

4.3 Leistungen im Sachunterricht

86| Leistungen ermitteln und bewerten

Frauke Grittner

Für Sachunterricht als Fach der Grundschule gelten grundsätzlich die Leitideen, die für die Leistungsermittlung und -bewertung in der Grundschule generell diskutiert werden. Aber darüber hinaus weist der Sachunterricht durch seine fach eigenen Aufgaben und Ziele Spezifika auf, die ebenfalls berücksichtigt werden müssen.

Nachdem einführend kurz skizziert wird, warum Leistung in der Grundschule überhaupt ermittelt und bewertet werden muss, wird beleuchtet, was als Leistung im Sachunterricht angesehen werden kann. Daraus werden anschließend Konsequenzen für die Leistungsermittlung und die Leistungsbewertung abgeleitet. Ein Blick in die Praxis der Leistungsbewertung und zur empirischen Forschung schließt die Ausführungen ab.

1 Funktionen der Leistungsbewertung und pädagogischer Leistungsbegriff

Leistungsbewertung in der Schule beruht auf Kriterien und Normen, die zum großen Teil durch gesellschaftliche Hintergründe definiert und begründet sind. Auf dieser Grundlage hat sie verschiedene Funktionen. Zum einen dient Leistungsbewertung der Selektion: In der Grundschule wirkt sich dies bei der Versetzung in den nächsthöheren Schuljahrgang und vor allem beim Übergang an weiterführende Schulformen aus. Zum anderen hat sie pädagogische Grundfunktionen, d.h. sie dient der Optimierung schulischer Lernprozesse, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu fördern bzw. überhaupt erst zu ermöglichen. Dies kann durch informierende Rückmeldungen über Stärken und Schwächen sowie durch Hinweise für Verbesserungsmöglichkeiten an die Kinder und ihre Eltern geschehen, die einhergehen mit einer Reflexion und ggf. einer Veränderung der Lernbedingungen. Dabei wird Leistung nicht verstanden als konkurranzorientierter Wettbewerb, bei dem die Ergebnisse im Vordergrund stehen; stattdessen wird die angestrebte Verbesserung, dass die heterogenen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, dass sowohl individuell als auch gemeinsam erbrachte Leistungen sowie Prozesse und Produkte einbezogen werden und dass Leistungsbewertung als eine prozessbegleitende Lernhilfe verstanden wird, in die die Schülerinnen und Schüler dialogisch miteingebunden werden (vgl. Klafki 1994).

Der pädagogische Leistungsbegriff klärt jedoch nicht, welches Verhalten der Schülerinnen und Schüler als Leistung bezeichnet werden kann. Dies wird gemeinsam mit den Begriffen Leis-

tungsermittlung und -bewertung im Folgenden erläutert und für den Sachunterricht näher ausgeführt.

2 Leistungen im Sachunterricht und Konsequenzen für die Leistungsermittlung und -bewertung

Menschliche Aktivitäten bzw. daraus hervorgehende Produkte an sich sind keine Leistung. Erst mit der Entscheidung, sie unter dem Aspekt der Leistung zu betrachten, erhalten sie leistungsthematischen Charakter: Die Leistung wird ermittelt. In einem zweiten Schritt werden Bewertungskriterien angelegt, d.h. Prozesse und Produkte werden auf einen Maßstab bezogen, mit dem ihre Quantität bzw. Qualität bewertet werden kann: Die Leistung wird bewertet. Leistungsermittlung und Leistungsbewertung sind also voneinander zu trennen. So zeigen Schülerinnen und Schüler z.B. eine Leistung in Form einer Sachzeichnung oder einer Präsentation. In einem nächsten Schritt wird diese ggf. von verschiedenen Personen bewertet. Bewertungskriterien für eine Sachzeichnung können z.B. Vollständigkeit und Genauigkeit sein, für eine Präsentation Anschaulichkeit und Auswahl der Inhalte. Manchmal fallen die Schritte Ermittlung und Bewertung eng zusammen, z.B. bei der spontan bewertenden Reaktion auf die Äußerung einer Schülerin oder eines Schülers. Erhält die Bewertung eine biografische Relevanz, z.B. bei Versetzung, kann in einem eher juristischen denn pädagogischen Sinn auch von Leistungsbeurteilung gesprochen werden. In der Literatur werden Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung jedoch häufig synonym verwendet (vgl. Jaehmann 2003). Sowohl die Entscheidung, etwas als Leistung zu betrachten, als auch die Bezugnahme auf einen Maßstab sind normativen Kriterien unterworfen (vgl. Heid 1992). Diese sind unter bestimmten gesellschaftlichen und historischen Einflüssen durch intersubjektive Aushandlungen entstanden und damit wieder veränderbar. Für Schulleistung zeigt sich das am Beispiel der Fertigkeiten in Handarbeiten (nähen, stricken usw.) bzw. im Umgang mit dem Computer: Während die einen in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung im Leistungsspektrum verloren haben, gewinnen die anderen zunehmend mehr an Bedeutung. Entscheidungskriterien dafür, was als Leistungen im Sachunterricht betrachtet werden soll, lassen sich aus der Diskussion um Zielsetzungen und Aufgabenstellung des Faches ableiten. Die Debatte ist in den letzten Jahren stark von der Auseinandersetzung um Kerncurricula und Bildungsstandards und damit von der Frage nach Festlegung oder Offenheit der Zielsetzungen geprägt. In den Bildungsplänen der letzten zehn Jahre zeichnet sich dies ab, indem verbindliche Kompetenzen und Standards formuliert werden, die zum Ende der Grundschulzeit bzw. des 2. Schuljahres erreicht sein sollen. Die dorthin führende Unterrichtsgestaltung wird jedoch nicht festgelegt (vgl. Gläser & Grittner 2004). Auf diesem Weg kann der Anspruch des Sachunterrichts erfüllt werden, sowohl fachrelevante Ziele zu verfolgen als auch individuelle Zugänge der Kinder zu den Sachen zu berücksichtigen. Diese Zugänge zeigen sich z.B. in unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -wegen sowie Interessen und Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. GDSU 2013, 10).

Die geforderten Kompetenzen werden für den Sachunterricht zumeist in vier Bereichen konkretisiert:

- 1) *Sachkompetenz* umfasst das Verständnis grundlegender Konzepte und Prozesse der Natur- und Sozialwissenschaften und der Technik sowie die Anwendung gewonnener Einsichten mit dem Ziel, sachbezogen urteilen und handeln zu können.
- 2) *Methodenkompetenz* bezeichnet die Entwicklung sowie die sachbezogene und situationsgerechte Anwendung von Lernstrategien, Arbeitstechniken und Verfahren.

3) *Soziale Kompetenz* bezieht sich auf das miteinander Lernen und Arbeiten sowie auf die Übernahme von Verantwortung.

4) *Personale Kompetenz* oder auch *Selbstkompetenz* meint die Fähigkeit, sich selbst wahrzunehmen, zu regulieren und zu motivieren sowie Zuversicht in eigene Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. z.B. Ministerium für Bildung... 2004 oder auch Schönknecht & Hartinger 2010).

Die Kompetenzen umfassen also deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen. Wichtig ist ein Zusammenspiel der vier Kompetenzbereiche: Es dient für die Schülerinnen und Schüler als Grundlage, damit sie sich zunehmend selbstständig ihre Umwelt erschließen und sie verstehen, sich in ihr orientieren und bei ihrer Gestaltung mitwirken können (vgl. GDSU 2013, 9). Kompetenzwerb, individuelle Zugänge beim Erschließen und Gestalten der Umwelt sowie der Verständigungsprozess können also als wichtige Zielsetzungen und damit als Entscheidungskriterien für Leistung im Sachunterricht betrachtet werden. Das hat Konsequenzen für den Unterricht, der diese Leistungen ermöglichen und fördern muss, damit die Schülerinnen und Schüler sie überhaupt erbringen können. Dazu ist ein Unterricht erforderlich, in dem sie zusammen Problemstellungen erarbeiten, diskutieren und in der Erprobung prüfen, z.B. beim Konstruieren von Brücken aus Alltagsmaterialien oder dem Formulieren von Interviewfragen für Expertenbefragungen. Das Leistungsspektrum hat aber ebenso Konsequenzen für die Leistungsermittlung und -bewertung: Zum einen muss man mit den Verfahren der Leistungsermittlung z.B. feststellen können, ob bzw. in welcher Ausprägung die Lernenden sachbezogen handeln und urteilen können, ob sie Lernstrategien anwenden, sich selbst regulieren oder mit anderen zusammen arbeiten können. Mit den Verfahren muss ermittelt werden können, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler ihre Umwelt erschlossen haben und wo sie in ihrem Verständnisprozess stehen. Ebenso sollten sie individuelle Zugänge abbilden können und sowohl Prozesse als auch Produkte berücksichtigen. Verfahren, die allein Wissen abfragen, können dies nicht leisten. Im Sinne der pädagogischen Funktion der Leistungsbewertung sollte sie lernbegleitend an verschiedenen Stellen einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden, und die Schülerinnen und Schüler sollten frühzeitig einbezogen werden. So gibt eine Leistungsfeststellung zu Beginn einer Einheit Aufschluss über die Lernvoraussetzungen und Interessen der Kinder, an die dann in der Planung gemeinsam mit ihnen angeknüpft werden kann. Anschließend können die Feststellungsverfahren und Bewertungskriterien gemeinsam besprochen und ausgehandelt werden. Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse zunehmend selbstständig steuern können sollen, sollten sie auch zunehmend selbst bewerten können, ob und inwieweit sie ihre selbstgesteckten Ziele erreicht haben. Während der Einheit kann eine Zwischenbewertung wichtige Hinweise auf noch notwendige Unterstützungsmaßnahmen für den Lernprozess geben, und am Ende der Einheit gibt die Leistungsfeststellung und -bewertung für Lehrkraft und Lernende einen Überblick über den Lernerfolg. Vorschläge für eine solche lernbegleitende Leistungsbeurteilung finden sich bei Heller und Niedermir (2011), Schönknecht, Ederer und Klenk (2006) sowie bei Schönknecht und Klenk (2005).

Grenzen erfährt die Leistungsermittlung und -bewertung vor allem hinsichtlich zweier Aspekte. Zum einen ist das Fall bei angestrebten Einstellungen und Verhaltensweisen, die vor allem im außerschulischen Kontext und zum Teil auch erst langfristig wirksam werden, wie z.B. Medienrezeption, umweltgerechtes Verhalten oder Verhalten im Straßenverkehr. Diese außerunterrichtlichen Leistungen entziehen sich weitgehend einer systematischen Feststellung und damit auch einer angemessenen und förderlichen Rückmeldung. Zum anderen betrifft es Leistungsdispositionen, die stark durch außerschulische Vorerfahrungen beeinflusst werden, wie z.B. die Personalkompetenz betreffende Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten. Es ist fraglich, ob solche Dispositionen durch herkömmliche Feststellungs- und Bewertungsverfahren angemessen auf-

gegriffen und positiv weiterentwickelt werden können (vgl. Fausst-Siehl 1997; Gritter 2007). Hier gilt es, auch mit Blick auf inklusiven Sachunterricht, in Zukunft die Lern- und Leistungsbewertungskultur so zu verändern, dass die Schülerinnen und Schüler zu diesen Leistungsbereichen entwicklungsförderliche Rückmeldungen erhalten können.

3 Formen der Leistungsermittlung

Leistungen können auf verschiedene Weise ermittelt werden. Die anschließend dargestellten Formen haben mit Blick auf die in Kap. 2 dargestellten Konsequenzen für die Leistungsermittlung unterschiedliche Potentiale:

Standardisierte Tests

Diese Tests prüfen, ob überregional definierte Leistungsstandards erreicht werden (vgl. ausführlicher den Beitrag von Lankes in diesem Band, Nr. 88). Voraussetzung ist eine klare Festlegung der Lernziele und die Entwicklung von geeigneten Testaufgaben. Dies ist für Sachkompetenz relativ eindeutig zu handhaben. Die anderen Kompetenzbereiche, Prozesse und individuelle Zugänge, können hingegen weniger eindeutig bzw. gar nicht festgesetzt werden, weshalb die Tests auch kritisiert werden (vgl. Barmitzky 2005).

Lernzielkontrollen, informelle Tests

Im Vergleich zu standardisierten Tests sind Lernzielkontrollen methodisch vereinfachte, von den Lehrkräften selbst erstellte Verfahren, die besser auf den Unterricht ausgerichtet werden können (vgl. Nuding 2004). Der Schwerpunkt liegt aber auch hier auf der Feststellung der Sachkompetenz. Prozessentwicklungen können ermittelt werden, wenn an verschiedenen Zeitpunkten der Themenbearbeitung Tests durchgeführt werden. Um individuelle Zugänge festzustellen, müssen die Tests differenziert angeboten werden, derselbe Test für alle Schülerinnen und Schüler ermöglicht dies nicht. Ein Einbezug der Lernenden wäre denkbar, wenn diese an der Auswahl oder Formulierung der Aufgaben beteiligt würden. Beispiele für den Sachunterricht finden sich bei Nuding (2004) sowie Heller und Niedermir (2011).

Zertifikate, Pässe, „Führerscheine“

Diese Formen belegen inhaltlich klar beschriebene Fertigkeiten und Fähigkeiten (z.B. Umgang mit dem Mikroskop), die u. U. auch außerhalb der Schule erworben werden können (vgl. Winter 2004). Der Schwerpunkt liegt auf den Leistungsergebnissen und betrifft v.a. die Sach- und Methodenkompetenz, wenn soziale Fähigkeiten nicht direkt Gegenstand des Zertifikates sind (z.B. bei Streitschlichter-Zertifikaten). Ein Einbezug der Schülerinnen und Schüler ist möglich, wenn sie sich frei für das Zertifikat, die Dauer der Vorbereitung und den Termin der Prüfung entscheiden können. Beispiele für den Sachunterricht finden sich bei Schönknecht und Klenk (2005) sowie Heller und Niedermir (2011).

Beobachtungen

Beobachtungen der Lehrkraft, also Wahrnehmungen visueller und auditiver Art, die zumeist geplant sind, können sich auf Prozesse, Produkte und auf die vier Kompetenzbereiche beziehen. Um Beobachtungsfehler zu vermeiden, ist eine klare Festlegung v.a. von Beobachtungszweck, -ziel und -methode wichtig. Beobachtungsraster können das Vorgehen unterstützen, aber auch einengen (sachunterrichtsbezogene Beispiele vgl. Nuding 2004). Ein Einbezug der Schü-

nen und Schüler ist möglich, wenn die Beobachtungsergebnisse mit ihnen besprochen werden bzw. sie zu Selbstbeobachtungen angehalten werden.

Präsentationen

Als Präsentation wird die „Veröffentlichung“ der Leistungen von Schülerinnen und Schülern zum Zwecke der Rechenschaftslegung, Leistungsbewertung oder Unterhaltung verstanden. Sie kann im Rahmen des Klassenverbandes oder darüber hinaus stattfinden, allein oder in Zusammenarbeit mit anderen durchgeführt werden (vgl. Winter 2004). Je nach Gegenstand und Ziel werden alle vier Kompetenzbereiche angesprochen, und es können sowohl Produkte als auch Prozesse deutlich werden (für Beispiele aus dem Sachunterricht vgl. Gläser & Gritner 2004 und Heller & Niedemeyer 2011). Der Einbezug der Schülerinnen und Schüler wird verstärkt, und individuelle Zugänge werden ermöglicht, wenn sie die inhaltliche und methodische Gestaltung der Präsentation mitbestimmen können.

Lerntagebücher

In Lerntagebüchern halten Schülerinnen und Schüler Beobachtungen, Gedanken und Gefühle über ihre Arbeit fest. Diese individuelle Form des Berichtens ermöglicht ein Bewusstwerden und Reflektieren der Leistung (vgl. Winter 2004). Damit steht besonders die Personalkompetenz im Fokus: Prozesse und Produkte können berücksichtigt werden. Durch das Lerntagebuch können für Lehrkräfte die individuellen Zugänge der Schülerinnen und Schüler deutlich werden, und der Dialog über die Leistungen kann unterstützt werden. Da es sich um sehr persönliche Dokumente handelt, ist eine Verwendung von Lerntagebüchern für die (selektierende) Leistungsbewertung jedoch wenig sinnvoll.

Portfolios

Ein Portfolio ist eine Zusammenstellung von Arbeiten, die die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler dokumentiert. Es unterscheidet sich von anderen Sammlungen durch die reflexive Praxis, d.h. durch die begründete Auswahl, beigefügte Kommentare und wertende Stellungnahmen durch die Lernenden und/oder die Lehrkräfte (vgl. Winter 2004). So kann neben Sach- und Methodenkompetenz auch Personalkompetenz widerspiegelt werden. Durch die Auswahl werden die Schülerinnen und Schüler unmittelbar miteinbezogen und können ihre individuellen Zugänge darlegen. Beispiele aus dem Sachunterricht finden sich bei Franz und Kammemeyer (2004), Gritner (2005) und Michalsen-Burkardt (2013).

Bereits diese knappe Übersicht zeigt, dass die Feststellungsverfahren verschiedene Stärken haben. Damit die Lernenden ihre Leistungen in unterschiedlichen Bereichen zeigen können und ein umfassendes Bild der Leistung erstellt werden kann, müssen mehrere Formen der Leistungsermittlung miteinander kombiniert werden.

4 Leistungsbewertung: Anforderungen und Probleme

Wenn die Leistung ermittelt wurde, wird sie in einem nächsten Schritt auf einen Maßstab bezogen, um ihre Quantität bzw. Qualität zu bestimmen. Dabei orientiert sich jeder Maßstab an einer bestimmten *Bezugsnorm*. Für die pädagogische Diagnostik werden traditionell drei unterschieden, die jedoch selten isoliert voneinander verwendet werden:

- **Soziale Bezugsnorm:** Die Leistung wird an den Leistungen von anderen gemessen. Ziel ist es, eine Rangfolge aufzustellen.

- **Kriteriale Bezugsnorm:** Die Leistung wird an sachlich-fachlichen Anforderungen gemessen, z.B. bei informellen Tests.

- **Individuelle Bezugsnorm:** Die Leistung wird an den eigenen, vorherigen Leistungen der Lernenden gemessen.

Es ist wichtig, dass Lehrkräfte die Bezugsnormen bewusst und reflektiert einsetzen, denn sie haben unterschiedliche Auswirkungen auf die Motivation und Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler und beeinflussen somit auch die Personalkompetenz. So kann unter Verwendung der individuellen Bezugsnorm die Leistung leichter auf die eigene Anstrengung zurückgeführt werden. Da auf diese selbst Einfluss genommen werden kann, ist das eine besonders motivationsförderliche Erklärungsweise. Im Gegensatz dazu ist die eigene Leistung bei der sozialen Bezugsnorm immer durch die Leistung der anderen mitbestimmt, auf die selbst kein Einfluss genommen werden kann. Dies kann sich motivationshemmend auswirken. Zudem besteht die Gefahr, dass bei dieser Bezugsnorm leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler schlechter bewertet werden, auch wenn sie individuelle Lernerfolge aufweisen. Dies kann zu einer Misserfolgserwartung führen und sich negativ auf die Selbstwahrnehmung und das Selbstkonzept auswirken. Dieser Bezugsgruppeneffekt wird in der Literatur auch „big-fish-little-pond-Effekt“ genannt (vgl. hierzu ausführlicher Hartinger & Fölling-Albers 2002; Moschner & Dickhäuser 2010). Darüber hinaus können mit der individuellen Bezugsnorm eher heterogene Ausgangslagen, individuelle Zugänge und Entwicklungen berücksichtigt werden.

Im Hinblick auf die pädagogische Funktion der Leistungsbewertung hat die Verwendung der individuellen Bezugsnorm aus motivationalen Gründen deutliche Vorzüge. Durch die Selektionsfunktion erhält aber auch die kriteriale Bezugsnormorientierung große Bedeutung. So müssen Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler voraussichtlich die Anforderungen zukünftiger Schulformen erfüllen. Die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm wäre letztlich nur bei der Zuteilung auf begrenzte Positionen sinnvoll (z.B. bei der Bewerbung mehrerer Personen auf eine Stelle). In der Grundschule ist sie daher von der Logik her weder erforderlich noch pädagogisch sinnvoll.

Die Schwerpunktlegung auf die eine oder andere Bezugsnorm sagt jedoch noch nichts über die Quantität und Qualität der Leistungen aus. Hierfür bedarf es eines *Maßstabs*, dessen Kriterien festgelegt werden müssen. Bei deklarativen Wissensprodukten, die anhand einer kritischen Bezugsnorm mit richtig oder falsch zu bewerten sind, ist dies recht einfach, z.B. bei der Zuordnung von Blättern und Früchten. Um dem weitaus breiteren Leistungsspektrum des Sachunterrichts gerecht zu werden, müssen auch die komplexeren Leistungen bewertet werden. Im Hinblick auf die Optimierung der Lernprozesse müssten anhand der Maßstäbe Aussagen darüber gemacht werden, welches Leistungsverhalten „optimaler“ – also im Hinblick auf die Optimierung wünschenswerter – ist als anderes. Zwar lassen sich kaum „allgemeingültige“ Maßstäbe für eine Optimierung individuellen Leistungsverhaltens festlegen, es gibt jedoch Hilfestellungen, die zur Entwicklung solcher Maßstäbe heran gezogen werden können. Dabei lassen sich zwei Formen unterscheiden:

Eine Form sind *Beschreibungen von Verhaltensweisen*, an denen man erkennen kann, ob Lernende bestimmte Anforderungen bzw. Kompetenzen erreicht haben. So gilt als Zeichen für Kompetenzerwerb z.B. die Fähigkeit, „Versuche unter einer Fragestellung planen, durchführen und auswerten, auch unter Veränderung von Parametern“ zu können oder „Argumente prüfen, akzeptieren, modifizieren und verwerten“ zu können (Hessisches Kultusministerium, o. J.). Problematisch an solchen Beschreibungen erscheint, dass keine Zwischenstufen bzw. Vorstufen auf dem Weg zur Kompetenzerlangung formuliert werden. So bleibt für die Lehrkraft der hohe Anspruch, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler genau zu beobachten und aus den Be-

obachtungsergebnissen abzuleiten, wo sich das Kind auf dem Weg zur Kompetenzerreichung befindet. Das heißt, die Lehrkräfte müssen wissen, welche Ausprägungen bzw. Vorstufen es gibt, und im Hinblick auf die Förderung wissen, welche Schritte zur Optimierung vorzunehmen sind.

Eine zweite, differenziertere Form stellen die *Beschreibungen von Kompetenzstufen* dar. So schlägt Soosmeyer fünf Leistungsebenen als „heuristische Suchmuster für die Diagnose kindlicher Aktivitäten [...]“; die den Stand und den Verlauf der Leistungen betreffen“ (1998, S. 296) vor: Reproduktion, Reorganisation, Übertragungslernleistung, Problemlösendes Denken und Selbstorganisation. Soosmeyer beschreibt diese Ebenen als kognitiv zunehmend anspruchsvoller und inklusiv, d.h. die nachfolgenden umfassen die jeweils vorhergehenden (ebd.). Empirische Belege für diese Annahme fehlen bislang jedoch noch.

Während diese, in der Originalquelle ausführlicher beschriebenen, Ebenen für alle Dimensionen des Sachunterrichts verwendet werden könnten, werden die Kompetenzstufen in der IGLU-Studie speziell für naturwissenschaftliche Kompetenzen vorgeschlagen (vgl. Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin 2003). Wenngleich beide Vorschläge differenziert ausformuliert sind, beziehen sie sich doch vornehmlich auf die Ebenen der Sach- und Methodkompetenz. Sachunterrichtspezifische Vorschläge zur Beschreibung von Personal- und Sozialkompetenzen wurden bislang noch nicht entwickelt.

Auch wenn in den Zielsetzungen des Sachunterrichts eine Förderung aller Kompetenzbereiche angestrebt wird und im Hinblick auf die Optimierung der Lernprozesse eine Rückmeldung über ihre Leistungen für die Schülerinnen und Schüler unabhängig ist, muss hinterfragt werden, ob alle angestrebten Leistungsbereiche vor allem in öffentlichen Bewertungsformen wie Zeugnissen ihren Niederschlag finden können oder sollten. Es gibt hier ein Dilemma: Im Sachunterricht werden verschiedene Leistungen unterstützt, die sich auf Einstellungen und Verhaltensdispositionen beziehen, die vor allem in außerschulischen Kontexten wirksam werden, wie z.B. Ernährungsgewohnheiten, Teilnahme am Straßenverkehr oder auch Aspekte der Personalkompetenz wie Zuversicht in eigene Fähigkeiten. Diese werden zu einem großen Teil durch außerschulische Sozialisation beeinflusst. Von daher scheint es geboten, diese Elemente nicht in die schulische Leistungsbewertung mit aufzunehmen. Auf der anderen Seite kann aber auch argumentiert werden, dass diese wichtigen Aspekte an Bedeutung verlieren, wenn sie bewertungsrelevant werden. Die abschließende Entscheidung, was mit welcher Gewichtung bewertet werden soll, bleibt der Lehrkraft überlassen. Einerseits stellt dies hohe Anforderungen an ihre diagnostische und pädagogische Kompetenz. Andererseits ermöglicht dieser pädagogische Spielraum aber auch das Eingehen auf individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Wichtig ist, gerade im Hinblick auf die pädagogische Funktion der Leistungsbewertung, dass die Kriterien für die Leistungsbewertung transparent gemacht werden.

5 Sachunterricht in Zeugnisdokumenten

5.1 Empirische Untersuchungen

Eigenständige empirische Studien zur Umsetzung von Leistungsbewertung im Schullalltag liegen zurzeit für den Sachunterricht meines Wissens nicht vor. Daher müssen Erkenntnisse hierzu umfassenderen Untersuchungen in der Grundschule entnommen werden.

Bei einem Vergleich von Zeugnisanalysen lassen sich drei Tendenzen für den Sachunterricht aufzeigen:

1) In den Textteilen von Zeugnissen, seien es reine Verbalbeurteilungen oder Kommentarreile in kombinierten Verbal- und Zifferzeugnissen, erhält der Sachunterricht einen geringeren Anteil.

Dies gilt sowohl im Vergleich zu Mathematik und Deutsch als auch im Vergleich zu anderen Fächern oder Interessensbereichen (vgl. Ulbricht 1993; Maier 2001; Schmidt 1980).

2) Die Bewertungen für den Sachunterricht fallen im Laufe der Grundschulzeit negativer aus. Dies gilt für Noten (Thiel & Valtin 2002) in gleicher Weise wie für Verbalbeurteilungen (Maier 2001). Die Untersuchung von Thiel und Valtin (2002) zeigt, dass sich die Notendurchschnittswerte innerhalb von zwei Jahren um fast eine halbe Note verschlechtern.

3) Mädchen erhalten in Verbalbeurteilungen und Kommentarreilen kombinierter Zeugnisformen mengenmäßig weniger Aussagen zum Sachunterricht als Jungen. So betrifft in der Studie von Schmidt (1980) für Mädchen jede zehnte Aussage in Beurteilungen dieses Fachs, für Jungen sind es mit jeder fünften doppelt so viele. Die Untersuchung von Maier (2001) bestätigt diese Tendenz. Aussagen dazu, ob entweder Jungen oder Mädchen besser beurteilt werden, lassen sich jedoch mit diesen beiden Studien nicht einheitlich treffen.

Ebenfalls uneinheitlich ist die Zunahme bzw. der Abnahme der Aussagen für den Sachunterricht. Während in der Untersuchung von Maier (2001) die Anzahl vom 3. zum 4. Schuljahr zunimmt, stellt Schmidt (1980) eine Abnahme der Aussagen in diesem Zeitraum fest.

Neben diesen gemeinsamen Schwerpunkten gibt es aus einzelnen Studien noch weitere relevante Ergebnisse zum Sachunterricht: So stellt Maier (2001) bei der qualitativen Analyse von Verbalbeurteilungen fest, dass im Sachunterricht etwa 75% der Aussagen an der individuellen Bezugsnorm orientiert sind und ein Viertel an der kriterialen. Für Mathematik und Deutsch dagegen gilt dieses Verhältnis genau umgekehrt.

Ulbricht (1993) vergleicht die Ziffernoten für Heimat- und Sachkunde (HSK) mit den Verbalbeurteilungen, die diese kommentieren. Sie stellt fest, dass die Kommentare „die informare Funktion der Zeugnisse für das Fach HSK nicht ausreichend [erfüllen]“ (S. 199), da die „inwertierten Unterscheidungen in den Beschreibungen nur für Insider erkennbar“ sind (S. 198). Zudem fehlen in allen 264 untersuchten Zeugnissen Hinweise darauf, wie die Leistungen in HSK verbessert werden können.

Gerade diese beiden Untersuchungen zeigen, wie unterschiedlich die Leistungsbewertung in den Zeugnisdokumenten den hier aufgestellten Anforderungen gerecht wird. Darüber hinaus werfen die Ergebnisse weitere Fragen auf, z.B. die nach den Ursachen für die zunehmend schlechteren Bewertungen.

Da sich die vorliegenden Studien alle auf die Analyse von Zeugnissen beziehen, können zurzeit keine Aussagen zur Leistungsbewertung im Sachunterricht im Schullalltag gemacht werden. Hier besteht weiterhin ein großes Forschungsdefizit.

5.2 Die Bedeutung des Sachunterrichts für Versetzungen und Übergänge

Wie in Kap. 5.1 gezeigt, wird dem Sachunterricht im Hinblick auf die pädagogische Funktion der Leistungsbewertung sehr unterschiedliche Bedeutung zugemessen. Dies gilt auch für die Selektionsfunktion, wie ein Vergleich der landesspezifischen Schulgesetze zeigt. Sie erhält in nahezu jedem Bundesland ein anderes Ausmaß. So ist die bewertete Leistung im Fach nicht in allen Ländern versetzungsrelevant. Auch die Entscheidung, ob die Benotung im 2. oder im 3. Schuljahr beginnt, ist länderspezifisch. Unabhängig davon, ob Sachunterricht im Laufe der Grundschulzeit versetzungsrelevant ist, kann das Fach für den Übergang an weiterführende Schulen in unterschiedlichen Maße berücksichtigt werden. In einigen Bundesländern wird z.B. die Note mit den Bewertungen aus Deutsch und Mathematik zu einer erforderlichen Durchschnittsnote verrechnet (bspw. Bayern und Sachsen), in anderen Bundesländern ist eine Mindestnote erforderlich, um Zugang zu bestimmten Schulformen zu erlangen (bspw. Thüringen), in wieder

anderen Bundesländern wird das Fach gar nicht berücksichtigt (bspw. Bremen). Selbst wenn Eltern die Übergangentscheidung allein treffen, werden sie durch administrative Vorgaben länderspezifisch beraten, ob Leistungen im Sachunterricht als Orientierungshilfe hinzugezogen werden sollten oder nicht (bspw. Niedersachsen und Hamburg). Bereits 1997 hat Faust-Siehl auf diese Diversität und deren mögliche Auswirkungen auf das Fach hingewiesen. Ob sich die unterschiedliche Wertschätzung des Sachunterrichts in Zeugnisdokumenten auf die Wertschätzung des Faches allgemein auswirkt und ob dies wiederum Folgen für die grundlegende Bildung der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich hat, wäre allerdings noch empirisch zu prüfen.

Literatur

- Barnitzky, H. (2003): Was heißt hier „leisten“? In: Barnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U. & Schönknecht, G. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2. Frankfurt a.M., H. 1, 6-17. – Bos, W., Lanke, E., Penzel, M., Schwippert, K., Wäther, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGEU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin. – Faust-Siehl, G. (1997): Leistung und Leistungsbeurteilung im Sachunterricht. In: Meier, R., Uhlenhuth, H. & Faust-Siehl, G. (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt a.M., 149-157. – Franz, U. & Kammeyer, G. (2004): Das Portfolio im Sachunterricht. In: Grundschulmagazin, 72, H.5, 37-40. – GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn – Gläser, E. & Gritter, F. (2004): Neue Perspektiven zur Leistungsbeurteilung im Sachunterricht. In: Barnitzky, H. & Speck-Handan, A. (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen - fördern. Frankfurt a.M., 282-296. – Gritter, F. (2005): Portfolio als interessenförderliche Leistungsbeurteilung. In: Grundschulunterricht, 52, H.10, 28-30. – Gritter, F. (2007): Leistung im Anfangsunterricht Sachunterricht. In: Gläser, E. (Hrsg.): Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. Balmannsweiler, 208-221. – Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002): Schüler motivieren und interessieren. Bad Heilbrunn. – Heid, H. (1992): Was „leistet“ das Leistungsprinzip? In: Zeitschrift für Berufsbildung und Wirtschaftspädagogik, 88, H. 2, 91-108. – Heller, S. & Niedermeir, K. (2011): Beurteilen und Bewerten im Sachunterricht 2.-4. Schuljahr München. – Heissiges Kultusministerium (o.J.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen - Primarstufe - Sachunterricht. Wiesbaden. – Jachmann, M. (2003): Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Opladen. – Klafki, W. (1994): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 4. Aufl. Weinheim, 209-247. – Mater, M. (2001): Das Verbalzeugnis in der Grundschule. Landau. – Michalsen-Burkard, U. (2013): Portfolioarbeit im Sach- und Fachunterricht im jahrgangsstufigen Unterricht der Klasse 4-6. Beispiele aus einer Berliner Grundschule. In: Gläser, E. & Schönknecht, G. (Hrsg.) (2013): Sachunterricht in der Grundschule - entwickeln - gestalten - reflektieren. Frankfurt a.M., 217-225. – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2004): Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht Berlin. – Moschner, B. & Dieckhäuser, O. (2010): Selbstkonzept. In: Rost, D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel, 760-767. – Nuding, A. (2004): Leistungsbeurteilung im Sachunterricht. Balmannsweiler. – Schmidt, H.-J. (1980): Grundschulzeugnisse in Niedersachsen. Lüneburg. – Schönknecht, G. & Klafki, W. (2005): Sachunterricht. Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2. In: Barnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U. & Schönknecht, G. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2. Frankfurt a.M., H. 5. – Schönknecht, G., Ederer, B. & Klafki, W. (2006): Pädagogische Leistungskultur Sachunterricht 3/4. In: Barnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U. & Schönknecht, G. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 3 und 4. H. 5. Frankfurt a.M. – Schönknecht, G. & Hartinger, A. (2010): Lernen begleiten - Lernergebnisse beurteilen. Modulbeschreibung des Programms SINUS-Transfer Grundschule. Überarbeitete Fassung. Kiel. http://www.sinus-an-grundschulen.de/Blaedma/uploads/Material_aus_STG/NAWi-Module/N9.pdf. Download am 08.03.2014. – Soostmeyer, M. (1998): Zur Sachunterricht. 3. überarb. Aufl. Frankfurt a.M. – Thiel, O. & Valtin, R. (2002): Eine Zwei ist eine Vier. In: Valtin, R. (Hrsg.): Was ist ein gutes Zeugnis? Weinheim, 67-76. – Uhlrich, H. (1993): Wortgutachten auf dem Prüfstand. Münster. – Wäther, F. (2004): Leistungsbeurteilung. Balmannsweiler.

Aus:

KAHLEERT, J. / FÖLLING-ALBERS, M. / GÖTZ, M. / HARTINGER, A. / MILLER, S. / WITTKOWSKA, S. [Hrsg. (2015)]: Handbuch Didaktik des Sachunterrichtes. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 516-524.