

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Begriff der Schulleistung</b> .....	<b>11</b>
1.1 Was bedeutet der Begriff der Leistung? .....	11
1.2 Was bedeutet der Leistungsbegriff in der Schule? .....	13
1.2.1 Pädagogischer Leistungsbegriff .....	13
1.2.2 Leistungsbegriff im inklusiven Unterricht .....	15
1.2.3 Praktiken/Phasen im Umgang mit Leistung .....	17
<b>2 Diagnostische Grundlagen</b> .....	<b>20</b>
2.1 Welche Skalenniveaus werden unterschieden? .....	20
2.2 Welche Gütekriterien werden unterschieden? .....	22
2.2.1 Objektivität .....	23
2.2.2 Reliabilität .....	24
2.2.3 Validität .....	24
2.2.4 Nebengütekriterien .....	29
2.3 Drei Bezugsnormen: Welche Stärken und Schwächen haben sie? .....	29
2.4 Was ist der Unterschied zwischen einer summativen vs. formativen Leistungsdiagnostik? .....	34
2.5 Welche Vorzüge hat die Verwendung des Kompetenzbegriffes? .....	36
2.5.1 Kompetenzbegriff in der Berufsbildung .....	38
<b>3 Noten/Zensuren</b> .....	<b>41</b>
3.1 Verbal- vs. Ziffernbeurteilungen? .....	41
3.1.1 „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ .....	41
3.1.2 Verbalbeurteilungen (Verbalzeugnis, Berichtszeugnis) .....	45
3.1.3 Ziffernbeurteilungen (Ziffernzeugnis) .....	49
3.1.4 Was könnte also die Lösung sein? .....	51
3.2 Welche Funktionen haben Noten? .....	52
3.2.1 Geschichtlicher Exkurs .....	52
3.2.2 Pädagogische Funktionen .....	53
3.2.3 Gesellschaftliche Funktionen .....	54
3.2.4 Ein Abwägen der unterschiedlichen Funktionen .....	59

<b>4</b>	<b>Beeinflussungsfaktoren der Beurteilung von Schulleistungen . . . . .</b>	<b>63</b>
4.1	Wie beeinflusst Schule die Schulleistungen? . . . . .	66
4.2	Wie beeinflussen Lehrkräfte die Schulleistungen? . . . . .	67
4.2.1	Diagnostische Kompetenz als eigenständige Kompetenz . . . . .	68
4.2.2	Beurteilungsfehler . . . . .	70
4.2.3	Lehrkräfte – inkompetente Diagnostiker*innen? Was tun? . . . . .	76
4.3	Wie beeinflussen (Mit-)Schüler*innen die Schulleistungen? . . . . .	78
4.4	Wie beeinflussen Eltern/Familien die Schulleistungen? . . . . .	79
<b>5</b>	<b>Konzeption und Durchführung von Schulleistungserhebungen . . . . .</b>	<b>85</b>
5.1	Wäre es nicht sinnvoll, ab und zu mal unangekündigte Leistungsnachweise abzuhalten? . . . . .	86
5.2	Was versteht man unter dem Merkmal guten Unterrichts „Transparente Leistungserwartungen“? . . . . .	89
5.3	Was soll geprüft werden? . . . . .	90
5.4	Wie soll geprüft werden? . . . . .	93
5.4.1	Planung von schriftlichen Prüfungen . . . . .	93
5.4.2	Beurteilung mündlicher Leistungen . . . . .	100
<b>6</b>	<b>Umfassende Diagnosekultur . . . . .</b>	<b>103</b>
6.1	Welche Aspekte berücksichtigt eine umfassende Diagnosekultur? . . . . .	104
6.2	Warum ist selbstreguliertes Lernen eine notwendige Voraussetzung einer umfassenden Diagnosekultur? . . . . .	107
<b>7</b>	<b>Vielfältige Verfahren der Leistungsbeurteilung . . . . .</b>	<b>113</b>
7.1	Selbstbewertung und Selbstreflexion/ Schüler*innenselbsteinschätzungen . . . . .	116
7.2	Aufgaben mit diagnostischem Potenzial . . . . .	119
7.3	Beurteilungsraster . . . . .	120
7.4	Kompetenzraster . . . . .	121
7.5	Portfolio . . . . .	123
7.6	Lernjournal – dialogisches Lernmodell von Gallin und Ruf . . . . .	126
7.7	Präsentationen – Projekte . . . . .	129
7.8	Lern- und Entwicklungsgespräche . . . . .	136
7.9	Schulleistungstests . . . . .	137
<b>8</b>	<b>Feedback als Mittel zur Leistungserziehung und Motivation . . . . .</b>	<b>140</b>
8.1	Welche theoretischen Grundlagen sind für Feedback zentral? . . . . .	141
8.2	Wie sollten schriftliche Klassenarbeiten zurückgegeben werden? . . . . .	145
8.3	Wie erfolgt ein Feedback seitens der Lehrkraft? . . . . .	147

8.4	Wie erfolgt ein Feedback seitens der Schüler*innen (Schüler*innenfeedback und Peerfeedback)? . . . . .	149
8.5	Wie können Schulen eine Feedback-Kultur entwickeln? . . . . .	153
<b>9</b>	<b>Prüfungskultur in der digitalen Welt . . . . .</b>	<b>158</b>
9.1	Hat die Digitalisierung das Verständnis von Diagnostik verändert? . . . . .	159
9.2	Welche Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung bieten sich an? . . . . .	161
9.3	Künstliche Intelligenz: Hoffnungsträger oder Schummel-Hilfe? . . . . .	168
<b>10</b>	<b>Prüfungsangst . . . . .</b>	<b>171</b>
10.1	Was versteht man unter Prüfungsangst? . . . . .	171
10.2	Stimmt die weit verbreitete Aussage „Ein wenig Angst vor Prüfungen schadet doch nicht“? . . . . .	173
10.3	Warum ist Prüfungsangst leistungsschädlich? . . . . .	173
10.4	Was sind Ursachen von Prüfungsangst in Verbindung mit Leistungserhebungen? . . . . .	175
10.5	Welche Strategien helfen Lehrkräften, Schüler*innen sowie deren Eltern im Umgang mit Prüfungsangst? . . . . .	177
10.5.1	Prozessmodell zur Emotionsregulation . . . . .	178
10.5.2	Strategien von Lehrkräften . . . . .	182
10.5.3	Strategien von Schüler*innen . . . . .	183
10.5.4	Strategien von Eltern . . . . .	185
<b>11</b>	<b>Rechtliche Vorgaben bei der Leistungsüberprüfung . . . . .</b>	<b>188</b>
11.1	Welche Hierarchieebenen sind zu berücksichtigen? . . . . .	189
11.2	Wie ist die Rechtslage im Bereich der Leistungserhebung? . . . . .	189
11.3	Wie ist die Rechtslage im Bereich der Leistungsbeurteilung? . . . . .	190
11.4	Aktuelles Interview zum Thema/Urteile aus der Rechtsprechung . . . . .	192
<b>Ausblick</b>	<b>. . . . .</b>	<b>197</b>
<b>Literatur</b>	<b>. . . . .</b>	<b>200</b>



---

# Einleitung

Eine von den Autoren publizierte Studie zu der Fragestellung, inwieweit Leistungskontrollen in Schulen angekündigt werden sollen (Bieleke et al., 2022), ist auf sehr großes mediales Interesse gestoßen. Dies hat den Autoren unter anderem gezeigt, dass es bei Eltern, Lehrkräften und auch den Schüler\*innen sehr viele offene Fragen zur Notengebung gibt – derzeit auch vor dem Hintergrund der Digitalisierung und von KIs.

Ein professioneller Umgang mit Schulleistungen ist überaus wichtig – allein schon vor dem Hintergrund der Fülle an Noten, die vergeben werden. Gehen wir von folgendem fiktiven Beispiel aus: Eine Lehrkraft unterrichtet 30 Jahre an einem Gymnasium die Fächerkombination Englisch und Französisch. Die Anzahl der von dieser Lehrkraft gegebenen Einzelnoten dürfte sich wohl auf ca. 40 000 beziffern lassen – eine unglaubliche Anzahl, bei der Lehrkräfte alles richtig machen oder auch danebenliegen können. Dabei sind diese Noten für die Schüler\*innen sehr relevant, zum einen im Hinblick auf psychologische Variablen wie Selbstkonzept oder Emotionen, zum anderen auch im Hinblick auf ihre Zukunft für Beruf oder Studium.

Wenn zwei Autoren, die unterschiedliche Professionen vertreten, gemeinsam ein Buch schreiben, liegt ein Reiz, aber auch eine Herausforderung darin, dass sie unterschiedliche Literatur aus unterschiedlichen Bereichen in diesem Buch zusammenführen. Das Buch will Lehrkräfte, Lehramtsstudierende, aber auch Eltern, Schüler\*innen und Vertreter\*innen der Bildungsverwaltung ansprechen. Dabei achten wir auf eine leser\*innenfreundliche Gestaltung, indem wir eine allgemein verständliche Sprache gewählt haben und jeden Punkt mit einem Fazit und Reflexionsfragen abschließen.

Wenn auch Schulleistungen stets im Gesamtkontext von Schule zu sehen sind, setzen wir in vorliegendem Buch den Fokus gezielt auf das Ermitteln und Bewerten von Schulleistungen. Diagnostische Kompetenz gilt in der Lehr-Lern-Forschung als Voraussetzung für guten Unterricht. Nach einer Reflexion des Leistungsbegriffs in der Schule (P. 1) geht es zunächst um diagnostische Grundlagen wie das Aufzeigen unterschiedlicher Skalenniveaus, Gütekriterien und Bezugsnormen und die Einführung des Kompetenzbegriffs (P. 2). Die Beschäftigung mit Noten – welche Arten es gibt und welche Funktionen sie haben – (P. 3) muss zur Frage führen, welche Faktoren die Beurteilung von Schulleistungen beeinflussen (P. 4). Nach diesen eher theoretischen Punkten geht es im Folgenden konkret darum, wie Schulleistungserhebungen konzipiert und durchgeführt werden sollten (P. 5) und was eine umfassende Diagnosekultur beinhalten sollte (P. 6). Daraus leiten wir umfassende Verfahren bei der Leistungsbeurteilung ab (P. 7). Da eine Leistungsbeurteilung ohne Feedback unvollständig bleiben muss, gehen wir ausführlich auf Feedback als Mittel zur Leistungserziehung und Motivation ein (P. 8).

Beim Schreiben des Buches ist zum einen die Corona-Pandemie abgeklungen, zum anderen wurde Ende 2022 ChatGPT veröffentlicht, womit eine rege Diskussion um künstliche Intelligenz entfacht wurde. So lag es nahe, auf die Prüfungskultur in der digitalen Welt in einem eigenen Punkt einzugehen (P. 9). Bei dem Thema Umgang mit Schulleistungen auch Nebenwirkungen wie Prüfungsangst zu bedenken, macht Sinn (P. 10). Im abschließenden Punkt behandeln wir, welche rechtlichen Spielräume und Grenzen im Umgang mit der Leistungsbewertung zu beachten sind (P. 11). Schulische Erziehungsarbeit läuft Gefahr, allzu leicht als ein rechtsfreies Geschehen idealisiert zu werden. Dass dem nicht so ist, zeigt die Praxis.

---

# 1 Begriff der Schulleistung

Der Begriff „Schulleistung“ ist ein Kompositum, das nicht Leistung im Allgemeinen, sondern in schulischen Kontexten umfasst. Diese Feststellung ist insofern wichtig, weil ja, wenn man in der Schule von Leistung spricht, dieser Begriff in Abgrenzung von anderen Kontexten, wie z.B. der Arbeitswelt gesehen wird. Das Leistungsprinzip in der Gesellschaft hat seine Wurzeln in der Gleichheit, wie sie z.B. in der Französischen Revolution postuliert wurde (Jung, 2013). Schluss sollte z.B. sein mit den überkommenen Privilegien und der herausgehobenen Stellung des Geburtsadels. Im bürgerlichen 19. Jahrhundert hat sich das Leistungsprinzip in der Gesellschaft etabliert und durchgesetzt. Die moderne Industriegesellschaft bedurfte eines funktionalen Verteilungsprinzips für Berufs- und Lebenschancen. Leistung gilt prinzipiell als Verteilungsschlüssel für gesellschaftliche Positionen, für Verdienst, Macht und Einfluss – natürlich idealiter ausgedrückt. Jung (2013) weist darauf hin, dass heute eine Vielzahl höchst differenter Leistungen existiert, die je nach marktwirtschaftlicher Akzeptanz auch höchst unterschiedlich honoriert werden. „Innerhalb des Leistungssystems haben sich also ganz unterschiedliche Subsysteme mit auseinanderklaffenden Maßstäben und unterschiedlichen Honorierungsformen herausgebildet“ (Jung, 2013, S. 27).

Gegenüber diesem allgemeinen gesellschaftlichen Leistungsbegriff (1.1) wird in der Schule ein anderer gebraucht (1.2). Dies zeigen unter anderem gängig verwendete Begrifflichkeiten wie „pädagogischer Leistungsbegriff“ (1.2.1), „umfassendes Leistungsverständnis“, „Inklusionsorientierung“ oder „inklusive Leistungsbeurteilung“ (1.2.2), „neue Prüfungskultur“. Letztere wird eigens im Punkt 6 behandelt. Im Umgang mit Leistung müssen grundsätzlich unterschiedliche Praktiken unterschieden werden (1.2.3).

## 1.1 Was bedeutet der Begriff der Leistung?

Wer sich für die etymologische Herkunft des heutigen Leistungsbegriffs interessiert, sei auf den Aufsatz von Verheyen (2018) verwiesen. Das Wort gehe auf ‚laists‘ im Gotischen sowie ‚lâst‘ im Angelsächsischen zurück. Beide standen demnach für den Fußstapfen, die Fährte oder Spur, und die Verben gotisch ‚laistjan‘ bzw. angelsächsisch ‚læstan‘ hatten die sinnlich darauf bezogene Bedeutung ‚eine Spur betreten, jemandem folgen, nachgehen, ihn begleiten‘. Im althochdeutschen ‚leistan‘ und mittelhochdeutschen ‚leisten‘ wendete sich der Sinngehalt auch zum ‚befolgen oder thun dessen, was einem als eine schuldigkeit vorgeschrieben oder auferlegt ist‘ (S. 171).

Verheyen konnte anhand einer Analyse von Wörterbüchern des 19. Jahrhunderts eine semantische Verschiebung herausarbeiten, die schleichende Individuierung des

Wortes. „Noch im frühen 19. Jahrhundert verwies das transitive Verb in Wörterbüchern maßgeblich auf die Erfüllung einer Pflicht und Schuld oder auf das freiwillige Eingehen einer sozialen Verbindlichkeit. Leistung war nicht nur Rechts-, sondern auch Moral-, vor allem aber Beziehungsbegriff“ (S. 183). Leistung war auf eine bestimmte Person bezogen, für die ein Mensch etwas tat. Etwas leisten beschrieb einen sozialen Sachverhalt. Spuren davon findet sich noch heute in der Leistungsgesellschaft. „Denn wer etwas leistet, der tut etwas, das von anderen erwünscht wird und darf deshalb eine Gegenleistung erwarten – das jedenfalls ist das Gerechtigkeitsversprechen von Gesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland“, so die Autorin (S. 183). Parallel dazu hat sich seit dem späten 19. Jahrhundert eine semantische Verschiebung entwickelt weg vom Fokus vom Tun für Andere hin auf das besser Tun als Andere und damit von der kooperativen Beziehung zwischen Personen hin zum hierarchisierenden Vergleich zwischen Personen. Und gerade diese beiden Facetten der Leistungssemantik sind im Hinblick auf den schulischen Leistungsbegriff sehr interessant. Schulleistungen „verweisen dabei erstens auf die einem\*r Schüler\*in zugeschriebenen Fähigkeiten und Handlungsergebnisse, zweitens aber auch auf etwas, wozu dieser seinen Lehrer\*innen gegenüber verpflichtet ist – das Lernen und Zuhören, aber auch die Abgabe einer Klausur etc. – und schließlich drittens auf Ansprüche des\*der Schülers\*in selbst, die sich aus einem Schulabschluss ableiten lassen oder zumindest ableiten lassen sollen“ (S. 184; gendergerechte Sprache durch die Autoren eingefügt).

Individuelle Leistung sieht Verheyen (2018) als ein soziales Konstrukt, und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen schaffen Menschen immer gemeinsam. So steht hinter einer schulischen Leistung auch die Anstrengung von Lehrkräften oder auch Eltern. Zum anderen muss Leistung als solche erst von Anderen zugeschrieben werden. Ein Aufsatz einer Person, den keiner haben will, hat zumindest Schwierigkeiten, als Leistung plausibilisiert zu werden – unabhängig davon, ob diesen Aufsatz Schüler\*innen, Publizist\*innen oder Wissenschaftler\*innen schreiben (vgl. S. 166).

In Anlehnung an den zehnten Punkt dieses Buches, der Prüfungsangst, ist die Analyse des Psychoanalytikers, Psychosomatikers und Sozialphilosophen Horst-Eberhard Richter (1997) wichtig: Für ihn gehören die Begriffe Leistungsgesellschaft und Versagen zusammen. Diese bedeute Stress, Rivalität und Kampf um Selbstbehauptung. Man sei ständig von Angst bedroht, den gesellschaftlichen Anforderungen nicht zu genügen. Auf die Schule bezogen schreiben Haecker und Feindt (2022, S. 37): „Die dominierende Form des Umgangs mit schulischen Leistungen macht offenbar ausgerechnet die Schule zu einem für das angstfreie, sinnorientierte und tiefenstrukturelle Lernen eher ungünstigen Ort.“

Rathmann und Hurrelmann (2022) zeigen anhand empirischer Befunde der SINUS-Jugendstudie 2020 (Calmbach et al., 2020) auf, dass der Leistungsdruck und ein Überforderungsgefühl eines der Topthemen bei der Diskussion negativer Aspekte schulischen Wohlbefindens sind (S. 257ff.). Überforderungsgefühle in der Schule sind den Befragten hinlänglich bekannt – vor allem denjenigen, die dauerhaft gute oder sehr

gute Leistungen erbringen wollen. Die Wahrnehmung, dem schulischen Leistungsdruck nicht gewachsen zu sein, hat eine klar negative Auswirkung auf das schulische Wohlbefinden. Der eigene Leistungsanspruch schmälert das schulische Wohlbefinden. Die Schilderungen sind vorwiegend für Jugendliche im mittleren und formal höheren Bildungssegment typisch. Diese Studie macht unter anderen deutlich, dass es sinnvoll ist, über den Leistungsbegriff in der Schule nachzudenken.

## 1.2 Was bedeutet der Leistungsbegriff in der Schule?

Die Frage könnte auch lauten: Welche Elemente beinhaltet ein pädagogischer Leistungsbegriff? (1.2.1). Eigentlich ist es aktuell obsolet, von einem pädagogischen Leistungsbegriff zu sprechen, man könnte von einer inklusionsorientierten Position des Leistungsbegriffs sprechen. Doch aufgrund der historischen Entwicklung und der Tatsache, dass Inklusion erst seit den 2000er Jahren Eingang in die Schule gefunden hat, behandeln wir nicht trennscharf separat den pädagogischen Leistungsbegriff (1.2.1) und den im inklusiven Unterricht (1.2.2). Bei der Behandlung des Leistungsbegriffs in der Schule sind weitere Klärungen sinnvoll. Dabei geht es um die unterschiedlichen Praktiken (1.2.3). Ausführlich werden diese im Punkt 7 bearbeitet.

### 1.2.1 Pädagogischer Leistungsbegriff

Klafki (1985, S. 174) definiert Leistung als „*Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten Tätigkeit, die mit Anstrengung und gegebenenfalls mit Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden, die also beurteilt wird*“ (Klafki, 1985, S. 174; Hervorhebung im Original). Es geht also, vergleichbar mit dem modernen Bildungsbegriff (Spiel et al., 2022) nicht nur um ein Produkt, sondern inkludiert auch den Prozess, der letztendlich zum Produkt geführt hat. Dabei unterliegen sowohl Prozess als auch Produkt einer Bewertung. Schulleistung bezeichnet also „Lernaktivitäten und Lernergebnisse, die auf schulische Lern- und Bildungsziele ausgerichtet sind“ (Klieme & Diedrich, 2007, S. 634). Unter Berücksichtigung der soeben angeführten Aspekte umschreibt Vieluf (2018, S. 373) Schulleistung folgendermaßen: „Die zielgerichtete und mit Anstrengung verbundene Tätigkeit, die eine Schulleistung ausmacht, findet also stets im Rahmen schulischen Unterrichts statt, ihre Ziele und Gütemaßstäbe sind institutionell definiert und beziehen sich auf ein Curriculum oder eine andere Form von Übereinkunft über die Kenntnisse und Kompetenzen, die in einem Schulsystem zu vermitteln sind.“

Das Problem eines pädagogischen Leistungsbegriffs beleuchtet Mayer (2018): Ein pädagogischer Leistungsbegriff zeichnet sich dadurch aus, dass man sich über pädagogisch ausgewiesene Kriterien von einem ‚reduzierten‘ oder ideologischen Leistungsverständnis im Rahmen gesellschaftlicher Nützlichkeits-, Konkurrenz- und

Optimierungskriterien zu lösen versucht. Die Pädagogik muss sich angesichts ihrer gesellschaftlichen Situierung am Verhältnis von sozialem Leistungsanspruch und subjektiver Leistungsfähigkeit abarbeiten. Die „Erfahrung des Leistungsvergleichs mit anderen und die Einschätzung der eigenen Leistung angesichts generalisierter Leistungsnormen zu machen“ (Klafki, 1976, S. 165) sei eine unverzichtbare pädagogische Vermittlungsaufgabe.

Jürgens (2000) arbeitet vier miteinander zusammenhängende Aspekte für die Begründung eines pädagogisch legitimierten Leistungsverständnisses heraus (S. 21ff.):

1. Leistung ist produkt- und prozessorientiert. Bei einer alleinigen Sicht auf ein produktorientiertes Leistungsverständnis werden die Schritte auf dem Weg zum Lernergebnis ausgeblendet. Das Lernergebnis wird dann häufig für das Lernen selbst gehalten. Rückschlüsse aus den Ergebnissen auf die Lernprozesse zu ziehen ist jedoch nur beschränkt möglich.
2. Leistung ist individuelles und soziales Lernen. Lernen und Leisten vollzieht sich häufig in sozialen Bezügen. Leistungen werden gemeinsam mit anderen ebenso erbracht wie Leistungen für die Gemeinschaft.
3. Leistung ist problemmotiviertes und vielfältiges Lernen. Lerngegenstände, die kognitives, soziales, emotionales, analytisch-abstraktes, künstlerisch-ästhetisches, handwerklich-praktisches und forschend entdeckendes Lernen beinhalten, aktivieren vielfältige Kompetenzen.
4. Leistung hat ermutigendes und anstrengendes Lernen zur Voraussetzung. Ermutigung wird besonders dann wichtig, wenn es für die Lernenden schwierig und mühevoll wird. Ermutigung erkennt Lernen als anstrengende Tätigkeit.

Jung (2013) kontrastiert den gesellschaftlichen und den pädagogischen Leistungsbegriff (siehe Tabelle 1):

**Tabelle 1: Vergleich Gesellschaftlicher – Pädagogischer Leistungsbegriff (aus: Jung, 2013, S. 45)**

	<b>gesellschaftlicher Leistungsbegriff</b>	<b>pädagogischer Leistungsbegriff</b>
<b>Hauptfunktion und Ziel</b>	Selektion mit der Zuweisung zu bestimmten Bildungslaufbahnen	bestmögliche Förderung
<b>Maßstab</b>	soziale/kriteriale Norm	individuelle/kriteriale Norm
<b>Bewertungsgröße</b>	Ergebnis/Produkt	Anstrengung und Prozess
<b>Interaktionsmodus</b>	konkurrenzorientierte Rivalität	soziales Miteinander
<b>Reichweite der Messung und Beurteilung</b>	spezifische und isolierte Kenntnisse und Fähigkeiten	ganzheitliche und übergreifende Würdigung der Gesamtpersönlichkeit
<b>Bewertungsinstanz</b>	ausschließlich Fremdbewertung	kombinierte Selbsteinschätzung und Fremdbewertung

Zu Tabelle 1 sei angemerkt, dass Schule ja auch ein wichtiger Teil der Gesellschaft ist und so der „gesellschaftliche Leistungsbegriff“ eigentlich auch Schule miteinschließt. Doch die Kontrastierung soll zeigen, dass bezüglich des gesellschaftlichen Leistungsbegriffs die Leistung außerhalb des schulischen Kontextes gemeint ist.

Ein pädagogischer Leistungsbegriff grenzt sich von gesellschaftlich auferlegten Aufgaben der Schule ab und stellt die Entwicklung von Heranwachsenden unabhängig von gesellschaftlichen Vorgaben in den Mittelpunkt. Bei einem pädagogischen Leistungsbegriff geht es also um Aspekte, die den Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule aufgreifen und auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden abzielen. Ziele wie Demokratiefähigkeit, soziale Integration, Mitmenschlichkeit, Sozialkompetenz, Selbst- und Mitbestimmung (vgl. werteorientierte Schulentwicklung; Baumann & Götz, 2024) sind allein mit der Orientierung an einem gesellschaftlichen Leistungsprinzip, das auf Bedingungen wie Konkurrenz, Produktorientierung und Auslese basiert, nicht zu erreichen. Auf diese Problematik gehen wir näher bei der Erörterung der Funktionen von Noten ein (3.2).

## 1.2.2 Leistungsbegriff im inklusiven Unterricht

Bei der Funktionsbeschreibung von Noten stößt man bei der pädagogischen Funktion (3.2.2) auf die Besonderheiten von Leistung im Kontext der Inklusion. Leistung von Schüler\*innen, die aufgrund ihrer Voraussetzungen diese nur begrenzt erbringen können, wird hier explizit auch gewürdigt. In diesem Sinne ist die Wertschätzung der individuellen Möglichkeiten wichtiger als das Leistungsprodukt (vgl. Kiel, 2022). Aus inklusionspädagogischer Perspektive ergeben sich Herausforderungen bei der Leistungserhebung und -beurteilung auf den Ebenen der Strukturen und Praktiken. Diese Herausforderungen bestehen insbesondere seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention. Im Jahre 2008 hat sich die Bundesrepublik Deutschland neben zahlreichen anderen Ländern zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet. Alle Kinder und Jugendlichen sollen sich entsprechend ihrer Persönlichkeit entfalten und in vollem Maße an Bildung und Gesellschaft teilhaben können. Regelförderort für alle Schüler\*innen soll die allgemeine Schule werden. Jede Schule ist daher aufgefordert, ihr Schulkonzept schrittweise auf Inklusion auszurichten und jedes Kind individuell zu fördern. Damit fordert Inklusion die bestehenden, auf Leistungsselektion basierenden mehrgliedrigen Schulsysteme heraus, „da nun potenziell alle Schulformen auch für diejenigen verantwortlich sind, die ihren Leistungserwartungen nicht entsprechen“ (Wagener, 2020, S. 40).

„Für die schulische Bildung und Erziehung aller werden allgemeine Bildungsstandards und Lehrpläne zugrunde gelegt. Daneben ist individuellen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen sowie dem Leistungswillen Rechnung zu tragen“, so im Beschluss der KMK zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinde-

rungen in Schulen aus dem Jahre 2011 (KMK, 2011, S. 8). Diese inhaltliche Vorgabe hat Auswirkungen auf die Leistungsdiagnostik: „Bei den Lernstandserhebungen und der Leistungsmessung werden die individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten berücksichtigt“ (S. 8/9). „Eine inklusive Unterrichtsgestaltung beruht auf einer den Lernprozess begleitenden pädagogischen Diagnostik und einer kontinuierlichen Dokumentation der Lernentwicklung“ (S. 10). „Alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen haben in einem inklusiven Unterricht Anspruch auf Würdigung ihrer individuellen Leistungs- und Entwicklungsfortschritte“ (S. 11).

Zur Rückmeldung und Dokumentation der erreichten Arbeitsergebnisse und der individuellen Leistungsentwicklung sind im Sinne der Wertschätzung aller die Lernleistungen zielführender als die Noten, ganz besonders alternative Formate wie Lernentwicklungsberichte, Feedback-Gespräche oder Portfolios. Auf unterschiedliche Dokumentations- und Prüfungsformate gehen wir ausführlich im Punkt 7 ein. Mittlerweile sind zum Thema eine Reihe von Studien- und Handbüchern erschienen (z.B. Heimlich & Kiel, 2020; Wagener, 2022).

### **Exkurs: Stand der Inklusionsdebatte in Deutschland**

Übersetzungsfehler können nachhaltig missverständlich sein. So wurde auf der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ 1994 in Salamanca der dort eingeführte Begriff „inclusive“ (Regular schools with this inclusive orientation) in der deutschen Fassung mit „integrativ“ übersetzt. Ähnlich war es 2009 mit der UN-Behindertenrechtskonvention: Im Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in der Inklusion im Bildungssystem verankert wurde, wurde aus dem Original „inclusive system at all levels“ im Deutschen „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“. Dies hat bis heute im bundesdeutschen Sprachraum zu dem Missverständnis beigetragen, dass von einer Gleichsetzung zwischen Inklusion und Integration auszugehen sei. Doch: „Inklusion“ im Sinne der ursprünglichen lateinischen Wortbedeutung von „Einschluss bzw. Enthalten sein“ umfasst mehr als ein schulisches Verständnis von Integration. Inklusion zielt auf eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe in möglichst weitgehender Selbstbestimmung ab. Von der Zielvorstellung her ist dabei angestrebt, die Grenzen zwischen ‚Behinderten‘ und ‚Nichtbehinderten‘ aufzuheben und das selbstbestimmte Miteinander mitten in der Gesellschaft zu verankern“ (Heimlich, 2013, S. 266).

Dies mag ein Grund sein, weshalb die Umsetzung von Inklusion in Deutschland als eher schleppend bezeichnet werden kann. So hat das Doppelsystem aus Regelschulen einerseits und Förderschulen andererseits unverändert Bestand. Solange dieses Doppelsystem jedoch im heutigen Umfang weiterhin besteht, ist es schwierig, in der Praxis Inklusion erfolgreich zu realisieren.

Deutschland weist ein Spannungsverhältnis auf, das darin begründet ist, dass Deutschland nach 1945 mit dem Aufbau eines differenzierten „Sonderschulsystems“ einen eigenständigen Weg im Vergleich zu anderen europäischen Staaten beschritten

hat. In Italien bspw. beträgt der Anteil gemeinsamen Unterrichts nahezu 100%. Für den deutschen Weg könnte man ja argumentieren, dass in separierten Klassen oder Schulen die Schüler\*innen Vorteile hätten. Doch die Forschungsbefunde sprechen dagegen. Man kann diese so zusammenfassen: „Die vorgebrachte empirische Literatur legt nahe, dass ein inklusiver Unterricht erfolgreiches Lernen für alle Schüler\*innen gewährleisten kann“ (Gebhardt, 2015, S. 48). In vierfacher Hinsicht kann die Förderschule nicht mit der Regelschule mithalten (vgl. Wocken, 2007): in didaktischer (curricularer) Reduzierung, in methodisch reduziertem Vermittlungsverfahren, bezüglich der homogenen Gruppenzusammenstellung und der weniger tatsächlichen Lernzeit.

Allein die soziale Teilhabe in Klassen gemeinsamen Unterrichts lässt zu wünschen übrig. „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben weniger Freunde, fühlen sich weniger akzeptiert und sehen sich selbst häufiger als Opfer aggressiver Handlungen“ (Gebhardt, 2015, S. 45).

Es fällt auf, dass in der aktuellen bildungspolitischen Debatte zur Inklusion in Deutschland zu sehr die Rolle der Sonderschulen in den Blick gerät. Verändern muss sich die gesamte Schullandschaft. Inklusive Schulen zu entwickeln bedeutet, dass Sonderpädagog\*innen zum festen Bestandteil aller allgemeinen Schulen auf allen Ebenen des Bildungssystems werden müssen. „In einer kurzen Formel zusammengefasst können Integration und Inklusion folgendermaßen unterschieden werden: In integrativen Bildungssystemen werden Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die allgemeinen Schulen angepasst, in inklusiven Bildungssystemen werden die Allgemeinen Schulen hingegen an die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlichen angepasst“ (vgl. Heimlich, 2013, S. 269).

Auf die besondere Bedeutung der Inhaltsseite weist Heimlich (2013) hin. „Im inklusiven Unterricht besteht die große Herausforderung nicht zuletzt darin, dass alle möglichen Lernerfahrungen bezogen auf einen Lerngegenstand auch für alle Schüler(innen) offen gehalten werden“ (S. 272). Es darf nicht um eine Reduzierung des Lernens im Unterricht auf Wissenserwerb und Kompetenz gehen. Inklusiver Unterricht steht deshalb vor der Aufgabe, nicht nur Sprache und Denken als Lernzugänge zu einem Lerngegenstand zuzulassen, sondern emotionale, soziale und auch sensorische Lernerfahrungen ebenso zu ermöglichen. Diese Argumentation zeigt, dass vor Ort – in Schulen und Lehrkräftebildung – der ursprüngliche Übersetzungsfehler weitgehend korrigiert wurde. Vielfältige Publikationen und Aktivitäten zeigen, dass die Herausforderung „Inklusion“ in der gegenwärtigen deutschen Bildungslandschaft – wenn auch etwas verzögert – angekommen ist.

### 1.2.3 Praktiken/Phasen im Umgang mit Leistung

Bohl (2022, S. 8) unterscheidet systematisierend wesentliche Abschnitte der Leistungsbeurteilung. In seinem Phasenmodell folgen aufeinander die Phasen der Leistungsvereinbarung – Leistungserbringung – Leistungserfassung – Leistungs-

beschreibung– Leistungsbewertung – Leistungsrückmeldung – Leistungsbeurteilung – Leistungsdokumentation – Leistungsprognose. Neuweg (2014) unterscheidet Leistungsfeststellung bzw. -erhebung als Vorgang der Leistungsmessung von der Leistungsbeurteilung, die das Bewerten dieser Messergebnisse meint.

Weltweit gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Praktiken der Leistungsbeurteilung. Während im Schulbereich die konventionelle Ziffernzensur als gängige Form gilt, kommt vor allem auch im tertiären Bildungssektor die Beurteilung der erfolgreichen Teilnahme an einem Bildungsangebot im dichotomen Sinne (mit – ohne Erfolg teilgenommen), die sog. Pass/Fail-Beurteilung zum Einsatz. Im deutschsprachigen Raum fokussierte sich die empirische Forschung vor allem auf die Fragwürdigkeit der Zensurengebung (Ingenkamp, 1971; vgl. 3.1.1), negative Folgen für Lernmotivation (Rheinberg, 1980) und das Selbstkonzept (Huberman, 1980), um die Protagonisten zu nennen, die unzählige Forschungsarbeiten im Gefolge hatten und haben.

Ricken (2018) weist darauf hin, dass es fruchtbar war, in den u. a. von ihm mitinitiierten ethnographischen Studien die Praktiken der Bewertung von Leistung von Praktiken der Aufführung von Leistung unterschieden zu haben.

Eine solche Unterscheidung erweitert nicht nur den Blick, so dass nicht nur Praktiken der Verkündung und Legitimation von Noten oder damit zusammenhängende Praktiken der Kulanz im Vordergrund stehen ..., sondern lässt ‚Leistung‘ selbst als eine praktische Konstruktion – d. h. als etwas, was in unterrichtlichen Praktiken aktiv hervorgebracht und inszeniert werden muss – in sechs logischen Schritten erkennbar werden (S. 52):

‚Leistung‘ setzt – *erstens* – Gelegenheiten (und das Arrangement von Gelegenheiten z. B. durch Aufgabenstellung) voraus, etwas zeigen zu können, manifestiert sich – *zweitens* – immer in einer (herzustellenden und zu zeigenden bzw. identifizierbaren) Form und Materialität, die dann – *drittens* – einzelnen Akteur\*innen verantwortlich bzw. urheberrechtlich als deren Produkt oder Ergebnis zugeschrieben werden kann; als identifizierbares Produkt ist sie – *viertens* – in sich selbst inhaltlich graduierbar und muss – *fünftens* – sozial vergleichbar gemacht werden (können), um schließlich – *sechstens* – durch Beurteilung bzw. Benotung allererst zu einer (schulischen) ‚Leistung‘ zu werden (S. 52; gendergerechte Sprache durch die Autoren eingefügt).

## Fazit

Innerhalb der Schule wird ein anderer Leistungsbegriff gebraucht als sonst in der Gesellschaft üblich. Der „Pädagogische Leistungsbegriff“ zielt auf bestmögliche Förderung, sieht als Bewertungsgröße auch die Anstrengung und den Prozess. Es geht weniger um Rivalität als vielmehr um ein soziales Miteinander. Als Beurteilungsmaßstab gilt die Würdigung der Gesamtpersönlichkeit. Gerade in einem inklusiven Unterricht sind die individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Im Umgang mit Schulleistungen werden zwei unterschiedliche Vorgänge unterschieden. Leistungserhe-

bung meint den Vorgang des Messens von Leistungen, während Leistungsbeurteilung das Bewerten dieser Messergebnisse beschreibt.

**Reflexionsfrage für eine Lehrkraft**

Ich habe eine Klassenarbeit meiner Schüler\*innen auf meinem Schreibtisch vor mir liegen. Welche unterschiedlichen Phasen bezüglich der Benotung der Leistungen kann ich unterscheiden?