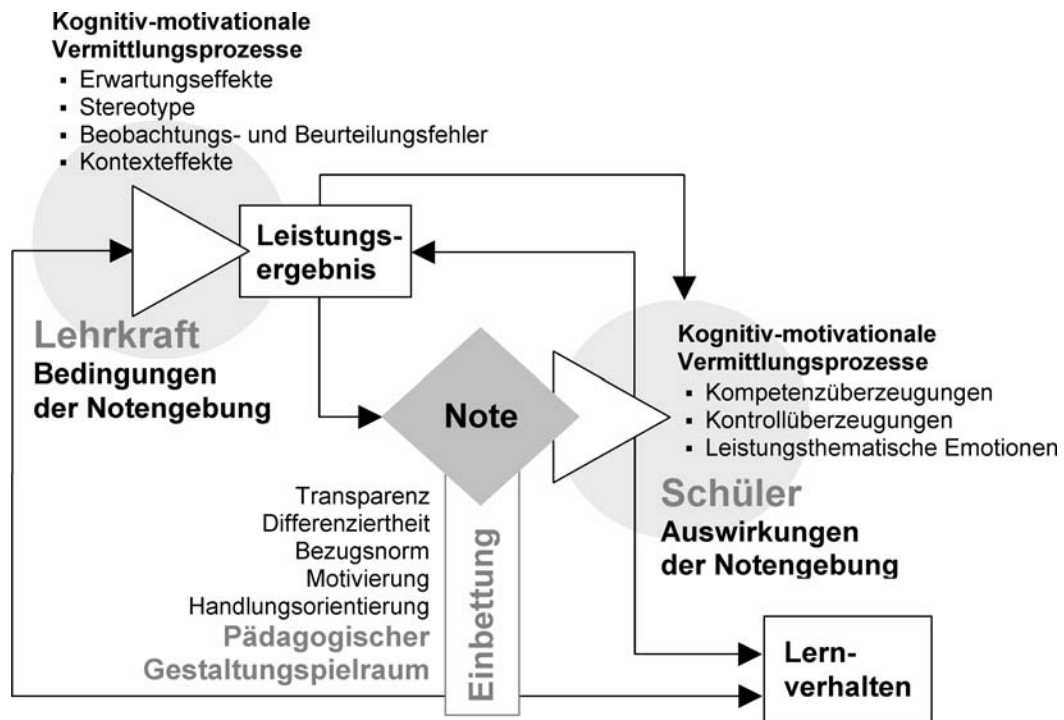


Abb. 1: Bedingungen und Auswirkungen der Notengebung

Auswirkungen von Noten

Schulische Leistungsbeurteilungen werden von den Schülerinnen und Schülern auf dem Hintergrund ihrer bisherigen Lerngeschichte über entsprechende kognitiv-motivationale Mediationsprozesse (mehr oder minder bewusst) verarbeitet und gedeutet (Abb. 1). Auf der Basis deklarativer Gedächtnisstrukturen werden die eigenen Erfahrungen mit leistungsthematischen Anforderungen als weithin schulfachspezifische Selbstschemata repräsentiert, die sich in vergleichbaren Leistungssituationen als einschlägige Kompetenz- und Kontrollerwartungen sowie als emotionale Bewertungen handlungsregulierend auswirken. Dabei kommt den subjektiven Kompetenzerwartungen ein herausgehobener Stellenwert zu. Sie manifestieren sich überwiegend im schulischen Fähigkeitsselbstkonzept und betreffen die individuellen Erwartungen, das Ergebnis einer leistungsrelevanten Handlungssituation in erwünschter Weise beeinflussen zu können – d.h., sie definieren die subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten zur Bewältigung schulischer Anforderungen als relativ überdauernde Kompetenzüberzeugungen (Möller 2008).

Die Entwicklung schulfachspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte gründet weitgehend auf sozialen und individuellen Vergleichsprozessen. Ein aktuelles Leistungsergebnis wird zu den Ergebnissen der anderen Schüler/innen, zu den eigenen bisherigen Ergebnissen in dem jeweiligen Fach und zu den eigenen Ergebnissen in anderen Fächern in Beziehung gesetzt. In ihrer individuellen Ausprägung erscheinen schulfachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte deshalb unter anderem auch von den Bedingungen des jeweiligen Klassenkontexts beeinflusst. Im Sinne eines Big-Fish-Little-Pond-Effekts fallen die Selbsteinschätzungen in einer eher leistungsstarken Klasse verhältnismäßig niedriger aus als in einer eher leistungsschwachen Klasse (Köller, Zeinz & Trautwein 2008, Marsh 1987). Schülerinnen und Schüler mit einem relativ hohen Fähigkeitsselbstkonzept werden den persönlichen Standard für eine gute Note zudem vergleichsweise höher ansetzen als Schüler mit einem relativ niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept. Und sie werden auf eine in ihrem Sinne gute oder schlechte Note motivational und emotional grundlegend anders reagieren als Schüler mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept. Denn mit unterschiedlichen Kompetenzüberzeugungen gehen zugleich deutliche attributionale Präferenzen ein-

her, die langfristig zur Entwicklung individueller Kontrollüberzeugungen beitragen.

So führen Schüler/innen mit hohen Kompetenzerwartungen eine erwartungsgemäß gute Note vornehmlich auf ihre eigene Fähigkeit und eine erwartungswidrig schlechte Note auf Ursachen zurück, die ihnen noch hinreichenden Spielraum für eigene Handlungsmöglichkeiten belassen – bspw. indem sie eigenen Anstrengungsmangel für eine schlechte Note verantwortlich machen. Demgegenüber erklären Schüler mit niedrigen Kompetenzerwartungen sowohl eine erwartungswidrig gute als auch eine erwartungsgemäß schlechte Note vornehmlich mit Ursachen, die ihnen kaum mehr Perspektiven zur aktiven Bewältigung auftretender Schwierigkeiten belassen – bspw. indem sie eine gute Note in der geringen Aufgabenschwierigkeit oder einfach in glücklichen Umständen begründet sehen, eine schlechte Note indes vorrangig ihrer mangelnden Fähigkeit bzw. ihrem persönlichen Unvermögen zuschreiben. Im ungünstigsten Fall kann ein solches Attributionsmuster zu einem Zustand überdauernder Hilflosigkeitserlebens führen (Meyer 2000, Stiensmeier-Pelster & Heckhausen 2004). Die betreffenden Schüler erwarten dann mit hoher subjektiver Gewissheit eine schlechte Note, sehen aber keine Möglichkeit mehr, sie durch eigenes Handeln verhindern zu können: „Egal, was ich mache, ob ich übe oder es lasse, es hat sowieso keinen Zweck.“ Längerfristig bewerten Schüler mit niedrigen Kompetenz- und Kontrollerwartungen für sie kritische Anforderungen zunehmend als selbstwertbedrohliche Ereignisse, auf die sie schließlich mit leistungssängstlicher Besorgtheit und Aufgeregtheit reagieren (Faber 2007, Götz, Zirngibl & Pekrun 2004). Die bezüglich eines bestimmten Schulfachs bestehenden Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen wirken sich auch auf das Lernverhalten der Schüler aus (Abb. 1), indem sie die aufgabenbezogen gezeigte Aufmerksamkeit, Ausdauer, Persistenz und Strategienutzung prädisponieren. Im Einzelfall bestehende Leistungsschwierigkeiten drohen dadurch verfestigt zu werden.

Die möglichen motivations- und verhaltensbezogenen Auswirkungen von Noten lassen sich demnach nicht isoliert durch das Beurteilungsformat „als solchem“ erklären, sondern müssen auf dem Hintergrund der individuellen Mediationsprozesse von Schülern betrachtet werden. In diesem Sinne kann der hohe Inferenzgrad von Noten einerseits ein beachtliches pädagogi-

sches Risiko darstellen, insoweit er gerade für Schüler mit Leistungsproblemen zu große Spielräume für die Entwicklung ungünstiger, weithin lernabträglicher und in letzter Konsequenz sich selbst-erfüllender Deutungsmuster bietet. Andererseits sind diese Deutungsmuster lerngeschichtlich erworben und somit grundsätzlich veränderbar. Der hohe Inferenzgrad von Noten sollte also pädagogisch reduziert wie auch in seinen unerwünschten kognitiv-motivationalen Effekten umgekehrt werden können.

Pädagogische Einbettung der Notengebung

Der hohe Inferenzgrad von Noten dürfte sich prinzipiell in dem Maße auflösen lassen, in dem es möglich wird, bereits mit der Notengebung ausdrücklich lernzuträgliche und handlungsrelevante Deutungsperspektiven für die Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen zu implementieren. Unter dem Anspruch bewusst kontrollierter Subjektivität (Kleber 1992) sollten entsprechende Bemühungen lehrerseite zunächst einmal bei der Klärung und Reflexion der eigenen Urteilmuster, Zielvorstellungen und Methodenkonzepte beginnen (Abb. 1). Unter dieser Voraussetzung sollte eine kontextuelle Einbettung der Notengebung in das laufende Unterrichtsgeschehen vor allem durch eine gezielte und systematische Nutzung pädagogischer Rückmeldungen gelingen (Jürgens & Sacher 2008). Mit entsprechend ergänzenden Kommentierungen ließe sich der Deutungsspielraum von Noten in Richtung inhaltlich, sozial und motivational erwünschter Urteilsbezüge verschieben. Sowohl unterrichtspraktische Erwägungen als auch empirische Forschungsergebnisse legen nahe, durch solche einbettenden Notenkomentierungen die Transparenz und Differenziertheit von Leistungsbeurteilungen zu erhöhen, die ihnen unterlegte Bezugsnormorientierung individuell auszurichten sowie anstrengungsbezogen motivierende und konkret problemlösende Handlungsorientierungen aufzuzeigen:

Transparenz

Grundsätzlich sollte die Benotung von Leistungen für die Schülerinnen und Schüler hinreichend verständlich und nachvollziehbar sein, indem sie bereits vor der mündlichen oder schriftlichen Prüfungssituation verlässlich über die betreffenden Anforderungen und maßgeblichen Urteilkriterien informiert werden. Die rechtzeitige Vorgabe von eindeutigen, möglichst

feinschrittig formulierten Erfolgskriterien, genaue Angaben zu etwaigen Aufgabentypen und zur Anzahl der Aufgaben bzw. zum Umfang des berücksichtigten Unterrichtsstoffs sowie konkrete lernstrategische Hinweise auf geeignete Übungsmöglichkeiten wirken sich im Erleben der Schüler nachweislich transparenzerhöhend und in der Folge auch prüfungsangstmindernd aus. Dabei hat sich als günstig erwiesen, die jeweiligen Erfolgskriterien in regelmäßigen Zielsetzungskonferenzen mit den Schülern zu klären (Schunk 1990, Strittmatter 1993). Entsprechende Notenkomentierungen können diese Vorgaben aufgreifen, indem sie bspw. verdeutlichen, welche proximalen Lernziele in welchem Ausmaß erreicht worden sind (Abb. 2). Idealerweise reflektieren sie einen Unterricht, der ohnehin durchgängig auf eine hohe Transparenz und Berechenbarkeit seiner Vorgehensweisen Wert legt.

Differenziertheit

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt zur Einbettung von Noten ergibt sich aus der Möglichkeit, die jeweilige Schülerleistung inhaltlich sehr differenziert zu kommentieren. Dabei kann es im Einzelnen um konkrete Hinweise auf individuelle Stärken und Schwächen im Arbeitsergebnis gehen – also etwa um Informationen, welche Anforderungen besonders gut und welche Anforderungen noch nicht zulänglich bewältigt worden sind. Solche Kommentierungen haben sich in erster Linie für Schüler mit schwächerem Leistungsniveau als günstig erwiesen und tragen unter anderem zu einer motivational günstigen Orientierung ihres Lernverhaltens bei (Butler & Nisan 1986, Lissmann 1987). Inhaltlich sollten entsprechende Notenkomentierungen in hohem Maße aufgaben- bzw. anforderungsbezogen formuliert sein (Abb. 2). Sie lassen sich gegebenenfalls auch mit ergänzenden Visualisierungshilfen zur inhaltlich differenzierten Dokumentation individueller Könnens- und Problembereiche kombinieren, durch deren regelmäßige Verwendung nicht zuletzt auch die Basis für eine stärkere Selbstbeobachtung der Schüler geschaffen sein dürfte (Faber 1990).

Bezugsnorm

Als ebenso entscheidend erweist sich die Vergleichsperspektive, in die die Noten kommentierend eingebettet werden. Hier hat sich die individuelle Bezugsnorm, die ein aktuelles Leistungsergebnis im Kontext der bisherigen Leistungsentwicklung der Schüler betrachtet und bewertet, als ausnehmend hilfreich erwiesen. Insbesondere

Schüler mit mittleren und schwächeren Leistungen zeigen unter dieser Bezugsnorm längerfristig deutlich günstigere motivationale Orientierungen und Lernergebnisse – unter anderem eine wesentlich geringere Furcht vor Misserfolg und ein deutlich höheres Selbstkonzept. Überdies nehmen sie das Klassenklima als stärker unterstützend wahr (Köller 2005, Lüdtke., Köller, Marsh & Trautwein 2005, Krug & Lecybyl 2005). Entsprechende Notenkommentierungen setzen das aktuell erreichte Leistungsergebnis in Beziehung zu den vorausgegangenen Leistungsergebnissen, indem sie ausdrücklich die im Einzelfall erreichten Fortschritte oder Stabilisierungen betonen, gleichwohl aber auch etwaige Schwankungen oder Rückschritte verdeutlichen (Abb. 2).

Motivierung

Eine besonders motivationsförderliche Einbettung von Noten bietet sich mit der gezielten Verwendung attributionaler Rückmeldungen an. Sie sollten angemessene Leistungsergebnisse auf jeden Fall auf internale, d.h. in der Person der Schüler/innen liegende Ursachenfaktoren zurückführen. Eingeschränkte oder eindeutig unzureichende Leistungsergebnisse sollten sie demgegenüber ausnahmslos mit dem Ursachenfaktor Anstrengung erklären, der in der Person der Schüler angesiedelt ist – zugleich aber von ihnen

als beeinflussbar wahrgenommen werden kann. Anstrengungsbezogene Kausalattributionen fokussieren die im Einzelfall noch besser aususchöpfenden Möglichkeiten, das eigene Lernverhalten zu optimieren. Insofern binden sie die Schüler immer auch (selbst-)verantwortlich in das Lerngeschehen ein. Anstrengungsbezogene Kausalattributionen tragen nachweislich zur Entwicklung handlungsorientierter Kontrollüberzeugungen und zureichender Selbstwirksamkeitserwartungen bei, die sich ihrerseits wiederum günstig auf das weitere Lernverhalten und die künftigen Lernergebnisse der Schüler auswirken (Schunk 2008). Entsprechende Notenkommentierungen sollten dabei unbedingt den (an sich auch noch hochinferenten) Anstrengungsbegriff in hinlänglich nachvollziehbare Verhaltensweisen überführen, indem sie bspw. konkrete Angaben zum Ausmaß, zur Häufigkeit und zur Methode eigener Lernübungen machen. Vor allem die Attribuierung auf lernstrategische Aspekte, etwa sich an einen bestimmten Lösungsweg nicht (oder nicht konsequent genug) gehalten zu haben, sollte sich hier als besonders effektiv erweisen (Abb. 2). Dementsprechend aufgewiesene Mängel im Lernverhalten sollten allerdings nicht nur rückgemeldet, sondern im Unterricht dann auch nötigenfalls bearbeitet werden.

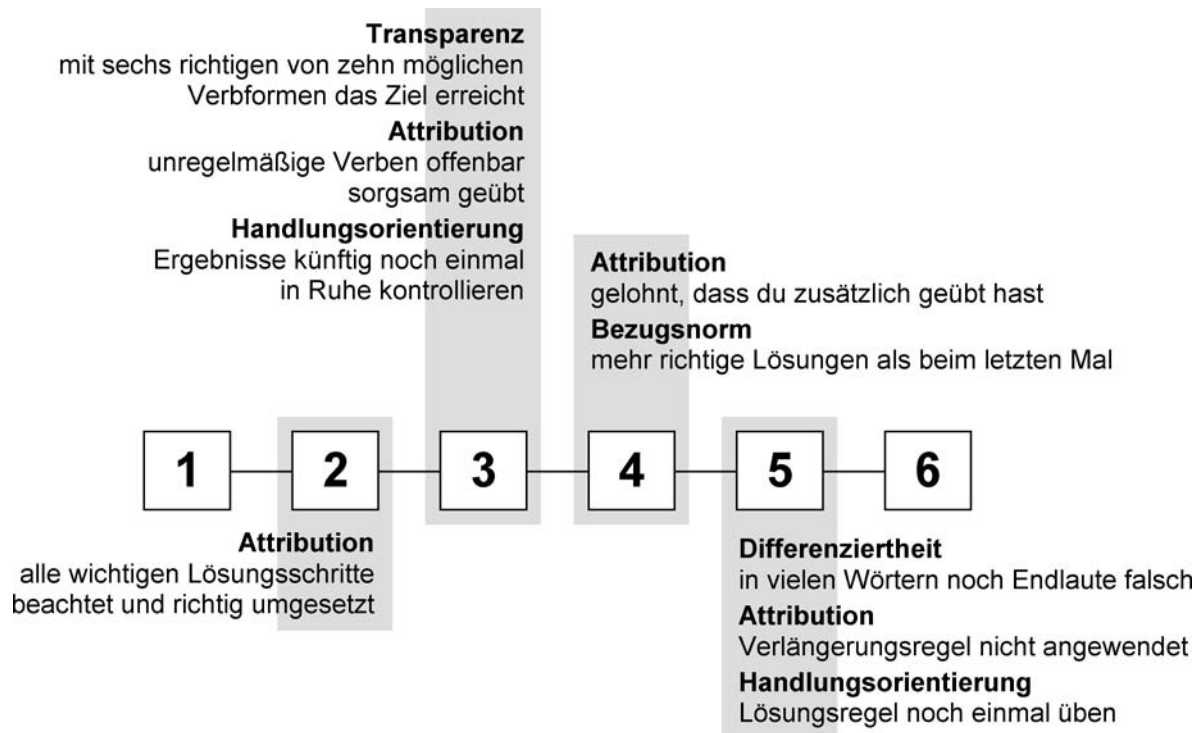


Abb. 2: Ausgewählte Beispiele ergänzender Notenkommentierungen

Handlungsorientierung

Die Einbettung von Noten in Kommentare, mit denen die beurteilte Leistung inhaltlich differenziert, unter individueller Bezugsnorm betrachtet und anstrengungsbezogen attribuiert wird, erweist sich schließlich immer erst in Verbindung mit einschlägigen Handlungsorientierungen als pädagogisch sinnvoll. Die Schüler benötigen eindeutige Hinweise, was sie in ihrem Lernverhalten beibehalten oder gegebenenfalls vertiefen – und was genau sie noch weiter absichern oder ändern sollten. Entsprechende Notenkommentierungen sollten also Empfehlungen enthalten, welche einzelnen Lern- bzw. Übungsschritte im Kontext der jeweiligen Unterrichtseinheit noch einmal anzugehen sind (Abb. 2). Solche Handlungsorientierungen lassen sich unter Umständen entscheidend präzisieren, wenn sie sich verbindlich auf klassenintern ohnehin erarbeitete, im Hinblick auf den betreffenden Unterrichtsgegenstand gleichsam prototypische Lernwegmuster bzw. Lösungshilfen beziehen können (Brinkmann 2009, Faber 2003).

Hinsichtlich der mit ihnen verfolgten Absicht,

den kritisch hohen Inferenzgrad von Noten durch gezielt einbettende Rückmeldungen in Richtung einer möglichst lernstützenden Schülerorientierung zu reduzieren, lassen sich die einzelnen Kommentierungsaspekte kaum isoliert realisieren. Sie beleuchten vielmehr verschiedene Facetten desselben konzeptuellen Handlungsspielraums von Lehrkräften, die nicht in jedem Fall und bei jeder Gelegenheit allesamt, auch nicht in gleicher Häufigkeit und Intensität ausgeschöpft zu werden brauchen (Abb. 2). Die mit ihnen grundsätzlich verfügbaren Möglichkeiten zu einer pädagogisch gestaltenden Praxis der Notengebung sind pragmatisch motiviert und dürfen keineswegs weiterreichende Überlegungen und Versuche zur Implementierung alternativer Beurteilungsformen in der Schule überflüssig machen. Überdies sind mit ihnen wesentliche Basiselemente eines insgesamt stärker schülerorientierenden Unterrichts umschrieben, durch deren Berücksichtigung die alltäglichen Lehrer-Schüler-Interaktionen in einer Klasse auch unabhängig von der Noten- bzw. Beurteilungsfrage langfristig profitieren sollten.

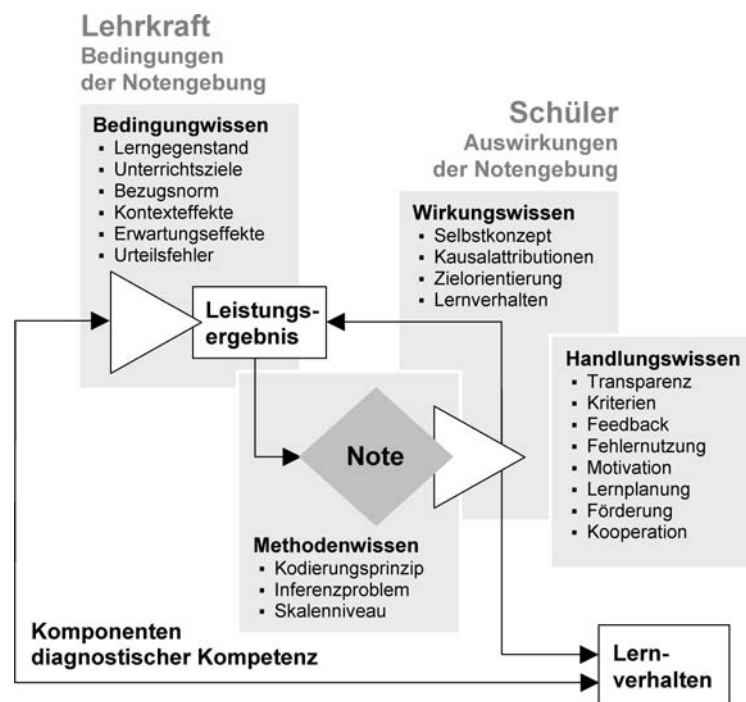


Abb. 3: Komponenten diagnostischer Kompetenz im Hinblick auf die pädagogische Einbettung von Noten

Diagnosekompetenz für Lehrkräfte

Die gelingende Einbettung von Noten in differenzierende, individualisierende, motivierende und lösungsbezogene Kommentierungen erfor-

dert von der Lehrkraft ebenso fundierte wie breit gefächerte Wissensbestände und Handlungskonzepte (Jäger 2007). Im Kern muss es hier um die professionelle Entwicklung und Sicherung alltagsnaher Diagnosekompetenz (Abb. 3) unter dem Anspruch systematisch zu kontrollierender

Subjektivität gehen (Hascher 2008, Kleber 1992).

Dazu sollte die Lehrkraft zunächst über hinreichendes Bedingungswissen bezüglich der grundlegenden Problematik pädagogischer Beurteilungen sowie der Bedeutung von subjektiven und kontextuellen Einflüssen auf soziale Wahrnehmungsprozesse verfügen, darüber hinaus auch den Stellenwert methodisch-didaktischer Ziele und Entscheidungen in dieser Hinsicht einschätzen – und das eigene Unterrichts- bzw. Urteils-handeln dementsprechend bewusst reflektieren sowie nötigenfalls steuern können. In gleicher Weise sollte sie über geeignetes (empirisches wie statistisches) Methodenwissen zum Notenformat verfügen, auf dessen Grundlage sie die entsprechenden „Sollbruchstellen“ der Notengebung sicher identifizieren und als begründeten Anlass für eigene Gestaltungsspielräume aufgreifen kann. Die adäquate Nutzung solcher Gestaltungsspielräume setzt freilich dezidiertes Wirkungswissen zu den kognitiv-motivationalen Mediationsprozessen auf Schülerseite voraus. Hier gilt es ganz besonders die empirisch nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen Leistungsergebnissen, Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen sowie Lernverhalten als konzeptionelle Ansatzpunkte des eigenen Urteilshandelns zu nutzen. Im Einzelnen betrifft dies die Einsicht in die Abhängigkeiten und Auswirkungen leistungsthematischer Selbstkonzepte, Kausalattributionen und Emotionen. Erst auf der Basis solchen Wirkungswissens lassen sich schließlich unterrichtspraktische Handlungsentscheidungen ableiten, die eine umfassend „passende“ und lernförderliche Verwendung von Notenkommentierungen gewährleisten.

Eine in diesem Sinne verstandene Diagnosekompetenz integriert demnach unterschiedliche Wissensbestände im Hinblick auf einen bestimmten Handlungsaspekt: Sie zeigt sich in dem Ausmaß, in dem eine Lehrkraft für bestimmte Schüler/innen vorhersehen und entscheiden kann, welche Notenkommentierung für sie im Einzelfall angemessen erscheint. So gesehen ist sie kaum losgelöst vom gesamten Unterrichtskonzept einer Lehrkraft zu sehen. Einschlägige Forschungsbefunde belegen dementsprechend, dass sich hohe Diagnosekompetenzen vor allen im Unterricht von jenen Lehrkräften leistungssteigernd auswirken, die zugleich konsequent unterstützende Unterrichtsstrukturen realisieren (Schrader & Helmke 2001).

Bei alledem sind die einzelnen Komponenten diagnostischer Kompetenz grundsätzlich erlern- und veränderbar. Demzufolge sind hier probate Angebote in der praxisbegleitenden Lehrerfortbildung, aber ebenso in der universitären Lehrerbildung gefragt.

Literatur

- Birkel, P. (2005). Beurteilungsübereinstimmung bei Mathematikarbeiten? *Journal für Mathematik-Didaktik*, 26, 28-51.
- Birkel, P. (2009). Rechtschreibleistung im Diktat – eine objektiv beurteilbare Leistung? *Didaktik Deutsch*, 15(27), 5-30.
- Brinkmann, A. (2009). Map in and map out. Mit Mind- und Concept-Maps Wissensnetze visualisieren und lernen. *Lernchancen*, 12(71), 18-21.
- Butler, R. & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78, 210-216.
- Faber, G. (1990). Lernberatung mittels schülerorientierter Fehleranalysen. In N. Grewe (Hrsg.), *Beratungslehrer – eine neue Rolle im System* (S. 313-319). Neuwied: Luchterhand.
- Faber, G. (2003). Lösungsalgorithmen und Selbstinstruktionen in der Rechtschreibförderung. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 243-248.
- Faber, G. (2007). Selbstkonzept, Kausalattributionen und Leistungsangst im Rechtschreiben. Schulfachspezifische Analysen zu den Selbsteinschätzungen von Grundschulkindern. Saarbrücken: VDM.
- Götz, T., Zirngibl, A. & Pekrun, R. (2004). Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 49-66). Bern: Haupt.
- Hascher, T. (2008). Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 71-86). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2009). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: Budrich.
- Jäger, R.S. (2007). *Beobachten, beurteilen und fördern. Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jürgens, E. (2005). *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und -Bewertungsfragen aus pädagogische Sicht* (6. Aufl.).

- Sankt Augustin: Akademia Verlag.
- Jürgens, E. & Sacher, W. (2008). Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleber, E.W. (1992). Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim: Juventa.
- Köller, O. (2005). Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), Motivationspsychologie und ihre Anwendung (S. 189-202). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köller, O., Zeinz, H. & Trautwein, U. (2008). Class-average achievement, marks, and academic self-concept in German primary schools. In H.W. Marsh, R.G. Craven & D.M. McInerney (Eds.), Self-processes, learning, and enabling human potential. Dynamic new approaches (pp. 331-352). Charlotte: Information Age Publishing.
- Krug, S. & Lecybyl, R. (2005). Die Wirkung experimentell variierten Lehrerverhaltens auf Unterrichtswahrnehmung, Lernbereitschaft und Leistung von Schülern. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), Motivationsförderung im Schulalltag (3. Aufl., S. 81-94). Göttingen: Hogrefe.
- Lissmann, U. (1987). Qualität des Unterrichts. Zur Modifikation und Relevanz der Leistungsrückmeldung des Lehrers und ihrer Abhängigkeit von Lernvoraussetzungen. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 21, 195-219.
- Lissmann, U. (1997). Probleme und Möglichkeiten der Schülerbeurteilung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H.W. & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. Contemporary Educational Psychology, 30, 263-285.
- Marsh, H. W. (1987). The big fish little pond effect on academic self-concept. Journal of Educational Psychology, 79, 280-295.
- Meyer, W.-U. (2000). Gelernte Hilflosigkeit. Grundlagen und Anwendungen in Schule und Unterricht. Bern: Huber.
- Möller, J. (2008). Lernmotivation. In A. Renkl (Hrsg.), Lehrbuch Pädagogische Psychologie (S. 263-298). Bern: Huber.
- Sacher, W. (2009). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 45-58). Weinheim: Beltz.
- Schunk, D.H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. Educational Psychologist, 25, 71-86.
- Schunk, D.H. (2008). Attributions as motivators of self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications (pp. 245-266). New York: Routledge.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Heckhausen, H. (2006). Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), Motivation und Handeln (3. Aufl., S. 355-392). Heidelberg: Springer.
- Strittmatter, P. (1993). Schulangstreduktion. Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen. Neuwied: Luchterhand.
- Tent, L. (2006). Zensuren. In D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. Aufl., S. 873-880). Weinheim: Beltz.
- Tiedemann, J. (2000). Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics. Educational Studies in Mathematics, 41, 191-207.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 108-120.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Becker, M., Neumann, M. & Nagy, G. (2008). Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung: Schulleistungsentwicklung, Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten. In E. Schlemmer & H. Gerstberger (Hrsg.), Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis (S. 91-107). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wahl, D., Weinert, F.E. & Huber, G.L. (2001). Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer (7. Aufl.). München: Kösel.