

- A: Beschreiben Sie den Unterschied zwischen Lern- und Leistungsaufgaben.
 B: Erklären Sie, wie sowohl Lehrende als auch Lernende aus Leistungsaufgaben lernen können.
 C: Nennen und erläutern Sie Schwierigkeiten, die sich bei der Erstellung von Leistungsaufgaben im Deutschunterricht ergeben können.

ULF ABRAHAM/ASTRID MÜLLER

Aus Leistungsaufgaben lernen

Das Thema „Leistungsaufgaben“ verbindet man zurzeit vor allem mit dem Zentralabitur und standardisierten Tests. Dort bilden sie aber nur den Abschluss eines Lernprozesses. Leistungsüberprüfungen, die sich aus dem konkreten Unterricht ergeben, eignen sich jedoch gut, um zu einer „Bestandsaufnahme“ über das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu gelangen und es zu fördern.

Leistung war lange Zeit ein „Unwort“ in Pädagogik und Unterrichtsforschung – galt doch unter dem Einfluss missverständlicher reformpädagogischer Ansichten „die Orientierung an sachlichen und universellen statt allein an individuell-personlichen Gütekriterien und Maßstäben als unpädagogisch und subjektfeindlich“ (Tenorth 2005, S. 14). Heute hingegen zählt das Anregen, Fordern und Prüfen von Lernerfolgen, die auf Leistung zurückzuführen sind, „wieder zu den ureigensten Anliegen schulischer Bildung“ (Hosenfeld/Schrader 2006, S. 10). Diese Entwicklung hängt sicher zu großen Teilen mit der aktuellen Orientierung an den „Ergebnissen“ des Lernens und ihrer Messung in standardisierten Leistungssituationen zusammen. Die Bildungsforschung wird seitdem von Diskussionen um Kompetenzen und ihre Modellierung sowie um sogenannte „kompetenzorientierte Aufgaben“ und Lernstandserhebungen geprägt. Das zeigt sich auch im aktuellen Verständnis des Begriffs „Leistung“ in pädagogischen Kontexten: Leistungen werden „als Prozesse und Ergebnisse einer Lerntätigkeit“ aufgefasst, „die beurteilt, durch geeignete Aufgaben erfasst oder durch standardisierte Tests gemessen werden“ (Bos u.a. i.Dr.).

Als „Ergebnisse einer Lerntätigkeit“ sollen Leistungen zum einen Rückschlüsse zulassen auf die fachspezifischen und damit kontextabhängigen Kompetenzen desjenigen, der etwas leisten soll, aber zum anderen auch auf die Qualität von Lehr- und Lernprozessen („Passung von Lehren und Lernen“) im institutionellen Rahmen.

Im Mittelpunkt dieses Heftes steht die Modellierung von Leistungssituationen, die sich auf das Überprüfen fachlicher Lernziele beziehen und sich aus dem konkreten Unterricht ergeben. Es geht also um die etablierten und nicht um zusätzlich zu gestaltende Leistungssituationen. Denn auch in Zeiten von zentralen Überprüfungen und Lernstandserhebungen sind dies die alltäglichen – und für die weitere Planung des Unterrichts zugleich wirksamsten – Leistungssituationen. Die Ergebnisse, die Lernende hier erreichen können, haben sich vor dem Hintergrund der konkreten Lernmöglichkeiten in der Klasse ein-

gestellt und geben dem Lehrenden, der normalerweise auch derjenige ist, der Leistungsergebnisse festhalten und bewerten muss, Hinweise für das Weiterlernen. Die Lehrenden sind in diesen Situationen traditionell auch die „Aufgabensteller“. Die Kompetenz- und Standardorientierung erfordert jedoch neue Vorgaben für den Unterricht und auch eine neue „Aufgabenkultur“ (Köster 2008). Welchen Anforderungen Leistungsaufgaben – besonders auch im Vergleich zu Lernaufgaben – darin genügen müssen, soll im Folgenden diskutiert werden.

Lernaufgaben und Leistungsaufgaben

Aufgaben stellen von jeher das Kernstück jeden Unterrichts dar. Sie bezeichnen eine „Aufforderung oder Verpflichtung zur Bewältigung einer Anforderung“ (Meyers kleines Lexikon Pädagogik 1988, S. 53) und verlangen ergebnisorientiertes und selbstständiges Handeln, in dessen Folge z. B. Probleme gelöst, Wissenslücken geschlossen oder vorhandenes Wissen und Kompetenzen unter Beweis gestellt werden. Nach ihrer Funktion im Lernprozess lassen sich Lern- und Leistungsaufgaben unterscheiden.

Lernaufgaben

Lernaufgaben helfen beim „Aufbau von Kompetenzen und Fertigkeiten“ (Lindauer/Schneider 2007, S. 114). Sie lassen sich in Erarbeitungs- und Übungsaufgaben differenzieren.

Erstere dienen im Lernprozess der Erarbeitung eines Themas bzw. Gegenstandsbereiches: In der Erarbeitungsphase sollen mit Hilfe von entsprechenden Aufgaben „die Aneignung und Ausdifferenzierung subjektiver Regelhypothesen und metasprachlicher Prüfoperationen bei den Lernenden“ (Hinney u. a. 2008, S. 114) erfolgen. Das Entscheidende in der Erarbeitungsphase ist, dass sich „intelligentes Wissen“ (Weinert 1999, S. 33, Helmke 2004, S. 26) aufbauen kann, worunter Weinert „ein wohlorganisiertes, disziplinär, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertig-



Foto: Doro Siemantowski

Von Absatz zu Absatz: Auf die Leistungsaufgabe hinarbeiten und aus den Ergebnissen anschließend weiter lernen.

keiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“ (Weinert 1996, S. 115) versteht. Dieses Wissen wird in der Vertiefungsphase mit Hilfe von Übungs- und Anwendungsaufgaben konsolidiert, automatisiert und auf leicht variierende Problemstellungen transferiert. Hinney u. a. (2008) sprechen auch von der „Phase der Wissensoptimierung“ (S. 116), die notwendig ist, damit das Gelernte auf neue Situationen übertragen und neues Wissen „verständnisvoll“ verarbeitet werden kann. Für Lernaufgaben sind u. a. der offene, anregende und problemorientierte Austausch zwischen Lernenden, das Zulassen von Fehlern und Irrwegen, das Wahrnehmen von Verständnisproblemen und das Schließen von Wissenslücken bestimmende Elemente.

Leistungsaufgaben

Im Unterschied dazu stehen in *Leistungsaufgaben* die Überprüfung und ggf. die Benotung der individuellen Lernentwicklung im Vordergrund. Sie dienen „zur Überprüfung des erreichten Niveaus“ (Lindauer/Schneider 2007, S. 114) der Kompetenzen und Fertigkeiten. Folglich geht es in einer Leistungssituation „in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden“ (Weinert 1999, S. 33) und Gelerntes möglichst umfassend und sicher darstellen zu können – gerade dann, wenn die Leistungsüberprüfung tatsächlich in einer Note mündet. Leistungen ergeben sich demzufolge zwar aus vorangegangenen Lernen, Lern- und Leistungssituationen (besonders solche, die

benotet werden), sollten in der Unterrichtspraxis jedoch deutlich von diesen getrennt werden, da sie „unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten folgen“ (ebd.).

„Intelligentes“ statt schematisches Wissen überprüfen

Leistungssituationen müssten erlauben, „intelligentes Wissen“ – also Wissen, das angewendet werden kann und auf andere Situationen übertragbar ist – unter Beweis zu stellen. In der Realität allerdings werden häufig nur aufgabenbezogene Strategien entwickelt, wie man mit einem bestimmten Aufgabenformat zurechtkommt. Warum dies nicht ausreicht, zeigen Gornik/Granzow-Emden (2008) anhand zentraler Aufgaben zum Kompetenzbereich „Sprache untersuchen“:

„Abgefragt wird überproportional häufig [...], ob die Schülerinnen und Schüler grammatische Fehler korrigieren oder grammatische Formen ergänzen, ob sie grammatische Termini Sprachbeispielen zuordnen können oder umgekehrt Sprachbeispiele grammatischen Termini. Wer über den in der Aufgabe genannten Terminus nicht verfügt, mag den mit dem Terminus bezeichneten Begriff entwickelt haben, dies hilft ihm oder ihr jedoch wenig beim Bearbeiten der Testaufgabe. Wenn es um das Ergänzen von Formen geht, ist die grammatische Richtigkeit im Fokus.“ (Gornik/Granzow-Emden 2008, S. 133)

Dagegen zeigen sie, wie das Erreichen des für diesen Lernbereich entscheidenden Lernziels, die Entwicklung von Kompetenz zur Thematisierung von Sprache, überprüft werden kann. Ein Beispiel:

Aufgabe:

*Ein Junge geht in ein Bekleidungsgeschäft und sagt:
„Ich möchte gerne die Jeans im Schaufenster anprobieren!“
Da sagt die Verkäuferin: „Du kannst auch gerne die
Umkleidekabine benutzen!“*

Was der Junge sagt, kann unterschiedlich verstanden werden.

- a. Schreibe das, was der Junge sagt, so auf, wie er es wahrscheinlich meint.
Achtung: Deine Formulierung muss eindeutig sein!
- b. Stell dir vor, der Junge wollte tatsächlich das machen, was die Verkäuferin versteht. Wie könnte er das auf eindeutige Weise fordern?
- c. Erkläre, warum der Satz des Jungen zweideutig ist.
Du kannst dabei grammatische Proben verwenden.
- d. Wie kann man die zwei unterschiedlichen Bedeutungen mit grammatischen Fachausdrücken beschreiben?

Diese Aufgabe eignet sich sehr gut für eine Gruppenlösung zur Überprüfung *im* Lernprozess, da sie komplex ist und Lernende hier gerade im Austausch mit anderen ihre Kompetenzen zur Thematisierung von Sprache beweisen können. Die Lösung fordert den Einsatz von metakognitivem, prozeduralem und deklarativem Wissen. Metakognitives Wissen meint das Wissen um die eigenen Kognitionen, das das Lernen kontrolliert und steuert; prozedurales Wissen ist für die Ausführung von Fertigkeiten verantwortlich und wird häufig mit der Bezeichnung „Können“ gleichgesetzt; deklaratives Wissen umfasst das Wissen über Sachverhalte (vgl. Mandl u. a. 1986). An der Lösung zu dieser Aufgabe und an den Gesprächen, die zur Lösung führten, kann überprüft werden, ob die Lernenden über intelligentes Wissen verfügen.

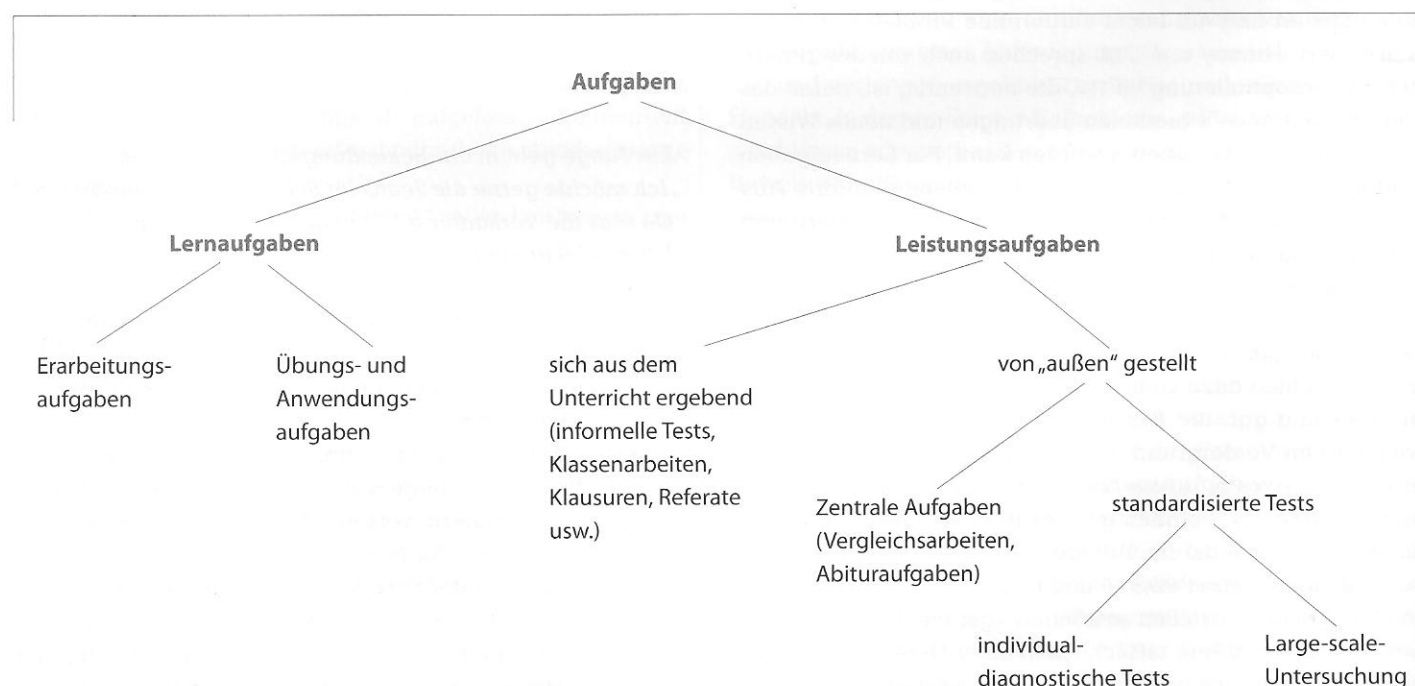
Wie übertragbares funktional-grammatisches (und in diesem Sinn „intelligentes“) Wissen durch entsprechende Lernaufgaben aufgebaut und wie dieses Wissen in Leistungsaufgaben überprüft werden kann, wird an dem Unterrichtsmodell von **Hildegard Gornik** und **Anja Weise** (S. 18) – hier im Zusammenhang mit einer Unterrichtseinheit zu Objekten – deutlich.

Standardisierte Tests: Chancen und Grenzen

Leistungsaufgaben lassen sich weiter differenzieren in Aufgaben, die sich aus dem konkreten Unterricht ergeben (wie informelle Tests, Klassenarbeiten, Klausuren, Referate, Prä-

sentationen, mündliche „Rechenschaftsablagen“, Beiträge in Diskussionen) und solchen, die „von außen“ gestellt werden (Aufgaben im Zusammenhang mit Prüfungen und Schulabschlüssen, Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebungen). Als eine Sonderform von Leistungsaufgaben sind standardisierte Tests zu betrachten, also z. B. individualdiagnostische Tests zur Erhebung der Lernausgangslage oder zur Feststellung des Lernstandes in einem eng begrenzten Kompetenzbereich und standardisierte Testaufgaben im Zusammenhang mit Large-scale-Untersuchungen wie PISA und IGLU. Solche Leistungsaufgaben müssen selbstverständlich testtheoretischen Gütekriterien entsprechen. Ihre Ergebnisse können die diagnostische Kompetenz Lehrender unterstützen, da sie eine Bezugsgröße darstellen, um die Lernergebnisse ihrer Schüler besser im Vergleich zu anderen einschätzen zu können (Schrader/Helmke 2001, S. 56). So können sie die Einschätzung der Lernergebnisse, die sich aus dezentralen Aufgaben ergeben, unterstützen und differenzieren helfen, dürfen aber keinesfalls als Ersatz für dezentrale und sehr individuelle Leistungseinschätzungen dienen.

Besonders hilfreich können standardisierte individualdiagnostische Tests für die Einschätzung von individuellen Lernentwicklungen sein: Sie sind häufig mehrfach (z. B. in einem Schuljahr) einsetzbar, und sie erlauben es, als Bezugsgröße für die Entwicklung die Lernausgangslage des einzelnen Lerners und nicht die Leistungen der ganzen Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt zu wählen. Mit ihrer Hilfe kann deutlich



Übersicht: Zur Einteilung von Aufgaben nach ihrer Funktion in Lehr-Lernprozessen

werden, welche Fortschritte einzelne Lerner im Vergleich zur Klasse in bestimmten Bereichen und über einen bestimmten Zeitraum erreicht haben.

Aufgaben aus standardisierten Tests dürfen nur in einem begrenzten Maße als Modell für die Formulierung von Leistungsaufgaben, die sich aus dem Unterricht ergeben, fungieren, da es – bislang zumindest – in standardisierten Tests nur selten um das Überprüfen von „intelligentem Wissen“ geht, sondern um die Einordnung von bestimmten, relativ eng gefassten Teilkompetenzen in die Norm- bzw. Gesamtstichprobe. Diese Problematik soll im Folgenden knapp erläutert werden.

Leistung wahrnehmen und wahrnehmbar machen

Das Erkennen des Lernzuwachses auf der Grundlage von Ergebnissen aus Leistungsaufgaben ist für Lernende und Lehrende von immenser Bedeutung: Für Lernende bedeuten „die individuelle Wahrnehmung von Lernfortschritten, die Erfahrung eigener Kompetenz und das Erleben persönlicher Leistungstüchtigkeit“ (Weinert 2001a, S. 357) eine grundlegende Leistungsmotivation. Je größer jedoch die Leistungsheterogenität in einer Lerngruppe ist, desto häufiger kann es passieren, dass ein Teil der Lernenden Leistungssituationen als Misserfolgssituationen erlebt und sich eine negative Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit aufbaut. Wie sich permanente Misserfolge durch Differenzierungen in den Anforderungen vermeiden lassen, zeigt **Ann Peyer** in ihrem Modell zur Redewiedergabe (S. 26).

Für Lehrende ist die Wahrnehmung von Leistungen an eine hohe Expertise in verschiedenen Bereichen geknüpft: Auf der Grundlage ihres fachlichen und fachdidaktischen Wissens müssen sie Leistungsaufgaben formulieren können, die bei angemessener Anstrengung zu entsprechenden Leistungserfolgen bei den Lernenden führen (sogenannte „mittelschwere Aufgaben“, das sind solche Aufgaben, die ungefähr von zwei Dritteln der Lerner gelöst werden können) und in der Lage sein, Lern- und Leistungsergebnisse qualitativ einzuschätzen und ihr Zustandekommen zu erklären: Für die Einschätzung von Ergebnissen ist es wichtig, den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben und damit ihre Anforderungen an die Kompetenzen von Lernern antizipieren und den Einfluss des Unterrichts auf das Zustandekommen dieser Leistungen abwägen zu können. Dazu müssen Lehrende Antworten auf folgende Fragen geben können:

- Welche Lernarrangements und Aufgaben aus dem Unterricht haben dazu geführt, dass einzelne Gruppen die Ergebnisse (z. B. aus ihrer Beschäftigung mit einer bestimmten literarischen Figur) angemessen präsentieren konnten?
- Warum gelang das anderen Gruppen nicht?

- Welche Unterstützungen hätte diese Gruppe zusätzlich benötigt?

Besondere Probleme des Deutschunterrichts

Die Erklärbarkeit von Lernentwicklungen scheint ein besonderes Problem des Deutschunterrichts zu sein. So kann häufig der Anteil des Deutschunterrichts an Lernfortschritten (oder -stagnationen) gerade in „traditionellen“ Leistungsüberprüfungen wie der Analyse und Interpretation literarischer Texte nur schwer ausgemacht werden. Das mag damit zusammenhängen, dass neben guten Formulierungs- und Textstrukturierungsfähigkeiten sowie inhaltlicher Angemessenheit – das alles ist noch im Deutschunterricht „erwerbbar“ – solche komplexen Denkleistungen wie Abstraktionsfähigkeit und Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken bei der Lösung von Analyse- und Interpretationsaufgaben verlangt werden. Der Anteil des Deutschunterrichts an der Denkentwicklung von Lernern kann sicher kaum bestimmt werden.

Die Anforderungen an die fachliche und „diagnostische Expertise“ (Helmke 2004, S. 84) von Lehrenden bei der Gestaltung von Leistungsüberprüfungen und der Einschätzung von Lernern sind jedenfalls sehr hoch. Das gilt zumal dann, wenn die bildungspolitisch berechtigte Forderung nach Kompetenzüberprüfung nicht zu einer eingeschränkten Aufgaben- und Unterrichtskultur führen soll, in deren Folge nur noch dasjenige Gegenstand des Lernens im Unterricht ist, was sich relativ einfach überprüfen lässt (z. B. Huber 2005 und Spinner 2005). Im Hinblick auf den Anspruch an Messbarkeit von Kompetenzen formuliert Kühn dieses Problem so: „Nicht all das, was man testen kann, ist wichtig, es muss vielmehr das testbar gemacht werden, was wichtig ist.“ (Kühn 2008, S. 212)

Leistungsaufgaben im Lernprozess

Leistungsüberprüfungen müssen jedoch trotzdem nicht, wie institutionell häufig üblich, „Endpunkte“ innerhalb einer thematisch-inhaltlichen Lerneinheit darstellen, sondern sie können im Lernprozess als „Bestandsaufnahmen“ bisherigen Lernens betrachtet werden, damit lernprozessbegleitenden Charakter haben und die weitere Unterrichtsarbeit beeinflussen.

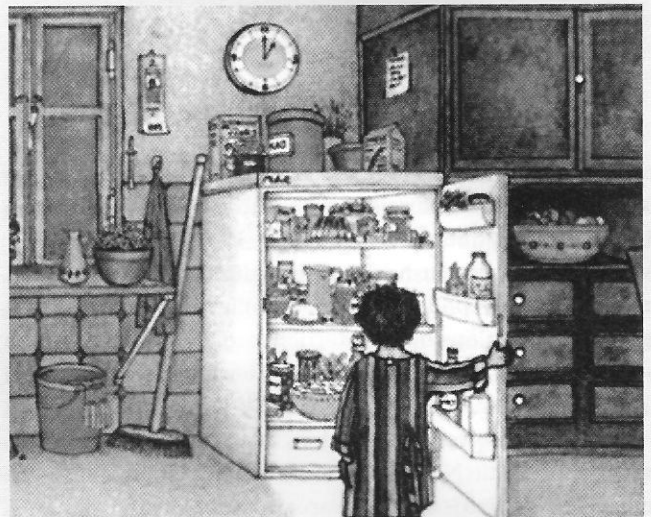
So sind Rückmeldungen über den individuellen Leistungsstand von Lernern möglich, aus denen dann weitere Schwerpunkte für das Lernen und für die differenzierte Gestaltung von Lernprozessen gewonnen werden können. So zeigt **Petra Büker** in ihrem Modell für die Primarstufe (S. 13), wie die Vorbereitung eines Vortrags vor der Klasse als Lernaufgabe gestaltet und die Buchpräsentation, um die es dabei geht, dann als Leistungsaufgabe aufgefasst werden kann, aus deren Bewertung in einem Feedback-Gespräch Schlüsse für das weitere Lernen gezogen werden.

Zentrale Aufgaben – Indiz einer „veränderten Aufgabenkultur“?

Die starke Zunahme der „von außen“ gestellten Leistungsaufgaben kann als eine der einschneidendsten Veränderungen der Aufgabenkultur in den letzten Jahren betrachtet werden. So wurden mit VERA im Jahre 2004 flächendeckende Vergleichsarbeiten in der Grundschule für die Fächer Deutsch und Mathematik eingeführt (vgl. <http://www.uni-landau.de/vera/index.htm>).

Nach Aussagen der Projektleitung sollen die Vergleichsarbeiten „fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklung liefern. Die aktive Beteiligung an der Durchführung und Auswertung soll zu schulinterner Kooperation und Diskussion über z.B. Standards, Unterrichtsgestaltung oder Beurteilungspraxis anregen“ (<http://www.uni-landau.de/vera/index.htm>). Die Zielsetzung des Projekts ist sehr anspruchsvoll. Zu fragen ist, ob sie auch realistisch und lohnend im Hinblick darauf ist, dass das Ziel zentraler Überprüfungen die Qualitätsentwicklung von Unterricht sein sollte. Bislang wissen wir noch sehr wenig darüber, welchen Wert Rückmeldungen aus externen Evaluationen für die Gestaltung des Unterrichts haben (vgl. Schrader/Helmke 2001, S. 56).

Das lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen: Die Schreibaufgabe in VERA 2007 lautete:



„Denke dir zu dem Bild eine Geschichte aus“, wobei der Schreibaufgabe selbst weitere Impulse folgen, z.B.: „Sammele zuerst deine Ideen und schreibe sie auf den Notizzettel. Schreibe deine Geschichte auf. Sie soll für den Leser interessant und abwechslungsreich sein. Die Geschichte könnte spannend, lustig, gruselig oder überraschend sein.“ (http://vera-server.uni-landau.de/vera/download/VERA_D_Aufgaben_2007.pdf)

Und **Monika Gross** zeigt in ihrem Modell für die Sekundarstufe II, wie Leistungsaufgaben so in den Unterricht einbezogen werden können, dass Lernende „sie als Bestandteil eines Prozesses erleben, den sie aktiv mitgestalten können“ (Gross, S. 52). Die Schülerinnen und Schüler erfahren, was sie können und was sie noch lernen müssen, ohne dass die Leistungseinschätzung sofort in einer Note münden muss.

Die stärkere Wahrnehmung von Leistungen im Lernprozess kann und sollte Lehrenden und Lernenden als Hilfe für die weitere Gestaltung von Lernprozessen dienen, also „der Befähigung zur Selbstständigkeit, zur Selbststeuerung und Selbstbeurteilung“ (Klafki 1996, S. 76). Das schließt ein, dass Leistungen in ihrer *Vielfalt* wahrgenommen werden. Vermieden werden sollte eine „Monokultur“ in der Leistungsüberprüfung, die sich z.B. darin zeigt, dass Rechtschreibleistungen ausschließlich in dem wöchentlich zu schreibenden „geübten“ Diktat wahrgenommen werden. Vielmehr sollten die Lernchancen von Leistungen, „die sich auf geistige Prozesse beziehen“ (Klafki 1996, S. 229) und die nicht zwangsläufig in Noten abrechenbar sind, im Unterricht eine gewichtige Rolle spielen. Dazu gehören Leistungen, die beim Lösen von rechtschriftlichen Problemen und beim Suchen nach Begründungen für die systemgemäße Schreibweise erbracht werden, genauso wie Leistungen in der Gruppenarbeit, in der die Gruppenmitglieder zeigen müssen, dass sie Standpunkte sachangemessen vertreten und kritische Einwände konstruktiv formulieren können.

Leistungsaufgaben können demnach dann lernwirksam werden, wenn sie vielfältige Aspekte der Leistung offenbaren und so einerseits individuelle Rückmeldungen zu Lernfortschritten und -potenzen und andererseits Hinweise zur weiteren Gestaltung des Lernens bieten. Das Modell von **Günther Lange** (S. 44) verdeutlicht am Beispiel von Leistungsaufgaben zu literarischen Texten, wie sie häufig in oberen Klassen gelesen werden, wie solche – einmal offeneren, einmal weniger offenen – Aufgaben die Vielfalt des literarischen Lernens im Unterricht abbilden können.

Wie lernen Schüler durch Leistungssituationen?

Wenn die Leistungsüberprüfung mit dem Erteilen der Note abgetan ist, bleiben wichtige Lernmöglichkeiten ungenutzt. Im Extremfall erleben, wie oben bereits angedeutet, schwache Lerner Leistungssituationen als ständige Misserfolgssituationen, die ihnen bestätigen, dass sie nichts bzw. nur sehr wenig dazugelernt haben. Wie die sich aus Leistungssituationen ergebenden Chancen für das Lernen genutzt werden können, thematisieren wir in den folgenden drei Punkten:

a. Lernende auf Leistungssituationen vorbereiten

Lerner sollten sich auf Leistungssituationen vorbereiten können, indem z.B. „prüfungsnahe Kontexte“ in Lernsituationen

Diese Aufgabe könnte auch als dezentrale Leistungsaufgabe im Zusammenhang mit sehr unterschiedlichen schreibdidaktischen Konzeptionen gestellt worden sein. Inwiefern die geschriebenen Texte Rückschlüsse auf die Qualität des vorangegangenen Unterrichts zulassen können, bleibt unklar. Ist es z.B. ein Indiz für erfolgreichen Unterricht, wenn alle Schreiber in ihren Texten die wörtliche Rede benutzen, weil diese Kategorie als Bewertungsdimension in den didaktischen Erläuterungen auftaucht? Wohl eher ist zu fragen: Was erfahre ich über den Schreibunterricht, wenn möglichst viele Schreiber der Klasse auch die anderen der vorgegebenen Kriterien gut erfüllen? Und: Ist die Verwendung von wörtlicher Rede in dieser Schreibaufgabe wirklich ein Hinweis auf einen guten Text? Fordert die Schreibaufgabe nicht eher zu Gedankenrede o.Ä. heraus? Die Schreibergebnisse ermöglichen also nicht per se Rückschlüsse auf die Gestaltung des vorangegangenen Unterrichts. Es bleibt vielmehr der fachlichen und diagnostischen Kompetenz der Lehrenden überlassen, Resultate entsprechend einzuschätzen und den Zusammenhang zum Unterricht herzustellen. Nur so kann verhindert werden, dass der fachliche Diskurs in der einzelnen Schule auf problematische Schlussfolgerungen hinausläuft wie zum Beispiel: „Wir müssen mehr für Tests trainieren“.

Als Vorteil von Vergleichsarbeiten könnte sich herausstellen, dass landes- und bundesweite Vergleichswerte zu den durch die Aufgaben abgeforderten Leistungsbereichen vorliegen. Zu fragen ist jedoch, ob ein Vergleich von Ergebnissen zu solchen komplexen Aufgaben wie der oben skizzierten überhaupt möglich und – mit

dem Ziel der Rückmeldung an Lehrerinnen und Lehrer – sinnvoll ist.

Darüber hinaus muss bezweifelt werden, dass die Ergebnisse von Lernstandserhebungen zum einen „differenzierte Hinweise auf Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler“ liefern und zum anderen „eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts sowie für die Beratung der Eltern“ darstellen (Dobbelstein u. a. 2004, S. 23). Von bundesweiten Vergleichsstudien kann kaum erwartet werden, dass sie Aussagen auf Individualebene zulassen: „Das kleinste Aggregat, zu dem hinreichend genaue und valide Messergebnisse abgeleitet werden können, ist die Schule oder unter Umständen die Klasse.“ (Klieme u. a. 2003, S. 107) Rückmeldungen zur Leistung einzelner Kinder können z.B. aufgrund der begrenzten Messgenauigkeit von Large-Scale-Untersuchungen nicht erwartet werden (vgl. Bos/Voss 2008; Strietholt/Voss in diesem Heft, S. 58). Deshalb „sollte eine Weitergabe von Individualergebnissen aus den Monitoring- und Evaluationsstudien an die Schulen und Lehrer in der Regel nicht erfolgen“ und „sorgfältiger zwischen Bildungsmonitoring, Evaluation auf Schul- und Klassenebene und Individualdiagnostik unterschieden“ werden (Klieme u. a. 2003, S. 108).

Lehrerinnen und Lehrer bewegen sich heute in dem Spannungsfeld zwischen solchen Tests „von außen“, die einen hohen Stellenwert in der bildungspolitischen Diskussion und in der Evaluation von Unterricht und Schule einnehmen, und dem Bemühen, Leistungen zu überprüfen und individuelle Rückmeldungen zu Ergebnissen vorzunehmen, die sich aus dem tatsächlichen Lernprozess ergeben haben.

geschaffen werden. In solchen Situationen besteht die Chance zu überprüfen, was man schon kann und was man noch lernen muss. Noch wichtiger ist es jedoch, Schülerinnen und Schüler stärker für das eigene Lernen verantwortlich zu machen. Das kann dadurch gelingen, dass das Ziel des Lernens und mögliche Wege dahin klar sind bzw. mit den Lernenden gemeinsam entwickelt werden und dass Ergebnisse des Lernprozesses antizipiert werden können. Mitverantwortung für das eigene Lernen kann sich auch in einer Rückmelde- und Evaluationskultur zeigen. Kriterien, nach denen Leistungsergebnisse beurteilt werden sollen, können darüber hinaus gemeinsam mit den Lernenden generiert werden. So können Bewertungen die notwendige Transparenz erhalten und einen Ausgangspunkt für weitere Leistungsbereitschaft bilden. **Monika Gross** zeigt in ihrem Unterrichtsmodell zu *Nathan der Weise* (S. 52), wie Schüler den eigenen Lernprozess mitgestalten können und Hinweise für das Weiterlernen durch ein schriftliches Feedback ihrer Mitschüler erhalten. So können sie die eigenen Texte gezielt überarbeiten.

b. Differenzierungsmöglichkeiten anbieten

Leistungsaufgaben sollten immer auch Angebote enthalten, die Differenzierungen und Wahlmöglichkeiten in der Leistungssituation einschließen. Solche Möglichkeiten bieten sich an:

- nach dem Anforderungsniveau/dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben

- nach ihren inhaltlichen Schwerpunkten (z. B. Aufgaben zu verschiedenen Figuren aus einem literarischen Text, aus denen ausgewählt werden kann)
- nach dem Herangehen beim Lösen (Welche Hilfen haben die Schüler bei der Vorbereitung der Präsentation und bei der Präsentation selbst beansprucht? Werden bereitgestellte Texte, Zitate, Lösungshinweise genutzt oder nicht?)
- nach dem methodischen Zugriff (analytisch – produktiv – gestalterisch)

Wenn Lerner aus differenzierten Angeboten in Leistungssituationen auswählen können, werden sie selbstverständlich versuchen zu zeigen, was sie können – und sich nicht in erster Linie mit ihrem Nichtkönnen konfrontiert sehen wollen. Ergebnisse aus einer Brandenburger Untersuchung zu Abituraufgaben bestätigen dies: Zugänglichkeit, Aufforderungscharakter und Erfolgsorientierung sind die von den Prüflingen favorisierten Kriterien für Prüfungsaufgaben (vgl. Köster 2005, S. 28). Differenzierte Angebote – auch in „alltäglichen“ Leistungssituationen – könnten eine Möglichkeit darstellen, um diesen berechtigten Ansprüchen zu genügen. Das Kriterium der Erfolgsorientierung sollte auch bei der Konzipierung von Leistungsaufgaben eine Rolle spielen. Leistungsaufgaben sollten nach Möglichkeit zu den „mittelschweren Aufgaben“ gehören, die also mit einiger Anstrengung gelöst werden können (vgl. S. 7). „Schwere“ Aufgaben hingegen gehören in den Lernprozess, da hier die Chance besteht, sie mit Hilfe anderer zu lösen bzw. sich Unterstützung



Der Weg zum Ziel lässt sich unterschiedlich gestalten.



gen durch Recherchen, Diskussionen u. Ä. zu holen. Das Lernen vom „kompetenten Anderen“, die zwischenmenschliche Kommunikation im Lernprozess, spielt dabei eine entscheidende Rolle (vgl. Vygotski).

Aus dieser Überlegung leitet sich die Frage ab, wie Leistungsaufgaben gestaltet sein sollten. Ganz allgemein gilt: Sie sollten eindeutig formuliert und lösbar sein. Die Ergebnisse müssen nach vorher festgelegten Kriterien einschätzbar und vergleichbar sein. Besonders für Leistungsaufgaben ist es wichtig, in der Planung den Grad an Offenheit (sofern man in Unterrichtskontexten von „offenen Aufgaben“ überhaupt sprechen kann) bzw. Detailliertheit genau zu bestimmen. Je offener eine Aufgabe formuliert ist, desto schwieriger ist es, verbindliche Kriterien für ihre Einschätzung festzulegen. Besonders deutlich wird das an den im Bereich des „kreativen“ oder „poetischen Schreibens“ diskutierten Bewertungsfragen (vgl. Abraham 2005).

So falsch die gelegentlich gehörte Behauptung ist, Produkte solchen Schreibens könne man nicht bewerten, so richtig ist es, dass der Vergleichbarkeit der entstehenden Leistungsbeweise (und solche sind es!) untereinander enge Grenzen gesetzt sind. Hier hilft nur die (Selbst-)Verpflichtung, bei der Formulierung von Leistungsaufgaben – unabhängig davon, ob es sich um Leistungen aus dem Bereich des kreativen Schreibens oder aus anderen schriftlichen Überprüfungen handelt, auf Grundsätze wie die folgenden zu achten (vgl. ebd., S. 14):

- Klar abgegrenzte Schreibaufgaben stellen, die zwar Freiraum für eigene Ideen lassen, aber einen Rahmen setzen (Textsorte, Genre/Gattung, Form, Thema). Das Modell von **Iris Winkler, Karoline Heublein** und **Stefanie Theel** (S. 34) geht diesen Weg, indem der Planungsprozess der Schreibenden entlastet wird: Der vorgestellte Aufgabentyp zum argumentativen Schreiben liefert eine eindeutige Situationsvorgabe (Anlass, Adressat, Zweck der Argumentation) und darüber hinaus die Möglichkeit, aus einer Zusammenstellung von Argumenten diejenigen auszuwählen, die die Schreibenden am plausibelsten für ihre Argumentation finden.
- Erwartungen an eine geglückte Lösung mit Hilfe von beispielhaften Lösungen, z. B. musterhaften Texten im Schreibunterricht, klären.
- Mit der Bewertung nicht erst am „Endprodukt“ ansetzen, sondern Formen des – dialogischen oder im Team organisierten – Bewertens nutzen.
- Die Klasse mindestens an der Festlegung der Kriterien, wenn nicht an der Bewertung und ggf. Benotung beteiligen.
- Mit ausdrücklichen Vergleichen zwischen verschiedenen Schülerleistungen vorsichtig sein.
- So weit möglich den Lernenden Mitverantwortung für Auswahl und Bewertung der Arbeiten, etwa in Portfolios, einräumen; die Einzelleistung jedenfalls auch („vertikal“) an früheren Leistungen messen.

Leistungsaufgaben können durchaus als offene Aufgaben, z. B. im „poetischen Schreiben“, gestellt werden. Das ist ebenso klar, wie auch, dass sie am besten aus dem Unterricht hervorgehen und auf diesen wieder zurückwirken sollten.

c. Rückmeldungen als Lernchancen gestalten

Die Rückmeldung zu Leistungsergebnissen und die sich anschließende Auseinandersetzung damit können wichtige Lernchancen eröffnen. Die obligate „Verbesserung“ des „deutschen Aufsatzes“ als bloße Reinschrift ohne die beanstandeten „Fehler“ kann damit freilich nicht gemeint sein. Vielmehr können Lernchancen dadurch entstehen, dass Resultate aus Leistungsaufgaben ihrerseits wieder im nachfolgenden Unterricht thematisiert werden. Es kann z. B. über Lösungsvarianten gesprochen und über sie abgestimmt werden. Selbst die Diskussion über die „richtige“ Lösung bei *Multiple-Choice*-Aufgaben kann lernförderlich sein, weil dann nach Begründungen gesucht wird, warum es nur eine bestimmte Lösung geben kann, warum die anderen Antwortalternativen verworfen werden müssen und wieso die eine oder andere von ihnen richtig zu sein *scheint*. Gerade bei *Multiple-Choice*-Aufgaben, die zur Überprüfung des Textverständnisses eingesetzt werden, können sich so intensive Gespräche in der Gruppe bzw. Klasse ergeben, in denen Textdeutungen verglichen werden und sich tiefgründigeres Verstehen entwickeln kann.

Rückmeldungen zu Leistungen müssen die Entwicklungsmöglichkeiten der Lerner berücksichtigen, ihr „Leistungspotenzial“. Deshalb sollten sie eine „Bilanzierung“ darstellen, auf deren Grundlage Lernfortschritte wahrgenommen und gewürdigt werden können. Eine derartige Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm „berücksichtigt auch Leistungssteigerungen auf vermeintlich niedrigem Anspruchsniveau“ (Bohl 2001, S. 28). Das Feedback-Gespräch, das **Petra Bükler** in ihrem Modell darstellt (S. 13), gehört sicher zu den individualisierten und auch anspruchsvollsten Formen der Rückmeldung an Lernende, denn mit dem Gespräch verbunden ist in diesem Modell immer auch eine Festlegung von Vereinbarungen (für Lernende und Lehrende) über die nächsten Lernschritte.

Rückmeldungen sind von verschiedenen Seiten und auf unterschiedliche Weise möglich. Traditionell gibt sie der Lehrer. Inzwischen können wir aber auf vielfältige Formen der Rückmeldung durch Mitschüler zurückgreifen. Sehr überzeugende Verfahren der Fremdbeurteilung durch Mitschüler sind z. B. für das Schreiben die „Textlupe“ (vgl. Böttcher/Wagner 1993) oder das „Wandern“ von Texten (vgl. Grau/Seidler 2004), aber auch das in dem Modell von **Monika Gross** geschilderte Vorgehen des gegenseitigen schriftlichen Feedbacks (S. 52). Schüler sollen ebenfalls lernen, ihre Leistungen selbst einzuschätzen und diese Einschätzungen z. B. in einem Lerntagebuch dokumentieren. Auch schriftliche Kommentare zu eigenen Leistungen

sind möglich (vgl. z. B. Stehr 2004). Bedenken sollte man beim Einsatz verschiedener Rückmeldeverfahren jedoch, dass es ungleich schwerer ist, sich selbst einzuschätzen. Der methodische Weg sollte deshalb von der Fremd- zur Selbsteinschätzung gehen (vgl. z. B. Baumann 2002, S. 95 ff.).

So gestaltete Leistungssituationen können nach unserem Dafürhalten schulische Lernprozesse unterstützen und ermöglichen, ohne mit einem Mehr an Zeit und Aufwand verbunden sein zu müssen. Wenn wir uns künftig bei der Planung von Leistungssituationen stärker von Fragen wie den folgenden leiten lassen, ließe sich der in diesem Beitrag erhobene Anspruch, Leistungssituationen als Lernchancen für Lernende und Lehrende zu gestalten, zumindest in Ansätzen umsetzen:

- Was können *Lernende* aus der Leistungsüberprüfung und ihren Ergebnissen lernen? Welche Formen der Rückmeldung zur erbrachten Leistung bieten sich für welche Aufgaben, welche Lerngruppen und welche Kompetenzbereiche an? Wie können Leistungsergebnisse auf dieser Basis zum Weiterlernen genutzt werden?
- Wie können Lerner stärker Verantwortung für den eigenen Lernprozess und damit auch für seine Ergebnisse übernehmen?
- Was können *Lehrende* aus der Leistungsbeurteilung für die weitere Gestaltung ihres Unterrichts lernen?
- Wie können Kriterien helfen, Leistungsentwicklungen zu konkretisieren und als Grundlage für Rückmeldungen zu nutzen?

Literatur

- Abraham, Ulf: *Poetisches Schreiben bewerten – sich über Textqualitäten verständigen*. In: *Praxis Deutsch* 193/2005, S. 6–14.
- Baumann, Jürgen: *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Velber: Klett/Kallmeyer 2002.
- Belgrad, Jürgen/Eriksson, Brigit/Pabst-Weinschenk, Marita/Vogt, Rüdiger: *Die Evaluation von Mündlichkeit. Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und szenisch Spielen*. In: *Didaktik Deutsch. Sonderheft 2/2008*, S. 20–45.
- Bohl, Torsten: *Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen*. In: Grunder, Hans-Ulrich/Bohl, Thorsten (Hrsg.): *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Hohengehren: Schneider 2001, S. 9–49.
- Bos, Wilfried/Voss, Andreas: *Empirische Schulentwicklung auf Grundlage von Lernstandserhebungen. Ein Plädoyer für einen reflektierten Umgang mit Ergebnissen aus Leistungstests*. In: *Die deutsche Schule* Heft 4/2008.
- Bos, Wilfried/Voss, Andreas/Goy, Martin (i. Dr.): *Leistung und Leistungsmessung in der empirischen Bildungsforschung*. In: Oelkers, Joachim/Benner, Dietrich (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart*. Weinheim: Beltz.
- Böttcher, Ingrid/Wagner, Monika: *Kreative Texte bearbeiten*. In: *Praxis Deutsch* 119/1993, S. 24–27.
- Dobbelstein, Peter/Peek, Rainer/Schmalor, Hubertus: *An Ergebnissen orientieren. Ein Paradigma für alle Fächer und Lernbereiche?* In: *Forum Schule* 1/2004, S. 18–26.
- Gornik, Hildegard/Granzow-Emden, Matthias: *Sprachthematization und grammatische Begriffe*. In: *Didaktik Deutsch. Sonderheft 2/2008*, S. 127–138.
- Grau, Herwig/Seidler, Burkhard: *Wenn Texte wandern ... Schüler beurteilen Schülertexte*. In: *Praxis Deutsch* 184/2004, S. 28–31.