

»Welche Note bekomme ich?« Britta Kohler

Leistungsbeurteilung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern

Das Thema Leistungsbeurteilung ist für Schülerinnen und Schüler ein nahezu allgegenwärtiges und hoch relevantes Thema, das weit in außerschulische Bereiche hineinragt. Gleichzeitig wird die Perspektive der Lernenden, die Eigenlogik der Schülerinnen und Schüler, in der Diskussion wenig beachtet. Im Folgenden soll deshalb das Thema Leistungsbeurteilung speziell aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern betrachtet werden.

Die Last schlechter Noten

Viele Lernende könn(t)en aus dem Stand ein facettenreiches Referat zum Thema Leistungsbeurteilung halten, schließlich verfügen sie nach mehreren Jahren Schule und unterschiedlichen Benotungspraxen verschiedener Lehrkräfte über reiche Erfahrungen. Lehrerinnen und Lehrer dagegen kennen außer den eigenen Beurteilungsmodalitäten zum Teil nur wenige Alternativen. Doch ganz besonders beschäftigt Kinder und Jugendliche beim Thema Leistungsbeurteilung in der Regel vor allem eine Frage: »Welche Note bekomme ich?«

Vermutlich wünschen sich alle Schülerinnen und Schüler gute Noten, obwohl dies aufgrund der gesellschaftlich begründeten Selektionsfunktion der Schule nicht möglich ist. Wer diese guten Noten aber dauerhaft oder auch nur zeit- bzw. fachweise nicht erreicht, hat häufig Mühe, die schlechten Zensuren von der Person zu trennen, und zwar in doppelter Weise: Zum einen wird es darum gehen müssen, das eigene Selbstkonzept vor Beschädigungen zu schützen, und zum andern tauchen Fragen zur Beziehung wie die folgenden auf: Mag mich die Lehrerin nicht? Warum ist der Lehrer gemein zu mir? Es ist vor allem jüngeren Kindern kaum möglich, die Sach- und die Beziehungsebene zu trennen.

Menschen fragen sich bei negativen Ereignisausgängen häufig, wie es zu dem unerwünschten Ergebnis gekommen sein könnte. Attributionstheoretische Überlegungen können deutlich machen, dass es selbstwertschützend und damit bis zu einem gewissen Maß funktional sein kann, externe Ursachen für negative

Ereignisausgänge zu benennen (Weiner 1988). Es lässt sich eben leichter mit einer schlechten Zensur nach Hause und zu den Eltern gehen, wenn die Klassenarbeit als viel zu schwer beschrieben und das schwache Ergebnis letztlich an der Lehrkraft festgemacht werden kann – und nicht die eigene Unaufmerksamkeit oder Schwäche als Ursache benannt werden muss. Ärger anderen gegenüber ist leichter auszuhalten und zu vermitteln als Enttäuschungen über die eigene Person.

Transparenz im Vorfeld

Aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern beginnen mögliche Probleme der Leistungsbeurteilung bereits bei der Vorbereitung. Vor Klassenarbeiten und auch vor Tests wollen Lernende genau wissen, »was dran kommt«. Aus-sagen wie »alles, was wir besprochen haben« oder gar »alles, was wichtig ist« stellen sie nicht zufrieden. Meier (2011) verdeutlicht hierzu in einer Studie die Möglichkeit, ergänzend zu benennen, »was nicht drankommt«. Gleichzeitig wird in dieser Arbeit ersichtlich, dass die »Übersetzung« der Orientierungsangaben in das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler nicht immer gelingt.

Auch wissen Schülerinnen und Schüler aus ihren bisherigen Erfahrungen, dass die Anforderungen in Klassenarbeiten bei verschiedenen Lehrkräften sehr verschieden ausfallen können: Die einen verlangen Fakten, die anderen Zusammenhänge, manche wünschen Beispiele, andere erwarten Zeichnungen, teilweise müssen Inhalte, spezielle Begriffe, Definitionen oder geübte Lösungsschritte wortwörtlich niedergeschrieben wer-

den, teilweise soll genau dies nicht geschehen, manchmal werden Bezüge zu früheren Inhalten oder genaue Details verlangt, in anderen Fällen findet dies nicht statt. Lehrkräften erscheint jene spezifische Form von Test oder Klassenarbeit, die sie wählen, leicht als die einzig passende, die keiner weiteren Explikation bedarf; Lernende aber wissen, dass hier große Variationen möglich sind, und haben Sorge, das »Falsche« zu lernen. Hilfreich für sie ist deshalb eine möglichst hohe Transparenz im Vorfeld.

Für Transparenz sorgen

Beispiel für die Vorbereitung einer Klassenarbeit:

1. Die folgenden Inhalte solltest du verstanden haben: ...
2. Diese Fragen solltest du beantworten können: ...
3. Diese Begriffe solltest du definieren können: ...
4. Zur Vorbereitung solltest du diese Seiten im Buch gelesen haben: ...
5. Diese Zeichnung solltest du beschriften/aus dem Gedächtnis zeichnen können: ...
6. Solche Aufgaben solltest du lösen können: ...
7. ...

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es wichtig ist, sich als Lehrkraft immer wieder zu vergegenwärtigen, welche Funktion die Überprüfung der Leistung haben soll (Sacher 2013), um die Lernenden angemessen ansprechen zu können. Wird zum Beispiel am Ende eines Halbjahres eine einzige Klassenarbeit geschrieben, die die spätere Zeugnisnote in hohem Maße determinieren wird, so passt hier nicht die Rhetorik eines diagnostischen und förderorientierten Blicks. In diesem Fall, in dem die Berichts- oder gar Selektionsfunktion im Vordergrund steht, macht es wenig Sinn, diese Tatsache in gut gemeinter Absicht zu verwischen. Bei einer zeugnisrelevanten Leistungsüberprüfung wollen Ler-

nende zeigen, was sie können (sollten), und keinesfalls Lücken oder Probleme offenbaren.

Gerade die vielfältigen und seit Jahrzehnten praktizierten Formen der Täuschung – z. B. Spickzettel, Abschreiben, Nutzen von Arbeiten früherer Jahrgänge (vgl. Davis/Drinan/Gallant 2009) – zeigen, dass Schülerinnen und Schüler – wie früher schon ihre Lehrkräfte – ihr Lern- und Arbeitsverhalten funktional einsetzen und sich an den ungeschriebenen Spielregeln der Sozialisationsinstanz Schule orientieren, um in ihr bestehenzukönnen. Das gründliche Verstehen und Können muss dabei nicht an erster Stelle stehen. Wer Letzteres dennoch intendiert, sollte dies sorgfältig kommunizieren – und dann konsistent danach handeln.

Probleme in Klassenarbeiten

In der Situation der Klassenarbeit selbst stehen Lernende manchmal vor dem Problem, Aufgabenstellungen nicht, falsch oder als mehrdeutig zu verstehen. Ist es ihnen nicht gestattet nachzufragen oder heißt die Antwort »Du musst halt noch mal genauer lesen!«, so bleiben sie mit ihrer Frage alleine und verwenden unter Umständen viele Ressourcen auf die Lösung des so entstandenen Problems.

Leseverständnistest oder Lehrerverständnistest?

Gespräch mit einem Schüler über seinen korrigierten Test:

Erwachsener: Warum hast du bei Aufgabe Nr. 7 nichts unterstrichen?

Schüler: Ich habe es im Text unterstrichen. Ich habe sogar meinen Namen darauf geschrieben. Ich kann es dir zeigen!

Erwachsener: Warum hast du es im Text unterstrichen und nicht auf dem Blatt?

Schüler: Wir haben noch nie im Heft unterstrichen. Wir unterstreichen immer im Text! Frau X hat nicht gesagt, dass es diesmal anders ist.

Erwachsener: Warum hast du bei Nr. 8 nicht alles aufgeschrieben?

Schüler: Also echt! Das eine Mal soll man nach dem Sinn aufschreiben

und das andere Mal wieder ganz genau. Ja, was denn eigentlich? Woher soll ich wissen, ob jetzt jedes Wort dabei sein soll oder nicht? Dann muss sie eben hinschreiben, wie sie es haben will.

Erwachsener: Warum hast du bei Nr. 9 nicht hingeschrieben, dass es warm wird?

Schüler: Na, das ist ja wohl logisch! Hier steht: »fängt der Frühling an«. Was passiert denn sonst im Frühling? Wird es da vielleicht kalt?

Ganz besonders häufig entsteht dieses Problem dann, wenn eine Lehrkraft neu in der Klasse ist und Klasse und Lehrkraft sich erst noch aufeinander einstellen müssen. Hilfreich kann es sein, Klassenarbeiten immer wieder vorab anderen Personen zum probeweisen Lösen zu geben und auch Fragen mit Handzeichen und Flüstern in der Situation der Leistungsüberprüfung zuzulassen.

Sehr misslich ist auch das häufig aufzufindende Problem der zu umfangreichen Klassenarbeit bzw. der zu geringen Arbeitszeit. Schülerinnen und Schüler, die langsam schreiben, besonders sorgfältig arbeiten oder aus anderen Gründen ein eher geringes Arbeitstempo zeigen, werden dann häufig nicht mit den Aufgaben fertig und haben auf diese Weise auch nicht die Chance zu zeigen, was sie alles können. Sie fühlen sich gehetzt und weniger fachlich als in ihrer Stressresistenz geprüft. »Versuche schneller zu arbeiten« oder »Du musst noch lernen, zügiger zu rechnen« lauten dann manchmal die wenig hilfreichen Kommentare der Lehrkräfte.

Häufig steht hinter diesen Bemerkungen die Idee, hohe Kompetenz drücke sich mehr oder weniger direkt in hoher Geschwindigkeit aus. Dabei mag dieser Zusammenhang beim Einmaleins und anderen Fertigkeiten durchaus bestehen; vielfach ist er jedoch nicht oder nur in geringer Weise aufzufinden. So konnte in einer eigenen Untersuchung an über 3.000 Schülerinnen und Schülern der vierten und sechsten Klassenstufe gezeigt werden, dass sich die Arbeitstempo von Schülerinnen und Schülern deutlich un-

terschieden und zudem Arbeitstempo und erzielte Punktzahl in Mathematik nur leicht und in Deutsch nicht signifikant miteinander assoziiert waren (Kohler/Göllner 2013). Wer Lernende zwingt, schneller zu arbeiten als ihnen gemäß ist, läuft Gefahr, sie zu mangelnder Gründlichkeit zu erziehen.

Unterschiedliche Korrekturweisen

Nicht zu unterschätzen ist die oben bereits angesprochene Frage der Korrektur, in der sich Lehrerinnen und Lehrer, wie Untersuchungen zur Objektivität von Lehrerurteilen seit vielen Jahrzehnten (z. B. Ingenkamp 1989) zeigen, sehr deutlich unterscheiden. Dabei finden sich unterschiedliche Korrekturweisen und damit Beurteilungen nicht nur bei Aufsätzen, sondern in erheblicher Form auch bei Mathematikarbeiten (vgl. Birkel 2005). Es zeigte sich zudem, dass es im mittleren Bereich weniger gut als bei Extremwerten (Noten 1 und 6) gelingt, Noten treffsicher Leistungen zuzuordnen (Lederer 2008).

Tatsächlich gibt es Lehrkräfte, die bei falschen Lösungen komplexer Aufgaben aufgrund einer einzigen falschen Annahme oder eines Versehens lediglich einen Punkt abziehen oder aber gleich null Punkte vergeben, und ebenso unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer darin, ob sie in Mathematik und den Naturwissenschaften bei vergessenen Einheiten (z. B. cm) einmal pro Arbeit, einmal pro Aufgabe oder bei jedem Rechenschritt einen oder einen halben Punkt abziehen. Im Extremfall werden so bei korrekt berechneten Lösungen komplexer Aufgaben aufgrund vergessener Einheiten null Punkte vergeben. Schülerinnen und Schüler erleben diese Korrekturweisen, die die Lehrkräfte zu meist als wohl begründet beschreiben, wie ein Glücks- (oder Pech-)Spiel: Nie vorhersehbar, völlig dem Zufall überlassen, aber unter Umständen gravierend in den Auswirkungen (Abb. 1 und 2).

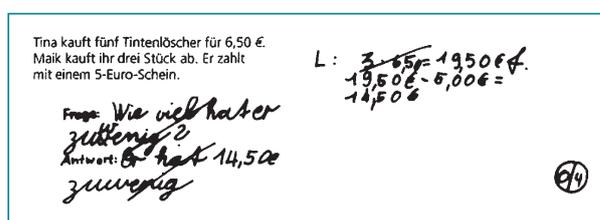


Abb. 1: Korrekturbeispiel Mathematik: Ein »Fehler«, alles falsch?

Look at the pictures and match the numbers and the sentences.

	Number
That's right. My sister, Ananda, is in your sister's form.	8
Is the food OK?	8
That's really mad. But Ananda is like a baby too.	7
Yes, and you are Dilip, aren't you?	4
Can I sit with you?	1
Oh, yes. They are in 7PK. Baby Soph is mad. She thinks she can see a poltergeist.	6
Yes, the pizza is really good.	9
Your name is Emily, isn't it?	3
Quiet, Dilip! Ananda and Sophie are here.	10
Yes, you can.	2

Abb. 2: Nur drei von zehn Punkten im Englischtest: Ist die Kompetenz der Schülerin wirklich mangelhaft?

Die unterschiedlichen Korrekturweisen sind auch dann zu bedenken, wenn Lehrkräfte an Schulen gemeinsam Arbeiten für die Parallelklassen der einzelnen Jahrgangsstufen erstellen. Diese Arbeiten erscheinen sehr begrüßenswert, denn sie fördern den Blick über den Tellerrand der eigenen Klasse hinaus und regen zu Reflexion und Veränderung an. Sie können jedoch nur dann als Parallelarbeiten fungieren, wenn neben den Testaufgaben auch der vorauslaufende Unterricht und die nachfolgende Korrektur parallel konzipiert und umgesetzt werden.

Die Frage der Gerechtigkeit

Schülerinnen und Schüler fokussieren, wie die Überlegungen zuvor immer wieder gezeigt haben, stark auf die Frage der Validität von Beurteilungen: »Beschreibt die erhaltene Note zutreffend meinen Kenntnisstand oder meine Kompetenz?« In Ermangelung eines sicheren kriterialen Referenzrahmens suchen sie dann den Vergleich, blicken zu den Leistungen und Zensuren der Mitschülerinnen und Mitschüler und fragen sich: »Ist die Beurteilung gerecht?«

Die Frage der Gerechtigkeit in der Schule ist eine äußerst schwierige und aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gleichzei-

tig eine zentrale. Für sie ist klar: Gute Lehrerinnen und Lehrer sind gerecht (vgl. z. B. Herzog/Makarova 2011). Dabei ist festzuhalten, dass es unterschiedliche Konzepte von Gerechtigkeit gibt. So favorisiert die so genannte egalisierende Gerechtigkeit eine Gleichbehandlung unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler und damit eher eine Verstärkung von Differenzen, während eine unterscheidende Gerechtigkeit individuell angemessene Lösungen für verschiedene Menschen sucht und beispielsweise einen Ausgleich von herkunftsbedingten Unterschieden erlaubt (Trautmann/Wischer 2011).

Hilfreich für das Verständnis von Ungerechtigkeiterleben erscheint der Blick auf die so genannten Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung (*kriterial*: an einem Kriterium orientiert; *sozial*: im Vergleich mit anderen; *individuell*: in Bezug auf das Individuum). So kann im Sportunterricht unter Anwendung der kriterialen Bezugsnorm (in diesem Fall: Zeit laut Tabelle) sehr leicht, objektiv und valide festgestellt werden, wer die 50-m-Bahn in welcher Zeit schwimmen konnte und welche Zensur laut Tabelle der jeweiligen Zeit zuzuordnen ist. Soll aber die Schwimmtechnik benotet werden, so mischen sich leicht kriteriale und soziale Bezugsnorm. Mit Blick auf die so genannte soziale Bezugsnorm ist es aus der Sicht der Lernenden wenig hilfreich, in einer leistungsstarken Klasse zu sein, und es empfiehlt sich nicht, anderen zu helfen. Lehrkräfte ihrerseits fürchten oftmals die Diskussionen nach der Notenvergabe; und manche greifen diesen vor, indem sie das so genannte Objektivitäts-Validitäts-Dilemma zugunsten der Objektivität lösen: Sie bewerten nur Fähigkeiten, die sich leicht messen lassen. Im Sport kann dies dazu führen, dass beispielsweise nur noch gezählt (z. B. Würfe in den Basketballkorb) und nicht mehr eingeschätzt und abgewogen wird. Bei der Vergabe mündlicher Noten kann es zu pseudoobjektiven, zählenden Verfahren kom-

men, bei denen die Lehrperson beispielsweise während des Unterrichts jeden als gut erkannten Beitrag einzeln vermerkt und damit die Lernsituation unreflektiert zu einer Leistungssituation wandelt (vgl. Meier 2011).

Ein viertel, ein halbes oder ein ganzes Plus?

Unser Erdkundelehrer hat ein System für die mündlichen Leistungen, bei dem der Grundgedanke besteht, für jeden guten Beitrag ein Plus auf der Klassenliste einzutragen. Es gibt aber auch halbe und viertel »Plusse«, wobei ich nicht weiß, wann es was gibt. Herr L. trägt die »Plusse« nicht immer sofort ein, sondern meistens in der Pause oder zu Hause. Da er schon während des Unterrichts fünf Minuten später nicht mehr weiß, wer was gesagt hat, treten hier schon die ersten Probleme auf. Dann versucht Herr L. einen Ausgleich zwischen den »Besseren« und den »Schlechteren« zu schaffen. So kriegt also ein »schlechter« Schüler für einen guten Beitrag ein Plus, ein »guter« muss dafür mehrere Beiträge bringen, obwohl er fast nie aufgerufen wird. Und außerdem: Was »gut« ist, ist bei den Schülern verschieden. Bei einem »schlechten« Schüler reicht es schon, wenn er einen Text vorliest. Dazu kommt, dass der Schüler mit den meisten »Plusen« in jeder Klasse immer eine Eins im Mündlichen bekommt und der mit den wenigsten immer eine Fünf oder Sechs, ganz egal wie gut oder schlecht er im Mündlichen eigentlich ist. (Jonas, 14 Jahre)

Wenn nun im Sportunterricht ein Nichtschwimmer dabei ist, dessen Eltern ihm keinen Schwimmkurs anbieten konnten, so ist unmittelbar einsichtig, dass dieser Schüler sowohl bei der Anwendung der kriterialen als auch der sozialen Bezugsnorm nur ganz schwach abschneiden kann. Wenn er sich nun aber im Unterricht sehr angestrengt hat und es ihm deshalb innerhalb einer zweimonatigen Schwimmereinheit gelungen ist, 50 Meter am Stück zu schwimmen: Soll er dennoch die Note »Sechs« erhalten? Oder sollte in diesem Fall die individuelle Bezugsnorm angewendet und die Bestnote für den außergewöhnlichen

Einsatz und Lernfortschritt vergeben werden? Wäre das den anderen gegenüber gerecht, zum Beispiel den Leistungssportlern im Verein, die sich kaum noch verbessern konnten? Aber wäre es gerecht, die Schülerinnen und Schüler nach den Möglichkeiten der Eltern zu bewerten? – Diese Frage stellt sich übrigens nicht nur im Sport- oder Musikunterricht, wo außerschulisch erworbene Fähigkeiten häufig die Schulnote bestimmen, sondern auch bei Recherchen oder Präsentationen, die zu Hause mit mehr oder weniger elterlicher Unterstützung erarbeitet werden.

»Neue Lernformen« und gerechte Beurteilungen

Noch ein weiterer Punkt ist unter der Überschrift der Gerechtigkeit und mit Bezug auf den Beitrag von Albrecht Wacker im *Schulmagazin 5–10, Ausgabe 10/2014* zu diskutieren: das Vergeben von Zensuren für gemeinsame Arbeiten. Leistungsschwache Lernende in leistungsheterogenen Gruppen mögen eine gemeinsame Note schätzen, leistungsstarke werden diese ablehnen. Sie möchten nach einer vielleicht anstrengenden Arbeitsphase, in der sie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler unter Umständen motivieren und die eigentlich kooperativ zu erledigende Arbeit zu großen Teilen strukturieren oder zusammenfassen mussten, nicht auch noch die Konsequenz einer für sie unbefriedigenden Gruppenzensur tragen, die dann, in den eigenen Notenschnitt hineingerechnet, im Zeugnis als Teil der individuellen Fachnote erscheint.

Überhaupt bringen neuere Verfahren der Beurteilung, die einem erweiterten Lern- und Leistungsbegriff folgen und Selbst- und Fremdbeurteilung zu integrieren versuchen, häufig neue Schwierigkeiten mit sich. Das gemeinsame Formulieren und schriftliche Festhalten verbindlicher Kriterien, z. B. für Präsentationen oder Portfolios, ist hier sicherlich hilfreich; die Frage der Gewichtung verschiedener Lern- und Leistungsbereiche einerseits oder das Problem der Zusammenführung von Selbst- und Fremdbeurteilung andererseits bestehen dennoch. Hier Lösungen zu finden, die den Intentionen der angestrebten Lernkultur nicht widersprechen und dennoch gerechte Bewertungen erlauben, welche in Zeugnisnoten überführt wer-

den können, wird nicht einfach sein (vgl. dazu z. B. Bohl 2009).

Besondere Schwierigkeiten, vermutlich aber auch Chancen, entstehen dabei an Gemeinschaftsschulen, an denen Schülerinnen und Schüler verschiedene Abschlüsse erwerben können und nach den Bildungsstandards verschiedener Schularten unterrichtet werden. Hier werden Beurteilungen stärker begründungsbedürftig und häufiger zum Anlass von Kommunikation und Reflexion. Verbalen Beurteilungen, denen schon in der reformpädagogisch orientierten Literatur teilweise viel zugetraut wurde und die beispielsweise der Informationsarmut von Ziffernzensuren etwas entgegensetzen können, begegnen Schülerinnen und Schüler jedoch manchmal etwas reserviert. Und in der Tat: Was ein einziger Satz auslösen kann, auf welche Geschichte er trifft, kann eine Lehrkraft oftmals nicht erraten. Formulierungen wiederum, die den Kern nicht treffen und an der Oberfläche verbleiben, werden teilweise nicht ernst genommen.

Unterschiedliche Perspektiven

Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich fehlende Passungen und Brüche, die sogenannte »neue« Lernformen zum Teil mit sich bringen, aus der Sicht einzelner, speziell betroffener Schülerinnen und Schüler viel gravierender als aus der Sicht der Lehrkräfte darstellen. Dies hat sicher auch mit den grundsätzlich unterschiedlichen Perspektiven von Lehrenden und Lernenden zu tun: Lehrkräfte blicken primär auf Klassen und nicht auf Einzelne, die sie zugunsten der Gesamtklasse auch mal vernachlässigen; Lernende schauen vornehmlich auf sich. Lehrende sehen ihr Engagement über viele Jahre hinweg; Schülerinnen und Schüler leben im Hier und Jetzt und können von Ideen, die einmal umgesetzt wurden oder noch werden, nicht profitieren.

Dieser Gegensatz der Perspektiven, insbesondere der zuerst genannte zwischen Gruppenfokus und individuellem Erleben, ist letztlich nicht auflösbar und findet sich in ähnlicher Weise in vielen anderen gesellschaftlichen Kontexten wieder. Wichtig ist es, ihn zu sehen, als Grundphänomen zu akzeptieren und auszuhalten und dann miteinander ins Gespräch zu kommen, dabei nicht in die

Idee eines »Richtig-Falsch« zu verfallen, sondern sich die jeweiligen Sichtweisen mitzuteilen und in Kontakt zu bleiben.

Literatur

- Birkel, P.: Beurteilungsübereinstimmung bei Mathematikarbeiten? In: *Journal für Mathematikdidaktik*, 1/2005, S. 28–51
- Bohl, T.: *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim 2009
- Davis, S./Drinan, P./Gallant, T. B.: *Cheating in School. What we know and what we can do*. Chichester 2009
- Herzog, W./Makarova, E.: Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2011, S. 63–78
- Ingenkamp, K.: *Diagnostik in der Schule*. Weinheim 1989
- Kohler, B./Göllner, R.: Heterogene Arbeitszeiten von Schülerinnen und Schülern: Unterschiede innerhalb und zwischen Klassen. In: *Unterrichtswissenschaft* 4/2013, S. 363–380
- Lederer, A.: *Prüfungen kritisch überprüft*. Bad Heilbrunn 2008
- Meier, M.: Die Praktiken des Schulerfolgs. In: Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (Hrsg.): *Leistungsbewertung im Unterricht*. Wiesbaden 2011, S. 39–61
- Sacher, W.: Überprüfung und Bewertung von Schülerleistungen. In: Haag, L. u. a. (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn 2013, S. 304–324
- Trautmann, M./Wischer, B.: *Heterogenität in der Schule*. Wiesbaden 2011
- Weiner, B.: *Motivationspsychologie*. Weinheim 1988

PD Dr. Britta Kohler
Akademische Rätin
Eberhard Karls Universität Tübingen
Münzgasse 22–30
72070 Tübingen