



Kontrolle und Beurteilung des Lernerfolgs

[Einführung in den
Vorbereitungsdienst](#)

[Darstellung und
Auswertung
von Unterrichtsplanungen](#)

[Inhalte und Themen, Ziele
und Lenkung des Lernens](#)

[Medien des Unterrichts
Struktur des Unterrichts
Gestaltung des Unterrichts](#)

**Kontrolle und Beurteilung
des Lernerfolgs**

[Störungen des Unterrichts](#)

Lernpsychologische
Voraussetzungen
Entwicklungspsychologische
Grundlagen
Sozialpsychologische
Faktoren

Aufgaben und
Qualifikationen des Lehrers
[Grundsätzliche Aufgaben
von Unterricht und
Erziehung](#)
[Grundzüge der
Allgemeinen Didaktik](#)

[Die Schule im freiheitlich-
demokratischen
Rechtsstaat](#)

[Die Zweite Staatsprüfung
für die Lehrämter](#)

Grundfragen

- **Leistungsbeurteilung - [eine Problemübersicht](#)**
- **Was soll Zensurengebung leisten? [Eine Thesensammlung](#)**
- **Leistungsbeurteilung - [Aufgaben und Funktionen](#)**
- **[Evaluation](#) - Modewort oder Perspektivenwechsel?**
- **[Die Bezugsnormen](#) der Leistungsbeurteilung**
- **Zensurengebung im Spiegel der [Karikatur](#)**
- **[Literaturgrundlage](#)**

Rechtsgrundlagen

- **Leistungsbeurteilung - [eine Dienstpflicht des Lehrers](#)**
- **[Die rechtliche Korrektheit](#) schulischer Entscheidungen**
- **[Grundsätze der Notengebung](#)**
- **[Ausführungsvorschriften](#) zur Leistungsbeurteilung:
 - o Noten und Zeugnisse
 - o Klassenarbeiten**
- **Die Rechtsgrundlage der [Versetzung](#)**

Probleme

- **[Ursacheninterpretation](#) von Zensuren**
- **[Fehlerquellen und Störfaktoren](#) der Leistungsbeurteilung**
- **„[Subjektivität](#)“, vorkritisches und kritisches Denken**

- **Das Problem der [Objektivität](#)**
- **[Gütekriterien](#): Reliabilität und Validität**
- **[Alltagstheorien der Persönlichkeit](#)**
- **[Skalen](#) - deren Leistungen und Grenzen**

Verfahren

- **Das Erfassen und Bewerten [mündlicher Leistungen](#)**
- **[Schriftliche Lernerfolgskontrollen](#)**
- **[Ausarbeitung](#) schriftlicher Lernzielkontrollen**
- **[Korrektur und Bewertung](#) von Klassenarbeiten**
- **[Auswertung](#) objektivierter Tests**

[[Home](#)] [[Beschreibung](#)] [[Themen der Bausteine](#)] [[Suchen/Finden](#)]
[[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#)
© Inhalte 1998-2002 - [Impressum](#)



Schulpraktische Seminare Berlin

News	● Fächer und Lernbereiche		
Medien			
Aus- und Weiterbildung	● Allgemeine Informationen	● Projekte	● Fachspezifische Fortbildung
Projekte und Werkstätten			
Schulzeit vorbei - was tun?	● Forum	● Exkursionen	● Neuerscheinungen
Fächer, Lernfelder, Schulstufen	● Unterrichtsmaterialien	● Staatsexamensarbeiten	● Interessante Links
außerschulische Jugendarbeit	● Bausteine für die Arbeit im Allgemeinen Seminar		
Fortbildung, Unterstützung, Schulorganisation			
Suchen + Finden			

betreut durch: [Johann Penon](#) © [Inhalte 1998-2003](#) - [Impressum](#)



Bausteine für die Arbeit im Allgemeinen Seminar

[Einführung in den Vorbereitungsdienst](#)
[Darstellung und Auswertung von Unterrichtsplanungen](#)
[Inhalte und Themen, Ziele und Lenkung des Lernens](#)
[Medien des Unterrichts](#)
[Struktur des Unterrichts](#)
[Gestaltung des Unterrichts](#)
[Kontrolle und Beurteilung des Lernerfolgs](#)
[Störungen des Unterrichts](#)
 Lernpsychologische Voraussetzungen
 Entwicklungspsychologische Grundlagen
 Sozialpsychologische Faktoren
 Aufgaben und Qualifikationen des Lehrers
[Grundsätzliche Aufgaben von Unterricht und Erziehung](#)
[Grundzüge der Allgemeinen Didaktik](#)
[Die Schule im freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat](#)
[Die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter](#)

Für die Arbeit im Allgemeinen Seminar des 1. Schulpraktischen Seminars (S) Zehlendorf hat Dr. Manfred Rosenbach - bis zum 31. Dezember 1999 dessen Leiter - zahlreiche Seminarpapiere geschrieben. Sie informieren über **wichtige Elemente** von Unterricht und Erziehung sowie über die zwischen ihnen bestehenden **Zusammenhänge und Wechselwirkungen**.

Diese Papiere sind als **Bausteine** entworfen worden. Deshalb eignen sie sich dazu, nach gründlicher Bearbeitung, Aktualisierung und Ergänzung auf der **Web-Site der Schulpraktischen Seminare** vorgestellt zu werden.

Bewährte Einsichten der Allgemeinen Didaktik und ihr nahe stehender Disziplinen sind praxisorientiert aufbereitet worden, um die **Strukturen von Unterricht** verständlich zu machen sowie **Grundlagen** für die professionelle **Planung, Erteilung und Auswertung von Unterricht** bereit zu stellen.

Die Bausteine leisten also einen **Service**, der **Erst- und Grundinformationen** schnell zugänglich macht. Sie sind auf die Arbeit in den **Sekundarstufen I und II** abgestimmt, doch können sie in Teilen auch für die Arbeit der Primarstufe genutzt werden.

o **Konzeption und Struktur** der „Bausteine“ werden in der **„Beschreibung des Vorhabens“** detailliert dargestellt.

o Eine vollständige **Übersicht** der behandelten Inhalte finden Sie auf der Webseite **„Die Themen der Bausteine“**.

o Wenn Sie einzelne **Stichworte oder Begriffe** suchen, hilft Ihnen die **Suchmaschine des Bildungsservers** weiter.

o Wenn Sie einzelne Themen noch vermissen, haben Sie bitte

Beschreibung des Vorhabens

Konzeption

In den Bausteinen sind **bewährte Einsichten**, ferner auch **weiterführende Positionen** der Allgemeinen Didaktik und ihr nahe stehender Disziplinen praxisorientiert aufbereitet worden. Sie dienen dazu, die **Strukturen von Unterricht** verständlich zu machen sowie Grundlagen für die **professionelle Planung, Erteilung und Auswertung von Unterricht** bereit zu stellen. Die Präsentation der Bausteine auf dieser Web-Site blendet deren ursprünglich vorhandene Einbettung in einen seminarpädagogischen Horizont leider aus. Deshalb werden zahlreiche Bausteine eher systematisch wirken. Ihr allgemeiner Charakter erlaubt dafür deren Verwendung zu unterschiedlichen Zwecken. Im Übrigen macht es das Hypertext-Verfahren möglich, die **Zusammenhänge zwischen den Strukturelementen** des Unterrichts sichtbar zu machen und so zu einem differenzierteren Verständnis beizutragen.

Die Bausteine leisten also einen **Service**, der **Erst- und Grundinformationen** schnell zugänglich macht. Ihre Veröffentlichung im Internet will weder mit den Seminarpapieren anderer Kolleginnen und Kollegen konkurrieren, noch soll sie die Lektüre der einschlägigen Publikationen ersetzen. Im Gegenteil – der Verfasser hofft, Interesse anzubahnen und zu weiterführenden Studien anzuregen. Deswegen wird jeweils auf repräsentative Veröffentlichungen verwiesen.

Die Seminarpapiere für das Internet zu bearbeiten und zu aktualisieren sowie durch neue Bausteine zu ergänzen ist nur Zug um Zug möglich. Obwohl seit der Startphase im Mai 2000 die Zahl der Bausteine erheblich gewachsen ist, wird es noch einige Zeit dauern, bis alle Themen bearbeitet sind und hier vorgestellt werden können. Der Verfasser bittet also um Verständnis dafür, dass nicht jedes interessierende Thema schon jetzt aufgerufen werden kann. Er wird jedoch versuchen, die Bausteine möglichst bald zu vervollständigen.

Der Verfasser nimmt Hinweise und Anregungen zu den Bausteinen unter der E-Mail-Adresse rivosarum@t-online.de gern entgegen. Vor allem hofft er, die von ihm entworfene Web-Site könne die Keimzelle einer neuen Form kollegialer Zusammenarbeit werden und interessante Arbeitsergebnisse anderer Schulpraktischer Seminare ebenfalls allgemein zugänglich machen. Die thematische Struktur der Bausteine ist offen und lädt zu deren Erweiterung, Vertiefung, Ergänzung ein. So konnten hier inzwischen einige wichtige Bausteine eingegliedert werden, die auf der Arbeit anderer Seminarleiter beruhen.

Gültigkeit

Die Bausteine beruhen auf den Einsichten und Erfahrungen des Verfassers. Er hat sie nach bestem Wissen und Gewissen formuliert und ist selbst für sie verantwortlich. Sie sind also **keine offizielle Veröffentlichung** der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Wortlaut und Sinn der Ausbildungsordnung (AusbO) vom 18. März 1999 sowie der Prüfungsordnung für die Lehrämter (2.LehrerPO) vom 15. Juli 1990 i.d.F.vom 15. Februar 1993, beide zuletzt geändert durch Gesetz vom 11. November 2000, werden jedoch sorgfältig beachtet.

Die Allgemeine Didaktik ist keine Wissenschaft mit strikt und verbindlich formulierten Erkenntnissen. Sie wird von dem pluralistischen Charakter der freiheitlichen Gesellschaft geprägt und unterliegt der wissenschaftstheoretisch begründeten Einsicht, dass es die eine, in sich schlüssige Wahrheit nicht gibt - aber eine Fülle unterschiedlicher, oft auch kontroverser, aber jeweils plausibler Möglichkeiten des Erkennens und Verstehens.

Die Bausteine sind also ein Angebot - mehr nicht. Wenn Sie als Lehramtsanwärter/in mit ihnen arbeiten, müssen Sie damit rechnen, dass Ihre zuständigen Ausbilder Auffassungen vertreten und/oder bevorzugen, die sich von denen des Verfassers der Bausteine unterscheiden. Das zeugt weder für Beliebigkeit noch ist es ein Manko - im Gegenteil.

Die Vielfalt der Sichtweisen regt zu differenzierterem Urteil an und stellt verfeinerte Handlungsmöglichkeiten vor.

Struktur

Die Themen der Bausteine werden so knapp wie möglich vorgestellt. Um plakative Verkürzungen zu vermeiden, werden jedem Stichwort die sachlich notwendigen Ausführungen zugeordnet. Bei komplexen Themen können deswegen auch längere Webseiten entstehen. Sie werden nicht aufgeteilt, sondern jeweils durch **Übersichten und Links** erschlossen. So bleibt der sachliche Zusammenhang gewahrt, und zusammengehörende Textteile lassen sich bei Interesse in **einem** Arbeitsgang ausdrucken .

Grenzen

Seit dem Erscheinen der ersten Gruppe der Bausteine sind drei Jahre vergangen. In dieser Zeit ist ein umfangreiches und differenziertes Informationssystem entstanden, das noch erweitert werden soll. Das Internet für die Lehrerausbildung zu nutzen ist geboten. Gerade deswegen liegt dem Verfasser der Bausteine sehr daran, einem **Missverständnis vorzubeugen**. Er wählt dafür die Form einer **warnenden Bitte**.

Das Internet stellt Ihnen diese und andere Informationen so leicht und schnell, so bequem und wohlaufbereitet zur Verfügung, wie das früher allenfalls ein Traum war. Lassen Sie sich von dem mühelosen Zugang

nicht dazu verführen, **sich mit dem zu begnügen**, was Ihnen der Bildschirm bietet. Die Leistung des Internet ist so eindrucksvoll, dass deren Grenzen sich dem Blick entziehen - dennoch kann es weder das Buch ersetzen noch das Studium von Büchern überflüssig machen.

Friedrich SCHILLER hat für diese Paradoxie in seinem Gedicht »**Das Ideal und das Leben**« Worte gefunden, die den Charakter eines Leitspruches haben. Über dem Portal der Beucke-Oberschule in Zehlendorf, des früheren Zehlendorfer Gymnasiums, sind sie in gütlichen Lettern zu lesen.

**"Nur dem Ernst,
den keine Mühe bleicht,
rauscht der Wahrheit tief versteckter Born."**

[[Home](#)] [[Themen](#)] [[Suchen/Finden](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 25.04.03
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

Die Themen der Bausteine

In dieser Übersicht finden Sie

- **die Themengruppen und deren Unterteilung in thematische Bereiche.**
- **Die einzelnen Bausteine werden jeweils in den Bereichen der Themengruppen aufgeführt.**
- **Wählen Sie also die Sie interessierende Themengruppe und suchen Sie dort die Bausteine auf.**
- **Einzelne Stichworte und/oder Begriffe können Sie mit der [Suchmaschine des Bildungsservers](#) finden.**

[Einführung in den Vorbereitungsdienst](#)

- o **Organisation**
- o **Didaktische Grundfragen**
- o **Planung und Vorbereitung von Unterricht**
- o **Unterricht**
- o **Ein offenes Wort**

[Darstellung und Auswertung von Unterrichtsplanungen](#)

- o **Stundenentwürfe**
- o **Auswertung des Unterrichts**

[Inhalte und Themen, Ziele und Lenkung des Lernens](#)

- o **Der Unterrichtsgegenstand und seine didaktische Transformation**
- o **Ableitung von Lernakten - Lernziele**
- o **Lenkung des Unterrichts - Anleitung des Lernens**

[Medien des Unterrichts](#)

- o **Der Begriff Medien**
- o **Medien - Träger didaktischer Gehalte**
- o **Operationsobjekte - die didaktisch wirksamen Gehalte**

[Struktur des Unterrichts](#)

- o **Gliederung des Unterrichts**
- o **Erschließung des Neuen**
- o **Erarbeitung und Besinnung**
- o **Bewältigung**

Gestaltung des Unterrichts

- o **Grundfragen der Methode**
- o **Methodenkonzeptionen**
- o **Organisationsformen**
- o **Hausaufgaben**

Kontrolle und Beurteilung des Lernerfolgs

- o **Grundfragen**
- o **Rechtsgrundlagen**
- o **Probleme**
- o **Verfahren**

Störungen des Unterrichts - Konflikte

- o **Das Problemfeld**
- o **Handlungsnotwendigkeiten,
Handlungsmöglichkeiten**
- o **Gewalt in der Schule**

Lernpsychologische Voraussetzungen des Unterrichts

- o **Motivation als Voraussetzung des Unterrichtserfolges**
- o **Bedingungen und Theorien des Lernens**
- o **Behalten, Vergessen, Denken**

Entwicklungspsychologische Grundlagen des Unterrichts

- o **Grundfragen der Entwicklungspsychologie**
- o **Wichtige Modelle der Entwicklungspsychologie**
- o **Identität als zentrales Problem von Entwicklung**

Sozialpsychologische Faktoren des Unterrichts

- o **Kommunikation:**
 - Voraussetzungen, Störungen, Klärungen**
- o **Gruppendynamische Vorgänge in der Schulklasse
und deren Beeinflussung**
- o **Gewalt in der Schule**

Aufgaben und Qualifikationen des Lehrers

- o Rechte und Pflichten, Freiheit und Bindung des Lehrers
- o Aufgaben und Qualifikationen des Lehrers
- o Rollen und Rollenproblematik des Lehrers
- o Aufgaben und Funktionen des Klassenleiters

Grundsätzliche Aufgaben von Unterricht und Erziehung

- o Einführung in die Themengruppe
- o Aufgaben, Grenzen, Legitimation
- o Werte-Erziehung
- o Bildung
- o Medienerziehung
- o Interkulturelle Erziehung
- o Suchtprophylaxe

Grundzüge der Allgemeinen Didaktik

- o Strukturen
- o Aufgaben
- o Denkrichtungen

Die Schule im freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat

- o Grundfragen
- o Gesetz, Recht, Gerechtigkeit
- o Recht und Schule

Die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter

- o Die Rechtsgrundlage
- o Die schriftliche Prüfungsarbeit
Zweck, Funktion und Themenstellung,
Konzeption, Anlage und Anfertigung
- o Unterrichtspraktische und mündliche Prüfung

[Zurück zum Anfang](#)

[**[Home](#)**] [**[Beschreibung](#)**] [**Themen der Bausteine**]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 25.01.03
© [Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)



News	Stichwortliste (Index A-Z)
Medien	
Aus- und	
Weiterbildung	Google-Suche auf BeBiS
Projekte und	
Werkstätten	Suchen + Finden mit DBS auf BeBiS + anderen Landesbildungsservern
Schulzeit vorbei -	
was tun?	
Fächer, Lernfelder,	
Schulstufen	
außerschulische	
Jugendarbeit	
Fortbildung,	
Unterstützung,	
Schulorganisation	
Suchen + Finden	

betreut durch: [Lothar Wiesweg](#) - © [Inhalte 1998-2003](#) - [Impressum](#)



Gestaltung des Unterrichts

[Einführung in den
Vorbereitungsdienst](#)

[Darstellung und
Auswertung
von Unterrichtsplanungen](#)

[Inhalte und Themen, Ziele
und Lenkung des Lernens](#)

[Medien des Unterrichts](#)

[Struktur des Unterrichts](#)

[Gestaltung des Unterrichts](#)

[Kontrolle und Beurteilung
des Lernerfolgs](#)

[Störungen des Unterrichts](#)

Lernpsychologische
Voraussetzungen

Entwicklungspsychologische
Grundlagen

Sozialpsychologische
Faktoren

Aufgaben und
Qualifikationen
des Lehrers

[Grundsätzliche Aufgaben
von
Unterricht und Erziehung](#)

[Grundzüge der](#)

Grundfragen der Methode

- [Der Begriff der Methode](#)
- [Grundformen des Lehrens und Lernens](#)
- [Unterrichtsmethode - Entwurf eines Verständnishorizontes](#)
- [Unterrichtsmethode als Kommunikationsform](#)
- [Plädoyer für Bescheidenheit](#)
- [Plädoyer für Methodenvielfalt](#)

Methodenkonzeptionen

- [Darstellendes Lehren](#)
- [Entdecken-lassendes Lehren](#)
- [Darstellendes und Entdecken-lassendes Lehren](#)
- [Bewertungen und Vergleich](#)
- [Problemorientierter Unterricht](#)
- [Projektunterricht](#)
- [Die Projektmethode](#)
- [Handlungsorientierter und Offener Unterricht](#)

Organisationsformen

- [Die Gruppierungsformen des Unterrichts](#)
I: [Ein komprimierter Überblick](#)
- [Die Gruppierungsformen des Unterrichts](#)
II: [Vorzüge, Schwächen, Würdigung](#)
 - o [Der Frontalunterricht](#)
 - o [Die Einzelarbeit](#)
 - o [Die Partnerarbeit](#)
 - o [Die Gruppenarbeit](#)
 - o [Literaturgrundlage](#)
- [Der junge Hirte und die Drei Könige](#)

[Allgemeinen Didaktik](#)

[Die Schule im freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat](#)

[Die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter](#)

aus Pädagogistan

- [Die Gestaltung von Gruppenarbeit](#)
- [Differenzierung](#)
- [Profilbildung und Differenzierung in den Klassen 5 und 6](#)
- [Thesen zur Binnendifferenzierung](#)
- [Binnendifferenzierung - Handlungsmöglichkeiten und Empfehlungen](#)
- [Lernen an Stationen](#)
- [Lernen in heterogen zusammengesetzten Lernverbänden](#)

Hausaufgaben

- [Aufriß der Problematik](#)
- [Legitimation und Kritik](#)
- [Die schulrechtlichen Vorschriften](#)
- [Thesen für die Unterrichtspraxis](#)
- [Hinweise für sinnvolle Hausaufgaben](#)
- [Regeln für sinnvolle Hausaufgaben](#)
- [Zentrale Grundsätze für sinnvolle Hausaufgaben](#)
- [Grundlegende Prinzipien für sinnvolle Hausaufgaben](#)

Vertretungsstunden

- [Thesen und Empfehlungen](#)

[[Home](#)] [[Beschreibung](#)] [[Themen der Bausteine](#)] [[Suchen/Finden](#)]
[[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#)

© Inhalte 1998-2002 - [Impressum](#)



Störungen des Unterrichts Konflikte

[Einführung in den
Vorbereitungsdienst](#)

[Darstellung und
Auswertung
von Unterrichtsplanungen](#)

[Inhalte und Themen, Ziele
und Lenkung des Lernens](#)

[Medien des Unterrichts](#)

[Struktur des Unterrichts](#)

[Gestaltung des Unterrichts](#)

[Kontrolle und Beurteilung
des Lernerfolgs](#)

Störungen des Unterrichts

Lernpsychologische
Voraussetzungen
Entwicklungspsychologische
Grundlagen
Sozialpsychologische
Faktoren

Aufgaben und
Qualifikationen
des Lehrers

[Grundsätzliche Aufgaben
von
Unterricht und Erziehung](#)

[Grundzüge der](#)

Das Problemfeld

- **Ungestörten Unterricht gibt es nicht**
- **[Thesen zu einer Fiktion](#)** -
- **Störungen des Unterrichts**
- **Ein [Orientierungsrahmen](#) zum
Thema -**
- **[Disziplin:](#)**
Begriff, Problem, Verständnis
- **Gestörter Unterricht:**
**[Sachverhalte, Deutungen,
Maßnahmen](#)**
- **Unterrichtsstörungen sind**
[Erziehungskonflikte](#)
- **[Verhalten wird gelernt](#)**
**Voraussetzungen und Möglichkeiten
der Verhaltensbeeinflussung**
- **[Auffälliges Verhalten](#)**
- **[Alltagstheorien der Persönlichkeit](#)**
- **Störungen des Unterrichts**
[Literaturgrundlage](#)

Handlungsnotwendigkeiten, Handlungsmöglichkeiten

- **[Das Aufgabenfeld](#)**
- **[Konflikten vorbeugen](#)**
- **[Das „Vademecum“](#)**
- **Hinweise zur Verbesserung der
Unterrichtssituation -**
- **Dimensionen der [Klassenführung](#)**
- **Die Sprache der Nicht-Annahme
Zwölf Sperren auf dem Wege zu
[erfolgreicher Verständigung](#)**
- **[Das klärende Gespräch](#)**
- **Eine Orientierungshilfe -**
- **[Eine Klasse gibt sich 27 Regeln](#)**
- **[Diagnose von Problemsituationen](#)**
- **[Begrenzen und Bekräftigen](#)**

[Allgemeinen Didaktik](#)

[Die Schule im freiheitlich-
demokratischen
Rechtsstaat](#)

[Die Zweite Staatsprüfung
für die Lehramter](#)

- **Ein Interventionsprogramm -**
- **[Der „Laser“-Blick](#)**
- **Eine Interventionsmöglichkeit -**
- **Konzepte:**
 - **[Themenzentrierte Interaktion](#)**
 - **[Das Konstanzer Trainingsmodell](#)**
 - **[Mediation - Moderation von Konflikten](#)**
 - **[Verhaltensmodifikation](#)**
- **[Der „Kanon“](#)**
Eine historische "Handreichung für junge Lehrer"
- **Wenn erzieherisches Verhalten an seine Grenzen stößt**
[Ordnungsmaßnahmen](#)

Gewalt in der Schule

- **Was macht die Kinder so böse? –**
[Kinder und Gewalt](#)
- **Bullying und Mobbing**
[Die „kleine“ Gewalt in der Schule](#)
- **[Täter und Opfer erkennen](#)**

[[Home](#)] [[Beschreibung](#)] [[Themen der Bausteine](#)] [[Suchen/Finden](#)]
[[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#)
© Inhalte 1998-2002 - [Impressum](#)



Einführung in den Vorbereitungsdienst

Einführung in den Vorbereitungsdienst

[Darstellung und
Auswertung
von Unterrichtsplanungen](#)

[Inhalte und Themen, Ziele
und Lenkung des Lernens](#)
[Medien des Unterrichts](#)
[Struktur des Unterrichts](#)
[Gestaltung des Unterrichts](#)
[Kontrolle und Beurteilung
des Lernerfolgs](#)

[Störungen des Unterrichts](#)
Lernpsychologische
Voraussetzungen
Entwicklungspsychologische
Grundlagen
Sozialpsychologische
Faktoren

Aufgaben und
Qualifikationen
des Lehrers
[Grundsätzliche Aufgaben
von Unterricht und
Erziehung](#)
[Grundzüge der
Allgemeinen Didaktik](#)

[Die Schule im freiheitlich-
demokratischen
Rechtsstaat](#)

[Die Zweite Staatsprüfung
für die Lehramter](#)

Organisation

- **Struktur der Ausbildung - [Zeitplan und Termine](#)**
Einstellungstermin 23. Mai 2001
- **Struktur der Ausbildung - [Zeitplan und Termine](#)**
Einstellungstermin 21. November 2001
- **Struktur der Ausbildung - [Zeitplan und Termine](#)**
Einstellungstermin 23. Mai 2002
- **Struktur der Ausbildung - [Zeitplan und Termine](#)**
Einstellungstermin 20. November 2002
- **Struktur der Ausbildung - [Zeitplan und Termine](#)**
Einstellungstermin 23. Mai 2003
- **[Ausbildungsunterricht](#) - eine Orientierungshilfe**
- **[Konzeption der Ausbildung](#)**
- **[Dienstpflichten](#)**
- **[„Keine Angst vor Banalitäten“](#)**
- Hinweise für die ersten
Arbeitswochen

Didaktische Grundfragen

- **Der Auftrag der Berliner Schule - [§ 1 des Schulgesetzes](#)**
- **Einführung in die [Rahmenpläne](#) für Unterricht und Erziehung**
- **[Der Begriff Didaktik](#) und seine Entwicklung**
- **Aufgaben der [Allgemeinen Didaktik](#)**
- **Theorie oder Praxis ? - [Theorie und Praxis !](#)**
Ein Plädoyer

- **Was muss ein Lehrer können?**
- **Versuche einer Annäherung**
- **Vier Ohren müsste man haben"**
- **Die vier Seiten einer Nachricht**
- **Literaturempfehlungen** zur
Einführung
in das Aufgabenfeld

Planung und Vorbereitung von Unterricht

- **Planung - Gegenstand der Ausbildung**
- **Planung - eine Dienstpflicht des Lehrers**
- **Arten der Unterrichtsplanung**
- **Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung**
- **Einführende Hinweise** zur Planung
von Unterricht
- **Sieben Schritte zur Planung** von
Unterricht
- **Strukturen** von Unterrichtsplanung
- **Die tägliche Planung** des
Unterrichts -
die Unterrichtsskizze

Unterricht

- **Einführende Leitfragen**
zur Unterrichtsbeobachtung bei
Hospitationen
- **Das „Vademecum“**
- **Hinweise zur Verbesserung der
Unterrichtssituation**
- **Umgang mit Lerngruppen:**
 - o **Konflikten vorbeugen**
 - o **Begrenzen und Bekräftigen**
 - o **Prinzipien der Klassenführung**
- **Vertretungsstunden**

Ein offenes Wort

- **Angst - eine natürliche Regung**
Vier Grundformen und ihre Deutung
- **Nimm dir die Zeit ...**
Eine Ermutigung

[[Home](#)] [[Beschreibung](#)] [[Themen der Bausteine](#)] [[Suchen/Finden](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) -
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)



Darstellung und Auswertung von Unterrichtsplanungen

[Einführung in den Vorbereitungsdienst](#)

**Darstellung und
Auswertung
von Unterrichtsplanungen**
[Inhalte und Themen, Ziele
und Lenkung des Lernens](#)
[Medien des Unterrichts](#)
[Struktur des Unterrichts](#)
[Gestaltung des Unterrichts](#)
[Kontrolle und Beurteilung
des Lernerfolgs](#)
[Störungen des Unterrichts](#)
Lernpsychologische
Voraussetzungen
Entwicklungspsychologische
Grundlagen
Sozialpsychologische
Faktoren
Aufgaben und
Qualifikationen des Lehrers

[Grundsätzliche Aufgaben
von Unterricht und
Erziehung](#)
[Grundzüge der
Allgemeinen Didaktik](#)

[Die Schule im freiheitlich-
demokratischen
Rechtsstaat](#)

[Die Zweite Staatsprüfung
für die Lehrämter](#)

Unterrichtsplanung

- [Leistungen und Grenzen](#) -
eine Gebrauchsanweisung

Stundenentwürfe

- [Wozu Stundenentwürfe?](#) - Ein
Plädoyer
- [Die Anleitungen](#) zum Entwurf einer
Unterrichtsstunde
 - o [Systematische Form](#) des Entwurfs
 - o [Ganzheitliche Form](#) des Entwurfs
 - o [Sechs Strategien
für Anlage und Verwendung](#) eines
Entwurfs
- [Entwürfe in der ersten Zeit](#) der
Ausbildung
- [Weitere Formen für
Stundenentwürfe](#)
 - o [Allgemeine Form](#) des Entwurfs
 - o Entwurf für ["offenen" Unterricht](#)

Auswertung

- [Die Auswertung von Unterricht](#) -
Eine [Aufgabe der Ausbildung](#)
- [Die Auswertung von Unterricht](#) -
[ein kurzer Leitfaden](#)
- [Zentrale Kategorien](#)
für die Auswertung von Unterricht
- [Schwerpunkte](#)
für die Auswertung von Unterricht
- [EDQUARK](#)
Ein System zur Auswertung von
Unterricht
- [Systematische Kategorien](#)
für die Auswertung von Unterricht

- **Indizien**
**für die Einschätzung von
Lernergebnissen**

[**Home**] [**Beschreibung**] [**Themen der Bausteine**] [**Suchen/Finden**]
[**Zurück**] [**Weiter**]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) -
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)



Inhalte und Themen, Ziele und Lenkung des Lernens

[Einführung in den
Vorbereitungsdienst
Darstellung und
Auswertung
von Unterrichtsplanungen](#)

**Inhalte und Themen, Ziele
und Lenkung des Lernens**
[Medien des Unterrichts](#)
[Struktur des Unterrichts](#)
[Gestaltung des Unterrichts](#)
[Kontrolle und Beurteilung
des Lernerfolgs](#)

[Störungen des Unterrichts](#)
Lernpsychologische
Voraussetzungen
Entwicklungspsychologische
Grundlagen
Sozialpsychologische
Faktoren

Aufgaben und
Qualifikationen des Lehrers
[Grundsätzliche Aufgaben
von Unterricht und
Erziehung](#)
[Grundzüge der
Allgemeinen Didaktik](#)

[Die Schule im freiheitlich-
demokratischen
Rechtsstaat](#)

[Die Zweite Staatsprüfung
für die Lehrämter](#)

**In dieser Themengruppe werden
zusammengefasst:**

- [Der Unterrichtsgegenstand und
seine didaktische Transformation](#)
- [Ableitung von Lernakten - Lernziele](#)
- [Lenkung des Unterrichts - Anleitung
des Lernens](#)
- **Lernen auslösende
Lerngegenstände -
Operationsobjekte**

Um die traditionelle
Begrifflichkeit und die üblichen
Zuordnungen zu berücksichtigen,
werden die Bausteine zu diesem
Thema in der Themengruppe
„Medien des Unterrichts“
vorgestellt.

Gründe für den Aufbau dieser Themengruppe

Die Kopplung dieser Elemente der Allgemeinen
Didaktik zu **einer** Themengruppe bedarf der
Begründung. Der Verfasser hält die folgenden
Prämissen für gegeben.

- Lernen ist die **tätige
Auseinandersetzung** des Lernenden
mit seiner Lebenswelt und deren daraus
folgende Aneignung oder Bewältigung.
- Lernen gilt immer einem **Gegenstand**

und hat immer einen **Inhalt**.

- Lernen in der Schule ist - bei allen denk- und wünschbaren Varianten - **immer angeleitet**.

Daraus folgen **Konsequenzen für das Verständnis von Unterricht und das didaktische Handeln:**

Die drei didaktischen Elemente

- **Inhalte/Gegenstände des Lernens,**
- **Lernziele und Lernakte der Lernenden,**
- **Anleitungen zum Lernen**

sind durch **dialektische und systemische Wechselwirkungen** miteinander verbunden.

Das führt zu der oben aufgeführten thematischen Anordnung.

[[Home](#)] [[Beschreibung](#)] [[Themen der Bausteine](#)] [[Suchen/Finden](#)]
[[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von [Dr. Manfred Rosenbach](#)
© Inhalte 1998-2002 - [Impressum](#)



Medien des Unterrichts

[Einführung in den
Vorbereitungsdienst
Darstellung und
Auswertung
von Unterrichtsplanungen
Inhalte und Themen, Ziele
und Lenkung des Lernens
Medien des Unterrichts
Struktur des Unterrichts
Gestaltung des Unterrichts
Kontrolle und Beurteilung
des Lernerfolgs
Störungen des Unterrichts
Lernpsychologische
Voraussetzungen
Entwicklungspsychologische
Grundlagen
Sozialpsychologische
Faktoren
Aufgaben und
Qualifikationen des Lehrers
Grundsätzliche Aufgaben
von Unterricht und
Erziehung
Grundzüge der
Allgemeinen Didaktik
Die Schule im freiheitlich-
demokratischen
Rechtsstaat
Die Zweite Staatsprüfung
für die Lehrämter](#)

Grundlagen

- **„Medien“ - eine Begriffsklärung**
- **Wissen - Ergebnis von Tätigkeit**
- **Das Operationsobjekt
und seine zentrale Stellung im
Unterricht**
- **Literaturgrundlage**

Operationsobjekte - die didaktisch wirksamen Gehalte

- **Anschauungsgehalt und
Abstraktionsgrad
von Operationsobjekten**
- **Die Beurteilung von
Operationsobjekten
I: Betrachtungsebenen und
Blickwinkel**
- **Die Beurteilung von
Operationsobjekten
II: Analyse und Bestimmung**
- **Das Modell - Begriff, Funktionen,
didaktische Verwendung**
- **Der Schmetterling im Unterricht**

Medien - Träger didaktischer Gehalte

- **Die Wandtafel im Unterricht**
- **Arbeit mit der Wandtafel**
- **Arbeit mit dem Overheadprojektor**
- **Die Nutzung elektronischer Medien
(TV, Video, PC, Internet)**
- **Internet und Schule - eine
Herausforderung**

[[Home](#)] [[Beschreibung](#)] [[Themen der Bausteine](#)] [[Suchen/Finden](#)]
[[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#)
[© Inhalte 1998-2002 - Impressum](#)



Struktur des Unterrichts

<p>Einführung in den Vorbereitungsdienst Darstellung und Auswertung von Unterrichtsplanungen</p> <p>Inhalte und Themen, Ziele und Lenkung des Lernens Medien des Unterrichts Struktur des Unterrichts Gestaltung des Unterrichts Kontrolle und Beurteilung des Lernerfolgs</p> <p>Störungen des Unterrichts Lernpsychologische Voraussetzungen Entwicklungspsychologische Grundlagen Sozialpsychologische Faktoren</p> <p>Aufgaben und Qualifikationen des Lehrers Grundsätzliche Aufgaben von Unterricht und Erziehung Grundzüge der Allgemeinen Didaktik</p> <p>Die Schule im freiheitlich- demokratischen Rechtsstaat</p> <p>Die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter</p>	<p>Gliederung des Unterrichts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skizze einer systematischen Grundlegung • Grundakte und Verlaufsformen des Unterrichts • Erkenntnistheoretischer Ansatz: Die Formalstufen • Lernpsychologischer Ansatz: Sechs Schritte des Lernens • Pragmatische Integration: Didaktische Funktionen im Lernprozess • Literaturgrundlage <p>Erschließung des Neuen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eröffnung des Unterrichts I: Aufgabe und Funktion • Eröffnung des Unterrichts II: Typen und Möglichkeiten <p>Erarbeitung und Besinnung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Sicherung des Lernerfolgs • Hinweise zur Sicherung von Lernleistungen • Prinzipien des Einprägens und Übens • Hindernisse beim Lernen • Lern- und Übungshilfen • Lerntechniken • Heuristiken des Problemlösens <p>Bewältigung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prinzipien des Gedächtnisses und des Transfers • Transfer
--	--

[[Home](#)] [[Beschreibung](#)] [[Themen der Bausteine](#)] [[Suchen/Finden](#)]
[[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) -
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

[[Home](#)] [[Beschreibung](#)]
[[Themen der Bausteine](#)] [[Suchen/Finden](#)]
[[Zurück](#)] [[Weiter](#)]



Grundsätzliche Aufgaben von Unterricht und Erziehung

[Einführung in den
Vorbereitungsdienst
Darstellung und
Auswertung
von Unterrichtsplanungen](#)

[Inhalte und Themen, Ziele
und Lenkung des Lernens
Medien des Unterrichts
Struktur des Unterrichts
Gestaltung des Unterrichts
Kontrolle und Beurteilung
des Lernerfolgs
Störungen des Unterrichts](#)

Lernpsychologische
Voraussetzungen
Entwicklungspsychologische
Grundlagen
Sozialpsychologische
Faktoren
Aufgaben und
Qualifikationen des Lehrers
**Grundsätzliche Aufgaben
von Unterricht und
Erziehung**
[Grundzüge der
Allgemeinen Didaktik](#)
[Die Schule im freiheitlich-
demokratischen
Rechtsstaat](#)
[Die Zweite Staatsprüfung
für die Lehrämter](#)

**„Wenn wir die Menschen nur nehmen,
wie sie sind,
machen wir sie schlechter.
Wenn wir sie behandeln, als wären sie,
was sie sein sollen,
so bringen wir sie dahin, wohin sie zu
bringen sind.“**

[Goethe](#)

1.0 Gliederung

**Um diese Themengruppe übersichtlich zu
halten, wird sie in die folgenden
thematischen Bereiche gegliedert.**

- [Einführung](#) in die Themengruppe
- [Erziehung](#) – Aufgaben, Grenzen,
Legitimation -
- [Werte-Erziehung](#)
- [Bildung](#)
- Fragen der **Medienerziehung** werden
bis auf Weiteres auf den Webseiten der
Themengruppe **„Medien des
[Unterrichts](#)“** behandelt.
- [Interkulturelle Bildung und
Erziehung](#)
- [Suchtprophylaxe](#)

2.0 Einführung in die Themengruppe

Johann Wolfgang von GOETHE hat in seinem Bildungsroman „**Wilhelm Meisters Lehrjahre**“ die Haltung des Erziehers so knapp und zutreffend beschrieben, dass seine Aussage als Motto dieser Themengruppe zitiert wird.

Um das rechte Verständnis von Erziehung ist zu allen Zeiten gerungen worden. Unmöglich, die Fülle der Aussagen zu überblicken. In unserer Zeit schwanken und pendeln programmatische Äußerungen zwischen Überschätzung einerseits und radikaler Ablehnung andererseits.

Nach einer Phase, in der Erziehung eher kritisch gesehen wurde, ist jetzt eine zunehmend positive Erörterung ihrer Aufgaben zu beobachten. Der Ruf nach Erziehung wird intensiver, die Verständigung über deren Aufgaben, Ziele, Methoden dringlicher.

Uns Lehrer muss nachdenklich machen, dass nicht nur Erziehungswissenschaftler und Pädagogen einen fachlichen Diskurs führen, sondern zunehmend **interessierte Bürgerinnen und Bürger** sich öffentlich über die Erziehung und ihre Aufgaben äußern - so z.B. die Journalistin **Doris SCHRÖDER-KÖPF**, die TV-Moderatoren **Petra GERSTER** und **Christian NÜRNBERGER**; die Journalistin **Susanne GASCHKE**, die Journalistin **Heike SCHMOLL**

Für die Nachweise [klicken Sie hier](#).

Keine Position ist jedoch so selbstverständlich, wie es das in der Vergangenheit gegeben haben mag. Unstrittig scheint und unbestreitbar ist nur eine - anthropologisch vorgegebene - Tatsache:

Ohne Erziehung

**- worin immer sie bestehe und wie immer sie vollzogen werde -
ist menschliche Existenz nicht möglich.**

Bei dieser Sachlage ist es für jeden Lehrer, jede Lehrerin zwingend erforderlich, einen eigenen Standpunkt zu suchen, zu finden und ihn zu begründen, um den Beruf verantwortlich und erfolgreich ausüben zu können.

Konflikte werden dennoch auftreten. Exemplarisch, doch hoffentlich nicht repräsentativ ist die Äußerung einer achtzehnjährigen Schülerin, die im Interview (Der Spiegel Nr. 23/3.6.2002, S. 67) über den Erziehungsanspruch der Schule sagt, schließlich könne es „**ja nicht der Sinn sein, dass man sein eigenes Wesen aufgibt, um so zu werden, wie der Lehrer einen haben möchte**“.

Die Bausteine dieser Themengruppe stellen **unterschiedliche Standpunkte, Informationen und Materialien** zusammen. Sie wollen vor allem als **Anregung für eigenes Nachdenken** verstanden werden und erheben an keiner Stelle einen Anspruch auf Verbindlichkeit. Nur die Argumente gelten. Angesichts der Fülle von Aussagen ist die Auswahl nicht frei von Subjektivität und Zufall, doch versucht der Verfasser der Bausteine einen möglichst weiten und repräsentativen Horizont zu entwerfen.

Sollte es nicht trotz aller kontroversen Vielfalt der Auffassungen möglich sein, die **Aufgabe der Erziehung** in einer prägnanten Formulierung zu erfassen?

GOETHE hat - schon hochbetagt - im Gespräch mit **Eckermann** am 24. September 1827 „**echt Tyrtäische Poesie**“ gefordert - eine Dichtung, „die nicht bloß Schlachtenlieder singt, sondern auch

den Menschen mit Mut ausrüstet, die Kämpfe des Lebens zu bestehen.“

Diese Forderung gilt nur für Dichter und Schriftsteller, sondern auch für uns Lehrer.

[Zurück zur Gliederung](#)

Literaturnachweise

- **Johann Wolfgang GOETHE**
Wilhelm Meisters Lehrjahre, VIII, 4
Sämtliche Werke, München 1988, Band 5,
herausgegeben von Hans-Jürgen SCHINGS. S. 533
- **ders.**
Sämtliche Werke, München 1986, Band 19
Johann Peter Eckermann
Gespräche mit Goethe, Teil 1
herausgegeben von Heinz SCHLAFFER, S. 242
- **Doris SCHRÖDER-KÖPF**
Über ihr Interview mit der „Bildwoche“ berichtete der
„Tagesspiegel“ am 9. Mai 2001.
- **Petra GERSTER - Christian NÜRNBERGER**
Der Erziehungsnotstand
Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten
Berlin 2001
- **Susanne GASCHKE**
Die Erziehungskatastrophe
Kinder brauchen starke Eltern
Stuttgart 2001
- **Heike SCHMOLL**
Verweigerte Erziehung
Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 117 vom 21. Mai 2001

[[Zurück zur Gliederung](#)]

[[Home](#)] [[Beschreibung](#)] [[Themen der Bausteine](#)] [

[Suchen/Finden](#)]

[[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#)
[© Inhalte 1998-2002 - Impressum](#)



Grundzüge der Allgemeinen Didaktik

Strukturen, Aufgaben, Denkrichtungen

[Einführung in den
Vorbereitungsdienst
Darstellung und
Auswertung
von Unterrichtsplanungen
Inhalte und Themen, Ziele
und Lenkung des Lernens
Medien des Unterrichts
Struktur des Unterrichts
Gestaltung des Unterrichts
Kontrolle und Beurteilung
des Lernerfolgs
Störungen des Unterrichts
Lernpsychologische
Voraussetzungen
Entwicklungspsychologische
Grundlagen
Sozialpsychologische
Faktoren
Aufgaben und
Qualifikationen des Lehrers
\[Grundsätzliche Aufgaben
von Unterricht und
Erziehung\]\(#\)
**Grundzüge der
Allgemeinen Didaktik**](#)

[Die Schule im freiheitlich-
demokratischen
Rechtsstaat](#)
[Die Zweite Staatsprüfung
für die Lehrämter](#)

- [Einführung in das Thema](#)
- [Der Begriff Didaktik](#) und seine Entwicklung
- **Das Theorie-Praxis-Problem**
 - o Theorie *oder* Praxis ? - Theorie *und* Praxis!
[Ein Plädoyer](#)
 - o Theorie und Praxis
[Problem, Begriff, Bedeutung](#)
 - o Theorie - Fundament der Didaktik?
[Ein Dilemma und seine Aufhebung](#)
- [Funktionen der Allgemeinen Didaktik](#)
- [Systematische Grundzüge der Allgemeinen Didaktik](#)
- [Aufgabenbereiche der Allgemeinen Didaktik](#)
- [Elegie von den Aufgaben der Allgemeinen Didaktik](#)
- [Johann Friedrich HERBART](#)
Begründer der modernen Unterrichtswissenschaft
- [Theorieansätze der Allgemeinen Didaktik](#)
Vorschlag für einen Überblick
- Anregungen aus Nachbarwissenschaften
 - o [Andere Sicht auf Didaktik](#) -
[Angebote aus Wissenschaftstheorie](#)
und Naturwissenschaften
 - o [Pädagogische Theorie](#) -
systemtheoretisch gesehen
 - o [Evolutionäre Pädagogik und](#)

Didaktik

- o **Konstruktivismus** und Didaktik
- **Fundamentalkritik**
 - o **Armin BERNHARD**
Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik
 - o **Andreas GRUSCHKA**
»Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb«
- Ein Appell zu Selbstkritik und Besinnung -
- **Literaturgrundlage**

[**Home**] [**Beschreibung**] [**Themen der Bausteine**] [**Suchen/Finden**]
[**Zurück**] [**Weiter**]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#)
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)



Die Schule im freiheitlich- demokratischen Rechtsstaat

[Einführung in den
Vorbereitungsdienst
Darstellung und
Auswertung
von Unterrichtsplanungen
Inhalte und Themen, Ziele
und Lenkung des Lernens
Medien des Unterrichts
Struktur des Unterrichts
Gestaltung des Unterrichts
Kontrolle und Beurteilung
des Lernerfolgs
Störungen des Unterrichts
Lernpsychologische
Voraussetzungen
Entwicklungspsychologische
Grundlagen
Sozialpsychologische
Faktoren
Aufgaben und
Qualifikationen des Lehrers
\[Grundsätzliche Aufgaben
von Unterricht und
Erziehung
Grundzüge der
Allgemeinen Didaktik\]\(#\)
\[Die Schule im freiheitlich-
demokratischen
Rechtsstaat\]\(#\)
\[Die Zweite Staatsprüfung
für die Lehrämter\]\(#\)](#)

Grundfragen

- [Einführung](#) in das Thema
- Thesen zur [Bedeutung](#) des Rechts
- Die freiheitlich-demokratische [Grundordnung](#)
- Die [Gültigkeit](#) der [Grundrechte](#)
- Der [Vorbehalt](#) des Gesetzes

Gesetz, Recht, Gerechtigkeit

- »[Naturrecht](#)« - Versuch einer Klärung
- [Legalität, Legitimität, Loyalität](#)
- [Gesetzliches Unrecht](#) und [übergesetzliches Recht](#)

Recht und Schule

- Der [Erziehungsauftrag](#) der Schule und seine verfassungsrechtliche Legitimation
- Die [Bindung des Schulwesens](#) durch das Grundgesetz
- Die [Neutralitätspflicht des Staates](#)
- [Schulgesetz](#) - SchulG
- [Schulverfassungsgesetz](#) - SchulVerfG
- [Rechtsschutz](#) im Schulwesen
- Die [rechtliche Korrektheit](#) schulischer Entscheidungen
- [Literaturgrundlage](#)

[[Home](#)] [[Beschreibung](#)] [[Themen der Bausteine](#)] [[Suchen/Finden](#)]
[[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#)
© [Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)



Die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter

[Einführung in den
Vorbereitungsdienst
Darstellung und
Auswertung
von Unterrichtsplanungen](#)

[Inhalte und Themen, Ziele
und Lenkung des Lernens
Medien des Unterrichts
Struktur des Unterrichts
Gestaltung des Unterrichts
Kontrolle und Beurteilung
des Lernerfolgs](#)

[Störungen des Unterrichts
Lernpsychologische
Voraussetzungen
Entwicklungspsychologische
Grundlagen
Sozialpsychologische
Faktoren](#)

[Aufgaben und
Qualifikationen des Lehrers
Grundsätzliche Aufgaben
von Unterricht und
Erziehung
Grundzüge der
Allgemeinen Didaktik](#)

[Die Schule im freiheitlich-
demokratischen
Rechtsstaat](#)

**Die Zweite Staatsprüfung
für die Lehrämter**

Die Rechtsgrundlage

- **Warum eine Zweite Staatsprüfung?**
[Die rechtlichen Vorgaben](#)
 - o **Beamtenrecht**
 - o **Lehrerbildungsgesetz**
 - o **Prüfungsordnung**
- **[Das Qualifikationsprofil](#) gemäß Prüfungsordnung**
- **[Der Beamte als Prüfer:](#)
Rechte, Pflichten und Aufgaben**
- **[Grundlegende Rechtsprechung](#)
des Bundesverfassungsgerichts**

Die schriftliche Prüfungsarbeit

- **[Grundlegung](#) durch die Prüfungsordnung**
- **[Handreichung zur schriftlichen Prüfungsarbeit](#)
Die offizielle Interpretation der Prüfungsordnung**
- **[Zweck, Funktion und Themenstellung](#)**
- **[Gegenstände, Themenkerne, Themenformulierungen](#)**
- **[Konzeption, Anlage und Anfertigung](#)**
 - o **Die sprachliche Qualität**
 - o **Die „Normseite“**
 - o **Merkblatt zur die Einhaltung des Abgabetermins**
- **Anregungen für die [Erstattung des Gutachtens](#)**

Unterrichtspraktische und mündliche Prüfung

- **Das Prüfungsverfahren**
Anforderungen und Konzeption
- **Vorbereitung und Verlauf der Prüfung**
- **Ein Leitfaden für Prüfungskandidaten** -
- **Schulrechtliches Präsenzwissen**
- **Eine Orientierungshilfe für Prüfungskandidaten** -
- **Unterrichtspraktische und mündliche Prüfung im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für die Lehrämter**
- **Handreichung für Mitglieder von Prüfungsausschüssen** -

[[Home](#)] [[Beschreibung](#)] [[Themen der Bausteine](#)] [[Suchen/Finden](#)]
[[Zurück](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#)
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Weiter](#)]

Leistungsbeurteilung

Eine Problemübersicht

Einführung

Dieser Baustein stellt die zentralen Themen und Fragen der Leistungsbeurteilung in einer **stichwortartigen Übersicht** zusammen. In den weiteren Bausteinen werden die Einzelfragen sowohl erweitert als auch vertieft. Querverweise („Links“) erleichtern das Auffinden sachlich zusammengehörender Informationen. Die vollständige Liste der Bausteine finden sie auf der [Startseite](#) dieses Themenbereichs.

Übersicht

- 1.0 Die [Aufgabe](#)**
- 2.0 [Grundfragen](#)**
- 3.0 [Bezugsnormen](#) der Leistungsbeurteilung**
- 4.0 [Ursacheninterpretation](#) von Zensuren**
- 5.0 [Gütekriterien](#) der Leistungsbewertung**
- 6.0 [Fehlerquellen](#) und Störfaktoren**
- 7.0 [Zusammenfassung](#)**

1.0 Die Aufgabe

Die Beurteilung von Schülerleistungen gehört zu den **schwierigsten Aufgaben**, die Lehrerinnen und Lehrern gestellt sind. Fritz OSER und Wolfgang ALTHOF (Moralische Selbstbestimmung, Stuttgart 1992, S. 417 f.) haben sie auf eine knappe Formel gebracht.

Leistungsbeurteilung muss wahrhaftig, gerecht und fürsorglich sein.

Ob sich diese Forderungen **zugleich** erfüllen lassen, kann als fraglich gelten, doch müssen sie ernst genommen werden. Dafür zwei Begründungen, die unsere **vielschichtige Verantwortung** deutlich machen:

- **Wenn Leistungsbeurteilung allein der Wahrheit entspricht und nicht auch fürsorglich gehandhabt wird, kann sie Seelen verstören oder gar zerstören.**
- **Wenn Leistungsbeurteilung nur fürsorglich verstanden wird**

und nicht auch der Wahrheit entspricht, täuscht sie die jungen Menschen und kann zu verhängnisvoller Fehlorientierung beitragen.

Die Bausteine dieser Themengruppe wollen dazu beitragen, dem oben genannten Ziel wenigstens näher zu kommen. Dazu müssen Sachverhalte, Probleme und Fehlerquellen zur Sprache gebracht und analysiert werden, müssen Rechtsgrundlagen und Verfahren vorgestellt werden.

Wenn Sie dieses ernste Thema zuvor auch kurz von der heiteren Seite betrachten wollen,
[**klicken Sie hier.**](#)

[Zurück zur Übersicht](#)

2.0 Grundfragen

2.1 Das Kernproblem

- **Die zentrale Antinomie:**

freie Entfaltung der Schülerpersönlichkeit
vs.
Leistungsanforderungen der Gesellschaft

- **Das pädagogische Dilemma:**

„Zensuren sind Lebenslüge **und** Notwendigkeit.“ (Hellmut BECKER)

2.2 Adressaten der Leistungsbeurteilung

- der einzelne Schüler,
- dessen Eltern,
- der ihn unterrichtende Lehrer,
- schulische Instanzen mit Entscheidungsfunktionen,
- schulexterne „Abnehmer“,
z.B. Hochschulen, Arbeitgeber, Lehrherren, Personalchefs.

2.3 Funktionen der Leistungsbeurteilung

- **Pädagogische Funktion**

Folgerungen für Lernanstrengungen und Leistungsbemühungen

- **Öffentlich-rechtliche Funktion**

möglichst zutreffende und verlässliche Angaben über

Ausbildungsstand und Leistungsprofil:

Ist das Individuum

- besonders leistungsfähig,
- durchschnittlich leistungsfähig,
- weniger leistungsfähig?

Wichtig für weitreichende Entscheidungen von „Abnehmer“ und Betroffenen.

● **Folgerungen**

LB soll also eine möglichst zutreffende Information über

- Kenntnisse und Fertigkeiten,
- Fähigkeiten und Leistungsprofil

sowie eine individuelle erzieherische Hilfe sein.

2.4 Funktionsübersicht:

- Rückmeldung für Schüler, Eltern und Lehrer:
Diagnose und Beurteilung des individuellen Lernzustandes
- sachfremde Lernmotivation,
- Information für externe Adressaten,
- Sozialisierung (Vermittlung neuer Leistungsnormen).

Ausführlichere Erörterungen zu dieser Thematik finden Sie auf der Webseite

["Leistungsbeurteilung - Aufgabe und Funktionen"](#).

[Zurück zur Übersicht](#)

3.0 Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung

Die Bewertung von Leistungen besteht in einem Vergleich einer Information mit einer Bezugsgröße.

- Die Bezugsgröße kann **innerhalb** der jeweiligen Person liegen:
Individualnorm
- Die Bezugsgrößen können **außerhalb** der jeweiligen Person liegen:
Sozialnorm - Vergleich mit einer Gruppe,
Sachnorm. - Vergleich mit einem Anforderungsprofil.

3.1 Die Individualnorm

Sie erfasst den Lernzuwachs eines Lernenden in einem bestimmten Zeitraum.

- **Vorzüge**

- kommt dem Wunsch nach angemessener Würdigung der Leistungen des einzelnen Schülers nach,
- optimale Bekräftigung von Leistungen und Vermeidung von Entmutigungen,

- **Nachteile**

- Beurteilung nach unterschiedlichen Maßstäben, also Vernachlässigung des Gleichheitsgrundsatzes,
- Bindung an vorgegebene Lernziele kann leicht vernachlässigt werden.

3.2 Die Sozialnorm

Orientierung an den Lernleistungen einer Gruppe. Zu berücksichtigen ist:

- Eine einzelne Klasse oder Klassenstufe einer Schule ist nur eine sehr kleine Stichprobe aus der gesamten Bezugsgruppe.
- Einzelleistungen müssen möglichst objektiv, gültig und zuverlässig mit denen der Bezugsgruppe verglichen werden.

Als **hauptsächliche** Bezugsnorm bei der LB ist die Sozialnorm pädagogisch und psychologisch problematisch.

- **Vorzüge**

- kommt dem Wunsch nach „Gerechtigkeit“ nach,
- vermeidet eine Zensierung nach starrer Verknüpfung zwischen Fehlerzahl und Note.

- **Nachteile**

- Beurteilung nicht mit Leistungen anderer Lerngruppen vergleichbar,
- lässt vorgegebene Standards unberücksichtigt,
- daher zu großzügige oder zu strenge Benotung leicht möglich,

Würdigung von Lernfortschritten schwächerer Schüler durch bessere Note nicht möglich, da die durchschnittliche Leistung der Lerngruppe parallel gleichfalls steigt.

3.3 Die Sachnorm (Idealnorm)

Orientierung an den Lernzielen, der „Sache“, der realen an den „idealen“ Leistungen.

- **Vorzüge**

- informiert über die erreichten Kompetenzen oder noch bestehenden Lücken,
- Würdigung von Lernfortschritten schwächerer Schüler durch bessere Note
unverzüglich möglich,
- dadurch Stützung der Motivation,

Beurteilung beruht auf klaren und eindeutigen Lernzielen.

- **Nachteile**

- komplexere und pädagogisch relevantere Lernziele, die nicht operationalisierbar sind,
können nicht in den Lernzielhorizont aufgenommen werden,
- Schwierigkeit, ein angemessenes Anforderungsniveau zu finden,
- Verführung, Anforderungen zu niedrig anzusetzen.

[Zurück zur Übersicht](#)

3.4 Fazit

Weitgehende Orientierung an der Sachnorm ist schulrechtlich geboten. Vgl. dazu die [schulrechtlichen Vorgaben](#):

- **Notenstufen**
sind von dem Grad abhängig, in dem die Anforderungen erfüllt oder verfehlt worden sind (Notenstufendefinitionen).
- **AV „Klassenarbeiten“:**
Die Note bezieht sich auf die Erreichung der fachspezifischen Lernziele gemäß den geltenden Rahmenplänen. Inhalt und Schwierigkeitsgrad müssen jedoch der Leistungsfähigkeit und dem Arbeitstempo der Lerngruppe angepasst werden.
- **Alle drei Bezugsnormen sind bedeutsam,**
weil sie notwendige Information vermitteln:
 - Keine darf absolut oder isoliert verwendet werden,
 - durch Kombination müssen ihre Aussagen einander ergänzen.

Ausführlichere Erörterungen zu dieser Thematik finden Sie auf der Webseite

["Die Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung"](#).

[Zurück zur Übersicht](#)

4.0 Ursacheninterpretation von Zensuren

Kausalattribution:

Ableitung von Ursachen auf der Basis subjektiver Annahmen - gilt auch für die Bewertung eigener und fremder schulischer Leistungen.

- **Zwei Ursachengruppen:**

- in der **Person** liegende Ursachen:
Fähigkeit, Begabung, Anstrengung
- in den **Umständen** liegende Ursachen:
Zufall, Glück, Schwierigkeit der Aufgabe

- Interpretation **erfolgsorientierter** und/oder **leistungsstarker** Schüler:

- **Erfolge** sind Ergebnis von **Befähigung** und/oder angemessener **Anstrengung**,
- **Misserfolge** sind Ergebnis von **unzureichender Anstrengung** und/oder **unglücklichem Zufall**.

- Interpretation **misserfolgsängstlicher** und/oder **schwacher** Schüler:

- **Erfolge** sind Ergebnis von **Zufall**,
- **Misserfolge** sind Ergebnis von **mangelnder Befähigung** und/oder **Schwierigkeit** der Aufgabe.

Ausführlichere Erörterungen zu dieser Thematik finden Sie auf der Webseite

[**"Ursacheninterpretation von Zensuren"**](#).

[Zurück zur Übersicht](#)

5.0 Gütekriterien der Leistungsbewertung

5.1 Objektivität

- Objektivität als perfekte Gerechtigkeit bei der Beurteilung von Schülern ist kein realistisches Ziel, denn jedes Erkennen wird durch das erkennende Subjekt beeinflusst.

- Objektivität kann daher nur verstanden werden als **Abwesenheit von Willkür**, bestehe sie in vorsätzlichem Handeln oder unreflektiertem, unprofessionellem Urteilen.
- Objektivität als Ergebnis völliger Schemagemäßheit und Automation wird dem Objekt der Beurteilung, dem Schüler, nicht gerecht, denn bei diesem „Objekt“ handelt es sich um einen Menschen.
- Objektivität kann daher nur verstanden werden als **„Objektgemäßheit“** - der Inhalt des Urteils wird ausschließlich durch das Objekt, den Schüler, bestimmt.

[Zurück zur Übersicht](#)

5.2 Zuverlässigkeit (Reliabilität)

Sie bezieht sich auf die **angewandten Verfahren**:

- Ein Untersuchungsverfahren ist dann zuverlässig, wenn es das Merkmal exakt misst, das es messen soll.

5.3 Gültigkeit (Validität)

Sie bezieht sich auf den **Gegenstand**:

- Ein Untersuchungsverfahren ist dann gültig, wenn es das Merkmal misst, das es messen soll - und nichts anderes.

5.4 Folgerungen

- Eine Lernzielkontrolle soll sich möglichst genau auf den erteilten Unterricht und dessen Ergebnisse beziehen.
- Damit ein Verfahren zuverlässig sein und gültige Ergebnisse erbringen kann, muss es dem Untersuchungsgegenstand entsprechen, also **„objektgemäß“** sein.

Ausführlichere Erörterungen zu dieser Thematik finden Sie auf den Webseiten

"[Subjektivität](#), vorkritisches und kritisches Denken",

"[Das Problem der Objektivität](#)", "[Gütekriterien](#) - Reliabilität und Validität"

[Zurück zur Übersicht](#)

6.0 Fehlerquellen und Störfaktoren

Zunennen sind insbesondere

- unzulängliche Verfahren bei Korrektur, Bewertung, Auswertung,
- psychologisch bedingte Irrtümer.

6.1 Soziale Wahrnehmung

- Vorgang der Wahrnehmung eines Menschen durch ein erkennendes Subjekt,
- Ergebnisse dieses Vorgangs

Vier Einflussfaktoren:

- Auswahl von Reizen, die den eigenen Erwartungen und Bedürfnissen entsprechen,
- Organisation der Wahrnehmungen passend zu vorhandenen Annahmen, Vorurteilen, Stereotypen,
- Akzentuierung bestimmter Wahrnehmungen,
- Festhalten an einmal gewonnenen Eindrücken, scheinbare Bestätigung dieser Eindrücke durch neue Wahrnehmungen.

Wahrnehmung ist immer zugleich auch **Interpretation** des Wahrgenommenen.

6.2 Alltagstheorien der Persönlichkeit

führen zu schweren Irrtümern in der LB:

- Vorinformation führt zu Bildung von Vorurteilen,
- „Selffullfilling“ prophecy trägt bei zu Freisetzung bzw. Hemmung von Leistungen,
- Tendenzen zur Einseitigkeit:
 - Tendenz zur Beharrung auf einem einmal gefällten Urteil,
 - Tendenz zur Milde, aus Sorge um den Beurteilten,
 - Tendenz zur Härte, aus unterschiedlichen Motiven,
 - Tendenz zur Mitte aus Unsicherheit,
 - Tendenz zu Extremen aus Unsicherheit.

Beispiele für weitere typische Fehlerquellen:

- **Halo-Irrtum/Überstrahlungsirrtum:**

Positive oder negative Teilaspekte in Leistung oder Verhalten werden durch Verallgemeinerung auch auf andere Bereiche übertragen.

- **Kollektiv-Irrtum:**
Verfälschung einer Einzelbewertung durch Konformitäts- und Normendruck im Kollegium
- **Sequenz-Irrtum:**
Verfälschte Bewertung der Leistung eines Schülers unter dem Eindruck der vorangegangenen Leistung eines anderen Schülers (vor allem bei der Korrektur von Klassenarbeiten).

Ausführlichere Erörterungen zu dieser Thematik finden Sie auf den Webseiten

["Fehlerquellen und Störfaktoren der Leistungsbeurteilung"](#),
["Alltagstheorien der Persönlichkeit"](#).

[Zurück zur Übersicht](#)

7.0 Zusammenfassung

Ein bewusstes, reflektiertes Verhalten ist Grundvoraussetzung für eine gerechte LB.

Sie ist gekennzeichnet durch

- intensive Zuwendung zum Objekt:
Prozess und Ergebnis der Beobachtung, Gegenstand und Inhalt des Urteils;
- gleichzeitige Prüfung des eigenen Vorgehens anhand eines geeigneten Fragenkatalogs

[Zurück zur Übersicht](#)

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 21.03.03
[© Inhalte 1998-2002 - Impressum](#)

Was soll Zensurengebung leisten?

Eine Thesensammlung

1.0 Unterschiedliche Auffassungen

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur über die Beurteilung und Zensurierung von Schülerleistungen, darüber hinaus in der öffentlichen Diskussion über dieses Thema werden die unterschiedlichsten **Funktionen der Zensurengebung** genannt. Sie werden hier als **Studienmaterial** aufgeführt. Die Reihenfolge der einzelnen Aspekte ist schematisch-neutral.

Wenn Sie sich in die Thematik einarbeiten wollen, sollten Sie sich auf den Aufforderungscharakter dieser Thesensammlung einlassen. Dann empfiehlt es sich, dass Sie jede Nennung sowohl auf ihre **Triftigkeit** als auch auf **Problematik** untersuchen. Versuchen Sie dabei von vorgefassten Bewertungen abzusehen und formulieren Sie alsdann eine begründete Einschätzung.

2.0 Die einzelnen Nennungen

1. Rückmeldung für den Lehrer

Aus der Verteilung der Zensuren kann der Lehrer Informationen über den Leistungsstand der Schüler entnehmen.

2. Rückmeldung für den Schüler

Die Zensuren informieren den Schüler über den Erfolg seiner Mitarbeit hinsichtlich Lernstoff, eigenem Lernfortschritt und Leistungsstand im Vergleich mit den Mitschülern.

3. Rückmeldung für die Eltern

Die Zensuren informieren die Eltern über die Lernfortschritte und den Leistungsstand ihres Kindes, ferner über die Leistungshöhe im Vergleich mit den Mitschülern.

4. Prognose

Zensuren geben Aufschluss über weitere Leistungen innerhalb der Schule sowie nach Abschluss der schulischen Ausbildung.

5. Motivation

Zensuren veranlassen den Schüler, sich mit den Unterrichts- und Lernstoffen zu beschäftigen.

6. Disziplinierung

Schlechte Zensuren als Folge mangelnder Mitarbeit veranlassen den Schüler, sich besser am Unterricht zu beteiligen und effektiver zu arbeiten.

7. Information für externe Adressaten

Zensuren geben „Abnehmern“ (anderen, insbesondere weiterführenden Bildungseinrichtungen, Personalreferenten, Firmen, Lehrherren etc.) die Möglichkeit, Ausbildungsstand und Leistungsfähigkeit eines Bewerbers sachgerecht einzuschätzen.

8. Sozialisierung

Zensuren vermitteln den Schülern die Existenz und Gültigkeit von Leistungsnormen, die sich von den für sie bislang, vor allem in der Familie, geltenden Normen z.T. erheblich unterscheiden können. Vor allem erfahren es die Schüler als legitim und gerecht, dass unterschiedliche Leistungen unterschiedlich bewertet („belohnt“) werden.

9. Klassifizierung

Auf Grund von Zensuren werden Schüler unterschiedlichen Bewertungsklassen zugeordnet. Damit werden Maßnahmen für eine personengerechte Förderung (Zuordnung zu anderen Leistungsniveaus, Übergang in andere Schularten) vorbereitet.

10. Evaluation

Die Zensuren geben dem Lehrer und anderen schulischen Instanzen Aufschluss über den Lernerfolg einer Lerngruppe.

11. Auslese

Die Zensuren sind ein Instrument, mit dem Schüler aus ihrem Leistungsvermögen nicht entsprechenden Ausbildungsgängen entfernt und dem ihnen gemäßen

Bildungsweg zugeordnet werden können.

12. Zuteilung

Mit ihren Zensuren verteilt die Schule Berechtigungen für den weiteren sozialen Aufstieg oder enthält ihn vor.

13. Allokation

Auf der Grundlage der Zensuren trägt die Schule dazu bei, dass Schüler in der Gesellschaft den ihnen angemessenen Platz finden.

14. Chancengleichheit

Zensuren können dazu dienen, soziale Ungerechtigkeiten auszugleichen. Deshalb kann es erforderlich sein, die Leistungen sozial benachteiligter Schüler besser zu bewerten als die von Schülern aus privilegierten Elternhäusern.

Ausgearbeitet im Anschluss an

Werner ZIELINSKI,

in: F. W. WEINERT u.a.

Funkkolleg Pädagogische Psychologie Bd. 2, S. 881

Fischer Taschenbuch 6116.

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Leistungsbeurteilung

Aufgaben und Funktionen

1.0 Das Problemfeld

Zu den definierten Aufgaben jedes Lehrers gehört es, die Leistungen seiner Schüler zu beurteilen (vgl. § 10 Abs. 1 Satz 1 SchulVerfG).

Dieser Aufgabe gerecht zu werden ist schwierig, denn die Beurteilung der Leistungen von Schülern steht in einem **Spannungsfeld**, dessen Pole die **freie Entfaltung der Schülerpersönlichkeit** einerseits und die **legitimen Leistungsanforderungen der Gesellschaft** andererseits sind. Deshalb ist sie, erst recht jedoch die Praxis der Zensurengebung, ein zentrales Thema der Schulpädagogik.

Nirgend sonst sind die Aussagen der einschlägigen Forschung, der Schulpraktiker, der Eltern und Schüler, der interessierten Öffentlichkeit so kontrovers, ist die Kritik so heftig, wie hier.

Angesichts der weitreichenden Wirkung, die die Leistungsbeurteilung für die Entwicklung und vor allem die Lebenschancen jedes Schülers hat, ist das nicht erstaunlich. Außerdem lässt sich nicht bestreiten, dass nicht nur die gängige Praxis der Leistungsbeurteilung Anlass zu **Kritik** bietet, sondern auch deren Grundlagen durch **objektive Probleme** belastet sind.

Bei dieser Sachlage darf sich die schulpraktische Ausbildung weder auf Fundamentalkritik beschränken noch mit der Weitergabe und Interpretation gängiger Praktiken begnügen. Sie muss vielmehr dazu beitragen, dass angehende Lehrer Einblick in die **Mehrdimensionalität** der Leistungsbeurteilung erhalten und, in Kenntnis von deren Bedingungsfaktoren und Fehlerquellen, Zugang zu einer **verantwortlichen und pädagogisch angemessenen Praxis** finden.

Um dieses Ziel zu erreichen, muss das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Insbesondere sind die Aufgaben und Funktionen der Leistungsbeurteilung zu benennen und zu untersuchen.

2.0 Aufgaben und Funktionen der Leistungsbeurteilung

Eine grundlegende Schwierigkeit der Leistungsbeurteilung, zumal in der Form der Ziffernnote auf Zeugnissen, besteht in der Tatsache, dass die in der Beurteilung enthaltene Information **mehreren Adressaten** gilt

und **mehrere Funktionen** hat.

2.1 Die Adressaten der Leistungsbeurteilung

Zensuren und Zeugnisse werden formuliert für

- den einzelnen **Schüler**,
- dessen **Eltern**,
- den/die ihn unterrichtenden **Lehrer**,
- **schulische Instanzen** mit Entscheidungsfunktionen:
z.B. Versetzungskonferenz, Prüfungsausschüsse, Schulaufsicht,
- **schulexterne „Abnehmer“**:
z.B. andere Schulen, weiterführende Bildungseinrichtungen wie die Hochschulen, Personalreferenten im öffentlichen Dienst oder in der privaten Wirtschaft.

2.2 Die Funktionen der Leistungsbeurteilung

Die Schule hat eine **doppelte Aufgabe**, und zwar

- die Schüler bis zum Optimum ihrer Lernfähigkeit zu fördern,
- die geistig-seelischen Kräfte der Schüler durch Konfrontation mit verbindlichen **Forderungen** im Sinne von normierten Leistungserwartungen zu entfalten.

Daraus ergeben sich die zentralen Aufgaben der Leistungsbeurteilung.

Sie lassen sich im Anschluss an GAUDE (1989, S. 71) wie folgt beschreiben.

- **Pädagogische Funktion**

Die Schüler und ihre Eltern sind auf erzieherische Hilfen und Anregungen angewiesen, damit sie Folgerungen für Lernanstrengungen und Leistungsbemühungen ziehen können.

- **Öffentlich-rechtliche Funktion**

Über den individuell erreichten Ausbildungsstand sowie über das dem zugrunde liegende oder aus ihm folgende Verhalten müssen möglichst objektive Angaben gemacht werden.

Ähnlich, wenn auch wesentlich schlichter, sieht AEBLI (1997, S. 397) die Aufgabe der Leistungsbeurteilung. In unserer Gesellschaft möchten die Adressaten von Zeugnissen unterscheiden können, ob ein Individuum

- besonders leistungsfähig,
- normal (durchschnittlich) leistungsfähig,
- weniger leistungsfähig ist.

Die Kenntnis dieser Einschätzung ist nicht nur für den „Abnehmer“ im gesellschaftlichen Bereich wichtig, sondern auch für den jeweils Betroffenen, weil beide Seiten Entscheidungen von weitreichender Bedeutung zu treffen haben.

Offenkundig sind alle Beteiligten (Schüler, deren Eltern, Lehrer, weiterführende Bildungseinrichtungen, Arbeitgeber u.a.) auf **Informationen und Hilfen** angewiesen, und zwar auf

- die möglichst zutreffende Information über **Kenntnisse und Fertigkeiten** (Messung der Leistungen),
- die möglichst zutreffende Information über **Fähigkeiten und Verhalten** (Fähigkeitsdiagnose, Verhaltensbeurteilung),
- die individuelle erzieherische Hilfe durch Bestätigung, Ermutigung, Ermahnung oder Anregung, insgesamt durch eine personenbezogene Würdigung des Entwicklungsstandes im Berichtszeitraum.

3.0 Folgerungen

3.1 Das Dilemma und die Kritik

Die hier beschriebenen Aufgaben sind mithin sehr komplex. Das hat zu der oben erwähnten Kritik an der Praxis geführt, die Leistungen der Schüler lediglich mit den Notenstufen 1 bis 6, den sog. Ziffernnoten zu beurteilen. Im Mittelpunkt steht der Einwand, Ziffern erweckten den Anschein exakter Gültigkeit, seien jedoch nicht geeignet, brauchbare Aussagen im Sinne der dargestellten Anforderungen leisten. Die zentralen Argumente der Kritik werden in einer umfangreichen Literatur erörtert. Hier sei nur die zugespitzte Wertung von Hellmut BECKER (1981) erwähnt, die Zensuren seien „Lebenslüge **und** Notwendigkeit“. Zu den Ziffernnoten finden Sie eine vertiefende Information auf der Webseite ["Skalen - deren Leistungen und Grenzen"](#).

3.2 Die Überwindung des Dilemmas

Die Kritik hat eindringende und differenzierte Überlegungen zu einer Verbesserung der Praxis ausgelöst. Die konventionellen Notenstufen wird es bis auf weiteres geben müssen. Deswegen kommt es darauf an, sie problembewusst zu handhaben und in die Leistungsbeurteilung Verfahren einzubeziehen, die deren Schwächen wenn nicht beheben, so doch einschränken.

3.3 Maßnahmen

Die oben skizzierten Funktionen der Leistungsbeurteilung legen es nahe, den herkömmlichen Begriff zu erweitern und von „**pädagogischer Diagnostik**“ (SCHWARZER 1979, INGENKAMP 1985) zu sprechen. GAUDE (1989, S. 131 f.) sieht hier **drei zentrale Aufgaben**:

- **Prozessdiagnostik**
Sie untersucht und beurteilt den Verlauf bzw. die Entwicklung von Lernprozessen in einem bestimmten Unterrichtsfach oder Verhaltensbereich.
- **Bedingungsdiagnostik**
Sie ermittelt personale oder situative Faktoren, die das Lernen erschweren oder erleichtern, und untersucht ihre Einflüsse auf das Lernen.
- **Statusdiagnostik**
Sie hat objektiv und gültig zu ermitteln, bis zu welchem Grade die Unterrichts- und Erziehungsziele erreicht worden sind.

Zur Professionalität von Lehrern gehört es, ein Bewusstsein von diesen Aufgaben zu haben und entsprechende Verfahren nicht nur zu kennen, sondern so weit wie möglich auch zu verwenden. Einige Anregungen dazu werden auf der [Startseite](#) unter dem Stichwort "**Verfahren**" vorgestellt.

Hier sei lediglich auf die Arbeiten von GAUDE (1989) und INGENKAMP (1985) sowie die dort aufgeführte Literatur hingewiesen.

Der erste Schritt zu einer objektiveren, „objektangemessenen“ d.h. dem Schüler gerecht werdenden Leistungsbeurteilung ist das „**Fehlen von Willkür**“ (SCHRÖDER 1974, S. 67). Damit ist nicht nur **vorsätzliche Ungerechtigkeit** gemeint, sondern auch die **unbeabsichtigte Fehlerhaftigkeit**, die als Folge mangelnden Problembewusstseins oder unzureichender Beurteilungsverfahren eintreten kann. Vertiefende Informationen finden Sie auf der Webseite "**Das Problem der [Objektivität](#)**".

Doch wie kann das in der Alltagsarbeit geleistet werden? Auf diese Fragen finden sich konkrete und praxisbezogene Antworten in dem **Friedrich Jahresheft XIX 2001** mit dem Titel **Qualität sichern: evaluieren**; Herausgeber **Gerold BECKER, Cornelia von Ilsemann, Michael Schratz**. Hier finden sich vielfältige Anregungen unter den Stichworten

- **Schüler brauchen Rückmeldung**
- **Lehrer brauchen Rückmeldung**
- **Schulen brauchen Rückmeldung**
- **Systeme brauchen Rückmeldung**

Ein "**Methodenkoffer**" enthält einen Satz von Methoden und Instrumenten für die Selbstevaluation schulischen Lernens und Lehrens nebst Kopiervorlagen. Weitere Informationen finden Sie auf der **[nächsten Webseite](#)**.

[**[Home](#)**] [**[Nach oben](#)**] [**[Zurück](#)**] [**[Weiter](#)**]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 21.03.03
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

Evaluation

- Modebegriff oder Perspektivenwechsel? -

1.0 Warum ein neuer Begriff?

Das herkömmliche Verständnis des Handlungsfeldes „**Kontrolle und Beurteilung des Lernerfolgs**“ bleibt in der Regel auf eine einzige Dimension beschränkt:

Lehrer bewerten die Leistungen von Schülern mit Zensuren.

Auf den Webseiten „[Was soll Zensurenggebung leisten](#)“ sowie „[Leistungsbeurteilung - Aufgaben und Funktionen](#)“ wird jedoch in Begriffen wie „**Rückmeldung**“ und „**Diagnostik**“ sichtbar, dass diese Sichtweise **eng und flach** ist. Sie wird den komplexen Aufgaben von Schule nicht gerecht.

Auf dieser Webseite soll daher versucht werden, dort erwähnte Sichtweisen zu vertiefen und ausdrücklich darzustellen. Dazu kann insbesondere der Begriff „**Evaluation**“ mit seiner inhaltlichen Entfaltung dienen.

2.0 Begriffe sind Deutungen

In der Bundesrepublik Deutschland werden jährlich mehr als **100 Milliarden DM** für das Schulwesen ausgegeben. Rechnen Sie nach. Das Statistische Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, Ausgabe 2000, S. 367, 390, 393, weist für 1997 ca. 12,7 Mio. Schüler sowie Ausgaben von DM 8.200 pro Schüler aus.

Staat und Gesellschaft einerseits, Lehrer, Schüler und - nicht zuletzt - Eltern andererseits investieren in das System Schule außerordentliche Anstrengungen. Deshalb ist es **nicht nur legitim, sondern auch erforderlich**, alle Leistungen von Schülern, Lehrern und Schule

- **aufgabengemäß und problemgerecht zur Kenntnis zu nehmen,**
- **sach- und personengerecht zu würdigen und zu bewerten,**
- **diese Bewertung in förderlicher Weise rückzumelden,**
- **die Qualität der erbrachten Leistungen zu sichern,**
- **realistische Ziele für die weitere Entwicklung dieser**

Qualität zu formulieren

- **und für die Erfüllung dieser Aufgabe gangbare Wege zu finden.**

Diese Sichtweise interpretiert die Aufgabe von Leistungsbewertung **umfassend und zugleich konstruktiv-funktional**, ohne auf Leistung und deren Qualität zu verzichten. Dafür ist der Begriff „**Evaluation**“ üblich geworden.

Das lateinische Verbum „*evalescere*“ bedeutet „*vermögen, wert- und imstande sein*“, das davon abstammende französische Verbum „*evaluer*“ ist ursprünglich ein Fachwort des Steuerwesens (so BECKER, VON ILSEMANN, SCHRATZ, 2001, S.5) und bezeichnet das Einschätzen und Bewerten von Immobilien. „Evaluation“ bezeichnet allgemein **die Bewertung bzw. die Bestimmung des Wertes**, als Fachwort der Soziologie bedeutet es die Beurteilung, insbesondere die von Lehrplänen und Unterrichtsprogrammen (so DUDEN, Fremdwörterbuch, und KYTZLER, Unser tägliches Latein).

Bewerten setzt immer **Maßstäbe und Standards** voraus - auch im Bildungswesen. Zumal im System Schule bezeichnet Evaluation zwei unterschiedliche, aber miteinander zusammenhängende Aufgaben:

- **das Überprüfen der Erfüllung vorgegebener Normen,**
- **das Bemühen, die Qualität von Prozessen und Ergebnissen zu verstehen.**

3.0 Folgerungen für didaktisches und erzieherisches Handeln

Der Gesamtkomplex „Evaluation“ ist hier nicht darzustellen. Eine praxisbezogene, dabei differenzierte Einführung geben **Gerold BECKER - Cornelia VON ILSEMANN - Michael SCHRATZ** i m **Jahresheft XIX, 2001 des Friedrich Verlages:**

Qualität entwickeln: evaluieren

Ausgehend von dem zentralen Begriff der **Rückmeldung** beschreiben die Autoren vier Ebenen:

- **Schüler brauchen Rückmeldung**
- **Lehrer brauchen Rückmeldung,**
- **Schulen brauchen Rückmeldung,**
- **Systeme brauchen Rückmeldung.**

Zumal Sie, Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung, finden vor allem in den beiden ersten Kapiteln vielfältige Informationen, Anregungen und Vorschläge. Diese können es Ihnen erleichtern, die oftmals lähmende Wirkung der Zensurengebung zu überwinden und stattdessen Leistung **freizusetzen - bei Ihren Schülern und bei sich selbst.**

Besondere Aufmerksamkeit verdient der sog. „Methodenkoffer“. Er bietet einen ausführlich erläuterten Satz an Methoden und Instrumenten für die Selbstevaluation schulischen Lernens und Lehrens. Die dort vorgestellten Fragebögen und Checklisten scheinen insbesondere geeignet, sie für die **Auswertung des Lernerfolgs** im Rahmen der **Schriftlichen Prüfungsarbeit** einzusetzen.

Umfangreiche aktuelle, z.T. kommentierte Literaturangaben machen vertiefende Informationsgewinnung leicht.

Abschließend ein wichtiger Hinweis. Aus Sachgründen beschränkt der Verfasser die Aussagen dieses Bausteins auf die Aspekte der persönlichen Arbeit. Evaluation entfaltet ihre Vorzüge jedoch erst dann vollständig, wenn eine Schule insgesamt und gemeinsam deren Prinzipien und Verfahren anwendet.

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

Die Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung

Übersicht

1.0 Welcher Maßstab soll gelten?

2.0 [Bezugsnormen](#) in der Schule

3.0 Die [Sozialnorm](#)

**3.1 Die Sozialnorm als [Grundlage](#)
für die Beurteilung schulischer Leistungen**

4.0 Die [Sach- \(Ideal-\)norm](#)

5.0 Die [Individualnorm](#)

6.0 [Folgerungen](#)

6.1 [Berliner Situation](#)

6.2 Die [Verantwortung](#) der Lehrer

6.3 [Alle drei Bezugsnormen](#) sind bedeutsam

7.0 [Schlussbemerkung](#)

1.0 Welcher Maßstab soll gelten?

Die Beurteilung jedes Lernenden beruht (oder sollte es jedenfalls) auf Informationen, die für dessen Beurteilung wichtig erscheinen. Mithin muss man diese Informationen **bewerten** können. Das ist nur möglich, wenn es eine Größe gibt, mit der man sie **vergleichen** kann. Für diese Größe hat sich der Ausdruck **Bezugsnorm** eingebürgert (INGENKAMP 1985, S. 44).

Nicht nur in der pädagogischen Psychologie, sondern auch in der normalen Schulpraxis ist es für alle Beteiligten wichtig, ein Lernergebnis zu mehreren und dabei von einander verschiedenen Bezugspunkten, d.h. Maßstäben oder Normen, in Beziehung setzen zu können. Nur so kann die jeweilige Information zutreffend interpretiert und ausgewertet werden.

In der Regel ist eine Information zu mehreren Normen in Beziehung zu setzen; dabei können sie einander ergänzen, aber auch einander widersprechen. Das gilt vor allem für schulische Bezugsnormen.

[Zurück zur Übersicht](#)

2.0 Bezugsnormen in der Schule

Die Leistung eines Lernenden kann man in erster Linie mit seiner

Anfangsleistung vergleichen; die Bezugsgröße liegt also **innerhalb** der Person. Außerdem kann (und muss) sie auch zu **außerhalb** der Person liegenden Größen in Beziehung gesetzt werden. Das sind einerseits die **Sache** und die mit ihr gesetzten **Lernziele** (Kriterien), andererseits die **Lernleistungen einer Gruppe** von Lernenden.

Daraus ergeben sich **drei Bezugsnormen**:

- **Individualnorm,**
- **Sachnorm (Idealnorm),**
- **Sozialnorm.**

Wer eine aktuelle Lernleistung richtig einschätzen will, muss wissen, wie schwer die gestellte Aufgabe war. Nur dann kann er z. B. feststellen, ob ein Lernender sich verbessert oder verschlechtert hat. Also muss er sie auch mit den entsprechenden Lernleistungen anderer Lernender vergleichen. Das allein genügt nicht, denn der Grad einer Lernleistung hängt zusätzlich von dem gesetzten Lernziel ab. Und hinter dieser Bezugsgröße steht noch die Frage des Standards, also des Niveaus, das unabhängig von bestimmten lernenden Personen vorgegeben ist und eingehalten werden soll.

Im Folgenden werden die einzelnen Bezugsnormen auf ihre **Funktion, Aussagekraft und pädagogische Bedeutung** näher untersucht.

[Zurück zur Übersicht](#)

3.0 Die Sozialnorm

In der Schulpraxis werden die Leistungen des einzelnen Schülers zunächst auf die Bezugsgruppe und deren Leistungsdurchschnitt bezogen. Das scheint auf den ersten Blick geradezu natürlich zu sein, weil die Leistung des einzelnen in die jeweilige Lerngruppe eingebettet ist und im Übrigen der Wunsch oder auch die Forderung nach „Gerechtigkeit“ beachtet werden muss.

Vor allem anderen ist der Begriff **Bezugsgruppe** zu klären. Er bezeichnet alle Menschen einer Region, die durch vorgegebene Merkmale definiert sind, z.B. alle Schüler der siebenten Jahrgangsstufe der Gymnasien in Berlin oder gar in der ganzen Bundesrepublik.

Sofern nicht die ganze Bezugsgruppe untersucht werden kann, ist eine **Eichstichprobe** zu untersuchen; sie muss strengen methodischen Anforderungen genügen. Eine einzelne Klasse oder auch eine ganze Klassenstufe in einer bestimmten Schule ist immer nur eine - statistisch gesehen, sehr kleine - Stichprobe aus der Bezugsgruppe.

Der Vergleich von bestimmten Merkmalen und deren Ausprägung bei allen Individuen einer Bezugsgruppe dient insbesondere **statistischen Zwecken**. Dabei wird erstens angenommen, dass die jeweils untersuchten Variablen „normal verteilt“ sind, so dass die graphische

Darstellung des Ergebnisses die Gaußsche Glockenkurve ergibt. Zweitens wird vorausgesetzt, dass die untersuchten Eigenschaften des Individuums als Abweichungen von einem Mittelwert, dem arithmetischen Mittel der Stichprobe, verstanden werden können.

[Zurück zur Übersicht](#)

3.1 Die Sozialnorm als Grundlage für die Beurteilung schulischer Leistungen

In der Schulpädagogik ist die Beurteilung von Schülerleistungen nach der Sozialnorm dann gegeben, wenn es darauf ankommt, Entscheidungen über Auslese, Platzierung u.Ä. korrekt zu treffen. Dazu müssen die Einzelleistungen mit denen in der gesamten Bezugsgruppe **objektiv, gültig und zuverlässig** verglichen werden.

Als Grundlage der Leistungsbeurteilung in der normalen Lerngruppe (Schulklasse, aber auch Jahrgang einer Schule) ist sie pädagogisch und psychologisch problematisch.

Vorzüge

Die Beurteilung vermeidet es, Leistungen nach einer starr linearen Verknüpfung zwischen Fehlerzahl und Note (z.B. in Diktaten) zu zensieren.

Die Beurteilung richtet sich nach der Leistungsfähigkeit der Lerngruppe.

Nachteile

Die Beurteilung bezieht sich lediglich auf die einzelne Lerngruppe und lässt keinen tragfähigen Vergleich mit den Leistungen anderer Lerngruppen zu.

Die Beurteilung lässt die vorgegebenen Standards unberücksichtigt und macht insbesondere keine Aussagen, wieweit die gesetzten Lernziele erreicht worden sind.

Die Beurteilung kann daher sowohl zu großzügig als auch zu streng sein. Anders gesagt: Es können Leistungen als gut bezeichnet werden, ohne es zu sein, und umgekehrt als schlecht gewertet werden, obwohl sie besser sind.

Der gewichtigste Einwand folgt jedoch aus der Tatsache, dass Lernfortschritte schwächerer Schüler deswegen nicht mit einer besseren Note gewürdigt werden können, weil bei wirksamem Unterricht die durchschnittliche Leistung der Lerngruppe gleichfalls steigt.

[Zurück zur Übersicht](#)

4.0 Die Sach- (Ideal-)norm

Diese Norm bezieht sich auf die **Sache**; daher die Bezeichnung bei INGENKAMP (1985, S. 44). Weil sie reale Leistungen mit idealen Leistungen, der optimalen Erreichung von Lernzielen, vergleicht, heißt sie bei GAUDE (1989, S. 126) **Idealn timer**. Andere Autoren sprechen von **kriterienbezogener Norm**. Der Vergleich mit anderen Schülern interessiert hier höchstens am Rande, entscheidend ist der Grad, in dem ein Lernziel erreicht worden ist.

Vorzüge

Die Beurteilung informiert die am Lernprozess unmittelbar Beteiligten und Interessierten über die Ergebnisse des Lernens, also über die inzwischen erreichten Kompetenzen oder noch bestehenden Lücken des Lernenden.

Die Beurteilung eignet sich dazu, Lernfortschritte schwächerer, aber um Leistungsverbesserungen bemühter Schüler unverzüglich zu würdigen und dadurch deren Motivation zu stützen.

Die Beurteilung beruht auf klar und eindeutig beschriebenen Lernzielen. Das macht die Anforderungen für die Schüler und deren Eltern eindeutig und durchsichtig.

Nachteile

Der letztgenannte Vorzug bedingt auch einen Nachteil. Gerade die komplexeren und gleichzeitig pädagogisch relevanteren Lernziele lassen sich nur schwer oder gar nicht operationalisieren. Das kann dazu führen, dass sie gar nicht in den Lernzielhorizont aufgenommen werden.

Die Bestimmung der Lernziele ist eng mit dem Problem der Standards verknüpft. Für den einzelnen Lehrer ist es nicht einfach, zwischen zu hohen und zu niedrigen Anforderungen ein angemessenes Anforderungsniveau zu finden. Die Verführung ist beträchtlich, die Anforderungen zu niedrig anzusetzen.

[Zurück zur Übersicht](#)

5.0 Die Individualnorm

Diese Beurteilung erfasst den Lernzuwachs des Lernenden in einem bestimmten Zeitraum.

Vorzüge

Die Beurteilung entspricht ohne Zweifel am besten dem Wunsch, die Leistungen des einzelnen Schülers in der ihm angemessenen Weise zu würdigen und ihn auf diese Weise wirksam zu fördern. Leistungen werden optimal bekräftigt,

Entmutigungen können aufgefangen werden.

Nachteile

Die Beurteilung führt wegen des individuellen Maßstabes zwangsläufig zu unterschiedlichen Maßstäben. Sie kann dadurch mit dem Gleichheitsgrundsatz in Konflikt geraten; er gebietet es, alle Leistungen nach demselben Maßstab zu bewerten.

Den dargestellten Vorzügen entspricht eine spezifische Schwäche. Die Bindung an einen vorgegebenen Standard, aber auch an konkrete Lernziele, kann aus falsch verstandener Rücksicht auf das Individuum leicht vernachlässigt werden.

[Zurück zur Übersicht](#)

6.0 Folgerungen

In der einschlägigen Literatur wird immer wieder, zuletzt bei GAUDE (1989), der - z.T. sehr massiv formulierte - Vorwurf erhoben, die Lernleistungen der Schüler würden **ausschließlich** nach der Sozialnorm bewertet. Dem entspricht die Forderung (GAUDE; a.O. S. 128 f., mit Literaturnachweisen), die Sachnorm anzuwenden, so weit nicht die Individualnorm angewandt werden könne.

[Zurück zur Übersicht](#)

6.1 Berliner Situation

Das Berliner Schulgesetz bindet die gesamte Leistungsbewertung durch die Definition der Notenstufen (§ 27 Abs. 1 Nr. 2) an die Erfüllung der Anforderungen und macht die Notenstufe von dem Grad abhängig, in dem die Anforderungen erfüllt oder auch verfehlt worden sind. Das entspricht der von Erziehungswissenschaftlern (zuletzt **GAUDE**, 1989, passim, vor allem S. 146 ff.) Forderung, von der Sachnorm auszugehen.

Die Sozialnorm wird jedoch in die Leistungsbeurteilung einbezogen. So ist in Nr. 2 Abs. 2 Satz 3 der 'Ausführungsvorschriften über Schriftliche Klassenarbeiten' (DBl. III Nr. 4 vom 4. 5. 1990, S. 71, geändert durch VV vom 18. 8. 1994, DBl. III Nr. 5. S. 129) vorgeschrieben:

„Inhalt und Schwierigkeitsgrad (sc. der Klassenarbeiten) sind nach Maßgabe

der Rahmenpläne der Leistungsfähigkeit und dem Arbeitstempo

des Lerngruppendurchschnitts anzupassen.“

Die Mindestlernziele gemäß Rahmenplan dürfen jedoch nicht unterschritten werden.

Die für das Abitur geltenden Vorschriften fordern für die Prüfungsklausuren einen Erwartungshorizont. Sie geben ferner ein

Bewertungsmuster vor, das die Erfüllung der Anforderungen und damit die Sachnorm zu Grunde legt.

6.2 Die Verantwortung der Lehrer

Der Begriff der Anforderungen wird somit zum Zentrum einer pädagogisch begründeten und zugleich rechtlich einwandfreien Leistungsbeurteilung. Das bedeutet eine große Verantwortung und zugleich Herausforderung für den einzelnen Lehrer wie die Lehrerschaft insgesamt. Ihr kann nur durch Kompetenz und Professionalität entsprochen werden.

6.3 Alle drei Bezugsnormen sind bedeutsam

Im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung entsprechen Lehrer dieser Forderung, indem sie die spezifischen Leistungen jeder der drei Bezugsnormen kennen und deren spezifische Schwächen berücksichtigen. **Keine der drei Normen darf absolut oder isoliert verwendet werden**, vielmehr müssen ihre Aussagen einander durch Kombination ergänzen.

Schüler, ihre Eltern und andere Personen oder Institutionen mit berechtigtem Interesse haben einen Anspruch darauf, nicht nur zu wissen, wie ein Schüler im Verhältnis zu anderen Schülern steht oder wie sich seine Leistungen entwickelt haben, sondern auch, was er tatsächlich weiß und auf welchem Niveau seine Kenntnisse und Fähigkeiten sich befinden.

7.0 Schlussbemerkung

Grundsätzlich ungelöst bleibt die Frage nach den Standards. Sie stellt sich immer wieder von Neuem und muss im Einzelnen immer wieder neu beantwortet werden. Und im Zusammenhang damit ist das Grundproblem jeder Leistungsbeurteilung mit keiner Betrachtungsweise, keiner Bezugsnorm und keinem Beurteilungsverfahren aus der Welt zu schaffen. Es folgt aus der Spannung, die immer zwischen den beiden Polen besteht, nämlich

den **notwendigen und begründeten Forderungen**, die die Gesellschaft an das Individuum richtet,

dem **Leistungsvermögen** des Individuums, zugleich auch seiner **personalen Würde** (Art. 1 Abs. 1 GG) und seinem Anspruch auf die ihm angemessene **Entfaltung seiner Persönlichkeit** (Art. 2 Abs. 1 GG).

Individuum und Gesellschaft sind dialektisch aufeinander bezogen. Die freie Entfaltung des Individuums ist nur in einer funktionsfähigen Gesellschaft möglich, die Gesellschaft ist und bleibt nur durch leistungsfähige und leistungsbereite Individuen funktionsfähig.

[[Zurück zur Übersicht](#)]
[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 20.01.03
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

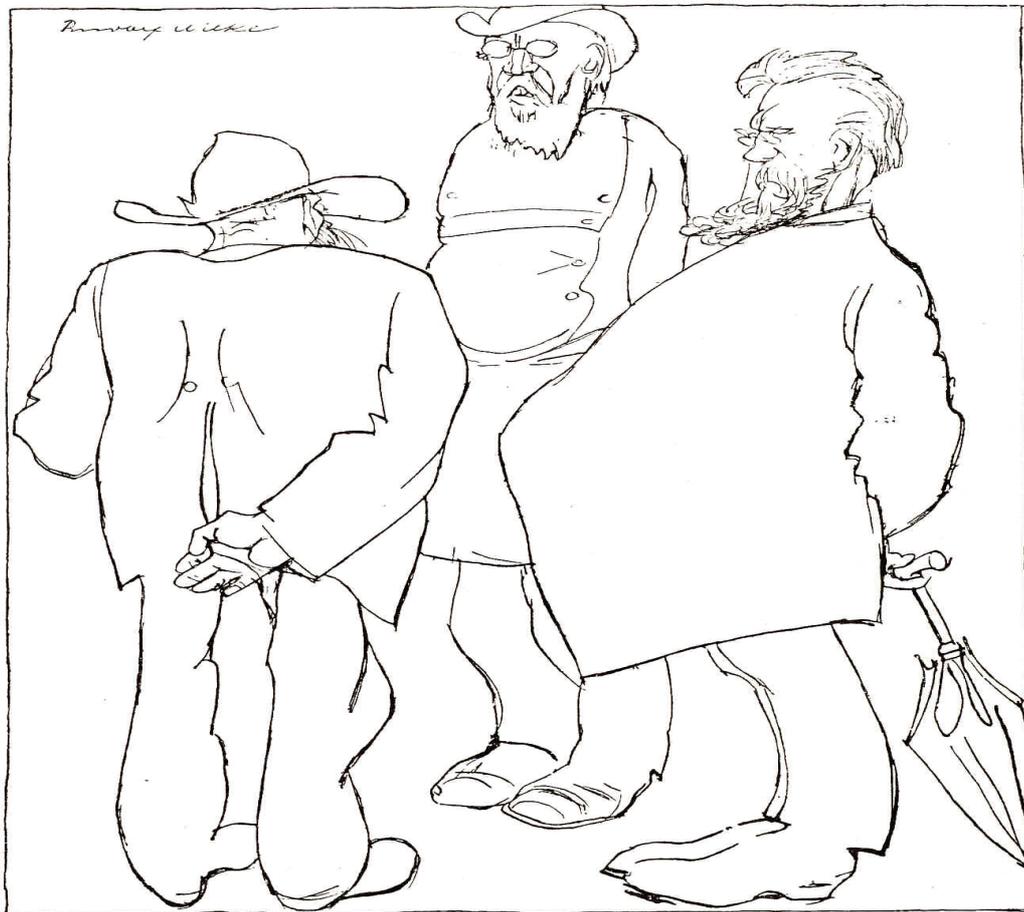
[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Zensurenggebung im Zerrspiegel der Karikatur

"Es darf auch gelacht werden ..."

Das Thema "Zensurenggebung" ist so ernst, dass es zu ironischer Brechung in der Karikatur geradezu herausfordert.

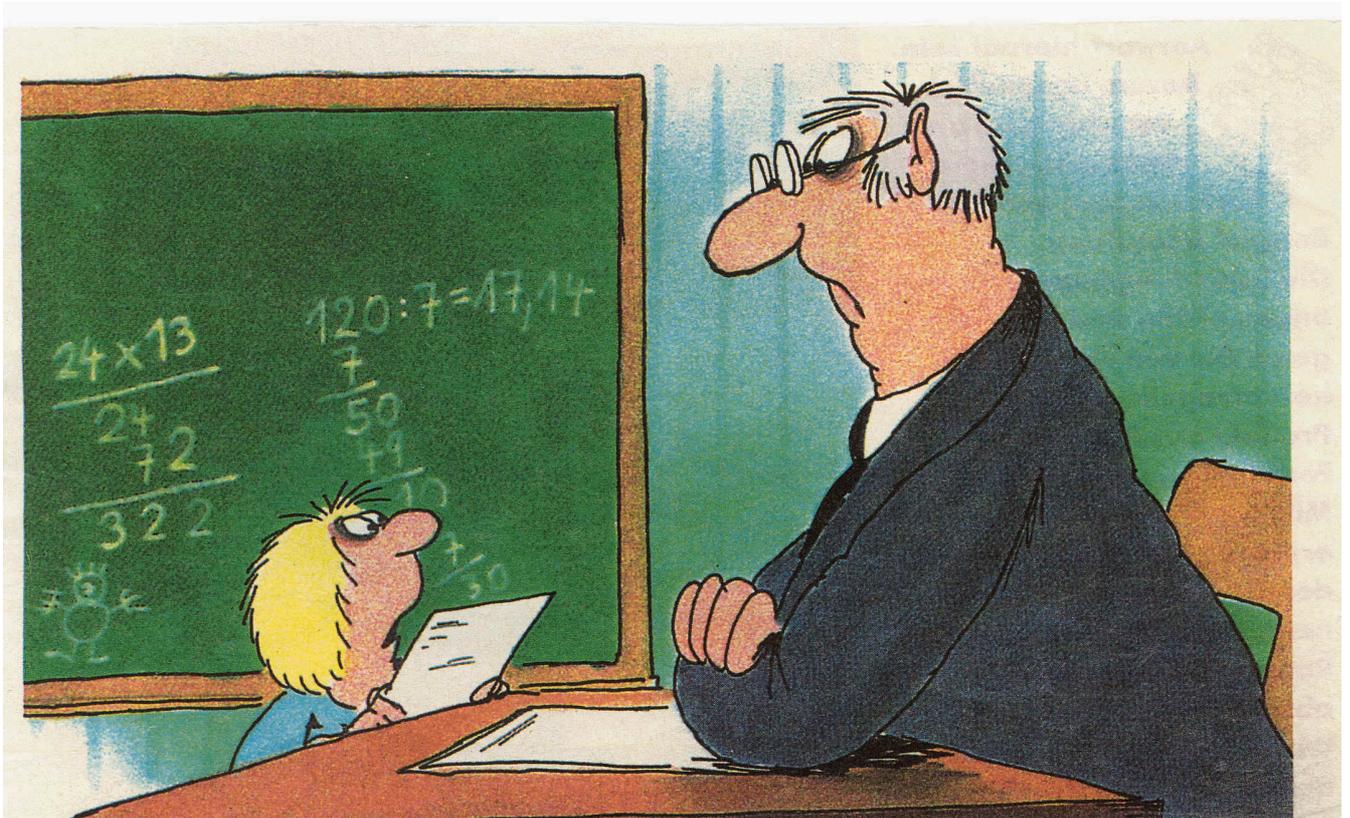
Rudolf WILKE sah 1907 im "Simplizissimus" vor allem die Lehrer.



(R. Wilke, 1907)

***"Heute hatte ich einen wundervollen Traum:
Ich gab Cicero eine Fünf in Latein."***

Uli Stein betrachtete 1995 in "TV - Hören und Sehen" die Problematik eher aus der Sicht der Schüler.



"Haben Sie auch mal daran gedacht, dass dieses Zeugnis ein denkbar schlechtes Licht auf Ihre pädagogische Qualifikation wirft?"

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 16.10.01
© Inhalte 1998-2000 - [Impressum](#)

Kontrolle und Beurteilung des Lernerfolgs

Literaturgrundlage

Vorbemerkung

Zur Leistungsbeurteilung gibt es ein umfassendes Schrifttum. Hier werden jedoch insbesondere die Titel verzeichnet, die Grundlage der Bausteine zur Lernerfolgskontrolle und Leistungsbeurteilung sind.

Weitere Literatur kann den umfangreichen Literaturverzeichnissen von **INGENKAMP (1997)**, **HELLER (1984)**, **GAUDE (1989)** und **BEUTEL (1999)** entnommen werden. Weiterführende Ansätze tragen **GRUNDER-BOHL (2001)** vor.

Besondere Aufmerksamkeit verdient **PREUSZ (2001)**. Praxisnähe, Problembewusstsein und Aspektreichtum vermitteln vielfältige Anregungen und hilfreiche Denkanstöße.

Literatur

- **Hans AEBLI**
Grundlagen des Lehrens
Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage
Stuttgart 1997, 4. Auflage
- **Heide BAMBACH - Horst BARTNITZKY - Cornelia VON ILSEMANN - Gunter OTTO (Hrsg.)**
Prüfen und Beurteilen
Zwischen Fördern und Zensieren
Friedrich Jahresheft XVI
Seelze 1996
- **Hellmut BECKER - Hartmut von HENTIG**
Zensuren
Lüge - Notwendigkeit - Alternativen
Frankfurt a.M., 1983
- **Hellmut BECKER - Hermann STEINTHAL - Hartmut von HENTIG**
- Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit
- Leserbrief: Über Zensuren mit und gegen Hellmut Becker nachgedacht
- Gegen Zensuren mit und gegen Hermann Steintal nachgedacht
Neue Sammlung 21(1981), 335 ff., 22(1982), 143 ff., 157 ff.
- **Georg E. BECKER**
Auswertung und Beurteilung von Unterricht
Handlungsorientierte Didaktik Teil III
Weinheim 1984
- **Gerold BECKER - Cornelia VON ILSEMANN - Michael SCHRATZ**

Qualität entwickeln: evaluieren
Friedrich Jahreshaft XIX 2001
Seelze 2001

- **Imke BEHNKEN - Maria FÖLLING-ALBERS - Klaus-Jürgen TILLMANN - Beate WISCHER**

Leistung
Friedrich Jahresheft XVII 1999

- **Silvia Iris BEUTEL - Wittlof VOLLSTÄDT**

Leistung ermitteln und bewerten. Einführung in die Serie
Pädagogik 51 (1999), H. 1, S. 45 ff.

Die Serie gibt einen aktuellen Überblick und enthält folgende Beiträge:

Eiko JÜRGENS

Brauchen wir ein pädagogisches
Leistungsverständnis? - a.a.O. H. 1, S. 47 ff.

Klaus-Jürgen TILLMANN - Wittlof VOLLSTÄDT

Funktionen der Leistungsbewertung - a.a.O. H. 2, S.
42 ff.

Will LÜTGERT

Leistungsrückmeldung. Anforderungen,
Innovationen, Probleme - a.a.O. H. 3, S. 46 ff.

Werner SACHER

Klausuren in der Schule. Wie mache ich das? - a.a.O.
H.4, S. 43 ff.

Silvia-Iris BEUTEL

Lernberichte. Eine Möglichkeit für die Sekundarstufe?
- a.a.O. H. 5, S. 45 ff.

Holger KOSSIK

Präsentationen statt Klausuren
Erfahrungsbericht aus der Sekundarstufe II - a.a.O.
H. 6, S. 43 ff.

Karl-Heinz ARNOLD

Diagnostische Kompetenz erwerben
Wie das Beurteilen zu lernen und zu lehren ist -
a.a.O. H. 7-8, S. 73 ff.

- **Maria BÖHMER Hrsg.**

Lernerfolgskontrolle
Frankfurt a. M. 1979

- **Hans-Peter DRÖGENMÜLLER**

Handbuch für Studienreferendare
Sachorientierte Unterrichtsplanung und -realisierung,
Lehrer und Lerngruppe
Stuttgart 1977

- **Carl FURCK**

Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule
Weinheim 1975, 2. Auflage

- **Peter GAUDE - Wolfgang P. TESCHNER**

Objektivierete Leistungsmessung in der Schule
Frankfurt a. M. 1973, 3. Auflage

- **Peter GAUDE**

Beobachten, Beurteilen und Beraten von Schülern
Schulpsychologische Hilfen für Lehrer

- Frankfurt a. M. 1989
- **Carl F. GRAUMANN**
Wahrnehmung und Beurteilung der anderen und der eigenen Person
in:
Annelise HEIGL-EVERS
Sozialpsychologie
Band 1: Die Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungen
Weinheim 1984
 - **Norbert GROEBEN - Diethelm WAHL - u.a.**
Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien
Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts
Tübingen 1988
 - **Hans-Ulrich GRUNDER - Thorsten BOHL (Hrsg.)**
Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II
Hohengehren 2001
 - **Frank HALISCH - Jürgen BUTZKAMM**
Informationssuche und Bezugsnorm:
Was will der Beurteilte?
In: RHEINBERG (1982), S. 263 -
 - **Kurt A. HELLER Hrsg.**
Leistungsdiagnostik in der Schule
Bern 1984, völlig neubearbeitete Auflage
 - **Godehard HENZE - Joachim NAUCK**
Testen und Beurteilen
Grundfragen pädagogischer Diagnostik
Bad Heilbrunn 1989
 - **Manfred HOFER**
Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers
Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie
Weinheim 1969
 - **Karlheinz INGENKAMP**
Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung
Weinheim 1995, 9. Auflage
 - **ders.**
Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik
Weinheim 1997, 4. Auflage
 - **ders.**
Diagnostik in der Schule
Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung
Weinheim 1989
 - **Karl Josef KLAUER Hrsg.**
Handbuch der pädagogischen Diagnostik, 4 Bände
Düsseldorf 1978
 - **ders.**
Bezugsnormen zur Leistungsbewertung:
Begriffe, Konzepte, Empfehlungen
In: RHEINBERG (1982), S. 21 - 37
 - **Gustav A. LIENERT**
Testaufbau und Testanalyse
Weinheim 1969
 - **Urban LISSMANN**

Die Schule braucht eine neue Pädagogische Diagnostik
Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Portfoliobeurteilung
Die Deutsche Schule 93 (2001) H. 4, S. 486 - 497

- **Manfred LÜDERS**
Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung
Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung
Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001), H. 2 S. 217 - 234
- **Eckhardt PREUSZ**
Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung in der Grundschule
Ein Lehr- und Arbeitsbuch
Mühlacker 2001
- **Hans RAUSCHENBERGER**
Umgang mit Schulzensuren
Funktionen - Entwicklung - Praxis
in: **GRÜNIG, B. u.a.** (Hrsg.)
Leistung und Kontrolle
Weinheim 1999, S.11 - 100
- **Falko RHEINBERG (Hrsg.)**
Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung:
Analyse und Interventionen
Düsseldorf 1982,
- **ders.**
Leistungsbewertung und Lernmotivation
Göttingen 1980
- **Theodor RÜTTER**
Formen der Testaufgabe
Eine Einführung für didaktische Zwecke
München 1973
- **Hartwig SCHRÖDER**
Leistungsmessung und Schülerbeurteilung
Stuttgart 1976, 2. Auflage
- **Renate FALTIN**
Was ist ein gutes Zeugnis?
Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand
Weinheim 2002
- **Jörg ZIEGENSPECK**
Zensur und Zeugnis in der Schule
Hannover 1976. 3. Auflage

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 03.05.03
[© Inhalte 1998-2002 - Impressum](#)

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Leistungsbeurteilung - eine Dienstpflicht des Lehrers

Das Problemfeld

Die Leistungen von Schülern zu beurteilen ist eine Aufgabe, die gerade von nachdenklichen und verantwortungsbewussten Lehrern als Belastung empfunden und deshalb manchmal auch abgelehnt wird. Diese Problematik kann hier nicht erörtert werden. Aus ihr resultierende Konflikte haben den Gesetzgeber jedoch veranlasst, eine Rechtsgrundlage zu schaffen.

Diese Tatsache begründet nicht nur die Pflicht des Lehrers, diese Aufgabe wahrzunehmen, auch wenn sie ihm problematisch erscheinen sollte. Sie schützt ihn zugleich vor Einwendungen gegen deren Erfüllung. Denn Konflikte sind auch dadurch entstanden, dass Lehrern die Befugnis, Leistungen von Schülern zu beurteilen, bestritten wurde, weil das unzulässig in deren Persönlichkeitsrechte eingreife.

Die nachstehend zitierte Regelung bindet alle Rechtsgenossen. Lehrer sind verpflichtet, Leistungen zu beurteilen, Eltern und Schüler müssen deren Beurteilung akzeptieren.

Aufgaben des Lehrers gemäß Schulverfassungsgesetz

§ 10 Abs. 1 Satz 1 SchulVerfG lautet:

"Der Lehrer unterrichtet und erzieht die ihm anvertrauten Schüler

und beurteilt ihre Leistungen

gemäß seiner fachlichen Ausbildung im Rahmen der gesetzlichen Vorschriften und Konferenzbeschlüsse."

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Die rechtliche Korrektheit

schulischer Entscheidungen

1.0 Das Handlungsfeld

Schulische Entscheidungen sind oft Entscheidungen, bei denen den Lehrern ein **Ermessen** eingeräumt ist oder abverlangt wird. Erstens lässt sich, auch wenn man es wollte, gar nicht alles vorab normieren. Zweitens - und vor allem - kann pädagogische Tätigkeit sich nur sinnvoll entfalten, wenn Lehrer nicht lediglich Vorgaben vollziehen müssen, sondern Entscheidungen nach eigener, verantwortlicher Einsicht treffen können.

2.0 Was ist Ermessen?

Derartige Entscheidungen sind nicht in das **Belieben** des einzelnen Lehrers oder schulischen Gremiums gestellt; das gilt auch für den Fall, dass man für eine entsprechende Entscheidung plausible Gründe geltend machen kann. Subjektivität, Ungerechtigkeit, am Ende sogar Willkür wären die Folge.

Das **Ermessen** - das ist der Fachausdruck des Öffentlichen Rechts für Entscheidungen - ist mithin nicht frei, sondern an **rechtliche Vorgaben** gebunden. Das sind insbesondere die Gesetze und Verordnungen, aber auch Ausführungsvorschriften, Weisungen der jeweils dazu befugten Vorgesetzten sowie Beschlüsse der schulischen Rahmen gemäß SchulVerfG.

Für dieses gebundene Ermessen ist der **Ausdruck pflichtgemäßes** Ermessen üblich.

3.0 Die Notengebung als Beispiel für das pflichtgemäße Ermessen

Die Notengebung und die auf ihr beruhenden Entscheidungen greifen besonders wirksam in die Persönlichkeitsrechte von Schülern und Eltern ein. An der Notengebung lassen sich die Kriterien des pflichtgemäßen Ermessens beispielhaft darstellen.

3.1 Die Kriterien des pflichtgemäßen Ermessens

Die Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts verlangt für die

rechtliche Korrektheit von Entscheidungen zur Leistungsbeurteilung, insbesondere bei Prüfungen, dass

- **die geltenden rechtlichen Regelungen eingehalten worden sind,**
- **der Gleichheitsgrundsatz beachtet worden ist,**
- **die allgemeinen Bewertungsgrundsätze beachtet worden sind,**
- **nicht von falschen (unzutreffenden) Tatsachen ausgegangen worden ist,**
- **sachfremde Erwägungen keine Rolle gespielt haben.**

3.2 Verletzungen des pflichtgemäßen Ermessens

Das pflichtgemäße Ermessen kann nicht nur durch **Überschreitungen** verletzt werden, sondern auch durch **Unterschreitungen**. Entscheidungen **dürfen nicht** über die jeweilige Befugnis **hinausgehen**, sie **müssen** aber auch den zur Verfügung gestellten Rahmen **ausschöpfen**.

3.3 Die allgemeinen Bewertungsgrundsätze

Die allgemeinen Bewertungsgrundsätze sind durch die Definition der Notenstufen in § 27 Abs. 1 Nr. 2 SchulG i.d.F. vom 26. Januar 1993 sowie die daran anschließenden **Ausführungsvorschriften über Noten und Zeugnisse** (Abl. S. 1292 / Dbl. III Nr. 8 vom 25. Juli 1988, zuletzt geändert durch VV vom 21. Juli 1993, Abl. S. 2197 / Dbl. III S. 273) vorgegeben - vgl. die Webseite "[Ausführungsvorschriften zur Leistungsbeurteilung](#)". Zu beachten sind auch die einschlägigen Regelungen zur Abiturprüfung sowie die fachlichen Vorgaben der Rahmenpläne - vgl. die Webseite "[Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung - Übersicht und Fundstellen](#)".

4.0 Rechtsschutz des Bürgers

Da Menschen nicht vollkommen sind, gibt es trotz aller Sorgfalt auch Irrtümer und Versehen. Aufgrund von Artikel 19 IV GG haben Schüler und Eltern einen Anspruch darauf, dass Verletzungen des pflichtgemäßen Ermessens geheilt werden. Das sollte möglichst schon im Widerspruchsverfahren von Schule und/oder Schulaufsicht geleistet werden. Im Streitfall ist die Klage vor dem Verwaltungsgericht gegeben.

Früher haben sich die Verwaltungsgerichte darauf beschränkt, die formale Korrektheit schulischer Entscheidungen zu prüfen, und sind in die Prüfung **inhaltlicher** (fachlicher oder didaktischer) Streitfälle nicht eingetreten.

Diese Enthaltensamkeit ist in zwei Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts von 1991 beanstandet worden. Danach haben die Bürger einen Anspruch auf **effektiven Rechtsschutz**, wenn

in ihre grundgesetzlich garantierten Rechte eingegriffen wird, so z.B. bei Prüfungsentscheidungen. Dieser Rechtsschutz müsse durch eine **höhere Kontrolldichte** gewährleistet werden (Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts - BVerfGE 84, S.35 und S. 59).

Aufgrund dieser Rechtsprechung sind die Verwaltungsgerichte verpflichtet, angefochtene schulische Verwaltungsakte

in rechtlicher **und** tatsächlicher Hinsicht **vollständig** nachzuprüfen.

Somit können nunmehr auch Konflikte über **inhaltliche Fragen der Leistungsbewertung** Gegenstand gerichtlicher Überprüfung werden. Sorgfalt ist also erst recht geboten.

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 21.06.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

Grundsätze der Notengebung

1.0 Einführung

Nicht wenige Lehramtswärter müssen schon bald nach Beginn der Ausbildung Entscheidungen zur Leistungsbewertung treffen, konnten aber den Ergänzungskurs Schulrecht noch nicht besuchen.

Diese Ausführungen dienen dazu, ihnen mit einer übersichtlichen Information behilflich zu sein. Sie sind nicht vollständig, ersetzen also nicht die Lektüre und die Beachtung aller Rechtsgrundlagen der Leistungsbewertung. Für Einzelheiten sind vor allem die Ausführungsvorschriften über Noten und Zeugnisse i.d.F. vom 21. Juli 1993 (DBI. III S. 273) heranzuziehen. Die Fundstellen finden Sie auf der Webseite [„Leistungsbeurteilung - Die Vorschriften“](#)

2.0 Die Grundlage

2.1 Information über Leistungsstand

Die Schüler und deren Erziehungsberechtigte sind vor den Entscheidungen über Probezeit und Versetzung so rechtzeitig über den Leistungsstand zu unterrichten, dass eine Verbesserung der Leistungen noch möglich ist (SEK I-Ordnung Nr. 7 Abs. 1).

2.2 Definition der Notenstufen

Die Notenstufen sind gesetzlich definiert (§ 27 Abs. 2 SchulG, vgl. Nr. 2 Abs. 1 AV Noten und Zeugnisse). Sie beziehen sich auf die Anforderungen des gemäß Rahmenplan erteilten Unterrichts.

2.3 Bewertungsmaßstäbe

Dem Schüler / den Eltern sind die Bewertungsmaßstäbe für die Notengebung und für sonstige Beurteilungen zu erläutern. Auf Anfrage sollen ihm / ihnen auch der Leistungsstand mitgeteilt sowie einzelne Beurteilungen erläutert werden (§§ 27 und 40 SchulVerfG).

Diese Vorschrift ist als eine Aufgabenbeschreibung für das gesamte Halbjahr zu verstehen. Sie verpflichtet den Lehrer nicht dazu, unmittelbar vor der Entscheidung über die Probezeit oder die Versetzung auf Anfrage eine Note verbindlich mitzuteilen. Das sollte auch deshalb unterbleiben, damit jedes Mitglied der jeweiligen Klassenkonferenz frei ist bei seiner Entscheidung im Hinblick

- a) auf die Berücksichtigung der Gesamtheit der Leistungen und Fähigkeiten Schülers
(SEK I-Ordnung Nr. 12 Abs. 1),
- b) darauf, dass der Bildungsgang des einzelnen Schülers mit seiner geistigen
Entwicklung in Übereinstimmung gehalten und die Leistungsfähigkeit
der aufsteigenden Klasse gesichert wird (§ 27 Abs. 4 SchulG),
- c) darauf, dass eine derartige Entscheidung eine pädagogische Maßnahme ist,
bei der entschieden werden muss, ob der Schüler in der nächsthöheren Klassenstufe
(oder endgültig am Gymnasium) wird erfolgreich mitarbeiten können
(§ 27 Abs. 4 Satz 2 SchulG).

Selbstverständlich ist dem Schüler und / oder seinen Eltern auf Anfrage nach der Klassenkonferenz die gegebene Note zu erläutern.

3.0 Verfahren und Gewichtungen

- Die Zeugnisnote setzt sich zusammen aus den schriftlichen, mündlichen und sonstigen Leistungen des Schülers im Beurteilungszeitraum (in der Regel das Schulhalbjahr / Semester). Außerhalb des Beurteilungszeitraums erbrachte Leistungen dürfen nicht einbezogen werden (Nr. 2 Abs. 4 AV Noten und Zeugnisse).
- Schriftliche Klassenarbeiten gehen in der Regel in der SEK I zur Hälfte in die Zeugnisnote ein (AV Klassenarbeiten Nr. 2 Abs. 9).
- Kurze schriftliche Erfolgskontrollen sind im mündlichen Teil zu berücksichtigen, wenn in dem jeweiligen Fach Klassenarbeiten zu schreiben sind. Sind keine Klassenarbeiten zu schreiben, bestehen keine Bedenken, die kurzen schriftlichen Lernerfolgskontrollen bei der Bildung der Zeugnisnote als schriftlichen Teil zu berücksichtigen. Dabei ist der Gesamtkonferenzbeschluss über Anzahl und Gewichtung in den einzelnen Fächern zu berücksichtigen.
- Der mündliche Teil setzt sich zusammen aus den während des Unterrichts erbrachten Leistungen (insbesondere Überprüfung von Kenntnissen durch mündliches Abfragen, Bewertung der Mitarbeit).
- Im Teil „sonstige Leistungen“ sind insbesondere die Bewertung der Hausaufgaben (einschließlich Vokabelarbeiten), der Hefterführung und ggf. weiterer besonderer Aufgaben zu

berücksichtigen. Auch die Bewertung dieser Leistungen ist durch Einzelnoten zu belegen.

- Hat ein Schüler aus von ihm nicht zu vertretenden Gründen (z.B. Krankheit) Leistungen nicht erbracht, so wird keine Note erteilt (Nr.2 Abs. 3 Satz 1 AV Noten und Zeugnisse). Hat er nur einen Teil des Beurteilungszeitraumes am Unterricht teilgenommen, so können seine Leistungen grundsätzlich nach sechswöchigem kontinuierlichen Unterricht beurteilt werden; der Lehrer muss also ggf. eine Note erteilen. Sonderfälle sind zu begründen. (Nr. 3 Abs. 2 Satz 1 AV Noten und Zeugnisse)
- Hat ein Schüler aus von ihm zu vertretenden Gründen Leistungen nicht erbracht (z.B. bei Leistungsverweigerung, grobem Täuschungsversuch,, Unleserlichkeit der Arbeit), so ist zu entscheiden, ob die Note „ungenügend“ erteilt wird oder eine Bewertung unterbeleibt. Dabei sind Alter und Reife des Schülers zu berücksichtigen.

Das Nichterbringen einer Leistung ist

- in den Klassenstufe 5 und 6 in der Regel nur in Wiederholungsfällen,
- in den Klassenstufen 7 und 8 in der Regel
- ab der Klassenstufe 9 immer mit der Note „ungenügend“ zu bewerten.

Unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht führt nicht automatisch zur Note 6 wegen Leistungsverweigerung. Dem Schüler muss vielmehr bekannt gewesen sein, dass gerade in dem fraglichen Zeit eine zu bewertende Leistung von ihm verlangt wurde (z.B. Klassenarbeit, angekündigter Test, vorgesehene Referat). (Nr. 2 Abs. 3 AV Noten und Zeugnisse)

- Wenn die Leistungsentwicklung eines Schüler seit der letzten Zeugniserteilung Notensprünge von zwei oder mehr Notenstufen rechtfertigt, so ist diese Note zu begründen (Nr. 2 Abs. 4 Satz 3 AV Noten und Zeugnisse).
- Da die **Leistungen** zu bewerten sind, darf das **Verhalten** eines Schülers nicht in die Notengebung eingehen. Bei der Erteilung von Zeugnissen dient jedoch die Allgemeine Beurteilung (Nr. 4 AV Noten und Zeugnisse) dazu, die Persönlichkeit eines Schülers, seine Leistungsbereitschaft und sein sonstiges Verhalten zu würdigen. Fachlehrer sollten den Klassenlehrer ggf. von sich aus entsprechend informieren.

4.0 Verfahren bei Einlegung von Rechtsmitteln

Die Notengebung und die auf ihnen beruhenden schulischen Entscheidungen greifen in die Rechte von Schülern und Eltern ein. Da die Bürger nach Art. 19 Abs.4 GG vor Verletzungen ihrer Rechte durch die

öffentliche Gewalt - deren Teil die Institution Schule ist - geschützt werden, unterliegt die Notengebung der Überprüfung durch die Schulaufsicht und ggf. die Verwaltungsgerichte.

Werden Rechtsmittel eingelegt, so muss der zuständige Lehrer seine Notengebung begründen. Allgemeine Begründungen wie z.B. „die mündliche Mitarbeit war nicht ausreichend, und auch die Kenntnisse rechtfertigen keine bessere Note“ genügen nicht. Vielmehr muss der Lehrer im Einzelnen die Fakten darlegen, die Grundlage für die Benotung sind. Die in Nr. 3.0 vorgestellten Verfahren dienen dafür als Orientierungshilfe.

Bei der Begründung der Zeugnisnote ist auch darzustellen, wie sich die Teilnoten auf die Zeugnisnote ausgewirkt haben (Verhältnis).

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Leistungsbeurteilung

Ausführungsvorschriften über Noten und Zeugnisse

Schriftliche Klassenarbeiten

Es gelten die

- **Ausführungsvorschriften über Noten und Zeugnisse**
vom 25. Juli 1988 (ABl.S. 1292 / DBl. III S. 224,
zuletzt geändert durch VV vom 21. Juli 1993 (ABl. S. 2197 / ,DBl.
III S. 273)
- **Ausführungsvorschriften über schriftliche Klassenarbeiten**
vom 2. April 1990 (ABl. S. 694 / DBl. S.71),
geändert durch VV vom 18. August 1994 (ABl. S. 2795 / DBl. S.
129).

Die Texte der beiden Ausführungsvorschriften finden Sie

- in der Loseblattsammlung
"Das Schulrecht in Berlin"
des Luchterhandverlages
- oder in der informativen Sammlung von
Hans-Jürgen KRZYWECK - Rolf-Dieter TEICHE (Hrsg.)
Das Schulrecht in Berlin
SchulVerfG mit Kommentar, SchulG, Schulordnungen,
Ausführungs- und Überleitungsvorschriften, Dienstrecht;
mit Erläuterungen und Fallbeispielen.
Loseblattsammlung Kronach 1991 ff.
- oder im **Internet** auf der Homepage der
Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.
Rufen Sie die Adresse **<http://www.sensjs.berlin.de>** auf.
Klicken Sie dort den Menüpunkt **Schule**, sodann den Menüpunkt
"Alles was Recht ist" an.

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Die Rechtsgrundlage der Versetzung

1.0 Verfassungsrechtliche Voraussetzungen

Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland führt in Artikel 20 'Grundsätze der Verfassung' auf; sie sind so bedeutsam, dass in Artikel 79 Abs. 3 deren Änderung untersagt ist.

Einer dieser Grundsätze ist das **Rechtsstaatsgebot**; er wird auch als „**Vorbehalt des Gesetzes**“ bezeichnet, ist in Artikel 20 Abs. 3 verankert und lautet:

„Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an **Gesetz und Recht** gebunden.“

Diese Verfassungsvorschrift folgt aus dem Prinzip der **Volkssouveränität**, dem **Demokratiegebot**, das in Artikel 20 Abs. 2 verankert ist. Der Text lautet:

„Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.“

Der **Vorbehalt des Gesetzes** wird zusätzlich in Artikel 80 Abs. 1 konkretisiert; der Text lautet:

„Durch Gesetz können die Bundesregierung, ein Bundesminister oder die Landesregierungen ermächtigt werden, **Rechtsverordnungen** zu erlassen. Dabei müssen **Inhalt, Zweck und Ausmaß** der erteilten Ermächtigung **im Gesetz** bestimmt werden. Die Rechtsgrundlage ist in der Verordnung anzugeben.“ ...

Die Bedeutung des Gesetzesvorbehaltes ist in ihrer ganzen Tragweite zunächst nicht erkannt worden. Für das Schulwesen wurde das Rechtsstaatsgebot erst in den rechtspolitischen Diskussionen der siebziger Jahre zur Geltung gebracht.

Rechtslehre sowie höchstrichterliche Rechtsprechung stimmen seit Mitte der siebziger Jahre in folgendem Standpunkt überein:

„Das Rechtsstaatsprinzip und das Demokratieprinzip des Grundgesetzes verpflichten den Gesetzgeber, die **wesentlichen Entscheidungen** im Schulverhältnis selbst zu treffen und nicht dem Ermessen der Verwaltung zu

überlassen. (...) Das gilt insbesondere für die der staatlichen Gestaltung offenliegende Rechtssphäre im Bereich der Grundrechtsausübung (...)." (Beschluss vom 22. Juni 1977 - BVerfG 1 BvR 799/76 - BVerfGE 45, 400 [417 f.]).

In ähnlichem Wortlaut der Beschluss vom 27. Januar 1976 - BVerfG 1 BvR 2325/73 - BVerfGE 41, 251 [260]; ebenso auch das BVerwG im Urteil vom 15. November 1974 - VII C 12.74 - BVerwGE 47, 201.

Diese sog. „**Wesentlichkeitstheorie**“ hat seitdem die Gesetzgebung beeinflusst und in Berlin 1978 zum **14. Änderungsgesetz zum Schulgesetz** geführt. Damit wurde ein in seiner rechtlichen Substanz **völlig neues** Schulgesetz geschaffen.

Eine vertiefende Darstellung des Themas finden Sie auf der Webseite [„Der Vorbehalt des Gesetzes“](#).

2.0 Die Versetzung als Rechtsakt

Erst im Zusammenhang mit dieser rechtspolitischen Entwicklung, auf die der 51. Deutsche Juristentag maßgeblichen Einfluss hatte, entwickelte sich auch ein Bewusstsein dafür, dass die Versetzungsentscheidung tief in die durch das Grundgesetz garantierten Rechte des Schülers und seiner Eltern eingreift.

Wegen seiner weitreichenden Bedeutung sei hier das dem Juristentag von Thomas OPPERMANN vorgelegte Gutachten erwähnt; sein Titel lautet:

„Nach welchen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen?“ (München 1976, Verlag C. H. Beck)

Die Versetzung ist geradezu ein Musterbeispiel für den Gesetzesvorbehalt im Schulrecht - darum vorab diese ins Grundsätzliche reichenden Ausführungen.

3.0 Die Rechtsvorschriften zur Versetzung

3.1 Die Vorschriften des Schulgesetzes

Das Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 20. Aug. 1980, zuletzt geändert durch Artikel VI des Gesetzes vom 20. April 2000, enthält zur Versetzung folgende Vorschriften:

§ 27 Bildungsgang, Notenstufen, Versetzungen, Prüfungen

(1) [...]

(2) [...]

(3) Die Versetzungen in die Klassenstufen 9 und 10 der Hauptschule, in die Klassenstufen 8 bis 10 der Realschule, des Gymnasiums und der Gesamtschule, in die Einführungsphase und die Kursphase der gymnasialen Oberstufe sowie in die nächsthöhere Klassenstufe der Fachoberschule und der Berufsfachschule werden in der Regel jeweils am Ende des Schuljahres mit Wirkung vom Beginn des folgenden Schuljahres vorgenommen; das gleiche gilt für den Sonderschulbereich, soweit in diesem den genannten Oberschulzweigen entsprechende Klassenstufen eingerichtet sind, sowie für die Schule für Lernbehinderte.

(4) Die Entscheidung über die Versetzung eines Schülers soll als pädagogische Maßnahme den Bildungsgang des einzelnen Schülers mit seiner geistigen Entwicklung in Übereinstimmung halten und die Leistungsfähigkeit der aufsteigenden Klasse sichern. Über die Versetzung entscheidet die Klassenkonferenz oder der Jahrgangsausschuß. Ein Schüler ist zu versetzen,

1. wenn seine Leistungen in allen Fächern mindestens mit „ausreichend“ bewertet worden sind

oder

2. wenn trotz nicht ausreichender Leistungen in einzelnen Fächern zu erwarten ist, daß er

am Unterricht der nächsthöheren Klassenstufe erfolgreich teilnehmen kann; in der

Berufsfachschule und der Fachoberschule muß ferner der Bildungsgang erfolgreich abgeschlossen werden können.

Schüler, die nicht versetzt worden sind, wiederholen die bisherige Klassenstufe desselben Bildungsgangs. Schüler der Realschule, der Klassenstufen 7 bis 10 des Gymnasiums, der Fachoberschule oder der Berufsfachschule, die in derselben Klassenstufe zweimal oder nach Wiederholung einer Klassenstufe in der nächsten Klassenstufe abermals nicht versetzt worden sind, müssen den bisher besuchten Zweig der Oberschule verlassen. Schüler, die nach Satz 5 das Gymnasium verlassen mußten und den Schulbesuch an der Realschule fortsetzen, müssen die Realschule bereits dann verlassen, wenn sie in derselben Klassenstufe abermals nicht versetzt werden. Über Ausnahmen von den Bestimmungen der Sätze 5 und 6 entscheidet die Schulaufsichtsbehörde. Für die Versetzung in die Kursphase der gymnasialen Oberstufe gelten die Sätze 1 bis 5 und 7 entsprechend.

(5) [...]

3.2 Die Vorschriften der Sek.I-Ordnung

Auf dieser gesetzlichen Grundlage wird die Versetzung in den Ausführungsvorschriften für die Klassen 7 bis 10 der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums - Sek.I-Ordnung - vom 20. Oktober

1995, ABl. 1995 S. 4646, DBI. III 1996 S. 5, wie folgt konkretisiert:

II. Versetzung

12 - Allgemeine Bestimmungen für die Versetzung

(1) Frühestens zwei Wochen vor dem letzten Schultag eines jeden Schuljahres entscheidet die Klassenkonferenz unter Vorsitz des Schulleiters über die Versetzung auf Grund der Noten des zweiten Halbjahreszeugnisses einschließlich der im ersten Schulhalbjahr epochal unterrichteten Fächer und der Leistungsentwicklung in allen Fächern während des gesamten Schuljahres; Stimmenthaltung ist nicht zulässig. Im Einzelfall kann bei einem Wechsel in ein anderes Land mit einem früheren Ferienbeginn die Versetzungsentscheidung schon zu einem früheren Zeitpunkt, frühestens jedoch am 15. Juni, getroffen werden. Für die Schüler, für die ein Übergang in einen Lehrgang im zehnten Schulbesuchsjahr in Betracht kommt, können abweichend von Satz 1 die Versetzungsentscheidungen frühestens drei Wochen vor dem letzten Schultag getroffen werden. Die Entscheidung über die Versetzung darf nicht von den Ergebnissen besonderer Prüfungsarbeiten abhängig gemacht werden; die Bestimmungen über die Nachversetzung bleiben unberührt. Eine Versetzung auf Probe ist unzulässig.

(2) Im Fall der Nichtversetzung sind die Gründe im Protokoll über diese Klassenkonferenz festzuhalten.

13 - Kriterien für die Nichtversetzung

(1) In der Hauptschule soll ein Schüler dann nicht versetzt werden, wenn seine Leistungen in zwei der drei Fächer Deutsch, Mathematik, Arbeitslehre nicht mindestens ausreichend beurteilt werden. Nicht ausreichende Leistungen im Sinne dieser Vorschrift liegen in Fächern, die leistungsdifferenziert unterrichtet werden, dann vor, wenn die Noten A 6, B 5, B 6, C 5 oder C 6 erteilt werden.

(2) In der Realschule und im Gymnasium wird ein Schüler nicht versetzt, wenn

a) seine Leistungen in mehr als einem Fach mit „ungenügend“ beurteilt werden

oder

b) seine Leistungen in mehr als zwei Fächern mit „mangelhaft“ oder schlechter

beurteilt werden oder

c) seine Leistungen in zwei Fächern „mangelhaft“ oder in einem Fach „ungenügend“

und in einem weiteren „mangelhaft“ beurteilt worden sind, sofern kein Ausgleich vorliegt.

Werden im Gymnasium in demselben Fach sowohl im Wahlpflichtbereich als auch im Pflichtbereich schlechtere als ausreichende Leistungen

erbracht, so wird nur eine der beiden unzureichenden Noten, und zwar die jeweils schlechtere, bei der Versetzungsentscheidung berücksichtigt. In der Realschule gilt dies nur für das Fach Sport. Physik und Physik (Astronomie) gelten als dasselbe Fach im Sinne des Satzes 2.

(3) Beim Ausgleich im Sinne von Absatz 2 Satz 1 Buchstabe c bleibt die bessere der beiden nicht ausreichenden Leistungen unberücksichtigt. Wurde die andere nicht ausreichende Leistung mit „ungenügend“ beurteilt, muß sie durch mindestens gute Leistungen, wurde sie mit „mangelhaft“ beurteilt, muß sie durch mindestens befriedigende Leistungen in zwei verschiedenen Fächern ausgeglichen werden. Es gelten folgende Einschränkungen:

a) Befindet sich eine der nicht ausreichenden Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache im Gymnasium oder in den Fächern Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Wahlpflichtfach in der Realschule, muß eine der zum Ausgleich heranzuziehenden Leistungen dieser Fächergruppe angehören.

b) Das Wahlpflichtfach kann uneingeschränkt zum Ausgleich herangezogen werden. Bei einem Fach, das nach der Studentafel mit gleicher Bezeichnung sowohl im Pflichtbereich als auch im Wahlpflichtbereich ausgewiesen ist, wird nur eine der beiden Noten zum Ausgleich herangezogen. Dies gilt auch für die Fächer Physik und Physik (Astronomie).

Die Entscheidungen über den Ausgleich sind zu protokollieren.

(4) Mußte an Stelle der Zeugnisnote ein „o.B.“ („ohne Beurteilung“) erteilt werden, so bleiben diese Fächer für die Versetzungsentscheidung außer Betracht. Eine Versetzung ist aber nur möglich, wenn eine erfolgreiche Mitarbeit in der nächsthöheren Klasse zu erwarten ist.

(5) Bei deutschen Aussiedlern und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, bleiben, sofern diese Schüler noch nicht länger als zwei Jahre eine deutsche Schule besucht haben, nicht ausreichende Leistungen in Deutsch bei der Entscheidung über die Versetzung unberücksichtigt; dies gilt nicht für die am Ende der Klasse 10 zu treffenden Entscheidungen.

(6) Die Klassenkonferenz kann bei längerer Krankheit während des Schuljahres, bei unfreiwilligem Schulwechsel oder anderen schwerwiegenden Gründen - nicht jedoch bei Schülern der Klassen 9 und 10 der Hauptschule und bei Schülern der Klasse 10 der Realschule und des Gymnasiums - ausnahmsweise abweichend von den Absätzen 2 und 3 eine Versetzung beschließen, wenn eine erfolgreiche Mitarbeit in der nächsthöheren Klasse zu erwarten ist. Die Gründe dafür sind im Protokoll anzugeben.

14 - Wiederholung einer Klassenstufe und Verlassen des Schulzweiges

(1) Schüler, die nicht versetzt wurden, dürfen in dem bisher besuchten Zweig der Oberschule die bisherige Klassenstufe wiederholen, so weit nachstehend nichts anderes bestimmt ist.

(2) Grundsätzlich dürfen alle Schüler die Hauptschule so lange mit dem Ziel besuchen, ein Abschlußzeugnis zu erwerben, bis sie gemäß Nummer 28 die Hauptschule verlassen müssen.

(3) Schüler der Realschule oder der Klassen 7 bis 10 des Gymnasiums, die in derselben Klasse zweimal oder nach Wiederholung einer Klasse in der nächsten Klasse abermals nicht versetzt werden, müssen den bisher besuchten Zweig der Oberschule verlassen; über Ausnahmen entscheidet das Landesschulamt. Wird nach dem Übergang vom Gymnasium in die Realschule die im Gymnasium zuletzt erfolglos durchlaufene Klassenstufe ein weiteres Mal erfolglos wiederholt, muß der Schüler bereits zu diesem Zeitpunkt die Realschule verlassen; über Ausnahmen entscheidet das Landesschulamt.

15 - Wirkung der Versetzung oder Nichtversetzung für einen anderen Oberschulzweig

(1) Die Entscheidung über die Versetzung oder Nichtversetzung gilt auch bei einem Wechsel auf eine Oberschule eines anderen Oberschulzweiges. Bei einem Wechsel zur Gesamtschule gilt die Gesamtschulordnung.

(2) Bei einem Wechsel von einem Gymnasium in eine Realschule oder Hauptschule oder von einer Realschule in eine Hauptschule kann der Schüler auf Antrag trotz Nichtversetzung dann in die nächsthöhere Klasse aufgenommen werden, wenn in der bisher besuchten Schule bei Nichtberücksichtigung bestimmter nicht ausreichender Leistungen eine Versetzung möglich gewesen wäre.

a) Bei einem Wechsel vom Gymnasium zur Realschule oder von der Realschule zur Hauptschule dürfen zwei Fächer unberücksichtigt bleiben, davon jedoch höchstens eine nicht ausreichende Leistung in den Fächern Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik.

b) Bei einem Wechsel vom Gymnasium zur Hauptschule dürfen vier Fächer unberücksichtigt bleiben, davon jedoch höchstens zwei nicht ausreichende Leistungen in den Fächern Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik.

(3) Abweichend von den Absätzen 1 und 2 rücken Schüler, die in der Realschule oder im Gymnasium am Ende der Klasse 7 nicht versetzt wurden, bei einem Wechsel zur Hauptschule in die Klasse 8 auf.

(4) Die Entscheidung über die Aufnahme in die höhere Klassenstufe wird

mit der Entscheidung über die Aufnahme in die Schule vom Schulleiter getroffen.

16 - Überspringen einer Klasse

(1) Schüler können bei Vorliegen entsprechender Leistungen auf Beschluß der Klassenkonferenz der bisher besuchten Klasse im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten in die nächsthöhere Klasse übertreten; die Gründe sind zu protokollieren.

(2) Ein Überspringen des ersten Halbjahres der Klasse 7 - in den mit Klassenstufe 5 beginnenden Gymnasien der Klasse 5 -, der Klasse 9 der Hauptschule, sowie der Klasse 10 der Haupt- oder Realschule ist weder ganz noch teilweise zulässig.

17 - Unzulässigkeit der Rückversetzung

Die Rückversetzung eines Schülers in eine niedrigere Klasse ist nicht zulässig. Als besondere pädagogische Maßnahme darf ein Schüler der Klassen 8 bis 10 - in den mit Klassenstufe 5 beginnenden Gymnasien der Klassen 6 bis 10 jedoch im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten, insbesondere auf deren Antrag, auch während des Schuljahres auf Beschluß der Klassenkonferenz an dem Unterricht einer nächstniedrigen Klasse teilnehmen. In diesem Fall wird ab Ende des Schuljahres keine erneute Versetzungsentscheidung getroffen. Den Vorsitz in der Klassenkonferenz führt der Schulleiter; die Gründe für den Beschluß sind zu protokollieren.

III. Nachversetzung

18 - Allgemeines

(1) Nicht versetzte Schüler der Klassen 8 und 9 der Hauptschule, der Klassen 7 bis 9 der Realschule sowie der Klassen 7 bis 10 des Gymnasiums werden bei erfolgreicher Teilnahme an einer Leistungsprüfung zu Beginn des neuen Schuljahres nachversetzt; dies gilt auch, wenn der Schüler zum Ende des Schuljahres ein Abgangszeugnis erhalten hat. Bei der Leistungsüberprüfung soll der Schüler nachweisen, daß er die Leistungsmängel überwunden hat und in der Lage ist, in dem geprüften Fach erfolgreich am Unterricht der nächsthöheren Klasse teilzunehmen.

(2) Schüler der Klasse 10 der Hauptschule und der Realschule können, sofern sie den Abschluß des Schulzweiges nicht erreicht haben, ebenfalls an einer Leistungsüberprüfung gemäß Absatz 1 teilnehmen und erwerben bei erfolgreicher Teilnahme den jeweiligen Abschluß; hierbei soll der Schüler nachweisen, daß er Wissenslücken geschlossen und deshalb den entsprechenden Bildungsstand noch erreicht hat.

(3) Die Leistungsüberprüfung setzt das Einverständnis der Erziehungsberechtigten und des Schülers voraus und erfolgt nach deren

Wahl in einem der Fächer, in denen mangelhafte Leistungen erbracht wurden. Eine Leistungsüberprüfung im Fach Sport, in einem Fach, in dem in den letzten drei Schulhalbjahren nicht ausreichende Leistungen erbracht wurden und in mehr als einem Fach ist nicht zulässig. Epochal unterrichtete Fächer können in die Leistungsüberprüfung einbezogen werden.

19 - Zulassung zur Nachversetzung

(1) Die Klassenkonferenz stellt in der Sitzung, in der über die Versetzung oder den Abschluß entschieden wird, fest, ob ein nicht versetzter Schüler zur Nachversetzung zugelassen wird.

(2) Ein Schüler ist nicht zuzulassen, wenn

- a) er auch bei Bestehen der Leistungsüberprüfung wegen weiterer Leistungsausfälle nicht die Voraussetzung für eine Versetzung nach Nummer 13 erfüllen würde,
- b) seine Leistungen in mehr als einem Fach mit „ungenügend“ bewertet worden sind,
- c) er bereits im vorausgegangenen Schuljahr im selben Schulzweig nachversetzt wurde,
- d) er in derselben Klassenstufe desselben Schulzweiges bereits einmal nicht versetzt wurde,
- e) wenn die vorhergehende Klasse desselben Schulzweiges wiederholt wurde,
- f) für ihn zu diese Zeitpunkt eine Probe- oder Beobachtungszeit endet und er diese nicht erfolgreich durchlaufen hat,
- g) eine Leistungsüberprüfung nach Nummer 18 Abs. 3 Satz 2 nicht möglich ist.

In allen übrigen Fällen ist der Schüler zur Leistungsüberprüfung zuzulassen.

(3) Unabhängig von der Erteilung des Zeugnisses mit dem Vermerk über die Nichtversetzung bzw. des Abgangszeugnisses werden die Erziehungsberechtigten über eine Zulassung schriftlich benachrichtigt und um ihr Einverständnis gebeten; das Einverständnis der Erziehungsberechtigten und des Schülers und die Entscheidung, in welchem Fach der Schüler geprüft werden soll, müssen schriftlich bis zum vorletzten Unterrichtstag vor den Sommerferien (Ausschlußfrist) vorliegen. Der Lehrer des Faches, in dem der Schüler gemäß Nummer 18 Abs. 3 geprüft wird, berät den Schüler hinsichtlich der Form und des

Inhalts der Vorbereitung auf die Leistungsüberprüfung.

20 - Durchführung der Leistungsüberprüfung

(1) Die Leistungsüberprüfung besteht in Fächern, in denen schriftliche Klassenarbeiten anzufertigen sind, aus einem schriftlichen Teil in Form einer schriftlichen Arbeit und einem mündlichen Teil, in den übrigen Fächern nur aus dem mündlichen Teil. Sie findet unmittelbar nach Beginn des Unterrichts im neuen Schuljahr in der Schule statt, die der Schüler bisher besucht hat. Der schriftliche Teil der Leistungsüberprüfung findet an einem der ersten beiden Unterrichtstage nach den Sommerferien statt. Die Leistungsüberprüfung muß mit dem mündlichen Teil in der Regel eine Woche, bei einer Verhinderung des Schülers auf Grund einer Krankheit spätestens innerhalb eines Monats, nach Unterrichtsbeginn abgeschlossen sein.

(2) Prüfungsgegenstand eines Faches sind die Unterrichtsinhalte des Halbjahres, in dem das Fach zuletzt unterrichtet wurde.

(3) Für alle in Betracht kommenden Fächer werden für die Durchführung des schriftlichen und mündlichen Teils Ausschüsse mit dem Schulleiter als Vorsitzendem gebildet. Der Schulleiter bestimmt für jeden Ausschuß zwei Lehrer, die in diesem Fach unterrichten dürfen, als Mitglieder; einer von ihnen soll dar Lehrer sein, der den Schüler in diesem Fach zuletzt unterrichtet hat.

(4) Die schriftliche Klassenarbeit wird von einem Mitglied des Ausschusses, und zwar in der Regel von dem Lehrer, der den Schüler zuletzt unterrichtet hat, gestellt; dieser Lehrer beurteilt auch die Arbeit. Ergibt die Beurteilung nicht mindestens die Note „ausreichend“, so beurteilt auch das andere Mitglied des Ausschusses die Arbeit. Weichen die Urteile voneinander ab, so entscheidet der Ausschuß. Wird die Arbeit endgültig mit „mangelhaft“ oder „ungenügend“ beurteilt, so wird die Überprüfung abgebrochen; der Schüler ist nicht nachversetzt.

(5) Der mündliche Teil der Überprüfung dauert in den Fächern, in denen bereits eine schriftliche Leistungsüberprüfung stattgefunden hat, 15 bis 20 Minuten, in allen übrigen Fächern 25 bis 35 Minuten. Er wird vom Vorsitzenden des Ausschusses geleitet. Die Überprüfung wird in der Regel von dem Lehrer durchgeführt, der den Schüler zuletzt unterrichtet hat; jedoch können auch der Vorsitzende und das weitere Mitglied zusätzliche Fragen stellen. Das weitere Mitglied des Ausschusses führt über den mündlichen Teil der Überprüfung und die anschließenden Beratungen Protokoll. Über das Ergebnis der mündlichen Überprüfung beschließt der Ausschuß auf Vorschlag des prüfenden Lehrers.

(6) Im Anschluß an den mündlichen Teil der Leistungsüberprüfung beschließt der Ausschuß gegebenenfalls auf Grund der Ergebnisse beider Teile der Leistungsüberprüfung über das Gesamturteil; dieses lautet bei mindestens ausreichenden Leistungen in beiden Teilen der Prüfung „bestanden“, anderenfalls „nicht bestanden“.

(7) Eine Wiederholung der Leistungsüberprüfung ist nicht zulässig.

21 - Nachversetzungsbescheinigung

(1) Wer die Überprüfung bestanden hat und die Schule weiter besucht, erhält eine Bescheinigung (Vordruck Schul II 904). Sie trägt das Datum des Tages der mündlichen Prüfung. Die Durchschrift ist zum Schülerbogen zu nehmen.

(2) Hat ein Schüler bereits ein Abgangszeugnis erhalten, so wird dieses eingezogen und vernichtet; statt dessen wird ein Versetzungs-, Abgangs- oder Abschlußzeugnis mit den Noten des ursprünglich erteilten Zeugnisses - in dem nachgeprüften Fach jedoch mit der Note „ausreichend“ - und den sich aus der nunmehr erfolgten Versetzung ergebenden Zeugnisvermerk ausgestellt, das das Datum der Leistungsüberprüfung trägt. Die Durchschrift des ursprünglichen Zeugnisses wird ungültig gemacht, mit einem Hinweis auf das endgültige Zeugnis versehen und zum Schülerbogen genommen.

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 28.06.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ursacheninterpretation von Zensuren

1.0 Leistungen haben Ursachen

Leistungen entstehen nicht von selbst, sondern haben Ursachen. Das den Menschen eigene Sinnbedürfnis lässt sie Ereignisse als das Ergebnis bestimmter Ursachen empfinden. Dabei wird die Art der jeweils angenommenen Ursachen oft nicht aus der Realität abgeleitet, sondern folgt meist aus subjektiven Annahmen. In der neueren Fachliteratur wird für diesen Zusammenhang der Ausdruck **Kausalattribution** verwendet.

Dieses Interpretationsmuster gilt auch für schulische Leistungen, insbesondere in Form ihrer Bewertung durch Zensuren, und zwar in gleicher Weise für die Interpretation **eigener** und **fremder** Leistungen. Die jeweils angenommenen Ursachen variieren von Person zu Person und sind **situationsabhängig**.

So müssen einerseits zwei verschiedene fachspezifische Leistungen ein und desselben Schülers keineswegs mit derselben Ursache erklärt werden; andererseits können gleiche Leistungen verschiedener Schüler sowohl auf die gleiche als auch auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden.

2.0 Interpretationsmuster für schulische Leistungen

Für die Interpretation schulischer Leistungen werden sowohl vom urteilenden Lehrer als auch vom Schüler, der seine Leistung als Erfolg oder Misserfolg erlebt, zwei Ursachengruppen angenommen, und zwar

- **in der Person liegende Ursachen:**
Fähigkeit oder Begabung, Anstrengung;
- **in dem Umständen liegende Ursachen:**
Zufall oder Glück, Schwierigkeit der Aufgabe.

Generell neigen Schüler dazu, Erfolge auf die eigene Befähigung und/oder Anstrengung zurückzuführen, Misserfolge jedoch auf äußere Ursachen wie Zufall oder Schwierigkeit der Aufgabe. Im Einzelnen ergibt sich jedoch ein wichtiger Unterschied. Die folgenden Erklärungen sind

vereinfachende Idealtypen und sollen lediglich die Strukturen herausarbeiten.

- **Erfolgsorientierte und eher leistungsstarke Schüler** erklären Erfolge vorwiegend aus ihrer Befähigung und angemessenen Anstrengung, Misserfolge aus unzureichender Anstrengung und/oder unglücklichem Zufall.
- **Misserfolgsängstliche und eher schwache Schüler** sehen die Ursachen von Misserfolgen auch bei hoher Anstrengung eher in mangelnder Befähigung und in der Schwierigkeit der Aufgabe, die Ursachen von Erfolgen im Zufall.

2.1 Interpretationsmuster und Bezugssystem der Leistungsbeurteilung

Wie auf der Webseite [„Die Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung“](#) im Einzelnen dargestellt, gilt Folgendes:

Schülerorientierten erfolgreichen Unterricht vorausgesetzt, ist bei Anwendung der Sachnorm die Zahl guter und sehr guter Leistungen höher ist als bei Anwendung der Sozialnorm.

Dieser Zusammenhang ist deswegen besonders bedeutsam, weil er für das Selbstbild und die Leistungsmotivation der Schüler wichtige Wirkungen hat. Dabei treten bei leistungsschwachen andere Effekte auf als bei leistungsstarken.

- **Leistungsstarke Schüler**

Leistungsstarke Schüler haben meist in mehreren Fächern über dem Durchschnitt liegende Leistungen. Auch bei schwächeren Einzelleistungen geraten sie kaum unter den Durchschnitt. Werden ihre Leistungen nach der Sozialnorm beurteilt, so erleben sie ihre guten Zensuren als das Ergebnis ihrer Befähigung und Anstrengung, schwächere Leistungen als das Ergebnis zu geringer Anstrengung.

- **Leistungsschwache Schüler**

Ganz anders stellt sich bei Anwendung der Sozialnorm die Lage leistungsschwacher Schüler dar. Da ihre Leistungen meist in mehreren Fächern unter dem Durchschnitt liegen, erleben sie sich im Vergleich mit ihren Mitschülern nur selten als erfolgreich.

Das ist dann besonders verhängnisvoll, wenn sie durch intensive Mitarbeit ihr individuelles Lernergebnis verbessern konnten. Da die übrigen Schüler durch wirksamen

Unterricht gleichfalls bessere Leistungen erzielt haben, bleibt der Durchschnitt gleich; somit müssen die schwachen Schüler trotz ihres Lernfortschrittes die gleichen ungünstigen Zensuren erhalten wie zuvor. Nur ein überdurchschnittliches Lernergebnis kann sich bei dieser Sachlage in einer besseren Note sichtbar niederschlagen.

3.0 Folgerungen

Aus diesen Zusammenhängen wird - vereinfacht formuliert - deutlich: Bei Beurteilung nach der Sozialnorm werden gute Schüler in ihrem Selbstbewusstsein bekräftigt, schwache, ohnehin mehr auf Ermutigung angewiesen, erleben sich trotz subjektiver Anstrengungen und in Wirklichkeit geleisteter Lernfortschritte als unfähige Versager. Nur eine am Lernziel orientierte Leistungsbeurteilung kann sie also Vertrauen in ihre Befähigung gewinnen und sie Anstrengungen als lohnend, weil erfolgreich, erleben lassen.

Fördern durch Fordern

Diese Formel spielt in der bildungspolitischen Diskussion eine große Rolle. Die vorstehenden Ausführungen machen deutlich, dass es sehr auf die Bezugsnorm der Leistungsbewertung ankommt, ob Schüler durch Leistungsforderungen wirklich gefördert werden.

Ausgearbeitet nach GAUDE (1989), S. 147 ff.

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

Fehlerquellen und Störfaktoren

der Leistungsbeurteilung

Übersicht

1.0 Der Problemhorizont

2.0 [Die Fehlerquellen](#)

2.1 [Unzulängliche Verfahren](#)

2.2 [Psychologisch bedingte Irrtümer](#)

3.0 [Soziale Wahrnehmung](#)

4.0 [Implizite Persönlichkeitstheorien](#) und Leistungsbeurteilung

4.1 [Vorinformation](#)

4.2 [„Pygmalion“-Effekt](#)

4.3 [Tendenzen zu Einseitigkeit](#)

5.0 [Typische Störfaktoren](#)

5.1 [„Halo“-Irrtum](#)

5.2 [„Logischer“ Irrtum](#)

5.3 [Summarischer Irrtum](#)

5.4 [Übertragungs-Irrtum](#)

5.5 [Wertdimensions-Irrtum](#)

5.6 [Dependenz-Irrtum](#)

5.7 [Stereotypen-Irrtum](#)

5.8 [Kollektiv-Irrtum](#)

5.9 [Sequenz-Irrtum](#)

1.0 Der Problemhorizont

Die Beurteilung von Schülern und deren Leistungen gehört zu den besonders schwierigen Aufgaben des Lehrers. Einerseits greift die Beurteilung von Person und Leistung tief in Selbstverständnis und Lebenschancen eines Menschen ein, andererseits beeinträchtigt und behindert eine Reihe von Faktoren ein objektives, zuverlässiges und gültiges Urteil.

Perfekte Gerechtigkeit bei der Beurteilung von Schülern und deren Leistungen, oft als **Objektivität** bezeichnet und gefordert, ist kein realistisches Ziel, denn alles Erkennen wird durch das **erkennende Subjekt** beeinflusst und muss im Übrigen der beurteilten Person gerecht werden. Dazu finden Sie Vertiefungen auf den Webseiten **„Das Problem der [Objektivität](#)“** sowie **„[Subjektivität](#), vorkritisches und kritisches Denken“**.

Auf diesen Sachverhalt **fatalistisch und resignativ** zu reagieren, wäre jedoch nicht aufgabengerecht. Objektivität des Beurteilens und Bewertens lässt sich vielmehr im Sinne einer **realistischen und weitgehend erfüllbaren** Forderung beschreiben - als **Abwesenheit von Willkür**. Willkür wird hier nicht nur als **vorsätzliches** Handeln verstanden, sondern vor allem als **unreflektiertes Urteilen**, das sich seiner Voraussetzungen und Fehlerquellen nicht bewusst ist und/oder auf unzureichenden Verfahren beruht.

Zu den **wichtigen Berufstugenden** des Lehrers gehört es, die Mechanismen des Irrtums zu kennen und vor allem so weit wie möglich zu vermeiden. Weder **Intuition** noch **subjektive Überzeugungsgewissheit** - so achtbar sie sein mögen - genügen dieser Forderung. Vielmehr müssen **Bewusstsein und Willen** angespannt werden. Anders gesagt - es kommt darauf an, eine **professionelle Haltung** einzunehmen.

[Zurück zur Übersicht](#)

2.0 Die Fehlerquellen

Die wesentlichen Fehlerquellen bestehen **unabhängig von der Person** des jeweils Urteilenden. Zwei große Bereiche lassen sich unterscheiden:

2.1 Unzulängliche Verfahren

Die Konstruktion von Lernerfolgskontrollen, deren Korrektur, Bewertung und Auswertung kann - unabhängig von der Wirkung subjektiver Faktoren - methodisch unzureichend sein.

2.2 Psychologisch bedingte Irrtümer

Sowohl in der **Persönlichkeitsstruktur** des einzelnen Menschen als auch in den **Mechanismen der Kommunikation** zwischen den Menschen gibt es Sachverhalte, die ein sachgerechtes Erkennen und Beurteilen beeinträchtigen. Beide Aspekte wirken in einem Horizont zusammen, der allgemein als '**Soziale Wahrnehmung**' bezeichnet wird.

Im Übrigen sind diese Phänomene **evolutionsbiologisch bedingt**, also **keine charakterlichen Defizite**. Sie dürfen deswegen nicht von vornherein der persönlichen Verantwortung des einzelnen Menschen zugerechnet, müssen jedoch unbedingt reflektiert und eingegrenzt werden. Die Wahrnehmungsmuster, die unseren Umgang mit anderen Menschen leiten, sind im ursprünglichen Wortsinn Vor-Urteile. Wir haben darauf zu achten, dass sie sich nicht zu **Vorurteilen** verfestigen.

Möglichkeiten, Verfahrensfehler zu erkennen und vermeiden, werden an entsprechender Stelle dargestellt. Die folgenden Ausführungen befassen sich mit den psychologisch bedingten Fehlern der Leistungsbeurteilung.

[Zurück zur Übersicht](#)

3.0 Soziale Wahrnehmung

Der Begriff 'Soziale Wahrnehmung' bezeichnet erstens den Vorgang, der stattfindet, wenn andere Menschen von einem erkennenden Subjekt wahrgenommen werden, und zweitens dessen Ergebnisse. Carl F. GRAUMANN (1984, S. 157) grenzt ihn auf den Begriff 'Wahrnehmungsurteile' ein.

Vier Faktoren, die diesen Vorgang beeinflussen, lassen sich herausarbeiten.

- **Auswahl**
Aus der Fülle der vorhandenen Reize werden diejenigen ausgewählt, die der eigenen Erwartung und den eigenen Bedürfnissen entsprechen.
- **Organisation**
Die Wahrnehmungen werden so strukturiert, dass sie zu den Annahmen, Vorurteilen, Stereotypen passen, die wir ohnehin schon haben.
- **Akzentuierung**
Bestimmte Wahrnehmungen werden bewusster empfunden, andere werden nicht oder kaum beachtet.
- **Fixierung**
Menschen neigen dazu, an einmal gewonnenen Eindrücken festzuhalten. Diese werden von neuen Wahrnehmungen auch dann „bestätigt“, wenn die neue Wahrnehmung gar nicht zur bestehenden Meinung passt und eigentlich deren Überprüfung auslösen müsste.

Das bedeutet im Einzelnen: Eine komplexe Fülle von Eindrücken wird auf einige wichtig erscheinende Kategorien zurückgeführt. Dadurch werden manche Sachverhalte verkürzt, vereinfacht oder gar ausgeblendet, andere überbetont oder gar falsch gedeutet. Das bedeutet im Kern:

**Wahrnehmen heißt - wörtlich verstanden - für wahr halten.
Wahrnehmung ist also zugleich immer auch Interpretation des
Wahrgenommenen.**

In der Sozialpsychologie werden derartige Wahrnehmungsmuster als naive oder Alltagstheorien der Persönlichkeit - **implizite Persönlichkeitstheorien** - bezeichnet. Sie folgen aus einem anthropologisch gegebenem Grundbedürfnis und sind somit weder schlecht noch verwerflich. Sie wirken vordergründig schlüssig und überzeugend, denn sie erleichtern die Orientierung im Alltag. Gerade deswegen sind jedoch durch die **Möglichkeit schwerer Irrtümer** belastet.

Auf der Webseite „[Alltagstheorien der Persönlichkeit](#)“ wird diese Thematik vertieft. Hier nur soviel Wahrnehmungsmuster - landläufig **Vorurteile** genannt - sind sehr stabil. Albert EINSTEIN hat deswegen einmal gesagt:

"Ein Atom ist leichter zu zertrümmern als ein Vorurteil."

[Zurück zur Übersicht](#)

4.0 Implizite Persönlichkeitstheorien und Leistungsbeurteilung

Die Schulpraxis kann bei der Beurteilung von Schülern und ihrer Leistungen auf Kategoriensysteme nicht verzichten. Bei deren Entwicklung ist jedoch darauf zu achten, dass Beobachtung, Untersuchung und Interpretation so weit wie möglich unterschieden werden.

Oft jedoch werden Begriffssysteme von vermuteten Persönlichkeitszusammenhängen oder erwünschten Erziehungsvorstellungen bestimmt, z. B.

Arbeitsverhalten, Charakter, Begabung, Sozialverhalten,
körperliche Konstitution o. Ä..

Im Folgenden werden zentrale Fehlerquellen vorgestellt, die zu den Mechanismen der Sozialen Wahrnehmung und/oder der impliziten Persönlichkeitstheorien in Beziehung stehen.

4.1 Vorinformation

Die Kenntnis von Einschätzungen und Leistungsbewertungen anderer Beurteiler kann die Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilsbildung eines Beurteilers lenken.

4.2 „Pygmalion“-Effekt

Die intensive Interaktion zwischen Beurteilendem und Beurteiltem kann einen Prozess der **sich selbst erfüllenden Prophezeiung** in Gang setzen, weil Selbstbild und Leistungsverhalten eines Menschen oft in beachtlichem Grade von der Einschätzung des als kompetent oder für die eigene Person als wichtig empfundenen Beurteilers bestimmt wird.

Beurteilende können Leistungen **freisetzen**, vor allem jedoch **hemmen**, wenn nicht gar **verhindern**. Deshalb sind sie zu Einsicht in diese Zusammenhänge und zu verantwortungsbewusster Wahrnehmung ihrer Aufgaben verpflichtet.

Anmerkung: Pygmalion - eine Gestalt des griechischen Mythos - war ein Künstler. Er verliebte sich in eine von ihm geschaffene Statue und bat darum, sie möge lebendig werden. - Das Motiv ist vielfach nachgestaltet worden; am bekanntesten sind „Pygmalion“ von Bernard Shaw und „My Fair Lady“ von Leonard Bernstein.

4.3 Tendenzen zu Einseitigkeit

Beurteilende neigen nicht selten zu einseitigen Bewertungen. Zu nennen sind die folgenden Ausprägungen.

- **Tendenz zu Beharrung**

Sie ergibt sich aus dem Faktor 'Fixierung' (vgl. oben) und entspricht der Neigung, an dem für richtig gehaltenen Urteil festzuhalten. Sie gefährdet die Leistungsbewertung insgesamt am stärksten, weil Abweichungen von der Leistungshöhe, mit der der Urteilende rechnet, oft nicht deutlich genug wahrgenommen oder aber uminterpretiert werden.

- **Tendenz zu Milde**

Sie entspringt der Sorge, den Beurteilten zu entmutigen und/oder ihm Chancen für sein Fortkommen zu nehmen. Sie kann jedoch auch aus der Furcht vor unangenehmen Rückwirkungen in der Beziehung zum Beurteilten stammen.

- **Tendenz zu Härte**

Sie kann auf unterschiedliche Motive zurückgehen. Im Vordergrund stehen leistungsbetontes Fordern und erzieherischer Anspruch, in der Tiefendimension kann Dominanzstreben, bis hin zum Missbrauch der erzieherischen Funktion, eine Rolle spielen.

- **Tendenz zur Mitte**

Sie ist meist das Ergebnis von Unsicherheiten im Beobachten und Bewerten; sie verführt dazu, durchschnittliche Noten zu bevorzugen.

- **Tendenz zu Extremen**

Sie spiegelt Unsicherheiten einer Urteilsbildung wider, in der sowohl Anerkennung als auch Kritik unangemessen stark ausgeprägt sind und ggf. in jähem Wechsel aufeinander folgen.

[Zurück zur Übersicht](#)

5.0 Typische Störfaktoren

Neben den dargestellten Fehlerquellen genereller Art gibt es eine Reihe weiterer benennbarer Störfaktoren. Zum Teil stehen sie mit den schon erörterten Sachverhalten in Verbindung, zum Teil sind sie durch die Persönlichkeitsstruktur des Urteilenden bedingt, zum Teil ergeben sie sich situativ.

Überschneidungen in der Darstellung lassen sich nicht immer vermeiden, weil gerade hier „alles mit allem zusammenhängt“ und dennoch möglichst differenzierte Darstellung erforderlich scheint. Die Darstellung folgt im wesentlichen Hans-Peter DRÖGENMÜLLER (1977, S. 155 ff.) und Hartwig **SCHRÖDER** (1974, S. 121 ff. und 202 ff.).

5.1 „Halo“-Irrtum

Der Überstrahlungs-/Ausstrahlungsirrtum wurde erstmals von WELLS (1907) und THORNDIKE (1920) beschrieben. Als positiv oder negativ empfundene Teilaspekte in Persönlichkeitsbild oder Leistungsverhalten eines Beurteilten verleiten zur Verallgemeinerung. So werden auch Fähigkeiten und Leistungen auf anderen Gebieten im Lichte des zentralen Merkmals beurteilt. Das kann bis zu krassen Überschätzungen, aber auch zu verhängnisvollen Ungerechtigkeiten führen.

5.2 „Logischer“ Irrtum

Leistungs- und Verhaltensmerkmale können den Eindruck erwecken, sachlich („logisch“) zusammenzugehören, obwohl sie im psychologischen Verständnis nichts miteinander zu tun haben. Unordentliches Aussehen ist kein schlüssiges Indiz für unordentliche Arbeitsweise, langsames Sprechen kein Indiz für langsame Auffassungsgabe. Sachlich gesehen, ist der logische Irrtum eine Variante des Halo-Irrtums.

5.3 Summarischer Irrtum

Hierbei handelt es sich um eine andere Variante des Halo-Irrtums. Da keine Beurteilung **alle** Aspekte erfassen kann, muss der Beurteilende auswählen und vereinfachen. Die Vereinfachung wird dann zum Irrtum, wenn die summarische Würdigung auf der Hand liegender Sachverhalte dazu führt, dass andere wichtige, aber weniger auffällige Aspekte übersehen werden.

5.4 Übertragungs-Irrtum

Der Urteilende überträgt Hoffnungen, Wünsche, Erwartungen, Interessen oder auch Befürchtungen auf den Beurteilten. Sein Urteil wird im Sinne dieser Erwartungen verfälscht.

[Zurück zur Übersicht](#)

5.5 Wertdimensions-Irrtum

Der Urteilende bewertet solche Leistungs- und Verhaltensformen des Beurteilten besonders hoch, die er selbst für wichtig hält. Dabei kann die - oft unbewusste - Bewertung eigener Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle spielen. Eigenschaften des Beurteilten, die der Beurteilende an sich selbst vermisst, aber hoch bewertet, führen zu einem günstigen Urteil. Umgekehrt führen Eigenschaften des Beurteilten, die der Beurteilende an sich selbst wahrnimmt, aber unbewusst ablehnt, oft zu einem besonders harten Urteil.

5.6 Dependenz-Irrtum

Beurteilte stellen sich zumal dann auf ihre Beurteiler an, wenn diese profiliert und angesehen sind. Dadurch werden dem Beurteilenden bedeutsame Sachverhalte überbetont und zugleich andere, für das Urteil wichtige Sachverhalte seiner Wahrnehmung entzogen.

5.7 Stereotypen-Irrtum

Verhaltens- und Leistungselemente eines Beurteilten können als Persönlichkeitsmerkmale wirken, obwohl sie in Wirklichkeit Stereotype einer Rolle sind, die er einnimmt oder die ihm - vielleicht sogar vom Beurteilenden - zugeschrieben wird. Die Beurteilung kann diese Merkmale verstärken, und der Beurteilende sieht sich, Ursache und Wirkung verwechselnd, in seinem Irrtum auch noch bestätigt.

5.8 Kollektiv-Irrtum

Die Einzelbewertung des Beurteilenden wird durch Konformitätswirkung und Normendruck einer Gruppe - insbesondere des Klassenkollegiums, aber auch einer Lerngruppe - beeinflusst und verfälscht. Das kommt vor allem bei Zeugniskonferenzen oder bei dem Eintritt eines Neulings in ein „urteilssicheres“ Klassenkollegium vor.

5.9 Sequenz-Irrtum

Bei der Korrektur von Klassenarbeiten kann die Bewertung einer Leistung von der Reihenfolge und vor allem von dem Eindruck abhängen, den die gerade zuvor korrigierte Arbeit auf den Urteilenden gemacht hat. Je nach Sachlage führt das zu unangemessen günstiger oder umgekehrt ungünstiger Bewertung.

Auch die Bewertung mündlicher Prüfungen kann vom Platz der einzelnen Prüfung in der Reihenfolge der Prüfungen abhängen.

[\[Zurück zur Übersicht \]](#)
[\[Home \]](#) [\[Nach oben \]](#) [\[Zurück \]](#) [\[Weiter \]](#)

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 20.01.03
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

„Subjektivität“, vorkritisches und kritisches Denken

1.0 Der Problemhorizont

Wenn Menschen andere Menschen - in der Schule Lehrer Schüler - beurteilen sollen, so muss **subjektives** Erkennen anderen Menschen **gerecht** werden. Somit müssen **Subjekte** (philosophisch formuliert) zu **objektivem Urteil** fähig sein.

Die daraus folgenden Forderungen für angemessene Beurteilungsverfahren finden Sie auf den Webseiten „[Das Problem der Objektivität](#)“ sowie „[Gütekriterien - Reliabilität und Validität](#)“ gesondert dargestellt. Hier geht es darum, Aspekte der Haltung zu erörtern, die ein Lehrer einnehmen muss, wenn er die Aufgaben und Schwierigkeiten der Leistungsbeurteilung angemessen erfüllen will.

2.0 Vorkritische und kritische Beurteilung

Da die Leistungsbeurteilung zu den beruflichen Aufgaben der Lehrer (§ 10 Abs. 1 SchulVerfG, vgl. die Webseite „[Leistungsbeurteilung - eine Dienstpflicht des Lehrers](#)“) gehört, geht es um ein wesentliches Element ihrer Professionalität. Im Folgenden sollen dazu nötige Voraussetzungen im Anschluss an SCHRÖDER (1986) untersucht werden.

2.1 Vorkritische Beurteilung

Im Alltag beurteilen Menschen andere Menschen im Allgemeinen in einer Haltung, die als vorkritisch zu bezeichnen ist. Die Beurteilung wird unreflektiert und vorwissenschaftlich, also unkritisch vollzogen und zeichnet sich durch folgende Merkmale aus.

Urteile dieser Art

- sind nicht prinzipiell falsch,
- lassen sich nicht überprüfen,
- erleichtern pragmatisch das Zusammenleben,
- ergeben sich ohne besondere Denkanstrengung,
- stammen überwiegend aus der Intuition,
- folgen aus subjektiver Überzeugungsgewissheit.

2.2 Kritische Beurteilung

Vorab dürfte deutlich sein, dass eine vorkritische Beurteilung für Lehrer nicht in Betracht kommt, weil sie nicht professionell ist. Also sind die Merkmale einer kritischen Beurteilung zu behandeln. Insbesondere sind zu nennen

- Willenseinsatz und Bewusstseinsanspannung,
- Aufwand an Zeit und Sorgfalt,
- ganzheitliche Beobachtung.

Kritische Einstellung richtet sich nicht lediglich auf den Gegenstand der Beurteilung, das **Objekt**, sondern auch auf die **Subjekt-Objekt-Beziehung**.

Kritische Beurteilung bedeutet also

- intensive Zuwendung zum Objekt
und
- gleichzeitige Prüfung des eigenen Vorgehens.

Diese kritische Zuwendung in der Schülerbeurteilung gilt sowohl dem Prozess der Schülerbeobachtung als auch der Urteilsabgabe.

Insgesamt richtet sich kritische Zuwendung

- auf die **Beobachtung**,
 - den **Prozess** des Beobachtens,
 - das **Ergebnis** des Beobachtens;
- auf das **Urteil**,
 - den **Gegenstand** des Urteils,
 - den **Inhalt** des Urteils.

3.0 Die Sicherung des kritischen Vollzuges

Wendet sich der Lehrer der eigenen Erkenntnisgewinnung kritisch zu, so stellen sich ihm folgende Fragen, die einander ergänzen.

3.1 Zum Beobachtungsprozess

- Sind die Erkenntnisse gewonnen worden, ohne dass sich subjektive Störfaktoren auswirken konnten?
- Ist die Verlässlichkeit der Verfahren, mit denen die Erkenntnisse gewonnen wurden, gesichert?
- Sind weitere Methoden angewandt worden und wie verlässlich sind sie?

3.2 Zum Beobachtungsergebnis

- Stimmen die neuen Erkenntnisse mit den bereits vorliegenden Informationen überein?
- Lassen sich die Ergebnisse untereinander systematisch zuordnen?
- Lässt sich die Richtigkeit der gewonnenen Erkenntnisse nachprüfen?
- Sind die Ergebnisse so sicher, dass sich ein Urteil vertreten lässt?

3.3 Zum Gegenstand des Urteils

- Steht der Gegenstand des gefälltten Urteils verlässlich und eindeutig fest?

3.4 Zu Inhalt und Aussageform des Urteils

- Lassen Inhalt und Aussageweise der Urteilssätze den Grad an Sicherheit bzw. Wahrscheinlichkeit erkennen, der ihnen zugrunde liegt?

3.5 Beobachtung und Urteil

- Halten Beobachtungsergebnis und Urteilsform der Gesamtbeurteilung einer kritischen Nachprüfung von anderer Seite stand?

Vollständige und völlig gesicherte Antworten auf diese Fragen wird man nicht erhalten, denn es gibt keine allseits gesicherten Kriterien, mit deren Hilfe die Verlässlichkeit des Beobachtungsverfahrens und die Gültigkeit des gefälltten Urteils geprüft werden können. Es kann sich nur darum handeln, diesen Forderungen **näher zu kommen**.

4.0 Schlussbemerkung

Auch der kritischen Urteilsfindung sind Grenzen gesetzt, doch sie ist sich derer bewusst. Der natürliche und direkte Bezug zum Schüler, der die vorkritische Beurteilung auszeichnet, lässt sie durch Intuition zu durchaus auch zutreffenden Urteilen kommen, ist jedoch durch Störfaktoren gefährdet, vgl. dazu die Webseite „[Fehlerquellen und Störfaktoren der Leistungsbeurteilung](#)“.

Die kritische Einstellung verliert diesen natürlichen Bezug, doch kann ihr das Vordringen zum gültigen Denkergebnis auch misslingen. Das kritische Denken muss also geschult werden; kritische Bezugnahme erleichtert jedoch den Denkakt nicht.

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

Das Problem der Objektivität

1.0 Der Problemhorizont

Gegen die Praxis der Leistungsbeurteilung und Zensurengebung wird vor allem eingewandt, sie sei „subjektiv“, es mangle ihr an einer besonders wichtigen Eigenschaft, der Objektivität. Deshalb steht die Forderung nach Objektivität nach wie vor im Mittelpunkt der Diskussion.

Somit sind Wesen, Elemente und der Merkmale der Objektivität zu erörtern, ist ihre pädagogische Funktion und Wirkung zu bedenken.

2.0 Objektivität in der klassischen Testtheorie

Eine Messung gilt dann als objektiv, wenn verschiedene Untersucher desselben Merkmals unabhängig voneinander zu demselben Messergebnis kommen. Anders gesagt: eine Messung ist dann objektiv, wenn subjektive Einflüsse der Untersucher möglichst ausgeschaltet werden können (INGENKAMP 1985, S. 34).

In der schulischen Leistungsbeurteilung müssen mehrere Arbeitsebenen unterschieden werden:

- Durchführung der Leistungsüberprüfung - deren **Verfahren**,
- Auswertung der erbrachten Leistungen - deren **Ermittlung**,
- Interpretation der ermittelten Ergebnisse - deren **Auswertung**.

In der Schulpädagogik bestehen die entscheidenden Schwierigkeiten auf der Ebene der Auswertung und der Interpretation; sie werden noch verstärkt durch die Neigung vieler Lehrer, Feststellung bzw. Messung der Schülerleistungen nicht konsequent genug von deren Wertung bzw. Interpretation zu trennen.

2.1 Die Ambivalenz der Objektivität

In der Diskussion um Objektivität ist eingewandt worden, sie ignoriere den sozialen Kontext, innerhalb dessen Schülerleistungen beurteilt werden müssten. Dem ist entgegenzuhalten, dass im Sinne von Objektivität vermieden werden muss, bei der Messung eines Merkmals andere Faktoren unkontrolliert in die Messung eingehen zu lassen.

Auf das Bemühen um Objektivität darf im übrigen deswegen nicht verzichtet werden, weil man sonst der Beliebigkeit oder gar der Willkür das Feld überließe.

Offenkundig führt die Frage nach der Objektivität in **komplexere** Bereiche, als zunächst zu vermuten ist. Deshalb wird hier nicht lediglich die Forderung nach Objektivität unkritisch wiederholt und weitergegeben, sondern vielmehr versucht, ein weiter gefasstes Verständnis von Objektivität vorzustellen. Hierbei handelt es sich um die Position von Hartwig **SCHRÖDER** (1976).

3.0 Objektivität als „Objektgemäßheit“

SCHRÖDER, a.O. S. 56 ff., insbesondere S. 67, trifft im wesentlichen folgende Feststellungen:

- Objektivität wird vorwiegend negativ definiert, also als Gegensatz von Subjektivität. Demgemäß wäre eine Leistungsbeurteilung objektiv, die von subjektiven Einflüssen des Beurteilers frei ist.
- Um Objektivität als Gegensatz von Subjektivität zu sichern, müssen die Urteile verschiedener Urteiler übereinstimmen. Das lässt sich nur leisten, wenn sie auf die strikte Anwendung eines Beurteilungsschemas verpflichtet oder die Leistungsergebnisse gar automatisch ermittelt werden.

Objektivität ergibt sich demnach aus völliger Schemagemäßheit und aus Automation. Das urteilende Subjekt ist ausgeschaltet. Somit scheint die Frage nach der Objektivität gelöst.

Dennoch formuliert **SCHRÖDER** auf dieser Stufe seiner Ableitungen einen **fundamentalen Einwand**:

- Eine Beurteilung der dargestellten Art wird dem Objekt der Beurteilung, dem Schüler, nicht gerecht, denn dieses „Objekt“ ist ein Mensch.

Damit gerät die scheinbar vollkommene Objektivität in eine Sackgasse. Die Ursache dafür sieht **SCHRÖDER** in der ausschließlich negativen Bestimmung von Objektivität. Deshalb stellt er ihr eine positive Definition entgegen:

- **Objektivität ist „Objektgemäßheit“.**
Der Inhalt des Urteils wird ausschließlich durch das Objekt bestimmt - also den Schüler.

Dieses Verständnis von Objektivität beschränkt die Beurteilung von Schülern nicht auf die quantitativen (messenden) Verfahren, sondern öffnet auch den Weg dafür, darüber hinaus **qualitative** (beschreibende) Verfahren zu verwenden. Sie sind deswegen objektgemäß, weil die Individualität des Menschen durch die **personelle Einheit von Leib, Seele, Geist** bestimmt ist.

3.1 Objektivität - eine ungelöste, aber zu leistende Aufgabe

Die Objektgemäßheit eines Beurteilungsverfahrens versteht sich nicht von selbst, sondern muß immer wieder von neuem ermittelt werden. Objektivität ist folglich kein Problem, das durch Anwendung entsprechender Verfahren ein für allemal gelöst wäre.

Objektivität kann auch nicht durch Ausschaltung des Subjekts gewährleistet werden, denn eben das erkennende Subjekt ist die Instanz, die allein die Leistungsbeurteilung vollziehen kann - und muss.

Daraus folgt für das erkennende Subjekt - also jeden, der andere Menschen beurteilt - eine grundlegende Aufgabe:

- Das urteilende Subjekt unterzieht sein Urteil einer kritischen Prüfung hinsichtlich dessen Objektivität, d.h. dessen Objektgemäßheit. Mithin hat es in der Leistungsbeurteilung eine unersetzliche Funktion.

Absolute Objektivität kann es nicht geben. Auch strenge Beurteilungsschemata können sie nicht gewährleisten, weil sie nicht hinreichend objektgemäß sind. Allein das Subjekt kann, indem es sein Urteil **kritisch und verantwortungsbewusst reflektiert**, der Lösung der Aufgabe näherkommen, wird sie jedoch niemals vollkommen lösen.

4.0 Objektivität - das Fehlen von Willkür

Die vorstehenden Ausführungen könnten resignativ und dadurch entmutigend wirken. Deshalb soll das Bemühen um Objektivität abschließend in einer **konstruktiven und jedem zugänglichen** Formel beschrieben werden:

Objektivität kann durch das Vermeiden von Willkür gewährleistet werden.

Unter „Willkür“ wird hier nicht nur **vorsätzliches Handeln** verstanden, sondern vielmehr jede Form von **fahrlässigem oder inkompetentem Handeln** oder Unterlassen. Diese Forderung kann am ehesten durch ein Selbstverständnis eingelöst werden, das durch **Professionalität** geprägt ist.

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

Gütekriterien:

Reliabilität und Validität

1.0 Gütekriterien sind notwendig

1.1 Die Begriffe

Die Begriffe „**reliability**“ und „**validity**“ werden in der Fachsprache nicht einheitlich verwendet.

Erst recht gilt das für deren Übertragung in die Begriffe „**Zuverlässigkeit**“ und „**Gültigkeit**“.

Sie sind nicht aus sich selbst verständlich; also bedarf es für ihre Bedeutung und Verwendung einer Übereinkunft.

Die folgenden Ausführungen schließen sich zunächst **LIENERT** (1969) und **INGENKAMP** (1985), im weiteren (Nr. 2.3 f.) **SCHRÖDER** (1976), S. 72 ff.) an.

1.2 Gütekriterien

Neben der Objektivität, die auf der Webseite "[Das Problem der Objektivität](#)" gesondert behandelt ist, sind **Zuverlässigkeit** und **Gültigkeit** die zentralen Gütekriterien der Testtheorie, also auch der Leistungsbeurteilung von Schülern. Bei jedem Untersuchungsverfahren kommt es sowohl auf seine **formale** als auch auf seine **inhaltliche** Genauigkeit an.

2.0 Definition und Funktion der Kriterien

2.1 Reliabilität - Zuverlässigkeit

Begriff und Kriterium „Zuverlässigkeit“ bezieht sich auf das **Verfahren** einer Messung oder Untersuchung. Ein Untersuchungsverfahren ist dann **zuverlässig**, wenn es das Merkmal **genau, exakt** misst, das es messen soll. Eine Wiederholung der Messung müsste also zu gleichen Ergebnissen führen. Eine Messung kann jedoch nicht zuverlässiger sein als die Stabilität des untersuchten Merkmals.

Kein Messverfahren kann absolut genau sein, immer ist ein verfälschender Anteil enthalten. Über den Grad der Zuverlässigkeit gibt der „**Standardmessfehler**“ Auskunft; die Einzelheiten bei **GAUDE- TESCHNER** (1973), S. 123 ff. oder bei **LIENERT** (1969), S. 451 ff.

2.2 Validität - Gültigkeit

Begriff und Kriterium „**Gültigkeit**“ bezieht sich auf den **Gegenstand** einer Messung oder Untersuchung. Ein Untersuchungsverfahren ist dann gültig, wenn es das **Merkmal** misst, das es messen soll - **und nichts anderes**.

Untersuchungsverfahren sind **nie allgemein**, sondern immer nur spezifisch gültig. Für die Gültigkeit gibt es eine Reihe von Gegenstandsbereichen; sie brauchen hier nicht im Einzelnen vorgestellt zu werden.

Für die Praxis des Unterrichts ist jedoch die **Inhaltsgültigkeit** (curriculare Gültigkeit) besonders bedeutsam. Eine Lernzielkontrolle soll sich möglichst genau **auf den erteilten Unterricht und dessen Ergebnisse** beziehen. Das wird übrigens auch durch die **Ausführungsvorschriften über schriftliche Klassenarbeiten** ausdrücklich vorgegeben, vgl die [entsprechende Webseite](#).

2.3 Zwischenergebnis

Aus alledem folgt:

- Der Begriff Zuverlässigkeit betrifft die angewandten **Verfahren**,
- der Begriff Gültigkeit betrifft die ermittelten **Ergebnisse**.

Ein Verfahren ist also **zuverlässig**, wenn es zu **gültigen** Ergebnissen führt.

Danach ergibt sich folgende Zusammenstellung von Begriffen:

Zuverlässigkeit	Gültigkeit
betrifft das Verfahren :	betrifft das Ergebnis :
- Methode	- Urteil
- Ermittlung	- Aussage
- Untersuchung	- Gutachten
- Rechnen	- Resultat

3.0 Prüfung der Objektentsprechung

Damit ein Verfahren zuverlässig sein und gültige Ergebnisse erbringen kann, muss es dem Untersuchungsgegenstand entsprechen, d.h. objektiv sein (die Einzelheiten finden Sie auf der Webseite „**Zum Problem der Objektivität**“).

Dazu sind folgende Fragen zu beantworten:

3.1 Zuverlässigkeit des Verfahrens

- Ist das angewandte Verfahren **valid** - geht es tatsächlich den zu bestimmenden **Persönlichkeitsbereich** und sonst nichts an?
- Ist das angewandte Verfahren **reliabel** - geht es den zu bestimmenden Persönlichkeitsbereich **genau** an?

3.2 Gültigkeit des Urteils

- Ist das Urteil **valid** - betrifft es tatsächlich den zu beurteilenden **Persönlichkeitsbereich**?
- Ist das Urteil **reliabel** - bestimmt es den zu beurteilenden Persönlichkeitsbereich **genau**?

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

Alltagstheorien der Persönlichkeit

1.0 Der Problemhorizont

1.1 Voraussetzungen

**Wahrnehmen heißt - wörtlich verstanden - für wahr halten.
Wahrnehmen und Beobachten sind zugleich immer auch schon
Interpretieren.**

Diese Tatsache ist ein Erbe, das tief in die Stammesgeschichte des Menschen, ja der Lebewesen überhaupt zurückreicht. Jedes Lebewesen muss dazu fähig sein, die für seine Lebenswelt existentiell wichtigen Sachverhalte zutreffend wahrzunehmen und nicht nur blitzschnell, sondern auch situationsgerecht auf sie zu reagieren. Irrtümer oder Fehlinterpretationen enden tödlich und nehmen dem Individuum die Chance, seine Gene weiterzugeben.

Auch im Wahrnehmungsapparat des Menschen wirkt diese Vorgeschichte stärker, als uns im allgemeinen bewusst ist. Die biologische Urtümlichkeit des dargestellten Zusammenhangs begründet zwar die offenkundige Leistungsfähigkeit schnellen Wahrnehmens, denn in komplexen sozialen Systemen ist es wichtig, sich schnell orientieren zu können. Dennoch wird schnelle Wahrnehmung der Unübersichtlichkeit, Ambivalenz und Vielschichtigkeit der sozialen Beziehungen unserer Gegenwart oft nicht gerecht.

Hier kann vieles ganz anders sein, als es uns der erste Eindruck wahrnehmen lässt.

Fehlleistungen und Missverständnisse sind die Folge.

Womöglich halten Sie die vorstehenden Ausführungen für spekulativ oder doch mindestens fragwürdig. Deshalb sei hier auf die Arbeiten von **Gerhard ROTH** (1996/2020 und 2001) hingewiesen.

ROTH fasst die aktuellen Erkenntnisse der Gehirnforschung exemplarisch zusammen. Er unterscheidet zwischen **Wirklichkeit** und **Realität**. Die **Erlebniswelt des Menschen** bezeichnet er als die Wirklichkeit. Sie ist keineswegs kongruent mit der **vom menschlichen Bewusstsein unabhängigen hypothetischen Realität**. Zwischen - objektiver - Realität und - subjektiver - Wirklichkeit besteht also eine komplizierte Beziehung.

**Was wir erleben, ist also keineswegs bloßes Abbild der Realität,
sondern - wie oben ausgeführt - deren Interpretation.**

1.2 Interpersonale Wahrnehmung

Begegnen sich Menschen, die bis dahin einander unbekannt sind, zum ersten Mal, so hat die erste gegenseitige Wahrnehmung häufig entscheidende Wirkung auf die Entwicklung ihrer Beziehung. Auch wenn Menschen einander schon länger kennen, bestimmt die gegenseitige Wahrnehmung die Art des gegenseitigen Umganges.

„Personenwahrnehmung“ oder „interpersonale Wahrnehmung“ ist ein Forschungsbereich der Sozialpsychologie, der diese Zusammenhänge näher untersucht. Seine zentrale Fragestellung lautet:

Wie nehmen wir andere Menschen wahr, d.h., wie erkennen wir deren Eigenschaften?

1.3 Konsequenzen für das Urteil von Lehrern

Lehrer müssen in Ausübung ihres Berufes über die Persönlichkeitsmerkmale ihrer Schüler sowie über deren Leistungen urteilen und darauf oft weitreichende Entscheidungen stützen. Deshalb sind sie in besonderem Maße darauf angewiesen, den Prozess der Eindrucksbildung zu kennen und zu durchschauen.

Wie alle Menschen, so interpretieren auch Lehrer ihre Wahrnehmung von anderen Menschen anhand von unbewusst oder gleichsam naiv wirksamen Deutungsmustern. Sie werden in der Sozialpsychologie als „**implizite Persönlichkeitstheorien**“ bezeichnet.

2.0 Implizite Persönlichkeitstheorien

2.1 Begriff und Sachverhalt

Der Begriff 'implizite Persönlichkeitstheorie' bezeichnet die Gesamtheit der Annahmen einer Person. Eine implizite Persönlichkeitstheorie ermöglicht es einer Person, von einer Eigenschaft auf eine andere zu schließen. Der Schluss ist um so sicherer, je enger zusammengehörig die beiden Eigenschaften gesehen werden.

Die implizite Persönlichkeitstheorie verdankt ihren Namen der Tatsache, dass eine Wahrnehmung zugleich auch schon ein Urteil enthält - **impliziert**. Dadurch unterscheidet sie sich von der expliziten Theorie, die sich auf ausdrückliche - **explizite** - Kriterien der Urteilsbildung stützt.

Wichtig ist jedoch nicht ihre Gültigkeit im Hinblick auf „objektive“ Persönlichkeitsmessungen. Gefragt wird vielmehr danach, wie sie das Verhalten ihres Trägers bestimmt.

Mithin sind individuelle **Überzeugungen** über den Zusammenhang zwischen bestimmten Eigenschaften wirksam, nicht jedoch konkrete Erfahrungen. Aus der Existenz einer bestimmten Eigenschaft wird unmittelbar auf das Vorhandensein anderer Eigenschaften geschlossen,

ohne dafür entsprechende Beobachtungen zu machen oder diese Annahmen zu prüfen.

Die zentrale Problematik dieses Zusammenhanges besteht in ihrem verführerischen Charakter. Je plausibler dem Wahrnehmenden die Eindrücke und Urteile erscheinen, die er gewonnen hat, desto weniger Anlass sieht er, sie zu prüfen und ggf. zu revidieren.

2.2 Verlauf der Urteilsbildung

In idealtypischer Darstellung verläuft die Urteilsbildung des Beobachters wie folgt.

- Aus seinem „Erwartungspaket“ bildet der Beobachter mehr oder weniger konkrete Hypothesen; dabei lassen sich starke und schwache Hypothesen unterscheiden.
- Der Beobachter verarbeitet die wahrgenommene Information und prüft dabei seine Hypothesen.
- Häufig treten Diskrepanzen zwischen Wahrnehmung und Hypothese auf. In diesem Fall versucht das wahrnehmende Subjekt das kognitive Gleichgewicht wieder herzustellen.
- Bei starken Hypothesen genügen schon geringfügige Hinweisreize, die an der beobachteten Person wahrgenommen werden, um die Hypothese zu bestätigen. Die Wahrnehmung wird im Sinne der Hypothese interpretiert, ihr also angeglichen.
- Bei schwachen Hypothesen sind mehr und massivere Hinweisreize aus dem Wahrnehmungsbereich erforderlich, bevor sie bestätigt werden können. Folglich ist es eher möglich und wahrscheinlich, dass die Erwartung der Wahrnehmung angeglichen, also die Hypothese revidiert wird.

3.0 Implizite Persönlichkeitstheorien in der Praxis des Unterrichts

3.1 Generelle Aspekte

Für die Praxis des Unterrichts sind die dargestellten Zusammenhänge besonders wichtig, weil viele Entscheidungen und Urteile auf sozialer Wahrnehmung beruhen.

Im einzelnen sind die folgenden Aspekte wichtig:

- Erziehungsleitende Zieldimensionen und Dimensionen der impliziten Persönlichkeitstheorie sind teilweise identisch.

- Zieldimensionen enthalten auch Vorstellungen über Schülereigenschaften, die in die Zukunft projiziert werden (z.B. Hilfsbereitschaft, kritisches Denken).
- Die implizite Persönlichkeitstheorie enthält neben Kriteriumsdimensionen auch instrumentelle Dimensionen (z. B. Begabung).
- Lehrer schließen aus konkret beobachtbaren Schülerverhaltensweisen auf „dahinterliegende“ Persönlichkeitseigenschaften. Dabei fällt auf, dass einzelne Verhaltensweisen für Schlussfolgerungen auf verschiedene Persönlichkeitsaspekte herangezogen werden.
- Die impliziten Persönlichkeitstheorien enthalten Kategorien, welche Lehrer vor allem auf schulische und familiäre Umweltbedingungen zurückführen. Wahrscheinlich dienen diese Kategorien auch als Ursachenfaktoren, die zur Erklärung von Leistungen und anderen relevanten Schülerereignissen herangezogen werden.
- Auf der Grundlage von Informationen über Faktoren der impliziten Persönlichkeitstheorie können Erwartungen über zukünftige Schülerereignisse ausgebildet werden.

3.2 Die Dimensionen impliziter Persönlichkeitstheorie von Lehrern

KLEBER beschreibt im Anschluss an HOFER (1969) fünf Dimensionen einer impliziten Persönlichkeitstheorie, wie sie bei Lehrern zu beobachten ist.

Sie lauten wie folgt; die Indikatoren für die einzelne Dimension sind lediglich Beispiele.

- **Arbeitsverhalten**
konzentriert, pflichtbewusst, ordentlich ...
- **„Schwierigkeit“**
schüchtern, sensibel, kompliziert ...
- **Begabung**
intelligent, begabt, einfallsreich ...
- **Dominanz**
geltungsbedürftig, ehrgeizig, durchsetzungsfähig ...
- **Soziale Zurückgezogenheit**
verschlossen, ungesellig, einzelgängerisch ...

4.0 Zusammenfassung und Nutzenanwendung

Implizite Persönlichkeitstheorien wirken wie eine **Kombination aus Filter und Brille**:

Einerseits blenden sie aus, andererseits verstärken sie.

Zur Professionalität von Lehrern gehört also,

- diese Zusammenhänge nicht nur zu **kennen**,
- sondern ihnen durch explizites Verhalten **entgegenzuwirken**,

- **also reflexive und selbstkritische Wahrnehmung**,
- **Beherrschung geeigneter Beobachtungsverfahren**,
- **Anwendung expliziter Kriterien der Urteilsbildung**.

Im Allgemeinen genügt es bereits, auch angesichts des - scheinbar - Selbstverständlichen stets im Bewusstsein zu haben:

Es könnte auch anders sein, als ich auf den ersten Blick meine.

5.0 Literaturgrundlage

- **Norbert GROEBEN - Diethelm WAHL - u.a.**
Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien
Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts
Tübingen 1988
- **Kurt HELLER - Horst NICKEL - Walter NEUBAUER (Hrsg.)**
Psychologie in der Erziehungswissenschaft
Band I: Verhalten und Lernen
Band II: Verhalten im sozialen Kontext
Stuttgart 1978, 2. Auflage
- **Manfred HOFER**
Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers
Weinheim 1969
- **ders.**
Sozialpsychologie erzieherischer Berufe
Göttingen 1986
- **Eduard W. KLEBER**
Das Lehrerurteil
in:
Karl Josef KLAUER (Hrsg.)
Handbuch der Pädagogischen Diagnostik
Band 3, S. 589 - 617
Düsseldorf 1978
- **Gerhard ROTH**
Das Gehirn und seine Wirklichkeit
Frankfurt 1996/2000, 2. veränderte Auflage
- **ders.**
Fühlen, Denken, Handeln
Wie das Gehirn unser Verhalten steuert
Frankfurt 2001

- **Diethelm WAHL**
Naive Verhaltenstheorie von Lehrern
Weinheim 1983

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 12.04.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Skalen

- Leistungen und Grenzen -

1.0 Vorbemerkung

In der pädagogischen Diagnostik und speziell bei der Leistungsbeurteilung werden verschiedene Verfahren angewandt, um Ausprägungen von **Eigenschaften oder Leistungen in Zahlen ausdrücken** zu können, anders gesagt: um sie zu messen.

Bekanntere Beispiele sind der Intelligenzquotient oder die Beurteilung von Leistungen in Notenstufen.

1.1 Zum Begriff des Messens

Zahlen haben hier den Charakter von Messwerten. Beim Messen werden Zahlen zu Dingen oder Personen zugeordnet, die Träger der zu messenden Eigenschaften sind (ORTH 1974). Damit stellt sich die Frage nach der Funktion des Messens. Immer geht es darum, Informationen über Merkmale von Objekten zu erhalten.

Gemessen wird nicht das Objekt selbst, sondern **Eigenschaften, Merkmale des Objekts**.

Das führt zwangsläufig zu Vereinfachungen und sogar Vergrößerungen, macht aber, im Gegensatz zu ausführlichen Beschreibungen, Vergleiche überhaupt erst möglich. Dazu ist es erforderlich, die Messwerte, die man gewonnen hat, in geeigneter Weise **numerisch abzubilden**. Dazu dienen Zahlensysteme, die als **Skalen** bezeichnet werden.

1.2 Skalen

Messungen können je nach der Aufgabe, der die Messung dient, auf verschiedenen Niveaus stattfinden. In der pädagogischen Diagnostik sind vier Niveaus gebräuchlich; ihnen entsprechen vier Skalen, und zwar die

- **Nominalskalen,**
- **Ordinal- oder Rangskalen,**
- **Intervallskalen,**
- **Verhältnis- oder Proportionalskalen.**

Diese Skalen werden im folgenden dargestellt.

2.0 Die vier Skalen - Merkmale, Leistungen, Grenzen

2.1 Die Nominalskala

Auf dieser Ebene kann eigentlich noch nicht von Messen i.S.d.W. gesprochen werden. Immer handelt es sich darum, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass man Personen oder überhaupt Objekte anhand ihrer Eigenschaften ordnen und zählen kann.

Die dabei verwendeten Kategorien müssen Gleichheit und Verschiedenheit eindeutig bestimmen und können zweiteilig (z.B. männlich - weiblich) oder mehrteilig (z.B. ledig - verheiratet - verwitwet - geschieden) sein. Durch Zählen kann man dann die Häufigkeit ermitteln, mit der die einzelnen Kategorien besetzt sind. Der am häufigsten auftretende Wert einer Nominalskala heißt Modalwert; er ist das Maß der zentralen Tendenz (der „mittlere“ Wert).

2.2 Die Ordinal- oder Rangskala

Diese Skala stellt eine **Rangfolge** her. Sie wird verwandt, wenn es sich darum handelt, z.B. bei Schülern die Ausprägung eines Merkmals in eine **Reihenfolge** zu bringen.

Dazu ein Beispiel (nach INGENKAMP, 1985, S. 30): Es zeigt eine Rangfolge von fünf Schülern, die aufgrund ihrer Vokabelkenntnisse in einem Test gebildet wurde.

30 Vokabeln wurden abgefragt.

Sven hat 28 Vokabeln richtig beantwortet, Olaf 26, Nico 18, Matthias 12, Udo 8.

Mithin ist deutlich zu erkennen: Die Abstände zwischen den Leistungen der Schüler sind ungleich. Deshalb können sie auch nicht durch Rechenoperationen zueinander in Beziehung gesetzt oder miteinander verglichen werden. Als Maß der zentralen Tendenz darf allein der **Median** bestimmt werden; er ist der Wert, oberhalb und unterhalb dessen gleich viele Beobachtungen liegen.

Auch die **Zensurenskala** ist eine Ordinalskala, denn die Abstände zwischen den Notenstufen bilden im allgemeinen keineswegs gleich Abstände zwischen den Leistungen ab. Im Gegenteil: In **einer** Notenstufe werden durchaus **unterschiedliche** Leistungen zusammengefasst, und zwei Leistungen können trotz geringen Abstandes einer höheren und einer niedrigeren Notenstufe zugeordnet werden, wenn das aufgrund von vorgegebenen Abgrenzungen nötig ist.

Deshalb ist es **mathematisch nicht korrekt und pädagogisch nur bedingt sinnvoll**, aus Notenstufen arithmetische Mittelwerte, also

Durchschnittsnoten, zu errechnen.

2.3 Die Intervallskala

Bei einer Intervallskala liegen gleiche Abstände zwischen den einzelnen **Skalenwerten** vor. Dennoch können mit ihnen keine Verhältnisse, also Proportionen, festgestellt werden. Der Grund: der Nullpunkt, die Größe der Einheit und die Richtung, in der die Einheiten vom Nullpunkt aus gezählt werden, sind willkürlich festgesetzt.

Ein Beispiel für eine derartige Skala ist das Thermometer. Da der Nullpunkt willkürlich gesetzt ist, sind 50o keineswegs doppelt so warm wie 25o. Ebenso ist ein Mensch mit einem Intelligenzquotienten von 140 keineswegs doppelt so intelligent wie einer mit einem IQ 70.

Also lediglich die Abstände zwischen den einzelnen Messwerten sind gleich groß. Deshalb ist es bei Intervallskalen auch möglich, als Maß der mittleren Tendenz den **arithmetischen Mittelwert** zu berechnen.

2.4 Die Verhältnis- oder Proportionalskala

Erst wenn eine Skala sich auf einen **natürlichen**, also nicht willkürlich gesetzten Nullpunkt bezieht, lassen sich aus den Messwerten auch Verhältnisse ableiten.

Ein klassisches Beispiel für eine derartige Skala sind Längen- und Gewichtsmessungen. Ein Erwachsener von 1,80 m Größe ist doppelt so groß als ein Kind von 0,90 m Größe.

Alle Messwerte, die sich auf psychische Merkmale beziehen, lassen sich höchstens auf dem Niveau von Intervallskalen numerisch ausdrücken.

3.0 Zusammenfassung

Die vorstehenden Aussagen lassen sich in der folgenden Übersicht zusammenfassen.

Skalenniveau	Voraussetzungen	Maß der zentralen Einheit	Beispiele
Nominalskala	Die Merkmale müssen nach Gleichheit und Verschiedenheit bestimmbar sein.	Modalwert (häufigster Wert)	Einteilung in Klassenstufen, männlich - weiblich

Ordinalskala	Die Merkmale müssen sich nach dem Grad ihrer Ausprägung bestimmen lassen.	Median (mittlerer Wert)	Ranglisten im Sport, Zensuren
Intervallskala	Die Merkmale müssen sich in gleichen Abständen bestimmen lassen. Festsetzung eines relativen Nullpunktes.	arithmetischer Mittelwert, T-Werte bei Schultests	Temperaturskala, Intelligenzquotient
Proportionalskala	Die Merkmale müssen sich in Proportionen ausdrücken lassen. Bestehen eines absoluten Nullpunktes.	arithmetischer und geometrischer Mittelwert	Längenmaße, Gewichtsmaße

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
 © Inhalte 1998-2002 - [Impressum](#)

Das Erfassen und Bewerten mündlicher Leistungen

1.0 Die Aufgabe

Definition

Als **mündliche Leistungen** werden hier alle Leistungen verstanden, die nicht im Rahmen von Klassenarbeiten bzw. Klausuren erbracht worden sind und deshalb nach den geltenden Vorschriften dem **Allgemeinen Teil** - d.h. dem nicht schriftlichen Teil - der Leistung zugeordnet werden.

Das Verfahren

Ein System, mit dessen Hilfe mündliche Leistungen sich so erfassen lassen, dass sie bewertet werden können, muss zwei Grundbedingungen erfüllen:

- Es muss **übersichtlich** sein und sich **leicht handhaben** lassen.
- Es muss wichtige Unterschiede in Art und Qualität der zu registrierenden Leistung **eindeutig** und **zuverlässig** festhalten.

2.0 Kriterien der Leistungserfassung

Umfang der Leistung

- **Einzelleistung**,
also insbesondere Leistungen, die sich im Rahmen des Unterrichtsgesprächs ergeben;
- **zusammenfassende Leistung**
z.B.: Referat, Gruppenbericht, Hefterführung, Protokoll, Ausarbeitung u.ä.

Art der Leistung

Zu unterscheiden ist, ob die Leistung im wesentlichen zu verstehen ist als

- Kennen und Wissen,
- Verwenden und Anwenden,
- Problemlösen und Urteilen.

Grad der Beteiligung

Zu unterscheiden sind Art und Umfang der Beteiligung sowie die Bedeutung, die die Leistung für den Unterrichtserfolg in der Lerngruppe hat.

- Leistung ohne vs. nach Aufforderung,
- regelmäßige vs. gelegentliche Beteiligung,
- Förderung vs. Nichtförderung des Arbeitsprozesses.

3.0 Registrieren der Leistungen

Die Leistungen lassen sich auf verschiedene Weise erfassen und registrieren. Individuell unterschiedliche Formen sind möglich. Empfohlen wird eine in Raster- oder Tabellenform angelegte Liste. Das kleinformatische Notenbuch - Farbe gleichgültig - eignet sich nicht oder nur bedingt, wenn man ein kompliziertes Verschlüsselungsverfahren verwendet.

Unten wird ein Vorschlag für ein Raster vorgestellt. Für *Kennen*, *Verwenden*, *Urteilen* können die Ziffern 1 bis 6 (Notenstufen) verwendet werden, für *Aktivität*, *Häufigkeit*, *Förderung* genügen die Kürzel + = häufig, o = gelegentlich, - = selten bzw. gar nicht.

Für jeden Beobachtungszeitraum dient eine Spaltengruppe.

Für jede Lerngruppe sollten wenigstens
einmal pro Woche
 Aufzeichnungen gemacht werden.

4.0 Das Raster

Da die Tabellenfunktion dieses Editors nur begrenzte Darstellung zulässt, kann der Aufbau des Rasters nur angedeutet werden. Wenn Sie der nachstehende Vorschlag überzeugt, müssten Sie ihn in einer leistungsfähigeren Textverarbeitung Ihren Wünschen entsprechend ausgestalten und als Druckvorlage in beliebiger Stückzahl kopieren.

	1. Termin						2. Termin						3. Termin					
	K	V	U	A	H	F	K	V	U	A	H	F	K	H	U	A	H	F
1. Name																		
2. Name																		
3. Name																		

4. Name																			
5. Name																			

Legende:
Die Abkürzungen nehmen auf die Kategorien des vorstehenden Textes Bezug.

K = Kennen
V = Verwenden
U = Urteilen
A = Aktivität
H = Häufigkeit
F = Förderung

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

Schriftliche Lernerfolgskontrollen

Übersicht

1.0 Rechtsgrundlage

2.0 Arten der schriftlichen [Lernerfolgskontrollen](#)

3.0 [Grundsätze](#) für schriftliche Lernerfolgskontrollen

3.1 Schriftliche [Klassenarbeiten](#)

3.2 [Weitere schriftliche](#) benotete Lernerfolgskontrollen

4.0 Korrektur, Bewertung und [Besprechung](#)

4.1 [Generelle](#) Regelungen

4.2 Regelungen [für die Oberstufe](#)

1.0 Rechtsgrundlage

Weil schriftliche Lernerfolgskontrollen über ihre pädagogische Bedeutung hinaus in die Rechtssphäre des Schülers hineinwirken, bedürfen sie einer rechtlichen Fundierung; sie liegt in den 'Ausführungsvorschriften über schriftliche Klassenarbeiten' vom 2. April 1990 vor (DBI. III 1990, Nr. 4, S. 71 ff.) und wurde mit der Verwaltungsvorschrift 18. August 1994 (ABl. S. 2795, DBI. III Nr. 5, S. 129) **wesentlich geändert**.

Die folgende Darstellung stellt die zentralen Gesichtspunkte als Basisinformation zusammen, ersetzt jedoch nicht die Kenntnisnahme der AV Klassenarbeiten. Einzelheiten, insbesondere zur **Zahl** und **zeitlichen Verteilung** der Klassenarbeiten, die speziellen Regelungen für die Oberstufe bzw. für einzelne Fächer u. Ä..müssen dort eingesehen werden.

Sie finden den Originalwortlaut unter folgender Adresse:

www.sensjs.berlin.de; rufen Sie dort die Menüpunkte „Schule / Alles was Recht ist“ auf.

[Zurück zur Übersicht](#)

2.0 Arten der schriftlichen Lernerfolgskontrollen

Schriftliche Lernerfolgskontrollen im Rahmen des Unterrichts werden unterschieden in

- **schriftliche Klassenarbeiten,**
- **weitere schriftliche benotete Lernerfolgskontrollen.**

Neben den Klassenarbeiten sollen die weiteren schriftlichen benoteten

Lernerfolgskontrollen (im Text: WsBL) dem Unterrichtenden zusätzlich helfen, bei dem einzelnen Schüler und damit auch für die Lerngruppe festzustellen, dass wichtige Lernziele der gemeinsamen Arbeit erreicht sind, ferner, welche Folgerungen sich daraus für die weitere Unterrichtsarbeit ergeben.

WsBL sind also neben den Klassenarbeiten ein wichtiges Instrument der pädagogischen Diagnostik.

Außerdem sind schriftliche Übungsarbeiten möglich. Sie dienen dem Erwerb von sicheren und zügig auszuführenden Kenntniszugriffen und Fertigkeiten der Informationsverarbeitung. Sie dauern höchstens 20 Minuten und werden nicht benotet.

[Zurück zur Übersicht](#)

3.0 Grundsätze für schriftliche Lernerfolgskontrollen

3.1 Schriftliche Klassenarbeiten

Schriftliche Klassenarbeiten sollen

- den **Schülern** ermöglichen,
 - Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu zeigen,
 - Aufgaben selbständig zu lösen,
 - den eigenen Leistungsstand zu erkennen,
 - Vertrauen in die eigene Leistung geben;
- den **Unterrichtenden** helfen,
 - die Leistungen der Einzelnen und der Lerngruppe zu messen und zu beurteilen,
 - den Grad festzustellen, in dem die Lernziele erreicht worden sind,
 - Folgerungen für die weitere Unterrichtsarbeit zu ziehen.
- den **Erziehungsberechtigten**
 - Einblick in die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule zu geben,
 - und sie über die Leistungen ihrer Kinder sowie deren Beziehung zum Leistungsstand der Lerngruppe zu informieren.

Schriftliche Klassenarbeiten sind **kein Mittel der Disziplinierung** und dürfen die Schüler weder überfordern noch verunsichern. Sie

- müssen sich auf den unterrichteten Stoff beziehen;
- dürfen nur dann durchgeführt werden, wenn die Lerngruppe mit dem zu kontrollierenden Lerninhalt hinreichend vertraut gemacht worden ist;

- sollen Basiswissen aus länger zurückliegenden Unterrichtsabschnitten des Schuljahres nach entsprechender Vorbereitung und Information einbeziehen;
- Inhalt und Schwierigkeitsgrad sind - nach Maßgabe der Rahmenpläne - der Leistungsfähigkeit und dem Lerntempo des Lerngruppendurchschnitts anzupassen;
- dürfen keine Häufung von Schwierigkeiten enthalten.

[Zurück zur Übersicht](#)

3.2 Weitere schriftliche benotete Lernerfolgskontrollen

Weitere schriftliche benotete Lernerfolgskontrollen sind ab Klasse 5 - **nicht** jedoch im Fache Sport und für 5. und 6. Klasse in den **Fächern mit Klassenarbeiten** - zulässig. Einzelheiten regelt die Gesamtkonferenz

Dafür gilt folgender Rahmen:

- Inhaltliche Anforderungen dürfen nicht dem Umfang von Klassenarbeiten entsprechen
- und beziehen sich in der Regel nur auf den Unterricht eines kurzen Zeitraums (bis zu **sechs** Unterrichtsstunden);
- der zeitliche Umfang soll in der Regel eine **halbe Unterrichtsstunde** nicht überschreiten;
- es gelten die in Nr. 3.1 aufgeführten Grundsätze, das Nähere wird von der Gesamtkonferenz festgelegt.

Auf Grund der bislang bestehenden Praxis lässt sich jedoch Folgendes aussagen: WslB

- stehen in engem Zusammenhang mit den gerade erarbeiteten und wiederholten Inhalten;
- dürfen sich nur auf nachweisbar behandelte und wiederholte Inhalte beziehen;
- werden aus den Auswertungen voraufgegangener Übungsarbeiten abgeleitet;
- sollen von jedem regelmäßig mitarbeitenden Schüler in der zur Verfügung stehenden Zeit bewältigt werden können;

- sollen an Tagen, an denen eine Klassenarbeit stattfindet, unterbleiben;
- ihr Ergebnis geht anteilig in die Zeugnisnote ein (Grundsätze dafür beschließt die Gesamtkonferenz).

[Zurück zur Übersicht](#)

4.0 Korrektur, Bewertung und Besprechung

4.1 Generelle Regelungen

Schriftliche Klassenarbeiten und WsbL sind so zu korrigieren, dass

- die Korrektur und Bewertung nachvollzogen werden kann,
- den Schülern und Schülerinnen Hinweise für ihre weitere Arbeit gegeben werden,
- Erziehungsberechtigte den Leistungsstand ihres Kindes einschätzen können.

Für Korrektur und Bewertung gilt:

- Die Note wird gemäß den AV über Noten und Zeugnisse sowie den von der Gesamtkonferenz aufgestellten Grundsätzen festgelegt;
- Mängel der sprachlichen Richtigkeit und der äußeren Form sind entsprechend Zahl und Gewicht sowie gemäß Schultyp bei der Bewertung angemessen zu berücksichtigen;
- die Note geht in der Regel etwa zur Hälfte in die Zeugnisnote ein; aber Grundsätze beschließt die Gesamtkonferenz auf Vorschlag der Fachkonferenzen.

Schriftliche Klassenarbeiten sind

- **unverzüglich zu korrigieren,**
- mit einem Notenspiegel zu versehen, der das Leistungsbild der Lerngruppe wiedergibt,
- mit den Schülern unter Bekanntgabe des Ergebnisses eingehend zu besprechen,
- ihnen und den Erziehungsberechtigten zur kurzfristigen Einsichtnahme zu überlassen;

- in der Schule bis zum Ende des jeweiligen Schuljahres oder Semesters aufzubewahren und werden dann vernichtet oder auf Wunsch ausgehändigt;
- dem Schulleiter/der Schulleiterin sind deren Ergebnisse der unter gleichzeitiger Vorlage einer guten, einer durchschnittlichen und einer schwachen Arbeit mitzuteilen.

Falls mehr als ein Drittel der teilnehmenden Schüler einer Lerngruppe ein **mangelhaftes oder schlechteres** Ergebnis erzielt, entscheidet der Schulleiter nach Anhören der Lehrkraft und erforderlichenfalls unter Hinzuziehung weiterer in dem jeweiligen Fach unterrichtenden Lehrkräfte, ob die Arbeit gewertet wird oder eine neue Arbeit zu schreiben ist. Die Einzelheiten folgen aus Nr. 4 Abs. 4.

[Zurück zur Übersicht](#)

4.2 Regelungen für die Oberstufe

In der gymnasialen Oberstufe müssen Mängel der sprachlichen Richtigkeit und der äußeren Form immer berücksichtigt werden. Spätestens ab dem dritten Kurshalbjahr gelten die Bewertungsmaßstäbe des Abiturs.

Klausurarbeiten werden auch dann gewertet, wenn mehr als ein Drittel der Schüler ein **mangelhaftes oder schlechteres** Ergebnis erzielt haben. Der Schulleiter kann jedoch aus pädagogischen Gründen eine Wiederholung ansetzen.

[\[Zurück zur Übersicht \]](#)
[\[Home \]](#) [\[Nach oben \]](#) [\[Zurück \]](#) [\[Weiter \]](#)

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 20.01.03
[© Inhalte 1998-2002 - Impressum](#)

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausarbeitung schriftlicher Lernzielkontrollen

1.0 Der Problemhorizont

In der einschlägigen Literatur (z. B. GAUDE-TESCHNER, 19733, S. 25 ff., neuerdings INGENKAMP, 1985, S. 130 ff.) wird als ein Verfahren für eine objektivere oder überhaupt leistungsfähigere Lernerfolgskontrolle der **Informelle Test** vorgeschlagen. Übersichtliche und praxisnahe Vorschläge zu deren Ausarbeitung formuliert Jürgen WENDELER, Standardarbeiten, Weinheim 1971.

Informelle Tests bestehen aus einer Anzahl sorgfältig formulierter und inhaltlich strukturierter Aufgaben, die sich auf wohldefinierte und möglichst repräsentative Lernziele eines bestimmten Unterrichtsabschnittes beziehen.

Informelle Tests sind herkömmlichen Klassenarbeiten nicht nur deswegen überlegen, weil sie präziser auf die Lernziele des Unterrichtsabschnittes abgestimmt sind, dessen Ergebnisse sie überprüfen. Insbesondere machen es die zu ihrer Auswertung entwickelten Verfahren möglich, Kenntnisse, Erkenntnisse und Fertigkeiten des einzelnen Schülers zuverlässiger und gültiger zu erfassen als mit herkömmlichen Methoden.

Eine detaillierte und begründende Beschreibung des Verfahrens geben GAUDE-TESCHNER (a. O., S. 98 ff.: eine vereinfachte Beschreibung, die sich für die Praxis des einzelnen Lehrers eignet, stammt von Günther F. SEELIG (in: Ulrich-J. KLEDZIK, Unterrichtsplanung, Auswahl Reihe B 22, Hannover 1969, S. 243 ff.). Die aktuelle Fassung des Verfahrens findet sich bei INGENKAMP (1985, S. 131 ff.); seine Grundzüge werden auf der Webseite [„Auswertung objektiver Tests“](#) vorgestellt.

Unter den Bedingungen des täglichen Unterrichts wird es oft nicht möglich sein, den mit Konstruktion, Auswertung und Revision von Informellen Tests verbundenen Arbeitsaufwand zu leisten. Dennoch lassen sich aus den entsprechenden Anleitungen Anregungen gewinnen, so dass ohne unangemessen hohen Aufwand die Entwicklung oder Verbesserung von **Lernleistungstests** möglich wird, die sich als eine Form der schriftlichen Lernerfolgskontrolle empfehlen.

Diese Webseite stellt im Anschluss an Theodor RÜTTER (1973) eine

Typologie von Testaufgaben vor. Der Verfasser hofft, mit dieser Information zu vielfältigerer Gestaltung von Lernleistungstests anregen und/oder beitragen zu können. Der knappe Raum zwingt dazu, lediglich die Strukturmerkmale der einzelnen Testform zu beschreiben; Einzelheiten und **didaktische Beispiele** müssen dem Originaltext entnommen werden.

2.0 Die drei Arten von Aufgaben

Eine Testaufgabe enthält im Kern eine **Frage**, auf die eine **Antwort** erwartet wird.

Damit diese gegeben werden kann, ist in der Regel als Bezugspunkt eine **Information** nötig. Aus der Form, in der diese Information gegeben wird, lassen sich drei Arten von Aufgaben ableiten.

- **Offene Aufgaben**

Gibt man dem Probanden lediglich eine Information, ohne ihm Antwortmöglichkeiten zu nennen und ohne eine bestimmte Antwort zu erwarten, so handelt es sich um eine offene Aufgabe.

- **Halboffene Aufgaben**

Stellt man dem Probanden im Anschluss an eine Information eine Frage und erwartet man eine bestimmte Antwort, ohne Antwortmöglichkeiten vorzugeben, so handelt es sich um eine halboffene Aufgabe.

- **Geschlossene Aufgaben**

Stellt man dem Probanden im Anschluss an eine Information nicht nur eine Frage, sondern gibt man ihm auch Antwortmöglichkeiten vor, so handelt es sich um eine geschlossene Aufgabe.

3.0 Die Merkmale der drei Aufgabenarten

Bewertung und Einsatz der drei Aufgabenarten richtet sich nach der **Unterrichtssituation**, in der eine Lernzielkontrolle stattfindet, und dem **didaktischen Zweck**, den der/die Unterrichtende verfolgt.

Im folgenden wird versucht, für jede der drei Aufgabenarten didaktische Differenzierungsmöglichkeiten in typisierter Form vorzustellen. Informative Beispiele gibt RÜTTER.

3.1 Offene Aufgaben

- **Freie Gestaltungsaufgaben**

Die Aufgabe besteht in einem Thema, einem Problem oder einem Material, das erzählerisch, bildnerisch oder spielerisch gestaltet werden soll.

- **Freie Deutungsarbeiten**

Die Aufgabe besteht in einer ganzheitlichen, komplexen, mit vielfältigen Bedeutungen ausgestatteten Information, Situation, Problematik, die ausgewertet, ausgedeutet, interpretiert werden soll.

- **Freie Assoziationsaufgaben**

Die Aufgabe besteht in vereinzelt oder verbundenen, fragmentarischen oder geschlossenen Informationen. Sie wirken als Auslöser für persönliche Reaktionen.

Didaktisch bedeutsam sind vor allem freie Assoziationen von Begriffen, Sätzen, Aussagen, Geschichten, Charakteristika, Bildsituationen.

3.2 Halboffene Aufgaben

- **Freiantwortaufgaben**

Im Anschluss an eine Frage - oder überhaupt einen Impuls - soll geantwortet werden. Das kann je nach Impuls mit einer Antwort, mit mehreren Antworten, mit einer Folge von Antworten, mit einer Sammelantwort, mit einer Komplexantwort geschehen.

- **Assoziationsaufgaben**

Die Aufgabe enthält Auslöser, zu denen selbst zu formulierende Elemente assoziiert werden sollen. Das kann je nach Impuls analog zu den o. g. Antwortformen geschehen.

- **Ergänzungsaufgaben**

Die Aufgabe enthält lückenhafte Information; die Lücken sollen mit selbst zu formulierenden Ergänzungen geschlossen werden. Das kann je nach Impuls analog zu den o. g. Antwortformen geschehen.

- **Substitutionsaufgaben**

Die Aufgabe enthält Elemente, die durch selbst zu formulierende Elemente ersetzt werden sollen. Das kann je nach Impuls analog zu den o. g. Antwortformen geschehen.

- **Aufbauaufgaben**

Aus vorgegebenen Elementen oder von ihnen ausgehend soll eine Information aufgebaut werden. Das kann je nach Impuls in Form einer Assoziation, einer Ergänzung, einer Substitution, einer Reduktion geschehen.

- **Umbauaufgaben**

Die Aufgabe enthält Informationen, die umgebaut werden sollen, indem gewisse Elemente der Information in eigener Gestaltung geändert werden. Das kann je nach Impuls durch eine Umformung, eine Stellungsumformung, einen Assoziationsumbau, einen Ergänzungsumbau, einen Substitutionsumbau, einen Reduktionsumbau, eine Umorientierung geschehen.

3.3 Geschlossene Aufgaben

- **Identifizierungsaufgaben**

Die Aufgabe enthält Elemente, die identifiziert werden sollen. Je nach Impuls kann es sich um eine Einfach-, Mehrfach- oder Reihenidentifizierung handeln.

- **Alternativaufgaben**

Die Aufgabe enthält Lösungsalternativen, von denen eine ausgewählt werden soll. Vorgegeben sein können ein oder mehrere Alternativenpaare, diese in Form gleichartiger oder unterschiedlicher Alternativenpaare.

- **Antwortauswahlaufgaben**

Die Aufgabe enthält ein Angebot von einer oder mehreren Lösungen sowie mehreren ablenkenden und zugleich falschen Antworten. Spielarten sind die Einfachantwortwahl, die Mehrfachantwortwahl, die Reihenantwortwahl (mit oder ohne Nennung der Antwortenzahl), die Sammelantwort.

- **Assoziationsauswahlantworten**

Die Aufgabe legt Assoziationen vor, unter denen zu wählen ist. Die Varianten entsprechen denen der Antwortauswahlaufgaben, jedoch ohne Sammelassoziation.

- **Ergänzungsauswahlaufgaben**

Die Aufgabe enthält Lücken, die geschlossen werden sollen. Die Varianten entsprechen denen der Antwortauswahlaufgaben, jedoch ohne Sammelergänzung.

- **Substitutionsauswahlaufgaben**

Die Aufgabe enthält Elemente, die durch andere vorgegebene Elemente ersetzt werden sollen. Die Varianten entsprechen denen der Antwortauswahlaufgaben.

- **Erweiterungsauswahlaufgaben**

Die Aufgabe enthält sinnvolle, vollständige Informationen sowie ein Angebot von neuen Elementen, mit denen die vorgegebenen Informationen sinnvoll erweitert werden sollen. Die Varianten entsprechen denen der Antwortauswahlaufgaben.

- **Zuordnungsaufgaben**

Die Aufgabe besteht aus zwei oder mehr Serien von Elementen. Elemente der einen Serie sind Elementen der anderen zuzuordnen. Es gibt vollständige und unvollständige Einfachzuordnungen bzw. Mehrfachzuordnungen. Im ersten Fall bleiben keine Elemente übrig, im zweiten werden nicht alle Elemente verknüpft.

- **Umordnungsaufgaben**

Die Aufgabe enthält Elemente, die durch Umstellung neue

sinnvolle Informationen werden. Das kann ohne, aber auch mit Auswahlmöglichkeiten der Fall sein.

- **Stellvertreteraufgaben**

Hierbei handelt es sich um eine Spielart der Auswahlantwortaufgaben. Antwortauswahlen sind Stellvertreter für andere Aufgabenformen, und zwar für Reihenantwortwahlen, für Zuordnungen, für Umordnungen.

- **Mischtypen**

Wie Nr. 3.310 zeigt, sind die Übergänge zwischen den einzelnen Aufgabenformen fließend. Im übrigen sind auch absichtliche Kombinationen von Aufgabenformen möglich, z. B. Mehrfachergänzung mit Einfachantwortauswahl.

4.0 Zur Entscheidung über die Schwierigkeit der Aufgabe

Die Schwierigkeit von Testaufgaben hängt vom **didaktischen Zweck** des Tests ab. Im allgemeinen soll jede Aufgabe von der Hälfte der Probanden gelöst werden.

Will man die Erreichung der Lernziele prüfen, sollte jeder aufmerksame Lernende alle Aufgaben lösen können. Will man die Angemessenheit des Lehrziels ermitteln, folgt der Schwierigkeitsgrad allein aus der Sachstruktur des Unterrichtsstoffes.

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Korrektur und Bewertung von Klassenarbeiten

1.0 Der Problemhorizont

Klassenarbeiten sind nach wie vor ein zentrales Instrument der schulischen Leistungsüberprüfung. Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass in der Lehrerschaft sehr unterschiedliche Korrekturverfahren verwendet werden und insbesondere die darauf beruhende Leistungsbewertung problematischen Schwankungen unterliegt.

An dieser Stelle kann die Frage unerörtert bleiben, ob und inwieweit eine objektive Leistungsbewertung überhaupt möglich ist. Sie finden dazu vertiefende Informationen auf der Webseite [„Das Problem der Objektivität“](#).

Unabhängig davon sollte der einzelne Lehrer Verfahren kennen und handhaben, die die Unterrichtsergebnisse möglichst **zuverlässig** (reliabel) untersuchen und **gültige** (valide) **Leistungsbewertungen** erlauben. Diese Begriffe werden auf der Webseite [„Gütekriterien: Reliabilität und Validität“](#) näher erläutert. Hier genügt folgender Grundsatz:

Das Verfahren der Leistungsbewertung sollte im Rahmen des Unterrichtszusammenhanges formal möglichst genau sein und inhaltlich wirklich das messen, das es messen soll.

Zur Erreichung dieses Zieles sind geeignete Handlungskonzepte erforderlich.

Hier werden einige Möglichkeiten vorgestellt.

2.0 Bewertungsmodelle

Untersuchungen der Bewertungspraxis von Lehrern (Willy WOLF 1984) haben gezeigt, dass sich zwei grundlegende Typen von Bewertungsverfahren unterscheiden lassen:

- **Richtlinien-Modelle**
- **Maßstab-Modelle**

Richtlinien-Modelle werden insbesondere dann verwendet, wenn komplexe Leistungen erwartet werden, die von dem Lehrer als schwer zu quantifizieren angesehen werden.

Maßstab-Modelle werden für Schülerleistungen verwendet, die als leichter zu quantifizieren gelten; deshalb liegen ihnen detailliertere Formen der erwarteten Schülerleistung zugrunde. Hier sind zwei Grundformen zu unterscheiden:

- **Punkte-Modelle**
- **Fehler-Modelle.**

2.1 Richtlinien-Modelle

Die erwartete Schülerleistung wird nur grob festgelegt. Die Einzelleistung wird meist **subtraktiv** bewertet, als also Zurückbleiben hinter der Erwartung. Die Bewertung orientiert sich mithin am **Verfehlen einer Norm**.

Die Erwartungen lassen sich im Allgemeinen nicht isoliert formulieren, so dass immer ein **Erwartungsbündel** vorliegt. Damit ergeben sich Gewichtungsprobleme.

2.2 Maßstab-Modelle

2.21 Punkte-Modelle

Hier sind zwei Verfahren zu nennen:

- **additives Punkte-Modell**
Für die Gesamtleistung wird eine maximale Punktzahl festgelegt. Die Bewertung der Leistung des einzelnen Schülers beruht also auf der Summe der richtigen Teilleistungen.

Im Einzelnen sind folgende Fragen zu bedenken:

- Wird die einzelne Aufgabe insgesamt bewertet oder noch in Teilleistungen zerlegt?
- Wird lediglich Richtiges bewertet
oder führen falsche Bearbeitungen zu Punktabzügen?

- **subtraktives Punkte-Modell**

Hier führen falsche Teilleistungen zu Punktabzügen. Das Verfahren entspricht also dem Vorgehen im Richtlinien-Modell.

Obwohl sich die Gewichtungsfrage in beiden Modellen mit gleicher Schärfe stellt, dürfte es im Allgemeinen leichter fallen, die erbrachte Leistung zu quantifizieren als die

Differenz zwischen Leistungserwartung und tatsächlicher Leistung.

2.22 Fehlermodelle

In Fehlermodellen sind die ausgezählten Fehler Grundlage für die Bewertung.

Zu unterscheiden sind

- **einfaches Fehlermodell**
- **Index-Fehler-Modell.**

Die Fehlerzahl ist im ersten Fall die unmittelbare Bewertungsgrundlage, im zweiten Fall wird sie zu einer anderen gezählten Größe (z. B. der Wortzahl eines Textes) in Beziehung gesetzt und erst dann gewertet.

3.0 Die Ermittlung der Note

Wird das Richtlinien-Modell verwendet, so kann die Note unmittelbar festgesetzt werden. Bei den Punkte- und Fehler-Modellen muss zunächst über die Zuordnung von Punkt- bzw. Fehlerintervallen zu Notenstufen entschieden werden.

Für diese Entscheidung ist es bedeutsam, ob vorgegebene Anforderungen oder die Leistungsfähigkeit der Lerngruppe als Bezugssystem dienen, wieweit der Schwierigkeitsgrad berücksichtigt werden soll, ferner ob ein Verteiler für die Zuordnung zu den einzelnen Notenstufen zu beachten ist. Vertiefende Informationen dazu finden Sie auf der Webseite [„Die Bezugsnormen der Leistungsbewertung“](#).

In der Praxis kommt es wesentlich darauf an, die Leistungsbewertung grundsätzlich an den für Schulzweig und Klassenstufe vorgegebenen Leistungsforderungen zu orientieren. Dabei sind jedoch die Leistungsfähigkeit der Lerngruppe und den Schwierigkeitsgrad der Klassenarbeit (nicht nur Überforderungen, sondern auch Unterforderungen kommen vor), angemessen zu berücksichtigen. Für die Einzelheiten wird auf die Webseiten [„Schriftliche Lernerfolgskontrollen“](#) und [„Ausführungsvorschriften zur Leistungsbeurteilung“](#) verwiesen.

Generell sollte die Note für die einzelne Arbeit erst festgesetzt werden, wenn die **Korrektur aller Arbeiten** abgeschlossen ist. Ebenso wie eine **schematische** Zuordnung zu Notenstufen verbietet sich jedoch **beliebiger Umgang** mit der Zuordnung zu Notenstufen. Im Einzelfall kann es für eine überzeugende Notengebung erforderlich werden, z. B. bei engliegender Punktzahl einer Reihe von Arbeiten, die Abgrenzung zwischen zwei Notenstufen entsprechend den konkreten Gegebenheiten zu modifizieren.

4.0 Kriterien für die Auswahl eines Bewertungsmodells

Keines der aufgeführten Modelle wird sämtlichen Erfordernissen einer sorgfältigen Leistungsbewertung gerecht. Zwischen den spezifischen Bedingungen der einzelnen Fächer bestehen beachtliche Unterschiede, innerhalb der Fächer können unterschiedliche Erfordernisse aus den jeweiligen Arbeitsgebieten folgen.

Deshalb verbietet sich eine schematische Anwendung der Bewertungsverfahren. Im Übrigen kann die **sinngemäße** Anwendung und Abwandlung der in den 'Ausführungsvorschriften über Prüfungsanforderungen im Abitur (AV-PA)' vorgestellten Verfahren nützlich sein.

Ausgearbeitet nach

Willy WOLF

Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), 115 - 130.

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)] [[Weiter](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

Auswertung objektivierter Tests

1.0 Testergebnisse müssen untersucht werden

Die Ergebnisse eines Tests sollten nicht unmittelbar zur Grundlage der Leistungsbewertung gemacht werden, weil es Faktoren gibt, die zu Verfahrensfehlern führen und deswegen eine angemessene Leistungsbewertung erschweren. Diese Faktoren müssen durch eine analytische Prüfung der Aufgaben ermittelt und vor der Leistungsbewertung ausgeblendet werden.

Auf der Webseite [„Ausarbeitung schriftlicher Lernzielkontrollen“](#) wird ein geeignetes Verfahren erwähnt. Es sei hier in vereinfachter Form vorgestellt.

2.0 Die acht Schritte der Aufgabenanalyse

In die Beurteilung der Schülerleistungen sollten möglichst keine Daten einfließen, die gar nicht das wiedergeben, was zu messen war. Deshalb sollte das Ergebnis eines Test unter einer Reihe von Gesichtspunkte untersucht werden, die zu der im folgenden dargestellten Folge von **acht analytischen Schritten** führt.

2.1 Rohpunkte

Zunächst wird für alle Arbeiten die Summe der richtigen Antworten - Rohpunktzahl - festgestellt.

2.2 Obergruppe/Untergruppe

Anhand der Rohpunktzahl wird jede Arbeit der besseren Hälfte (Obergruppe) bzw. schlechteren Hälfte (Untergruppe) zugeordnet.

Bei ungerader Schülerzahl wird die in der Mitte liegende Arbeit weggelassen. Wenn Arbeiten im mittleren Bereich gleiche Punktzahl aufweisen, bleiben auch sie außer Betracht.

2.3 Analysebogen

Nun wird ein Analysebogen angelegt, der wie folgt aufgebaut ist.

	O	U	O + U	O - U
1. Amélie				
2. Boris				
3. Christa				
.....				

Hier werden eingetragen

- unter **O** alle richtigen Lösungen aus der Obergruppe,
- unter **U** alle richtigen Lösungen aus der Untergruppe.

2.4 Schwierigkeitsgrad

Für die Bewertung der Aufgaben gilt generell:

Je größer die Zahl der richtigen Lösungen ist, desto leichter ist die Aufgabe.

Der Schwierigkeitsgrad wird als Prozentwert angegeben. Dazu ist wie folgt vorzugehen:

Unter **O + U** wird die Summe der richtigen Lösungen aus beiden Gruppen ermittelt.

Man multipliziert sie mit 100 und teilt das Ergebnis durch die Zahl der Schüler.

Somit wird der Schwierigkeitsgrad als **Prozentwert** angegeben.

Für die Auswertung gilt:

Der ideale Schwierigkeitsgrad liegt bei 65 %;

in der Praxis gilt als akzeptabler Schwierigkeitsgrad eine Bandbreite zwischen 20 % und 85 %;

Aufgaben, die unter diesen Werten liegen, waren zu schwer,

Aufgaben, die über diesen Werten liegen, waren zu leicht.

2.5 Trennschärfe

Ein gut konstruierter Test soll sowohl den guten als auch den weniger guten Schülern Gelegenheit geben, ihre Leistungsfähigkeit zu zeigen. Anders gesagt:

Er muss stärkere Schüler zur Leistung herausfordern und darf schwächeren nicht als so schwer erscheinen, dass „es ja doch keinen Zweck hat“, sich anzustrengen.

Nur so kann er die Leistungsfähigkeit des einzelnen Schülers sichtbar machen -
Voraussetzung dafür, Folgerungen für seine weitere Förderung zu ziehen.

Unter **O - U** wird die Differenz der richtigen Lösungen aus beiden Gruppen ermittelt.
Sie wird - wie beim Schwierigkeitsgrad dargestellt - als Prozentwert angegeben.

Für die Bewertung der Aufgabe gilt:

Die Differenz zwischen O und U soll wenigsten 10 % betragen
(gebrochene Prozentwerte werden aufgerundet);

Aufgaben, die unter diesem Wert liegen, ferner Aufgaben, bei denen **O - U** eine negative Zahl ergibt, sind **nicht hinreichend trennscharf** und sollten nicht wieder verwendet werden.

2.6 Zeitfaktor

Nicht die Lösungsgeschwindigkeit ist Prüfungszweck, sondern eine inhaltliche Leistung.

Deshalb sollten mindestens 80 % der Schüler alle Aufgaben bearbeiten können.

Deshalb wird ermittelt, wieviele Schüler (**O, U, O + U**) die **letzte** Aufgabe **nicht** gelöst haben.

2.7 Distraktoren-Analyse

Wenn ein Test als Mehrfach-Antworten-Test angelegt war, muss geprüft werden, welche Antwortmöglichkeiten geeignet waren und welche nicht. **Ungeeignete Distraktoren**, sog. „Känguruhs“, müssen ausgesondert werden.

Ermittelt wird: Wie oft wurde jede Antwortmöglichkeit gewählt?

- Auf **keinen** Distraktor soll mehr als die Hälfte aller falschen

Antworten entfallen;

- auf **jeden** Distraktor soll mindestens ein Zehntel aller falschen Antworten entfallen.

2.8 Folgerungen

Die Aufgabenanalyse ermöglicht es, den Test zu bearbeiten, bevor er erneut verwendet wird. Vor allem jedoch hat sie Konsequenzen für die Leistungsbewertung.

Nicht in die Bewertung einbezogen werden sollen Aufgaben, die

- **zu leicht sind,**
- **zu schwer sind,**
- **nicht trennscharf genug sind,**
- **nicht genügend attraktive Distraktoren enthalten,**
- **von mehr als einem Fünftel (20 %) aller Schüler nicht bearbeitet worden sind.**

Nunmehr kann die endgültige Rohpunktzahl ermittelt und in eine Häufigkeitenliste eingetragen werden. In Anlehnung an die Normalverteilung kann die Rohpunktzahl den einzelnen Notenstufen wie folgt zugeordnet werden:

- **Notenstufen 3 und 4 zusammen 50 % bis 68 %,**
- **darüber und darunter liegende Notenstufen 25 % bis 16 %.**

3.0 Schlussbemerkung

Das dargestellte Verfahren bewertet die Schülerleistung zuverlässiger - reliabler -, als wenn die zunächst ermittelten Rohpunkte unmittelbar den Notenstufen zugeordnet worden wären.

Literaturnachweis

Die zugrunde liegende Literatur wird auf der Webseite [„Literaturgrundlage“](#) nachgewiesen.

[[Home](#)] [[Nach oben](#)] [[Zurück](#)]

Ausgearbeitet von: [Dr. Manfred Rosenbach](#) - letzte Änderung am: 31.01.02
[© Inhalte 1998-2002](#) - [Impressum](#)

[News](#)[Medien](#)[Aus- und Weiterbildung](#)[Projekte und Werkstätten](#)[Schulzeit vorbei - was](#)[tun?](#)[Fächer, Lernfelder,](#)[Schulstufen](#)[außerschulische](#)[Jugendarbeit](#)[Fortbildung, Unterstützung,](#)[Schulorganisation](#)[Suchen + Finden](#)

Soweit nicht anders angegeben, liegen alle Rechte bei der

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport
Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin (Mitte)
Tel.: 90 26 – 7 (Zentrale), intern 926 – 7
Fax: 90 26 - 5001

Soweit im Einzelfall nicht anders geregelt und soweit nicht fremde Rechte betroffen sind, ist die Verbreitung der Dokumente des Berliner Bildungsservers als Ganzes oder in Teilen davon in elektronischer und gedruckter Form im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich unter der Voraussetzung ausdrücklich erwünscht, dass die Quelle Berliner Bildungsserver <http://bebis.cidsnet.de/> bzw. <http://www.bebis.be.schule.de/> genannt wird.

Ohne vorherige schriftliche Genehmigung durch die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport ist eine kommerzielle Verbreitung der auf diesem Server liegenden Dokumente ausdrücklich untersagt.

betreut durch: [Michael Retzlaff](#) - letzte Änderung: 17.03.99



[News](#)

[Medien](#)

[Aus- und Weiterbildung](#)

[Projekte und Werkstätten](#)

[Schulzeit vorbei - was](#)

[tun?](#)

[Fächer, Lernfelder,](#)

[Schulstufen](#)

[außerschulische](#)

[Jugendarbeit](#)

[Fortbildung, Unterstützung,](#)

[Schulorganisation](#)

[Suchen + Finden](#)

Der Berliner Bildungsserver wird im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport,

Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin (Mitte),

Tel.: 90 26 – 7 (Zentrale), intern 926 – 7 Fax: 90 26 - 5001

entwickelt.

Projektkoordination: Michael Retzlaff

Berliner Landesinstitut für Schule und Medien,
Storkower Straße 133, 10407 Berlin

Tel.; 9022 4691, Fax: 9022 4143

E-Mail-Adresse: probabis@lisum.be.schule.de

Die inhaltliche Verantwortung und redaktionelle Betreuung der 9 Arbeitsbereiche erfolgt durch die dort genannten [Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter](#) des Berliner Landesinstituts für Schule und Medien - Standort [Storkower Straße und Seydelstraße](#), der [Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport](#) und des [Verbands für sozial-kulturelle Arbeit](#).

Das Layout der ersten und zweiten Ebene des Berliner Bildungsservers wurde von den Mitarbeitern der Beratungsstelle für Informationstechnische Bildung und Computereinsatz in Schulen ([BICS](#)) "[Bo-Wi](#)" gestaltet.

Der Berliner Bildungsserver ist Bestandteil des

Berliner Schulnetzes, die technische Infrastruktur wird von der CidS! gGmbH im Rahmen des Projektes CidS! zur Verfügung gestellt.

betreut durch: [Michael Retzlaff](#) - *letzte Änderung*: 03.06.03