

PRÜFUNGSKULTUR

Leistung und Bewertung (in) der Schule

Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST



Amrhein-Kreml, R., Bartosch, I., Breyer, G., Dobler, K., Koenne, C., Mayr, J. & Schuster, A. (2008). *Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Instituts unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz und Layout: Thomas Hainscho

Die mit „Hadmar L.“ gekennzeichneten Zeichnungen stammen von Hadmar Lichtenwallner.

Druck: Kreiner Druck, Spittal/Drau & Villach

Bestellung und Information:

Projekt IMST

Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Sterneckstraße 15

9010 Klagenfurt am Wörthersee

Tel.: +43 (0) 463 2700 6107

Fax: +43 (0) 463 2700 6199

waltraud.rohrer@uni-klu.ac.at

<http://www.imst.ac.at>

<http://ius.uni-klu.ac.at>

ISBN: 978-3-200-01285-1

PRÜFUNGSKULTUR

Leistung und Bewertung (in) der Schule

Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST

INHALT

KAPITEL 1	
Eine spannende Sache ...	7
KAPITEL 2	
Bildungsphilosophie	9
2.1 Historischer Hintergrund und gesellschaftlicher Wandel	9
2.2 Erweitertes Lernverständnis	11
2.3 Konstruktion und Instruktion – zwei Seiten einer Medaille?	13
2.4 Emotionen beim Lernen	14
2.5 Motivationsförderung	15
2.6 Von der Schwierigkeit andere richtig einzuschätzen	18
2.7 Auch Lehrer/innen machen Fehler	19
2.8 Prüfungskultur als Ergebnis von Aushandlungsprozessen	21
KAPITEL 3	
Steuerung	23
3.1 Wohin soll es gehen? Was sind unsere Ziele?	23
3.2 Was sollen Schüler/innen können?	24
3.3 Input – Output	25
3.4 Standards	26
KAPITEL 4	
Leistungen	31
4.1 Leistungsbeurteilung – Pädagogische Aufgabe und gesellschaftlicher Auftrag	31
4.2 Begriffsklärung	32
4.3 Feststellung der Mitarbeit unter dem Blickwinkel veränderter Leistungsbewertung	34
4.4 Gerechte Noten – Gütekriterien	36
4.5 „Bezugsnormen“ – Woran kann man sich bei der Leistungsbewertung orientieren?	38
4.6 Transparenz	42
KAPITEL 5	
Methoden	45
5.1 Einleitung	45
5.2 Lernvertrag	46
5.3 Lerntagebuch – Logbuch – Lernjournal	48
5.4 Portfolio	52
5.5 LOB: Lernziel-Orientierte-Beurteilung	54
5.6 Concept Map – Begriffsnetz	58
5.7 Selbstbewertung	60
5.8 Feedbackkultur	63
5.9 Kooperatives Lernen	65
5.10 Zwei-Phasen-(Schul-)Arbeit	74
ANHANG	
Rechtliche Grundlagen von Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung	77
LITERATURVERZEICHNIS	95

Auch wenn es Lehrer/innen oft nicht so wahrnehmen: **Kinder und Jugendliche** gehen gern zur Schule – zwar nicht immer wegen der „offiziellen“ Gründe, deretwegen der Schulbesuch verpflichtend ist, sondern um ihre Freunde zu treffen und mit ihnen Spaß zu haben. Aber auch der Unterricht kann für sie durchaus interessant sein: wenn er abwechslungsreich gestaltet ist, wenn sie den Eindruck haben, dass das Gelernte für ihr weiteres Leben nützlich ist und wenn es der Lehrperson gelingt, ein Unterrichtsklima zu schaffen, in dem sich die Schüler/innen nicht nur fachlich, sondern auch als Personen entwickeln können (Eder, 2007). Auf eines könnten die meisten Schüler/innen aber gern verzichten: auf Prüfungen und den damit verbundenen Stress – zumindest wenn sie durch diese Prüfungen Gefahr laufen, kritisiert und vor der Klasse bloßgestellt zu werden, wenn sie in eine Situation gebracht werden, die sie selbst nicht kontrollieren können, der sie also hilflos ausgeliefert sind. Wenn von der Prüfung noch dazu viel abhängt, etwa der Aufstieg in die nächste Schulstufe oder der positive Abschluss einer Schule, dann kann es zu massiven Angst- und Stresssituationen kommen (Strittmatter, 1997).

Mitbelastet durch das gängige Prüfungs- und Berechtigungssystem sind die **Eltern** der Schüler/innen. Nicht nur, dass sie bei wichtigen Prüfungen mit ihren Kindern „mitzittern“, sie investieren oft auch schon im Vorfeld von Prüfungen viel Zeit, um mit ihren Kindern zu lernen, oder – falls sie dazu nicht in der Lage oder bereit sind – oftmals beträchtliche Geldmittel für Nachhilfe und private Lerninstitute (BMM, 2006). Verständlich daher, dass sie zumindest unbewusst Druck auf ihre Kinder ausüben, bei den Prüfungen gut abzuschneiden. Und da den Eltern meist sehr klar ist, dass gute Berufschancen eng an qualifizierte Schulabschlüsse geknüpft sind, drängen sie ihre Kinder häufig zu möglichst guten Leistungen und mitunter auch hinein in Schulen, die nicht den Neigungen und Begabungen der Jugendlichen entsprechen. Wenn dann noch der Eindruck hinzukommt, dass eine Lehrperson ihr Kind ungerecht beurteilt, kann sich die Situation durchaus so weit aufschaukeln, dass Eltern meinen, sie nur mehr auf juristischem Weg bewältigen zu können. Die Fülle an Noteneinsprüchen und sogar verwaltungsgerichtlichen Urteilen belegt dies eindrucksvoll (Jonak & Kövesi, 2007).

Nach den bisherigen Ausführungen könnte man meinen, dass der dritte Teil der „Schulpartner“ – die **Lehrerinnen und Lehrer** – wohl die Profiteure dieses Systems sein müssten, dass wenigstens ihnen Prüfen (auch) Spaß macht oder sie sonst Vorteile daraus ziehen würden. Das ist freilich keineswegs der Fall, denn fragt man Lehrer/innen was sie an ihrem Beruf attraktiv finden, dann bekommt man Antworten wie: die Lebendigkeit der Kinder, die einen selbst jung erhält; das Erfolgserlebnis, wenn man eine schwierige pädagogische Situation gemeistert hat; die Möglichkeit, sich mit Sachthemen beschäftigen zu können, die man interessant findet; ein insgesamt abwechslungsreiches Tätigkeitsfeld, in dem man vieles selbst gestalten kann. Was man aber nicht hört, ist, dass sie gern prüfen und beurteilen – ganz im Gegenteil: Dieser Aspekt der Lehrertätigkeit wird unter den Negativa dieses Berufs verbucht (Altrichter & Mayr, 2004). Es ist Lehrer/innen durchaus bewusst und keineswegs gleichgültig, was Prüfungssituationen für ihre Schüler/innen und deren Eltern bedeuten – sie alle kennen die Situation ja aus der eigenen Schulzeit und viele von ihnen sind ja nicht nur Lehrkräfte, sondern zugleich auch selbst Eltern! Selbst zu prüfen, aktiviert diese Ängste, kann Lehrer/innen außerordentlich belasten und unabsichtlich zu Prüfungspraktiken verleiten, die die Situation nur noch schlimmer machen (Weidenmann, 1982).

Unterwegs zu einer neuen Prüfungskultur

Die bisherigen Ausführungen haben das Prüfen und Beurteilen in einem durchgängig negativen Licht erscheinen lassen: als eine Sache, die **Spannungen bei allen Beteiligten** – bei Schüler/innen, bei Eltern und bei Lehrer/innen – auslöst und **Spannungen zwischen diesen Personen** hervorruft. Das Geschehen wird noch komplexer und „spannungsreicher“ – und vielleicht auch noch „spannender“ –, wenn man sich vor Augen führt, dass mit Prüfungen und Beurteilungen auch starke positive Emotionen verbunden sein können, zum Beispiel Freude über einen positiven Schulabschluss oder Stolz auf eine gute Leistung. Prüfen und Beurteilen beziehungsweise geprüft und beurteilt zu werden, ist jedenfalls fest in unserer Vorstellung von Schule verankert. Die weit aus überwiegende Mehrheit der Lehrer/innen, der

Eltern und auch der Schüler/innen hält Prüfungen und Beurteilungen für unverzichtbar und wehrt sich gegen Bestrebungen, diese „Stützen des Bildungswesens“ abzuschaffen oder auch nur in ihrer Bedeutung abzuschwächen. Dieses System wäre notwendig, um die Lernmotivation der Schüler/innen zu sichern, um Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern über den Lernstand zu informieren und um Berechtigungen zu vergeben. Diese Funktionen des Prüfungswesens (vgl. Weiss, 1989) werden auch von den meisten Erziehungswissenschaftler/innen als unverzichtbar betrachtet, auch wenn sie an der konkreten Praxis Kritik üben und „einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen“ als Teil einer „neuen Lernkultur“ einfordern (Winter, 2004).

Das vorliegende Booklet soll Ideen für eine „neue Prüfungskultur“ liefern, Ideen, die innerhalb der bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen umsetzbar sind. Diese können aber eines nicht vermeiden: **Spannungen, die sich aus der Struktur der Lehrerrolle ergeben** – Spannungen und Verwerfungen, die nicht den einzelnen Personen oder ungenügender Aushandlung zwischen ihnen anzulasten sind, sondern die in den Widersprüchlichkeiten des Lehrerberufs selbst begründet liegen (Reinhardt, 1978):

Lehrpersonen sind verpflichtet, die Schüler/innen **optimal zu fördern** – und sie sind von der Gesellschaft beauftragt, für eine **Selektion der Schüler/innen** zu sorgen.

Die Lehrer/innen sollen die **momentanen Bedürfnisse** der Schüler/innen ernst nehmen – und die Schüler/innen zugleich auf ihr **späteres Leben** vorbereiten.

Lehrkräfte sollen jede/n **einzelne/n Schüler/in** im Auge haben – der Unterricht ist aber so organisiert, dass sie stets **Gruppen von Schüler/innen** gegenüberstehen.

Manche Lehrer/innen versuchen, diese Rollenkonflikte dadurch zu umgehen, dass sie jeweils einen der Pole zu Lasten des anderen betonen. Wenn sie sich in diesem Sinn zum Beispiel primär als Anwälte der Schüler/innen sehen, verweigern sie den Auftrag, die gesellschaftlichen Anliegen zu vertreten. Solche Konflikte sind nach Reinhardt prinzipiell nicht auflösbar. Der einzelnen Lehrperson obliegt vielmehr die schwierige Aufgabe, sie zu „balancieren“.

Beim Prüfen und Beurteilen werden diese Spannungsfelder besonders spürbar. Ein erster Schritt

zum Umgang mit ihnen kann sein, sich ihrer als gesellschaftlicher Realität bewusst zu werden. Ein weiterer wäre es, die eigenen Deutungsmuster und bisherigen Umgangsweisen mit diesen Dilemmata zu reflektieren (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007). Dazu möchte das vorliegende Booklet Anregungen bieten, und es will anhand konkreter Beispiele Impulse setzen, eigene kreative Wege des Prüfens und Beurteilens zu finden. (Da das Booklet im Rahmen des Projekts IMST geschrieben wurde, werden immer wieder Aspekte der mathematisch/naturwissenschaftlichen Fächer betont.)

Das Kapitel **Bildungsphilosophie** beschreibt, wie das Leistungsprinzip und in weiterer Folge die Leistungsbeurteilung dazu beigetragen haben, den Zugang zu Bildung für alle zu öffnen. Es thematisiert aber auch Spannungsfelder, die sich aus dieser Errungenschaft ergeben, und es skizziert die sich abzeichnende Entwicklung eines erweiterten Lern- und Leistungsbegriffs.

Diese neuen Tendenzen werden im Kapitel **Steuerung** konkretisiert, indem der Frage nach zeitgemäßen Zielen schulischer Bildung nachgegangen und erörtert wird, wie die Freiräume genutzt werden können, die die Lehrpläne vorsehen.

Eine vergleichbare Konkretisierung erfährt das Thema **Leistung** im gleichnamigen Kapitel, in dem es auch um die rechtlichen Rahmenbedingungen und die pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen der Feststellung und Beurteilung von Leistungen geht.

Mit welchen **Methoden** vor diesem Hintergrund eine lernförderliche Leistungsbeurteilung betrieben werden kann, das wird im abschließenden Kapitel anhand von Beispielen illustriert, wenn etwa von Lernverträgen, Portfolios oder Selbsteinschätzungs-Verfahren die Rede ist.

Ein Überblick über die **rechtlichen Grundlagen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung** rundet die Ausführungen ab.

Summarisch betrachtet lauten die Botschaften dieses Buches: Lernförderliches Prüfen und Beurteilen ist möglich. Und: Eine Veränderung des Prüfens ist ein starker Impuls zu einer Verbesserung des Unterrichts.

Das Booklet-Team wünscht Ihnen spannende Erfahrungen auf dem Weg zu einer neuen Prüfungskultur!

2.1 Historischer Hintergrund und gesellschaftlicher Wandel

Seit der Aufklärung wird Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung als Ziel von schulischer Bildung gesehen. Die Vorstellungen, wie das gelingen könnte, das Ausmaß und die Form, wie unterschiedliche Gruppen der Gesellschaft an Bildung beteiligt sind, haben sich im Lauf der Geschichte verändert.

Welche Bildung?

Geht es primär darum Denken zu vermitteln und sind Inhalte sekundär (**formale Bildung**) oder steht die Weitergabe von Inhalten im Zentrum (**materiale Bildung**)? Sollten nicht überhaupt bestimmte Kategorien des Denkens, Verstehens und Könnens, die über die Lernsituation hinaus Bedeutung für das Leben haben, im Zentrum stehen (**kategoriale Bildung**)? Lässt sich Bildung durch Standards beschreiben?

Das Leistungsprinzip als historische Errungenschaft

Die Einführung von Noten zur Bewertung schulischer Leistungen ist historisch relativ jung. In der Ständegesellschaft des Mittelalters war die gesellschaftliche Position durch Geburt bestimmt. Im 18. und 19. Jahrhundert, im Zuge der Französischen Revolution, der daraus resultierenden Demokratisierung und Industrialisierung, entstand das Leistungsprinzip als neues Verteilungsprinzip. Es ermöglichte primär den männlichen Angehörigen des Bürgertums den Erwerb höherer Bildung und entsprechender beruflicher und gesellschaftlicher Positionen durch Stipendienvergabe nach Leistungsgesichtspunkten.

Entwicklung von Kompetenz, Autonomie und Solidarität

In modernen pluralistischen, demokratischen Gesellschaften steht die Erziehung junger Menschen zu Kompetenz, Autonomie und Solidarität im Zentrum schulischer Bemühungen (Sacher, 2004, S. 90). Der österreichische Gesetzgeber formuliert seinen Bildungsauftrag an Schule in diesem Sinne: Die Schule soll „an der Heranbildung der jungen Menschen mitwirken, nämlich

beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.“ (SCHOG § 2, Lehrplan 2000, Erster Teil Absatz 2: Gesetzlicher Auftrag) Diese Zielsetzung verlangt zum einen die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und Auseinandersetzung mit dem kulturellen und technologischen Erbe, sie verweist zum anderen aber auch auf Qualifizierungs- und Integrationsinteressen der Gesellschaft. Zeugnisse und Noten weisen Berechtigungen und damit Lebenschancen zu. Die Gestaltung des schulischen Lernens steht also stets im Spannungsfeld zwischen den Bildungsinteressen des Individuums und gesellschaftlichen Interessen.

Spannungsfeld: Ausbildung versus Persönlichkeitsentwicklung

Historisch lässt sich das Spannungsfeld zwischen Ausbildung und Persönlichkeitsentwicklung auf die Vorstellungen der Industriegesellschaft des 19. Jahrhunderts und die Ideen der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückführen. Die nach Fächern organisierte „Leistungsschule“ der Industriegesellschaft sollte sicherstellen, dass die Absolvent/innen mit dem für den Beruf nötigen Wissen und Können ausgestattet werden. Schüler/innen werden verschiedenen Schultypen zugewiesen, entsprechend ihrer als statisch gedachten Begabungen. Schulischer Unterricht und Leistungsbeurteilung orientieren sich an Konkurrenz. Noten berechtigen für bestimmte Berufswege oder weiterführende Ausbildungen. Positiv gewendet können Noten als Emanzipation vom ständischen Prinzip verstanden werden. Nicht mehr die Abstammung, sondern die individuellen Leistungen sollen für Karrierewege in der Gesellschaft berechtigen.

Die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts stellt die Entfaltung der individuellen

Persönlichkeit ins Zentrum erzieherischen Bemühens. Sie will zwischen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Leistungsansprüchen vermitteln. Begabungen werden nicht mehr als naturhaft bedingt und statisch angesehen, sondern als Ergebnis eines Zusammenspiels aus individuellen Anlagen und Sozialisationsbedingungen. Im reformpädagogischen Denkraum wird der Schule die Aufgabe zugewiesen, zum Lernen zu befähigen und durch kompensatorische Maßnahmen Benachteiligung, bedingt durch unterschiedliche soziale Herkunft, auszugleichen.

Lebenslanges Lernen als Antwort auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts

Die gesellschaftlichen Anforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnen sich durch raschen Wandel aus, das heißt, die im beruflichen Leben benötigten Qualifikationen verändern sich schnell. Die Vorstellung, dass man nach entsprechender Ausbildung einen Beruf ergreift und diesen lebenslanglich ausübt, trifft immer seltener auf reale Entsprechung. Zum einen sichern Abschlüsse keine Anstellung mehr, zum anderen ist damit zu rechnen, dass die Mehrzahl der Menschen im Laufe ihres Lebens unterschiedliche Tätigkeiten ausüben wird und dass Phasen der Arbeitslosigkeit Teil der beruflichen Normalbiografie werden könnten. Vor diesem Hintergrund ist es wenig sinnvoll, Qualifikationen als Ziele von Bildung zu definieren, vielmehr ist es bedeutungsvoll, dass junge Menschen in der Schule jene Kompetenzen entwickeln, die die Bewältigung der vielfältigen beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen ermöglichen. Der österreichische Lehrplan sieht daher die Befähigung junger Menschen zu „*lebensbegleitendem*“ Lernen, „*zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen*“ (SCHOG § 2, Lehrplan 2000, Teil 1, Abschnitt 4: Aufgabenbereiche der Schule) als wesentlichen Aspekt von Bildung. Die OECD versteht „*Lifelong Learning*“ als Voraussetzung für „*Lifelong Employability*“ für den einzelnen und als Basis für volkswirtschaftliches Wachstum: „*In sum, there is empirical support for the view that education and training lift productivity, both of individuals and economies as a whole.*“ (McKenzie & Wurzburg, 2005) Daher fordert die OECD ihre Mitglieds-

staaten auf, dass sie einerseits für eine qualitativ hochwertige Basisbildung für alle Jugendlichen sorgen und andererseits Möglichkeiten zur Verfügung stellen, dass Erwachsene ihre Kompetenzen immer wieder auf den aktuellen Stand bringen können, um ihre Chancen auf Beschäftigung und Verbesserung ihres Einkommens zu wahren.

Inklusion als Antwort auf wachsende Heterogenität

Die Lebensentwürfe und Lebensformen der Menschen aber auch ihre Wertvorstellungen sind vielfältiger geworden. Bedingt durch die (Arbeits-)Migration leben Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen neben- und miteinander. Das führt dazu, dass die Vorerfahrungen, die Interessen und die Begabungsspektren der Schüler/innen, die gemeinsam in eine Klasse gehen, heterogener werden. Der Schule kommt somit eine wichtige Integrationsfunktion zu. Brügelmann sieht daher die zentrale Bedeutung von Schule als „*Ort der Begegnung – der Begegnung von Menschen und der Begegnung von Kulturen, die mit- und voneinander lernen*“ (Brügelmann, 2005, S. 234). Schule bietet einen Raum für die Vergemeinschaftung von Ideen, Inhalten, Erfahrungen und Werten. Sie ist der „*einzigste Raum in der Gesellschaft, in dem sich fast all ihre Mitglieder für einige Jahre zusammenfinden*“ (ebd., S. 235). Sie hat daher „*die Chance, aber auch die Aufgabe, gemeinsame Orientierungen zu entwickeln (und eben nicht ‚von oben‘ zu vermitteln). Gemeinsamkeiten, die tragfähig genug sind, Unterschiede auszuhalten, trotz aller Verschiedenheit miteinander im Gespräch zu bleiben*“. Sie könnte und sollte der Ort sein, wo junge Menschen lernen, die Perspektive anderer einzunehmen, über Differenzen hinweg miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren.

2.2 Erweitertes Lernverständnis

Welches Verständnis von Lehren und Lernen befähigt junge Menschen, mit der Vielfalt der Anforderungen einer komplexen Gesellschaft umzugehen? Wie kann Schule die Lernenden optimal auf ihre Zukunft vorbereiten? Woran kann sie sich orientieren, wenn diese Zukunft durch tiefgreifende Änderungen der traditionellen gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen gekennzeichnet sein dürfte?

Der Umgang mit Komplexität verlangt vom Einzelnen ein hohes Maß an Flexibilität, innere Stabilität, vielfältige Kompetenzen sowie die Bereitschaft und die Fähigkeit, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Wissensvermittlung als zentraler Aspekt von (höherer) schulischer Bildung greift hier wohl zu kurz. Ein erfolgreicher Schulabschluss sollte vielmehr gesellschaftliche Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft im umfassenden Sinn garantieren und sich nicht auf Qualifikation für den (aktuellen oder zukünftigen?) Arbeitsmarkt beschränken. Die Bildungsziele der österreichischen Schule umfassen daher nicht nur den Erwerb von Wissen, sondern auch die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen und den Aufbau von Werthaltungen (vgl. SCHOG § 2, Lehrplan 2000, Teil 1, Abschnitt 2: Gesetzlicher Auftrag). Der Lehrplan spricht in diesem Zusammenhang von „*dynamischen Fähigkeiten*“, denn „*es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen.*“ (SCHOG § 2, Lehrplan 2000, Teil 1, Abschnitt 4: Aufgabenbereiche der Schule)

„Werte und Kompetenzen für eine zukunftsfähige Schule“ (Edelstein, 2008)

Die OECD identifiziert im Projekt DeSeCo – Developing and Selection of Competences –, das in Kooperation mit PISA und mit Wissenschaftler/innen aus aller Welt durchgeführt wurde, folgende drei Kernkompetenzen, die in allen Bildungssystemen erworben werden sollten (OECD, 2005):

- Autonome Handlungsfähigkeit
- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (engl.: „*use tools constructively*“)
- Interagieren in heterogenen Gruppen

Das DeSeCo-Projekt orientiert sich dabei an den Normen der Menschen- und Kinderrechte, der Demokratie, der Nachhaltigkeit und der sozialen Integration und Kohäsion.

Interaktive Anwendung von Medien und Technologien meint den konstruktiven und reflektierten Einsatz der Werkzeuge symbolischen Handelns – der Sprache, der Mathematik und der Informationstechnologien. Kompetenzen betonen allerdings die funktionale, wissensbasierte Bewältigung einer Situation und nicht so sehr das Verfügen über im Gedächtnis gespeichertes Wissen, dem im traditionellen Unterricht zentrale Bedeutung zukommt. Die PISA-Studien testen Kompetenzen in diesem Bereich.

Damit junge Menschen erfolgreich selbstständig handeln lernen, bedarf es in der Schule der Gelegenheit zur Verantwortungsübernahme, einer optimistischen Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und einer „*fehlertoleranten Anerkennung der Anstrengungsbereitschaft*“ (Edelstein, 2008). Das schließt die Duldung begründeten Widerspruchs und die Akzeptanz individueller Wege ein.

Die dritte Kompetenz – in heterogenen Gruppen erfolgreich interagieren können – verlangt zweierlei: förderliches Handeln in sozialen Gruppen und darüber hinaus einen konstruktiven Umgang mit Menschen aus verschiedenen Kulturen, um sozialer Exklusion vorzubeugen.

Neuakzentuierung fachlichen Lernens

Die Ergebnisse der kognitionspsychologischen und der pädagogisch-fachdidaktischen Forschung deuten darauf hin, dass der lehrerzentrierte, primär sprachlich ablaufende Frontalunterricht der Vielfalt der Lernvoraussetzungen und Begabungen nicht gerecht werden kann. Veränderte Formen der Wissensproduktion und Wissensspeicherung legen eine Neuakzentuierung von schulischem Unterricht nahe. Nicht mehr Wissensvermittlung, sondern sinnvoller Umgang mit der Wissensflut wird zum bedeutsamen Ziel fachlichen Lernens. Das beinhaltet auszuhandeln, was unverzichtbar ist und exemplarisch auszuwählen, was individuell (für den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin, eine Gruppe von Lernenden oder eine spezifische Klasse) bedeutsam ist.

Winter folgert in guter Übereinstimmung mit den von der OECD formulierten Schlüsselkompetenzen, dass sich eine „**Neue Kultur des Lehrens und Lernens**“, die sowohl den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden als auch den sich rasch ändernden Anforderungen moderner Gesellschaften gerecht wird, durch folgende Aspekte charakterisieren lässt (Winter, 2004, S. 6):

- Höhere **Selbstständigkeit** und Eigenverantwortung des Handelns der Lernenden
- Stärkere Orientierung auf die **Lernprozesse**
- Hinwendung zu **komplexen, alltagsnahen** Aufgaben
- Anspruch auf **Partizipation** der Schüler/innen und eine Demokratisierung der Lernkultur

Veränderung der Rolle der Lehrenden

Lehrkräfte stehen somit vor der zugegebenermaßen schwierigen Aufgabe, die Lernenden bei der autonomen Gestaltung von individuellen Lernprozessen zu unterstützen. Zum einen, weil Lehrende lediglich Lernprozesse initiieren können – Lernen ist ein aktiver, individueller Prozess – , zum anderen, weil die jungen Erwachsenen ihr Lernen nach Beendigung der Schulzeit selber organisieren können müssen. Leistungserziehung, so verstanden, bietet den Schüler/innen Unterstützung an, die eigenen Fähigkeiten und das eigene Leistungsvermögen realistisch einzuschätzen und ihre Lernschritte im Hinblick auf die gestellten Anforderungen und die eigene Leistungsfähigkeit zu planen, durchzuführen und zu bewerten. Sie bietet einen Rahmen für selbstreguliertes Lernen. Sie sieht Schüler/innen als Subjekte ihrer Lernprozesse und Leistungen und unterstützt Schüler/innen beim Bestehen in einer leistungsorientierten Gesellschaft. *„Sie intendiert eine kritische Leistungsbereitschaft, die stets die Kontrolle darüber behält, warum und zu welchem Zweck eine Leistung angestrebt wird.“* (Sacher, 2004, S. 204)

Erweitertes Verständnis von schulischer Leistung

Ein erweitertes Lernverständnis bedingt ein erweitertes Verständnis von schulischer Leistung und eine **entsprechende Leistungsbeurteilung**:

- Diese berücksichtigt Produkte und Prozesse.
- Sie umfasst:
 - **fachlich-inhaltliche Leistung** (wissen, verstehen und Zusammenhänge erkennen ...),
 - **methodisch-strategische Leistung** (planvoll, sachgerecht und strukturiert handeln, Informationen erschließen ...),
 - **sozial-kommunikative Leistung** (gemeinsam mit anderen eine Aufgabe, ein Problem bearbeiten, Wissen mitteilen und austauschen, Informationen einschätzen und beurteilen ...),
 - **reflexive und metakognitive Leistung** (über das eigene Lernen nachdenken, eigene Stärken und Schwächen kennen).
- Sie ermöglicht individuelle Ziele und individuelle Wege zur Erreichung verbindlicher Ziele (zum Beispiel Mindeststandards).
- Sie unterstützt den Aufbau eines günstigen Selbstkonzeptes und das Entwickeln von Werthaltungen.
- Sie verlangt motiviertes und vielfältiges Lernen (kooperativ, flexibel, kreativ und kontextgebunden).

Konsequenzen für Fachlernen und Fachleistung

Wenn fachliches Lernen zum Erwerb von Kompetenzen beitragen will, die befähigen, gegenwärtige und zukünftige Anforderungen erfolgreich zu bewältigen, so muss der Fachunterricht eine Struktur finden, die die Logik des Faches mit dem Erwerb der oben beschriebenen Schlüsselkompetenzen verschränkt. Es geht darum, fachliche Lernprozesse so zu gestalten, dass sie den Anforderungen des Faches entsprechen, gleichzeitig aber dazu beitragen, in der Auseinandersetzung mit Themen von individueller und gesellschaftlicher Bedeutung kognitive, emotionale und motivationale Fähigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Die Antwort auf ein erweitertes Verständnis von Lernen und Leisten ist somit keineswegs die Einführung neuer Fächer, sondern aufeinander abgestimmtes fachliches Lernen, das in eine Schulkultur eingebettet ist, die Demokratie lernen und leben ernst nimmt.

2.3 Konstruktion und Instruktion – zwei Seiten einer Medaille?

Eine „neue Lernkultur“ erfordert die grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Lernen und wirft etliche Fragen auf:

- Wie funktioniert Lernen?
- Wann spricht man von Leistung?
- Wie können Leistungen erbracht werden?

Um die erste Frage zu beantworten, sind vor allem zwei Lerntheorien von Bedeutung, die **kognitivistische Auffassung** von Lehren und Lernen und der **Konstruktivismus**. Das kognitive Modell geht davon aus, dass Informationsverarbeitungsprozesse für das menschliche Verhalten verantwortlich und bestimmend sind. Lernen wird dabei als Übertragung von Inhalten von den Lehrpersonen auf die Schüler/innen verstanden. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, das vorhandene Wissen so aufzubereiten, dass es von den Lernenden optimal aufgenommen und behalten werden kann. Oft wird das Bild des Nürnberger Trichters verwendet, um diesen Sachverhalt zu verdeutlichen. Die Schüler/innen nehmen passiv auf, was ihnen dargeboten wird. Am Ende des Lernprozesses haben sie annähernd dieselbe Wissensstruktur wie die Lehrkraft. Wissen, das auf diese Art und Weise erworben wird, ist häufig träge, das heißt es kann bei Problemen und in konkreten Situationen nicht angewendet werden.

Im Gegensatz dazu geht der radikale Konstruktivismus davon aus, dass Wissen eine Konstruktion jedes einzelnen Menschen und keine Kopie der Wirklichkeit ist, dass die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, unsere eigene Erfindung ist. Der Lernprozess wird hier als ein Vorgang aktiver Wissenskonstruktion interpretiert, der mit einer Störung der bestehenden Wissensstruktur der Lernenden beginnt, indem diese mit einer Situation konfrontiert werden, mit der sie aufgrund ihrer Vorerfahrungen nicht umgehen können. Sie befinden sich in einem kognitiven Konflikt und sind zu einer Neustrukturierung ihrer Wissensstruktur gezwungen. Diese Neustrukturierung kann auf zwei Arten erfolgen:

Die „sanftere“ Art liegt vor, wenn neue Begriffe und Verknüpfungen hinzukommen. Es handelt sich dann um eine Konzepterweiterung. (Das Wissen in einem bestimmten Bereich wird durch neue Fakten ergänzt, die den Blickwinkel verändern, aber auf vorhandenes Wissen aufbauen.)



Abb 2.1 Vergleich von Kognitivismus und Konstruktivismus

Manchmal ist allerdings eine völlige Neustrukturierung notwendig, ein Konzeptwechsel. (Die vorhandenen Vorstellungen werden ersetzt.)

Wissen ist immer subjektives Wissen und die Ergebnisse von Lernprozessen demnach von Person zu Person verschieden. Die Aufgabe der Lehrperson ist es somit, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie die Schüler/innen zur Wissenskonstruktion anregen. Ihre Rolle ist eine beratende und unterstützende. Dabei muss darauf geachtet werden, dass nur das verstanden und gelernt werden kann, was sich mit bereits vorhandenem Wissen in Verbindung bringen lässt. Die Lernumgebungen müssen daher authentisch sein, Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit berücksichtigen und Selbstorganisation zulassen, damit die Lernenden Eigenverantwortlichkeit entwickeln können.

Beide Theorien, die kognitivistische und die konstruktivistische Auffassung vom Lernen, haben Schwachstellen. Zu starke Betonung der Instruktion schadet genauso wie das völlige Sich-selbst-Überlassen der Lernenden. Der Kompromiss ist der sogenannte **„Gemäßigte Konstruktivismus“**, der beide Theorien verbindet. Lernen ist hier wie beim radikalen Konstruktivismus eine individuelle Konstruktion von Bedeutungen, das Wissen wird vor dem bestehenden Erfahrungshintergrund interpretiert. Die Lehrkräfte unterstützen diesen Prozess durch Instruktion,

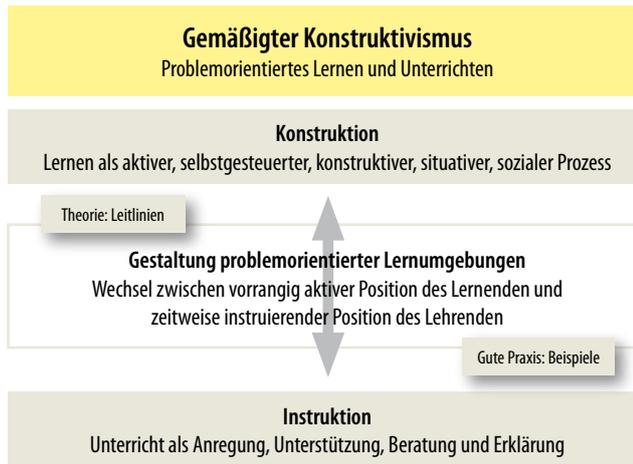


Abb.2.2 Wechsel zwischen Konstruktion und Instruktion

um zu vermeiden, dass das Rad ständig neu erfunden werden muss. Lernen ist also auch hier nur mit aktiver Beteiligung der Lernenden möglich, braucht aber den Input durch die Lehrpersonen. Damit das Lernangebot zu einem eigen-

nen Problem gemacht werden kann, ist es wesentlich, dass Lernen immer in konkreten, relevanten und authentischen Kontexten stattfindet, die individuelle Lernwege zulassen und die Möglichkeit zu reflexiven Phasen des Nachdenkens über das eigene Lernen geben. Nur so können Schüler/innen zur Selbststeuerung gelangen. Voraussetzung dafür sind problemorientierte Lernumgebungen, die von den Lehrer/innen gestaltet werden müssen. Die Rolle der Lehrperson ist demnach unterschiedlich. Sie ist zeitweilig instruierend, dann wieder beratend

und unterstützend und erfordert großes Einfühlungsvermögen. Das gilt auch für die Gestaltung von Prüfungssituationen. Einige Beispiele dazu werden in Kapitel 5 vorgestellt.

2.4 Emotionen beim Lernen

Fragt man Lehrer/innen nach Erinnerungen an Emotionen bei ihren eigenen Prüfungen, erhält man eine breite Palette an Empfindungen als Antwort. Auf der einen Seite stehen meist Freude und Zufriedenheit, auf der anderen Enttäuschung und Angst. Gerade diese „Prüfungsangst“, wie sie häufig genannt wird, beschäftigt Schüler/innen und Eltern und ganz massiv natürlich die Lehrpersonen.

„Wer Prüfungsangst hat, der kommt einfach nicht auf die einfache, aber etwas Kreativität erfordern Lösung, die er normalerweise leicht gefunden hätte. Wer unter dauernder Angst lebt, der wird sich leicht in seiner Situation ‚festfahren‘, ‚verrennen‘, der ist ‚eingengegt‘ und kommt ‚aus seinem gedanklichen Käfig nicht heraus.“ (Spitzer, 2002, S. 164)

Es erhebt sich die Frage, was man tun kann, um die Angst in der Schule in Grenzen zu halten. Oder ist sie in gewissem Ausmaß für das Lernen sogar förderlich?

Angst bezeichnet im biologischen Zusammenhang das Gefühl, das mit jeder Stressreaktion einhergeht. Die Stresshormone lösen nicht nur die uns allen bekannten körperlichen Reaktionen wie feuchte Hände, erhöhten Puls, Bauchschmerzen etc. aus, sondern beeinflussen auch

die neuronalen Schaltungen in unserem Gehirn. Das ursprüngliche Gefühl der Angst verwandelt sich in Abhängigkeit von individuellen Erfahrungen bei der Bewältigung von Stresssituationen in ein ganzes Spektrum von Gefühlen. Haben Kinder durch die Unterstützung liebevoller Bezugspersonen immer wieder die Erfahrung gemacht, dass Irritation ausgehalten und überwunden werden kann, so werden solche Situationen nicht mehr angstvoll erlebt, sondern als Überraschung und Herausforderung. Ihre Bewältigung ist mit Freude oder sogar Lust verbunden. Andere Auslöser für Prüfungsängste können traumatische Erlebnisse sein.

Ob eine Anforderung als bedrohlich oder bewältigbar wahrgenommen wird, hängt also einerseits von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen ab, aber auch von der Gestaltung der Situation und der Möglichkeit unterstützt zu werden.

Wie schaffen wir nun Lernumgebungen, die größtenteils angstfrei sind und so Lernen ermöglichen? Ein wichtiges Thema dabei ist der Umgang mit Fehlern. Wenn Fehler zugelassen und als Teil des Lernprozesses gesehen werden, brauchen Schüler/innen keine Angst haben, Fehler zu machen, Dinge auszuprobieren und

das, was nicht geklappt hat, zu verändern und wieder zu versuchen. Fehler als Anzeiger dafür, was noch *fehlt*, sind wichtig und sollten auch so gesehen werden. Die Lernenden müssen frei sein, ihren Lernprozess selber in die Hand zu nehmen, und müssen daher wissen, wann sie Fehler machen dürfen und wann nicht. Diese Unterscheidung wird oft das Trennen von Lernen und Leisten genannt, was aber nicht ganz zutrifft, weil auch beim Lernen etwas geleistet wird. Es ist eher ein Trennen der Prüfungssituationen von den Lernsituationen.

Detlef Rost und Franz Schermer führen sieben **Bedingungsfaktoren für Leistungsängstlichkeit** an, die Anhaltspunkte für Maßnahmen zur Veränderung beziehungsweise Vermeidung sein können (vgl. Rost & Schermer, 2006, S. 406):

1. **Lehrerverhalten:** autoritäres und extrem dirigistisches Verhalten, Spott, Herabsetzung, gezielte Demütigung ...
2. **Inhalt und Vermittlung des Lehrstoffs:** komplizierte und sprachlich unverständliche Informationsvermittlung, mangelnde oder fehlende Angabe und Präzisierung von Lernzielen, seltenes oder fehlendes Feedback, fehlende Individualisierung ...
3. **Schulbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten:** Überforderung und Überbeanspruchung von Intelligenz und Begabung der Schülerinnen und Schüler, Schwierigkeiten bei Aufmerksamkeit und Konzentration ...
4. **Schulleistungsbewertung:** soziale Bezugsnormorientierung (siehe Kapitel 3 und 4), mangelnde Transparenz und Inkonsequenz der Bewertungskriterien, Bewertung (Abwertung) der Person statt der Leistung ...
5. **Gestaltung von Prüfungssituationen:** Ungewissheit über Lehrziele, Prüfungsanforderungen und Kriterien der Leistungsbewertung, hoher Zeitdruck, fremde Arbeitsumgebung ...
6. **Schüler-Schüler-Verhältnis:** Rivalität und Konkurrenz statt Kooperation und Unterstützung, Hänseleien, Spott, emotional destruktives Schul- und Klassenklima ...
7. **Verhalten und Einstellung der Eltern:** an Bedingungen (Leistungserfüllung) gekoppelte Zuwendung und Liebe, emotionale Kälte, inkonsistentes Erziehungsverhalten, überhöhte Leistungsanforderungen ...

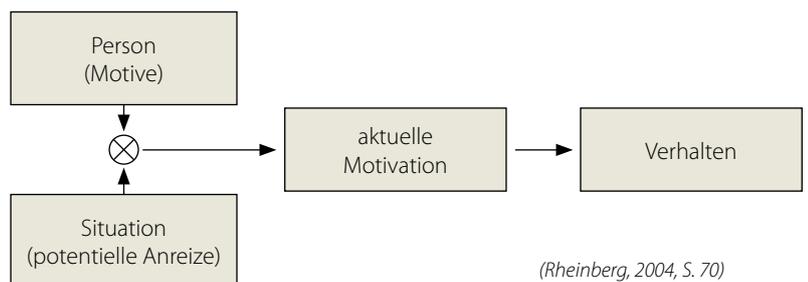
2.5 Motivationsförderung

In Diskussionen zwischen Lehrer/innen taucht oft die Frage auf, wie man Schüler/innen motivieren könne. Dazu gibt es viele Meinungen und Strategien, die mehr oder weniger Erfolg versprechend sind. Möchte man sich mit dem Thema Motivation genauer auseinandersetzen, empfiehlt es sich, zuerst den Begriff zu klären und zu definieren.

In der Alltagssprache versteht man unter Motivation „etwas“ nicht näher Definiertes, von dem eine Person mehr oder weniger hat, entweder hohe Motivation oder Motivationsmangel (vgl. Rheinberg & Krug, 2005, S. 23). Wissenschaftlich unterscheidet man zwischen drei Abstufungen: **Motive** als überdauernde Persönlichkeitsmerkmale: Das sind frühe, vorsprachlich erworbene und zum Teil genetisch prädisponierte Bevorzungen für bestimmte Anreize (vgl. Rheinberg & Engeser, 2007, S. 24).

Individuelle **Motivausprägungen:** Sie entwickeln sich aus Erfahrungen, Zielvorstellungen und Erwartungen.

Die **aktuelle Motivation:** Sie resultiert aus einer Wechselwirkung zwischen der jeweiligen Situation und dem Motiv, wobei sich aus der Situation heraus potentielle Tätigkeitsanreize ergeben (vgl. Rheinberg, 2004, S. 70). Abbildung 2.3 zeigt diesen Zusammenhang schematisch.



(Rheinberg, 2004, S. 70)

Abb 2.3 Zusammenhang zwischen Anreiz und Motivation

Mit diesem Gedankenkonstrukt sollen Zielgerichtetheit, Intensität und Ausdauer von Verhalten erklärbar werden.

In der Praxis interessieren hauptsächlich Strategien, wie man jemanden motivieren kann. Rheinberg (2005) schlägt ein Klassifikationschema vor, das Maßnahmen nach drei Gesichtspunkten einteilt:

- Ansatzpunkt: Person oder Situation
- Angestrebte Wirkungsdauer: kurz- oder mittelfristig
- Kalkulierter Wirkungsmodus: reaktiv befolgend oder selbstinitiativ

Tabelle 2.1 zeigt das Schema im Überblick.

Der **reaktiv befolgende Reaktionsmodus** stützt sich auf den Behaviorismus, der Verhalten als Reaktion auf Bedingungen sieht, wobei Gewohnheiten mitbestimmen, welche Reaktion erfolgt. Kurzfristig lässt sich Verhalten durch Belohnungen beeinflussen, langfristig müssen sich bestimmte Reaktionsmuster etablieren. Eingriffe auf Personenseite sind hier nicht direkt möglich. Hauptziel des **selbstinitiativen Reaktionsmodus** ist es, den Zusammenhang zwischen eigener Anstrengung und Leistung bei richtiger Zielsetzung erfahrbar zu machen. Langfristig sollen sich Personen anspruchsvolle Ziele setzen, diese

engagiert verfolgen und die Ergebnisse nach eigenen Standards bewerten. Situative Maßnahmen wären in diesem Fall die Bereitstellung von Aufgaben mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad, Beurteilungskriterien und Standards. Auf Personenseite kann durch Verbalisieren von Kognitionen auf Ursachenzuschreibungen von Erfolg und Misserfolg eingewirkt werden. Es handelt sich hier nicht um ein starres Verstärkungssystem, sondern Situationen werden so gestaltet, dass Handlungen und Kognitionen provoziert werden.

Wie weit kann man aber nun tatsächlich Leistungsbereitschaft, um die es ja im Schulkontext meist vorrangig geht, fördern? Leistung kann erbracht werden, weil man sich dadurch Erfolg erhofft (erfolgszuversichtlich) oder, weil man Angst vor Misserfolg hat und diesen daher vermeiden möchte (misserfolgsmeidend). Atkinson hat in seinem **Risiko-Wahl-Modell** gezeigt, dass mittelschwere Aufgaben am ehesten zu leistungsmotiviertem Handeln anregen. Sie sind anspruchsvoll genug, um als Herausforderung erlebt zu werden, aber nicht so schwer, dass sie als unlösbar erscheinen. Sie werden von erfolgszuversichtlichen Personen gewählt. Personen mit Furcht vor Misserfolg wählen entweder ganz leichte Aufgaben, die sie zwar lösen können, die jedoch keine Herausforderung darstellen, oder

1. Ansatzpunkt	Situation		Person	
	kurzfristig, hic et nunc	mittel- bis langfristig	kurzfristig, hic et nunc	mittel- bis langfristig
2. Angestrebte Wirkungsdauer				
3. Kalkulierter Wirkungsmodus				
a) reaktiv befolgend	Situativ flexibler Einsatz markanter „Verstärker“ (z.B. Tokeneinsatz, Versprechungen, Drohungen)	Einführung und Festschreibung klarer Kontingenzen (z.B. Kontraktmanagement, automatisierte Belohnungsumwelten)	Aufmerksamkeitslenkung auf erreichbare Verstärker (z.B. an Kontrakt erinnern, Wert und Auswirkungen eines Verstärkers erlebnisnah ausmalen)	Etablierung gewünschter Reaktionsgewohnheiten („habits“)
b) selbstinitiativ	Einsatz situativer Aufforderungsgehalte (z.B. anregendes Arbeitsmaterial, herausfordernde Aufgabenstellung)	Bereitstellung von Handlungsfeldern zur Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit (z.B. Freiräume für eigene Zielsetzungen, Ermöglichung von Selbstbewertung, Wahlfreiheit von Lernbereichen etc.)	Aktivierung bestimmter Kognitionen durch Fragen/Impulse (z.B. Provokation von AN-Setzung oder Attributen, suggestive Beeinflussung von Erfolgserwartungen und Affekten, Erfragen gewünschter Ergebnisse etc.)	Beeinflussung von Motiven, Werten, Sachbereichsinteressen etc.

Tabelle 2.1 Grobklassifikation verschiedener Möglichkeiten, in Erziehungskontexten ein bestimmtes Verhalten anzuregen (motivieren)

sie wählen sehr schwere Aufgaben, weil da ein Misserfolg zwar zu erwarten ist, aber den Aufgaben zugeschrieben werden kann. Ziel von Motivationstrainings ist es daher, die Ausrichtung des Leistungsmotivs so zu verändern, dass sich die Personen realistische, aber anspruchsvolle Ziele setzen, Vertrauen in die Wirksamkeit des eigenen Handelns gewinnen, das Erreichen ihrer Ziele überprüfen und Verantwortung für die eigenen Handlungen und deren Folgen übernehmen.

Nach dem **Selbstbewertungsmodell von Heckhausen** (1975) genügt es dazu, drei Prozessvariable zu beeinflussen:

- **Ziel- und Anspruchsniveausetzung:** Setze ich mir realistische Ziele?
- **Kausalattribution:** Was sind Ursachen für meinen Erfolg/Misserfolg?
- **Selbstbewertung:** Welche Affekte überwiegen bei Erfolg/Misserfolg?

Tabelle 2.2 zeigt eine Gegenüberstellung von erfolgswahrscheinlicher und misserfolgsmeidender Motivausprägung.

Auf Basis dieses Modells führten Krug & Hanel (1976) ein **Motivtraining** mit misserfolgsmotivierten Schüler/innen, die zumeist schlechtere Leistungen erbrachten, als es ihrer Begabung entsprach (Underachievern), außerhalb des regulären Unterrichts durch und konnten zeigen, dass die Furcht vor Misserfolg abnahm und die Erfolgswahrscheinlichkeit anstieg.

Allerdings sind Trainings, die außerhalb des Unterrichts stattfinden, sehr aufwändig und die Rahmenbedingungen oft schwierig. Rheinberg & Krug (2006) führen in ihrem Buch „Motivationsförderung im Schulalltag“ einige Studien an, die zeigen, dass Unterricht ähnliche Ergebnisse wie die Motivationstrainings hervorbringt, wenn er sich an individuellen Bezugsnormen

Prozessvariable	Erfolgswahrscheinliche Motivausprägung	Misserfolgsmeidende Motivausprägung
1. Zielsetzung	Mittelschwere Aufgaben, realistische Anforderungen	Zu leichte oder zu schwere Aufgaben, unrealistische Anforderungen
2. Attributionsmuster a) Erfolgsursachen b) Misserfolgsursachen	a) Anstrengung, Kompetenzzuwachs b) mangelnde Anstrengung, evtl. Pech	a) leichte Aufgabe, Glück b) mangelnde Fähigkeit
3. Selbstbewertung/Affekt	Positive Affekte nach Erfolg sind gleich stark oder stärker als negative nach Misserfolg	Negative Affekte nach Misserfolg sind deutlich stärker als positive nach Erfolg

Tabelle 2.2 Schematische Gegenüberstellung von erfolgswahrscheinlichen und misserfolgsmotivierten Prozessvariablen im Selbstbewertungsmodell von Heckhausen (nach Rheinberg & Krug, 2005, S. 37)

orientiert. Lehrer/innen haben also ein Werkzeug in der Hand, das es ihnen ermöglicht, ihre Schüler/innen so weit zu bringen, dass sie sich „Leistungswahrscheinlichkeiten mit größerem Interesse, mehr Erfolgswahrscheinlichkeit, größerer Anstrengungsbereitschaft und weniger selbstwertbelastenden Kognitionen zuwenden als bisher“ (Rheinberg & Krug, 2005, S. 81).

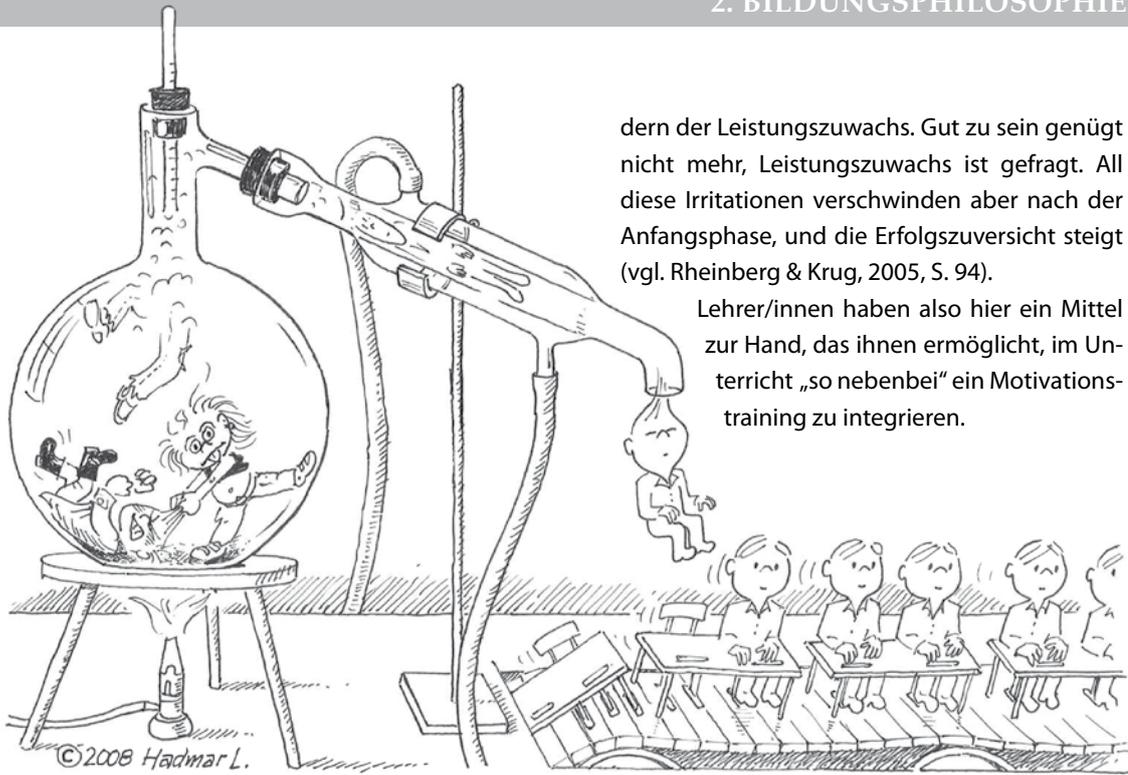
Wie sieht aber nun so ein Unterricht unter individueller Bezugsnorm aus? Dazu seien zuerst einmal wichtige Merkmale der sozialen und der individuellen Bezugsnorm einander gegenübergestellt (siehe Tabelle 2.3).

Langfristig profitieren durch eine Unterrichtsgestaltung unter individueller Bezugsnorm alle Schüler/innen, am meisten aber die leistungsschwächeren beziehungsweise misserfolgsängstlichen. Trotzdem rufen diese ungewohnten Maßnahmen am Anfang häufig Ablehnung hervor, weil sie sich vom bisher Gewohnten unterscheiden und dadurch verunsichern und ängstigen. Erfolg und Misserfolg hängen plötzlich von der eigenen Anstrengung ab. Man kann sich nicht auf den Standpunkt zurück-

ziehen, dass man einfach nicht begabt ist. Aber auch leistungsstarke Schüler/innen haben Anfangs Probleme, wenn nicht mehr die absolute Leistung zählt, son-

Soziale Bezugsnorm	Individuelle Bezugsnorm
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen vergleichen die Leistungen der Schüler/innen und Schüler. • Der Unterricht orientiert sich am Klassendurchschnitt. • Aufgaben sind für alle gleich auf mittlerem Niveau. • Misserfolge werden auf stabile Ursachenfaktoren wie mangelnde Fähigkeit zurückgeführt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen entwickeln Sensibilität für die Lernfortschritte einzelner Schüler/innen. • Probleme und Fragen sind gemessen am individuellen Leistungsstand mittelschwer. • Schüler/innen werden gelobt, wenn ihre Leistungen ansteigen. • Erfolge und Misserfolge werden den eigenen Leistungen zugeschrieben.

Tabelle 2.3 Merkmale sozialer und individueller Bezugsnormorientierung



dem der Leistungszuwachs. Gut zu sein genügt nicht mehr, Leistungszuwachs ist gefragt. All diese Irritationen verschwinden aber nach der Anfangsphase, und die Erfolgszuversicht steigt (vgl. Rheinberg & Krug, 2005, S. 94).

Lehrer/innen haben also hier ein Mittel zur Hand, das ihnen ermöglicht, im Unterricht „so nebenbei“ ein Motivations-training zu integrieren.

2.6 Von der Schwierigkeit andere richtig einzuschätzen

Voraussetzung jeder zwischenmenschlichen Interaktion ist die Fähigkeit, die Menschen, mit denen man konfrontiert ist, richtig wahrzunehmen und einzuschätzen. Dazu muss man zuerst zwei Begriffe voneinander unterscheiden:

Die **Wahrnehmung von Objekten der physikalischen Welt** richtet sich in erster Linie auf unmittelbar beobachtbare „oberflächliche“ Merkmale (Größe, Gewicht, Farbe etc.). Bei der **sozialen Wahrnehmung** kommt es oft auf Charakteristika an, die der Beobachtung nicht unmittelbar zugänglich sind, sondern erschlossen werden müssen (zum Beispiel Intelligenz, Einstellungen).



Abb 2.4 Wahrnehmung

Dadurch ist es in diesem Bereich wesentlich schwieriger Urteile zu fällen, als in der physikalischen Welt (siehe Forgas, 1999, S. 21). Es kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass es möglich ist, ein „genaues“ Urteil zu fällen. Es ist aber möglich, einige Punkte zu beachten, um Fehleinschätzungen zu minimieren.

Die Beurteilung von Menschen bezüglich überdauernder Persönlichkeitsmerkmale ist sehr

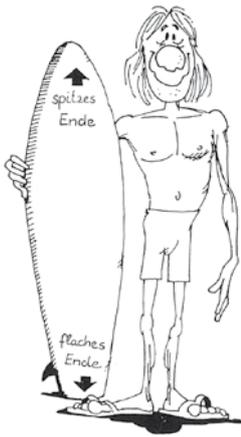
Emotionen

Persönlichkeitszüge

Abb 2.5 Soziale Wahrnehmung

schwierig. Oft genügt es aber auch schon, die momentanen Gefühlsreaktionen des Gegenübers wahrzunehmen. Dazu bietet sich als wichtigste Informationsquelle der Gesichtsausdruck an. Unvermischte Emotionen grundlegender Natur wie Freude oder Sorge können mit großer Treffsicherheit identifiziert werden, komplexe emotionale Botschaften sind aber nicht so leicht zu entschlüsseln. Ziel der beurteilenden Personenwahrnehmung ist aber auch die Wahrnehmung von überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen, wobei sich Psycholog/innen zunehmend bewusst werden, dass die „Persönlichkeit“ nichts Dauerhaftes beziehungsweise Unveränderliches ist (siehe Forgas, 1999, S. 27). Forgas zieht daraus den Schluss, dass wir uns eher auf die Merkmale der Gruppe konzentrieren, der unser Gegenüber angehört.

Unsere Wahrnehmung kann auch durch unsere Stimmung im Moment der Beurteilung beeinflusst werden. Wenn es uns gut geht, werden

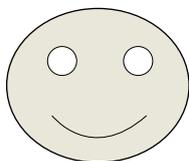


Das ist Bruce, der Surfer. Sehen Sie ihn sich genau an – kennen Sie diesen Typ? Viele unserer Wahrnehmungsurteile fallen wir auf der Grundlage von Stereotypen. Über Bruce persönlich wissen Sie vielleicht nichts, aber Sie wissen einiges über Surfer. Also wird es Ihnen nicht schwerfallen, auch auf andere Eigenschaften von Bruce zu schließen. Solche Stereotype können – je nachdem, wie verzerrt sie sind – der Genauigkeit unserer Urteile förderlich oder abträglich sein. (Forgas, 1999, S. 30)

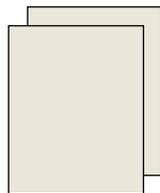
Abb 2.6 Stereotype (Grafik und Text: Forgas, s.o.)

eher positive Konstrukte und Personeneigenschaften aktiviert, und wir sind eher geneigt, nicht ganz eindeutiges Verhalten im Lichte dieser Konstrukte zu interpretieren und positiver wahrzunehmen. Bei schlechter Stimmung geschieht das Gegenteil.

Ein zweiter Grund für Wahrnehmungsungenauigkeiten können Stereotypisierungen sein. Wenn wir uns auf die Merkmale der Gruppe kon-



Stimmung



Stereotypisierung

Abb 2.7 Wahrnehmungsungenauigkeiten

zentrieren, zu der ein Mensch gehört, kann das einerseits für die Wahrnehmungsgenauigkeit von Vorteil sein, andererseits sind aber unsere Vorstellungen von den typischen Charakteristika einer Gruppe sehr persönlich geprägt und oft verzerrt. Und selbst, wenn man eine sehr präzise Vorstellung von einer Gruppe haben könnte, gelten ihre Merkmale nicht unbedingt für alle Angehörigen der Gruppe. Stereotypisierungen können daher der Genauigkeit unserer Wahrnehmung des Individuums schaden.

Nicht zuletzt fließen in unsere Beurteilung von Personen auch immer unsere impliziten Persönlichkeitstheorien ein. Ist ein wohlzogener Mensch auf jeden Fall auch intelligent? Sind gut angezogene Menschen verlässlich?

„Der springende Punkt ist, dass wir alle unsere Mitmenschen durch die Brille derartiger Theorien wahrnehmen. Weit mehr als vom Betrachteten hängt die Qualität von Wahrnehmungsurteilen vom Betrachter selbst ab, denn wenn wir andere wahrnehmen, tun wir das mit einer ganzen Menge persönlicher Erwartungen, deren keine anderen vollkommen gleicht.“ (Forgas, 1999, S. 43).



Halten Sie ihn für einen tollen Liebhaber? Unsere impliziten Persönlichkeitstheorien erlauben es uns, von bekannten auf unbekannte Eigenschaften zu schließen. Kaum jemand wird beim Anblick eines Hausierers auf den Gedanken kommen, einen tollen Liebhaber vor sich zu haben – obwohl er natürlich durchaus einer sein könnte. (Forgas, 1999, S. 43)

Abb 2.8 Implizite Persönlichkeitstheorie (Grafik und Text: Forgas, s.o.)

2.7 Auch Lehrer/innen machen Fehler

Lehrer/innen können es – ebenso wie Richter/innen, Sozialarbeiter/innen etc. – nie ganz vermeiden, dass ihre persönlichen Vorlieben und Abneigungen sowie ihre Eigenarten in die Beurteilung einfließen (vgl. Sacher, 2004, S. 48).

Zur Verzerrung eines Urteils kann es kommen, wenn dieses von anderen Urteilen über den Schüler oder die Schülerin beeinflusst wird (vgl. Sacher, 2004, S. 50).

Voreingenommenheiten

Häufig wird das Beurteilungsspektrum nicht gleichmäßig ausgeschöpft. So neigen manche

Lehrer/innen zu sogenannten „Strengfehlern“, indem sie schon kleine Fehler sehr stark gewichten und vorwiegend negative Urteile abgeben beziehungsweise schlechte Noten verteilen. Im Gegensatz dazu stehen die „Mildbeurteiler“, die hauptsächlich gute Noten verteilen. Es gibt aber auch Lehrpersonen, die eine Tendenz zur Mitte haben, weil sie Extremurteile scheuen, und andere, die übermäßig oft zu extremen Noten greifen. Werner Sacher meint zu diesen Varianten: „Ungleichmäßige Ausschöpfung des Beurteilungsspektrums führt zu einem Verlust an Differenzierung in den Urteilen, zu einer Über- oder Untertreibung positiver oder negativer Leistungsaspekte.“ (Sacher, 2004, S. 49)

Er macht auch Vorschläge, was man dagegen tun kann:

- Jeder Lehrer und jede Lehrerin sollte sich Klarheit darüber verschaffen, zu welchem Fehlverhalten er oder sie neigt.
- In Zweifelsfällen kann das Gespräch mit Kolleg/innen oder die Bewertung von Schülerleistungen durch mehrere Beurteiler/innen hilfreich sein.
- Man sollte sich darüber klar werden, welche Beurteilungstendenzen von der Tradition des unterrichteten Fachs und von der Schulart beziehungsweise Schulstufe impliziert werden könnten.
- Lehrpersonen sollten sich in der entwicklungspsychologischen Fachliteratur oder anderen Quellen über die alterstypische Leistungsfähigkeit der Schüler/innen informieren.
- „Ein ehernes Prinzip sollte es sein, in jedem Leistungsbild sowohl nach Stärken als auch nach Schwächen zu suchen.“ (Sacher, 2004, S. 49-50)

Nach mehreren schlechten Leistungen wird eine mittlere Leistung tendenziell besser beurteilt.

Kontrasteffekt

Bei guten Schüler/innen neigt man dazu, Fehler zu übersehen, bei schlechten werden eher Fehler gesucht.

Haloэффект

Bei längeren Beurteilungsserien werden die ersten Arbeiten oft streng, die mittleren eher milder und die letzten wieder streng beurteilt.

Welleneffekt

Die Erwartung der Beurteilenden kann die Leistung der Prüflinge beeinflussen.

Pygmalioneffekt

Um solchen Fehlern zu begegnen, schlägt Sacher vor, bei der Leistungsbeurteilung folgende Grundsätze zu beherzigen:

- Die Beschreibung einer Leistung ist von ihrer Beurteilung möglichst zu trennen.
- Ein Gesamturteil sollte man sich immer erst bilden, nachdem man reichlich Daten zu Einzelaspekten gesammelt hat.
- Man sollte sich immer vorher überlegen, auf welche Aspekte man bei der Beurteilung der Leistungen von Schüler/innen achten will. Dazu ist es aber auch erforderlich, diese Aspekte immer wieder neu zu überdenken.
- Es ist unbedingt erforderlich, von Zeit zu Zeit das Bild, das man von einer Schülerin/einem Schüler hat, zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren,
- Besondere Vorsicht ist geboten beim Umgang mit Vorinformationen über Schüler/innen.
- Sehr hervorstechende Merkmale von Schüler/innen sollte man wenigstens zeitweise einmal „auszublenden“ versuchen.
- Um Reihungsfehlern vorzubeugen, sollte man bei mündlichen Prüfungen, aber auch bei Korrekturen Reihenfolgen gezielt variieren.

„Die generelle Handlungsrichtlinie, um Beurteilungsfehlern zu begegnen, lautet: Man muss sich im wörtlichen Sinne ein Bild vom Schüler und von seiner Leistung ‚machen‘! Nur, wenn wir unser Bild vom Schüler nicht irgendwie zustande kommen lassen, sondern es uns systematisch nach festen und klaren Regeln erarbeiten, verhindern wir, dass zufällig ablaufende und unbewusste Prozesse unsere Wahrnehmung und unser Urteil bestimmen.“ (Sacher, 2004, S. 53)

2.8 Prüfungskultur als Ergebnis von Aushandlungsprozessen

Dynamischer Kulturbegriff als Basis

In der Erziehungswissenschaft erfreut sich die Verwendung des Kulturbegriffs seit einiger Zeit großer Beliebtheit. Prüfungskultur soll nicht ein weiterer Beitrag zur Inflation dieses Begriffs sein, sondern trägt einem prozessural dynamischen Konzept Rechnung, das Kultur als soziale Konstruktion versteht, die sich durch die Auseinandersetzung ihrer Mitglieder mit dem vermeintlich Vorgegebenen ständig verändert. In diesem Sinn ist Kultur die diskursive Vergemeinschaftung von Werten, Wissen, Haltungen, alltäglichen Praktiken, die sich in den Interaktionen ihrer Mitglieder quasi ständig neu hervorbringt. Dabei wird anerkannt, dass es in jeder Kultur sowohl geteiltes Wissen und gemeinsame Werte als auch Widersprüche gibt. (vgl. z.B. Arnold, 2004, S. 10)

PrüfungskULTUR als Aushandlungskultur auf zwei Ebenen

Wie lässt sich das auf die Praxis der Leistungsbeurteilung übertragen und so der Begriff PrüfungskULTUR näher bestimmen? Die Kultur des Feststellens, Bewertens und Beurteilens von Leistungen lässt sich als Ergebnis der Aushandlung auf zwei Ebenen verstehen – der institutionellen Ebene und der individuellen Ebene. (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 1998, S. 45) Zunächst ist die Praxis, wie Lehrkräfte prüfen und Noten geben, das Resultat einer Auseinandersetzung mit den Gesetzen (Schulorganisationsgesetz, Schulunterrichtsgesetz, Leistungsbeurteilungsverordnung, Lehrpläne) durch Lehrerkollegien und einzelne Lehrkräfte, die die legislativen Vorgaben vor dem Hintergrund der spezifischen Schule beziehungsweise des spe-

zifischen Fachs interpretieren. Gleichzeitig gehen in die Notengebung aber auch individuelle Vereinbarungen ein, Vereinbarungen zwischen den Lehrpersonen einer Schule oder eines Fachs, Vereinbarungen im Klassenteam. Diese Vereinbarungen haben meist (halb)offiziellen Charakter und eine gewisse Verbindlichkeit, wenngleich sie sich zurzeit eher auf Formales, wie die Anzahl von Schularbeiten, den Punkteschlüssel für die Beurteilung, ... beziehen. Daneben spielen aber auch inoffizielle „Verhandlungen“ um Noten zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lehrkräften und Eltern, zwischen Direktion und Lehrkräften etc. eine nicht unbedeutende Rolle und gehen als Facetten schulischer Subkulturen in die Prüfungspraxen einzelner Lehrpersonen ein.

Prüfungskultur ist das Resultat von Aushandlungen und gleichzeitig der Rahmen, in dem diese Aushandlungen stattfinden. Die Diskussion um „Transparenz“ von Leistungsbeurteilung, um die sich viele Schulen seit einigen Jahren bemühen, kann als Versuch verstanden werden, diesen „Verhandlungen“ einen offiziellen Charakter zu geben und eine verbindliche gegenseitige Verpflichtung als Rahmen zu etablieren, in dem Lernen und Leisten stattfindet.

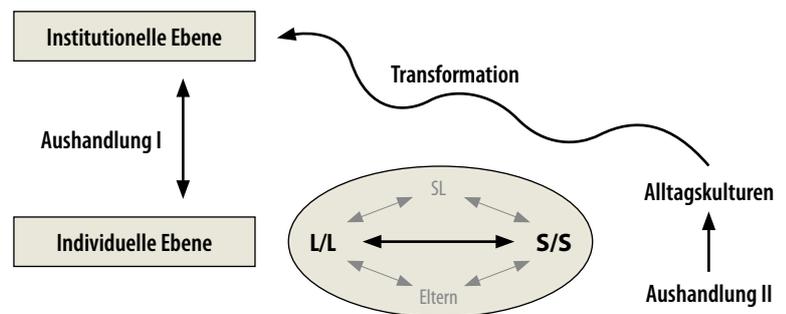


Abb 2.9 PrüfungskULTUR – ein dynamischer Aushandlungsprozess



3.1 Wohin soll es gehen? Was sind unsere Ziele?

„Für eine neue Lernkultur ist es von großer Bedeutung, dass die Schülerleistung und auch die Bedingung des Unterrichts transparent und zum Teil öffentlich gemacht werden. Im Gegensatz zur traditionellen Lernkultur, wo oft nur die Lehrperson die Schülerarbeiten zu Gesicht bekommt, werden Leistungen nun einsehbar gemacht. Das ist eine Bedingung dafür, dass die genannte sachlich-inhaltliche Kommunikation über Lernen und Leistungen entstehen kann und die Schülerinnen und Schüler entsprechende Fähigkeiten erwerben.“ (Winter, 2006, S. 27)

Felix Winter meint, dass Schüler/innen nicht länger fremd gesetzte und ihnen zum Teil unbekannte Normen erfüllen müssen, sondern dass sie aktiv Rechenschaft über das ablegen können, was sie in ihrer Lernzeit erreicht haben. Für diesen Aspekt des selbstständigen Lernens können ihnen Kompetenzbeschreibungen als Bezugspunkt dienen und ihnen bei ihrer Selbsteinschätzung helfen. Weinert (2001) definiert Kompetenzen als *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“* (Weinert, 2001, S. 27 f)

Was bedeutet all das aber für Lehrer/innen, die ihren Unterricht planen, durchführen und evaluieren müssen, die überprüfen müssen, ob ihre Schüler/innen die verlangten Bildungsziele erreicht haben? Und welche Bildungsziele sind das?

Man kann im Wesentlichen drei Gruppen von Bildungszielen unterscheiden:

- **Fachliche Bildungsziele**, die zum Beispiel im Sinne einer Grund- und Allgemeinbildung zur Kommunikation mit Expert/innen befähigen sollen. Sie müssen beim Erstellen von **Aufgaben** berücksichtigt werden.

- **Allgemeine Bildungsziele**, die es Schüler/innen ermöglichen sollen, soziale Partizipation zu leben. Sie kommen bei der Gestaltung von Lern- und Prüfungssituationen zum Tragen.
- **Orientierungsziele**: Hier geht es um individuelle Expertise, um das Einordnen der eigenen Ergebnisse in einen größeren Kontext, um die Konsequenzen, die sich durch Noten ergeben können wie zum Beispiel die Aufnahme in eine weiterführende Schule oder die Möglichkeit ein bestimmtes Studium zu absolvieren.

Fachliche und allgemeine Bildungsziele werden im Lehrplan festgeschrieben. Allerdings müssen sie für den Unterricht präzisiert und operationalisiert werden. Das ist großteils Sache der Lehrkräfte. Besonders fruchtbringend ist der Prozess aber, wenn Lehrer/innen die Bildungsziele untereinander und mit den Schüler/innen aushandeln und wenn diese sich ihre Ziele selber stecken. Das kann zum Beispiel so passieren, dass die Lehrerin oder der Lehrer Aufgaben verschiedener Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrade vorlegt und die Schüler/innen auswählen, welche und wie viele der Aufgaben sie bearbeiten möchten. Sie bewerten dann auch ihren Erfolg im Vergleich mit dem, was sie sich vorgenommen haben und lernen dadurch einerseits, sich realistische Ziele zu setzen, und andererseits, was sie erreichen können, wenn sie sich anstrengen. Man spricht hier von selbstreguliertem Lernen, das in vielen Facetten möglich ist. Wichtig dabei ist, dass Schüler/innen immer mehr dazu hingeführt werden, ihren Lernprozess selber in die Hand zu nehmen.

3.2 Was sollen Schüler/innen können?

Wenn sich Lehrer/innen mit dieser Frage auseinandersetzen, müssen sie zuerst einmal vom Lehrplan ausgehen, der die gesetzliche Grundlage für die Auswahl der Bildungsinhalte, die sie den Schüler/innen vermitteln sollen, darstellt. Viele Lehrende sehen diese „Vorschrift“ als Einschränkung. Beschäftigt man sich aber genauer damit, erkennt man **Freiräume** und Möglichkeiten, die sich für die Planung von Unterricht bieten (besonders beim Rahmenlehrplan in der Sekundarstufe 1). Für viele sind – ein offenes Geheimnis – die Lehrbücher der „heimliche Lehrplan“. Das schränkt den Spielraum ein.

- Sprache und Kommunikation
- Mensch und Gesellschaft
- Natur und Technik
- Kreativität und Gestaltung
- Gesundheit und Bewegung

Bildungsbereiche im Lehrplan

Im **Lehrplan** sind innerhalb von Bildungsbereichen Bildungsziele definiert. Für den Bereich **Natur und Technik** wurden zum Beispiel folgende Ziele formuliert: *„Der Unterricht hat daher grundlegendes Wissen, Entscheidungsfähigkeit und Handlungskompetenz zu vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler sind zu befähigen, sich mit Wertvorstellungen und ethischen Fragen im Zusammenhang mit Natur und Technik sowie Mensch und Umwelt auseinander zu setzen. Als für die Analyse und Lösung von Problemen wesentliche Voraussetzungen sind Formalisierung, Modellbildung, Abstraktions- und Raumvorstellungsvermögen zu vermitteln.“* (SCHOG § 2, Lehrplan 2000, Teil 1: Allgemeines Bildungsziel).

Diese Ziele sind sehr allgemein und bieten einen großen Handlungsspielraum. Manche Lehrer/innen sehen die Formulierungen als zu schwammig an. Sie würden klarere Regelungen bevorzugen. Viele sehen aber auch die Entfaltungsmöglichkeiten, die darin stecken. Natürlich bedeutet das auch, dass eine eingehende Auseinandersetzung mit Bildungszielen, Fragen der Methodik und der Leistungsbeurteilung notwendig ist.

Das führt häufig zu den Fragen:

Was sollen Schüler/innen können?

Welches Wissen und welche Fähigkeiten sollen sie während ihrer Schullaufbahn erwerben, und wie sollen sie damit umgehen können?

Wie sollen Schüler/innen lernen, damit ihnen über die Schulzeit hinaus solides mathematisches und naturwissenschaftliches Grundwissen verfügbar bleibt und sie Kompetenzen erwerben, sich eigenständig weiterzubilden? Wie kann Unterricht gestaltet werden, um Schüler/innen dabei optimal zu unterstützen?

Zur Beantwortung der Fragen, was und wie Schüler/innen lernen sollen, wurden im IMST-Grundbildungskonzept (siehe Amrhein et al., 2003) Leitlinien entwickelt, die zur Auswahl und auch zur Begründung von Inhalten und Methoden dienen können.

- Weltverständnis
- Kulturelles Erbe
- Alltagsbewältigung
- Gesellschaftsrelevanz
- Wissenschaftsverständnis
- Berufliche Orientierung und Studierfähigkeit

Leitlinien für die Auswahl von Inhalten (Delphi-Studie)

Die Leitlinien für die Inhaltswahl gehen auf eine Delphi-Studie (Häußler et al., 1998, S. 25) zurück und wurden so formuliert, dass sie sowohl auf Mathematik als auch auf die naturwissenschaftlichen Fächer anwendbar sind. Sie betreffen die Aspekte Weltverständnis, Kulturelles Erbe, Alltagsbewältigung, Gesellschaftsrelevanz, Wissenschaftsverständnis sowie Berufliche Orientierung und Studierfähigkeit. Jede Leitlinie ist mit einer knappen Erläuterung und einigen Fragen zur konkreten Unterrichtsplanung versehen. Als Beispiel sei hier die Leitlinie „Weltverständnis“ angeführt.

Weltverständnis

Die Auseinandersetzung mit Mathematik und Naturwissenschaften soll zur besseren Orientierung in unserer von Technik und Naturwissenschaft geprägten Welt beitragen – durch Bearbeitung relevanter Inhalte, Verständnis für Dimensionen und Größenverhältnisse, globale Zusammenhänge sowie durch die Darstellung ökologischer und wirtschaftlich-technischer Entwicklungen. Auch gilt es Antworten auf weltanschauliche Fragen zu finden, etwa nach der Stellung des Menschen als Teil und Gegenüber der Natur.

Fragen:

Inwiefern sind die jeweiligen Inhalte geeignet, fundamentale Ideen, Basiskonzepte und Grundvorstellungen der Naturwissenschaften und der Mathematik zu vermitteln, um ein solides Verständnis globaler Zusammenhänge und Abhängigkeiten (wirtschaftlich, technisch, ökologisch, gesellschaftlich, politisch) zu ermöglichen?

Werden für die Schüler/innen Grundelemente naturwissenschaftlicher Weltbilder sichtbar?

Was heißt für Sie persönlich „Verstehen“ der Welt?

Bei der Wahl der Methode für ein bestimmtes Unterrichtsziel helfen die Leitlinien zur Methodenwahl. Sie sind dem gemäßigt-konstruktivistischen Ansatz verpflichtet (vgl. Kapitel 2.3 und Reinmann-Rothmeir & Mandl, 1999) und eröffnen zwischen ihrer minimalen und maximalen Realisierung einen Spielraum, dessen Weite vom Einfallsreichtum der Lehrkraft und den äußeren Bedingungen und Möglichkeiten abhängt. So kann das Lernen im sozialen Umfeld in minimaler Realisierung in einer Partnerarbeit bestehen, die maximale Realisierung könnte ein Projekt außerhalb der Schule sein, das relevante Schulumwelten einbindet.

- An Voraussetzungen der Schüler/innen anknüpfen
- An authentischen und anwendungsbezogenen Problemen lernen
- Erfahrungsgeleitet lernen
- Wissen in verschiedenen Kontexten anwenden lernen
- Im sozialen Umfeld lernen
- Mit instruktionaler Unterstützung lernen

Wichtig ist auch, immer wieder die Perspektive der Schüler/innen zu sehen und diese auch in die Planung einfließen zu lassen. Wenn dann noch die Leistungsbeurteilung durch Transparenz gekennzeichnet ist, kann der große Spielraum fruchtbringend sein und zur Zufriedenheit aller beitragen.

3.3 Input – Output

Der Lehrplan ist bekanntlich ein Instrument zur Inputsteuerung. Er gibt an, was Schüler/innen lernen und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie erwerben sollen. Allerdings können die Lehrpläne schulautonom verändert werden. Lehrkräfte legen den Lehrplan individuell aus, wie im vorigen Kapitel angesprochen wurde. Es existieren also Bereiche, in denen „schöpferische Freiheit“ möglich ist. Das ist gut und wichtig, es ist aber in manchen Fällen gar nicht so leicht mit dieser Freiheit umzugehen. Lehrer/innen müssen ihre eigenen Bildungsziele – vorzugsweise gemeinsam für die ganze Schule – definieren, müssen im Sinne der Individualisierung auf die Bedürfnisse ihrer Schüler/innen eingehen und die Rahmenbedingungen an der Schule beachten. Aus all diesen Überlegungen heraus planen sie Unterricht und erhoffen sich größtmögliche Wirksamkeit, die häufig schwer feststellbar ist.

Dadurch wird aber der Vergleich von Leistungen im Schulbereich ebenfalls schwierig. Es verwundert deshalb nicht, dass immer mehr der Ruf nach Outputsteuerung laut wird, nach „Qualitätskontrolle“. Diese Qualitätskontrolle soll mit den neu eingeführten beziehungsweise einzuführenden Standards (je nach Schulart, Fach und Schulstufe) gewährleistet werden.

Dazu bedarf es eines Perspektivenwechsels, der in Abbildung 3.1 dargestellt wird. Wenn die Steuerungsmechanismen so verändert werden, dass statt einer Inputsteuerung über Lehrpläne, Ressourcen, Prüfungsrichtlinien etc. eine Outputüberprüfung über Lernergebnisse durch Vergleichsarbeiten und Evaluation erfolgt, bedeutet das eine Veränderung des Blickwinkels. Eine Möglichkeit, den Output zu überprüfen und die Vergleichbarkeit von Schulen und Schülerleistungen zu ermöglichen, sind Standards.

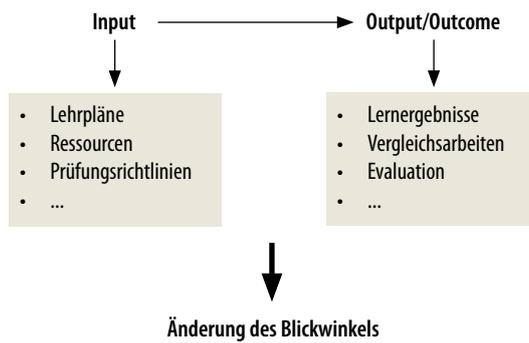


Abb 3.1 Änderung der Steuermechanismen

3.4 Standards

Was versteht man nun unter Bildungsstandards? Der Begriff „Standard“ bedeutete eigentlich „Fahne des Königs“, später auch „Norm“ oder „Maßstab“. Klieme, Bulmann und Wolff definieren sie in ihrer Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ folgendermaßen: „*Bildungsstandards formulieren die Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben.*“ (Klieme et al., 2003). Sie gehen davon aus, dass Bildungsstandards allgemeine Bildungsziele aufgreifen. „*Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.*“ (Klieme et al., 2003, S. 13). Zusammengefasst in einem Satz bedeutet das: „*Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt.*“ (Klieme et al., 2003, S. 38). Mit Hilfe von Standards können Lernergebnisse festgestellt und bewertet werden. Sie haben also eine Rückmeldefunktion und sind nur dann sinnvoll, wenn sie dazu beitragen, die Qualität von Schule weiterzuentwickeln. Die Expertengruppe empfiehlt daher „*eine deutliche Trennung der Verwendung standard-bezogener*

Eine andere Möglichkeit sind externe Tests wie zum Beispiel die zentrale Matura, die in vielen Ländern üblich ist, oder die Selbstevaluation der Schulen auf Basis von Schulprogrammen. Wie auch immer man darüber denkt – eines ist sicher: In irgendeiner Form muss die Qualität der Arbeit an der Schule gemessen werden. Das gibt Eltern und Schüler/innen die Sicherheit, dass die erbrachten Leistungen mit denen anderer Schulen vergleichbar sind. So ist ein Einordnen in einen größeren Kontext möglich.

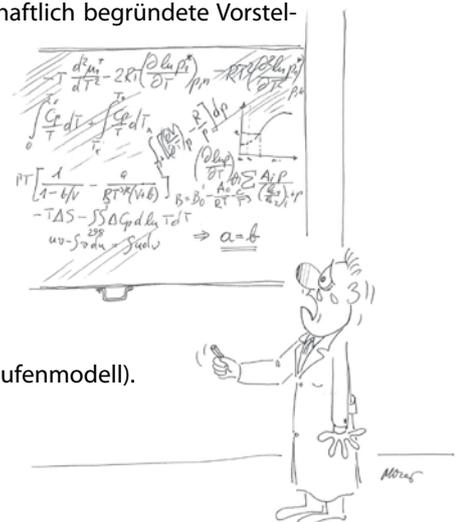
Tests für Evaluation, Bildungsmonitoring und (wenn dies methodisch zulässig ist) als Entscheidungshilfe für individuelle Förderung einerseits, Noten und Abschlussprüfungen andererseits.“ (Klieme et al., 2003, S. 39).

Um Standards in der hier definierten Form entwickeln zu können, ist es notwendig, diesen ein Kompetenzmodell zugrunde zu legen. Nach der oben zitierten Definition von Weinert werden Personen durch Kompetenzen befähigt, verschiedene Arten von Problemen zu lösen und bestimmte Anforderungen zu bewältigen. Nach Weinert haben Kompetenzen individuelle Ausprägungen, die von verschiedenen Facetten wie Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation bestimmt sind. Standards müssen all diese Facetten berücksichtigen, in deren Zusammenspiel sich Kompetenz äußert.

Aus diesen Überlegungen heraus nennen Klieme et al. zwei Zwecke von Modellen:

Sie beschreiben das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schüler/innen erwartet wird (Kompetenzmodell).

Sie liefern wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade und Niveaustufen sich bei den einzelnen Schüler/innen feststellen lassen (Stufenmodell).



Dazu gibt es verschiedene **Beispiele:**

Als **Beispiel für ein Kompetenzmodell aus den Sprachen** sei hier der Europäische Referenzrahmen für Englisch angeführt.

Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus

Die Einrichtung eines Systems gemeinsamer Referenzpunkte schränkt in keiner Weise ein, wie verschiedene Bildungssektoren mit unterschiedlicher didaktischer Tradition ihr eigenes System von Niveaus und Modulen organisieren und beschreiben. Man kann weiterhin annehmen, dass sich die konkreten Formulierungen des Systems von Referenzpunkten – also der Wortlaut der Deskriptoren – im Lauf der Zeit noch verfeinern werden, wenn nämlich die Erfahrungen, die in den Mitgliedstaaten und in Institutionen mit entsprechendem Fachwissen gemacht werden, in eben diese Beschreibungen mit eingearbeitet werden.

Es ist auch wünschenswert, dass die gemeinsamen Referenzpunkte für unterschiedliche Zwecke auf unterschiedliche Weise präsentiert werden. Für einige Zwecke wird es genügen, das System der Gemeinsamen Referenzniveaus in einfachen, holistischen Abschnitten zusammenzufassen.

Eine solche einfache „globale“ Darstellung macht es leichter, das System Nichtfachleuten zu vermitteln, und es kann zugleich Lehrenden und Curriculumplaner/innen Orientierungspunkte geben.

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala		
Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (zum Beispiel Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – zum Beispiel wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Beispiel für ein Kompetenzmodell: Europäischer Referenzrahmen für Englisch

Im **PISA-Framework** werden zum Beispiel **mathematische Kompetenzen** als allgemeine mathematische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten definiert:

- die Fähigkeit, mathematisch zu denken,
- die Fähigkeit, mathematisch zu argumentieren,
- die Fähigkeit zur mathematischen Modellierung,
- die Fähigkeit, Probleme zu stellen und zu lösen,
- die Fähigkeit, mathematische Darstellungen zu nutzen,
- die Fähigkeit, mit den symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umzugehen,
- die Fähigkeit zu kommunizieren,
- die Fähigkeit, Hilfsmittel einzusetzen und zu gebrauchen.

Dazu werden **Kompetenzklassen** angegeben.

- **Kompetenzklasse 1:** Wiedergabe, Definition und Berechnung
- **Kompetenzklasse 2:** Querverbindungen und Zusammenhänge herstellen, um Probleme zu lösen
- **Kompetenzklasse 3:** Einsichtsvolles mathematisches Denken und Verallgemeinern

Beispiel für ein Kompetenzmodell: PISA-Framework

Um eine künstliche Aufspaltung der Mathematik in einzelne, voneinander getrennte Themenbereiche zu verhindern, werden **Leitideen** formuliert. Das sind „bedeutungshaltige, stark miteinander vernetzte mathematische Konzepte, wie sie in realen Situationen und Kontexten auftreten, zum Beispiel *Zufall, Veränderung und Wachstum, Abhängigkeit und Beziehungen, Form*.

Die Definition der **Bildungsstandards in Österreich** unterscheidet sich nicht wesentlich von den oben zitierten:

Bildungsstandards sind als **Regelstandard** konzipiert und legen fest, welche Kompetenzen Schüler/innen bis zu einer bestimmten Schulstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich dabei auf **wesentliche Bereiche eines Unterrichtsgegenstandes** und beschreiben die erwarteten

Lernergebnisse, wobei fachliche Grundkompetenzen definiert werden, die für die weitere schulische Bildung beziehungsweise berufliche Ausbildung von Bedeutung sind. Bildungsstandards **drücken eine normative Erwartung aus**, auf die die Schule hinarbeiten soll.

Beispiel für ein Kompetenzmodell: Bildungsstandards

Es wird betont, dass Bildungsstandards nicht festlegen, was guter Unterricht ist, dass sie aber den Unterricht indirekt durch einen pädagogischen Orientierungsrahmen und den Blick auf Lernergebnisse beeinflussen.

Am Beispiel der **Mathematik-Standards für die 8. Schulstufe** soll das Modell nun ein wenig erläutert werden.

Das mathematische Kompetenzmodell bezieht sich auf drei Dimensionen:

- A** Handlungsdimension
- B** Inhaltliche Dimension
- C** Überfachliche Kompetenzen

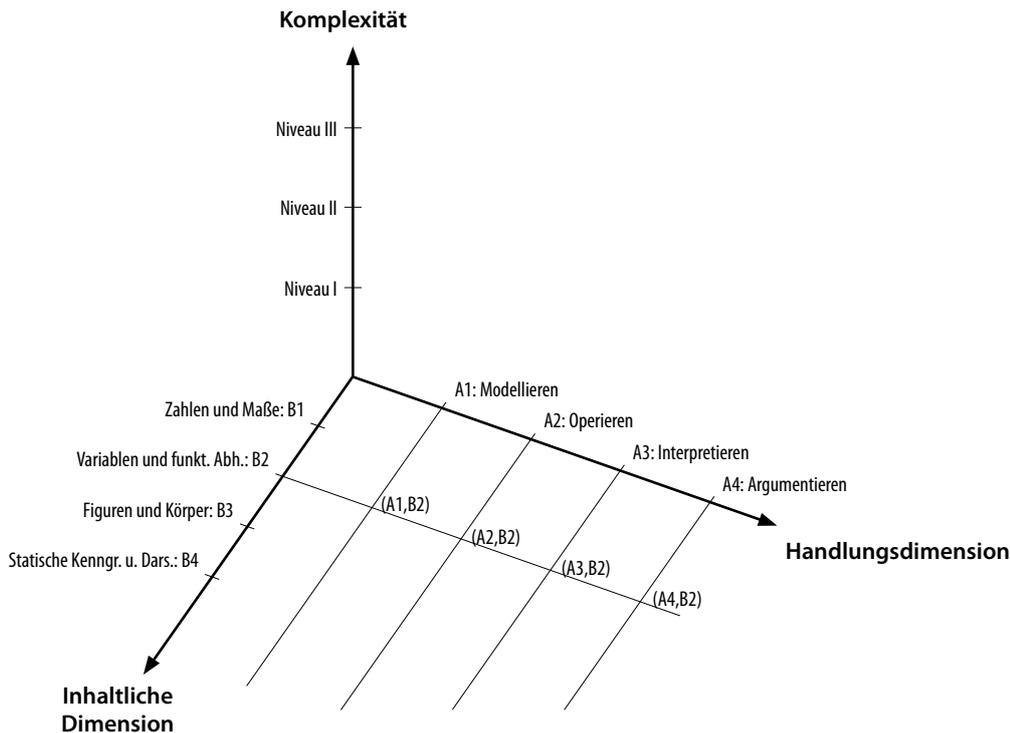
Dazu werden jeweils vier Ausprägungen dargelegt und die Verbindung zu beispielhaften Aufgaben hergestellt. Auf diese Art entsteht ein so genannter Kompetenzbaum.

Außerdem werden verschiedene Niveaus definiert, die die unterschiedliche Komplexität der Aufgaben charakterisieren:

- Niveau I** – geringe Komplexität: Grundkompetenzen, einfache Grundbausteine
- Niveau II** – mittlere Komplexität: einfache Verknüpfung von Grundkompetenzen
- Niveau III** – höhere Komplexität: komplexe Verknüpfung von Grundkompetenzen

Abbildung 3.2 zeigt die schematische Darstellung dieses Sachverhalts.

Die Aufgaben zu den Standards können im Idealfall genau einem Punkt in dem Schema zugeordnet werden, sodass es möglich ist, verschiedene Kompetenzen in den unterschiedlichen Inhaltsbereichen auf verschiedenen Niveaus zu testen. In der Praxis stellt sich allerdings heraus, dass es gar nicht so leicht ist, die Aufgaben eindeutig zuzuordnen.



Quelle: BMUKK (2008),
www.gemeinsamlernen.at

Abb 3.2 Schematische Darstellung des Kompetenzmodells für die M-Standards der 8. Schulstufe

Wie sich das Modell bewährt, wird die Praxis zeigen. Zumindest aber ist es ein Versuch, Kompetenzen zu definieren und systematisch zu ordnen.

Über die aktuelle Entwicklung der Bildungsstandards in Österreich informiert das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens unter <http://www.bifie.at/content/view/64/66>.

Mathematische Kompetenzen	
A. Handlungsdimension (Allgemeine mathematische Kompetenzen)	
A1: Darstellen, Modellbilden	
A2: Operieren, Rechnen	
A3: Interpretieren und Dokumentieren	
A4: Argumentieren und Begründen	
B. Inhaltliche Dimension (Inhaltliche mathematische Kompetenzen)	
B1: Arbeiten mit Zahlen und Maßen	
B2: Arbeiten mit Variablen und funktionalen Abhängigkeiten	
B3: Arbeiten mit Figuren und Körpern	
B4: Arbeiten mit statistischen Kenngrößen und Darstellungen	
Überfachliche Kompetenzen	
C. Überfachliche Kompetenzen und Standards	
C1: Autonomes Lernen	
C2: Arbeitstechniken, Methodenkompetenzen	
C3: Kooperatives Handeln	
C4: Kritisches Denken und Reflektieren	

Kompetenzbaum; (c) 2008 BMUKK www.gemeinsamlernen.at



4.1 Leistungsbeurteilung – Pädagogische Aufgabe und gesellschaftlicher Auftrag

Leistungen werden in der Schule nicht nur bei Prüfungen und Schularbeiten erbracht, sondern auch in vielfältigen anderen Zusammenhängen. Dazu zählen zum Beispiel: die individuelle Anstrengung des Lernens oder auch wenn Lernende einander helfen, eine Aufgabe zu lösen; die Erarbeitung eines Theaterstücks in monatelangen Proben; das Einstudieren eines musikalischen Rahmens für schulische Feste und Feiern; die Organisation eines Schulballs oder eines Buffets für den Elternsprechtag; sportliche Leistungen im Rahmen eines schulischen Wettbewerbs. Nur ein kleiner Ausschnitt dieser Leistungen, ohne die eine lebendige Schule nicht denkbar wäre, ist bedeutungsvoll für Zeugnisse, und nur in wenigen, ausgewählten Situationen wird die individuelle Leistung auch „gemessen“.

Da Zeugnisse und Noten Konsequenzen für Bildungswege und Lebenschancen haben, steht außer Frage, dass die Leistungsbeurteilung gesetzlich geregelt werden muss, um vor Willkür zu schützen und Lehrerhandeln auf einen rechtlichen Boden zu stellen. Gleichzeitig greifen diese Regelungen in das pädagogische Handeln nachhaltig ein, denn wie geprüft wird, bestimmt zu einem hohen Maße, was in der Schule gelernt wird. Die meisten einschlägigen Regelungen finden sich in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO), die im Kern auf das Jahr 1974 zurückgeht, seither aber durch mehrere Novellen und durch die Praxis der Rechtsprechung laufend aktualisiert beziehungsweise verbindlich interpretiert wurde (vgl. Jonak & Kövesi, 2007). Im Anhang befindet sich eine Zusammenfassung der wesentlichen gesetzlichen Aspekte und Regelungen.

Leistungsbeurteilung als zweiphasiger Prozess

Die Beurteilung von Leistungen wird in der LBVO als zweiphasiger Prozess konzipiert. In der **Leistungsfeststellung** wird erhoben, was die Lernenden können, und auf der Basis dieser „Sachverhaltserhebung“ erfolgt das „Gutachten“ – die **Leistungsbeurteilung** –, das in einer Note ausgedrückt wird.

LEISTUNGSFESTSTELLUNG

Was kann und weiß der Schüler/die Schülerin?

SACHVERHALTSERHEBUNG

LEISTUNGSBEURTEILUNG

Wie ist die Leistung zu bewerten?

GUTACHTEN ausgedrückt in NOTEN

Leistungsbeurteilung als zweiphasiger Prozess

Lehrende und Prüfende zugleich

In Österreich werden „Leistungsmessungen“ mit wenigen Ausnahmen (zum Beispiel Externistenprüfung) ausschließlich von den Klassenlehrkräften gestaltet, durchgeführt und bewertet. Den Lehrer/innen kommt dabei eine eigentümliche Doppelrolle zu, denn sie sind gleichzeitig Lehrende und Prüfende. Sie wählen die Ziele und Inhalte des Unterrichts auf Basis des Lehrplans aus, stellen einen Rahmen für das Lernen bereit, unterstützen und beraten die Lernenden. Gleichzeitig messen sie, ob und in welchem Ausmaß die Lernanstrengungen der Schüler/innen dazu beigetragen haben, die Lernziele zu erreichen. Auch das „Messinstrument“ – die spezifisch gestaltete Leistungsfeststellung – wird von den Lehrkräften konzipiert und schließlich bewerten sie das Ergebnis der Messung anhand von Kriterien, die sie wiederum selbst entwickelt haben. Schlussendlich ordnen die Lehrkräfte dieser Bewertung eine Note zu – nach einer Zuordnungsvorschrift, die gesetzlich in den Lehrplänen und der Notendefinition eher vage gehalten ist. In einem gewissen Maß bewerten sie damit gleichzeitig ihren eigenen Unterricht, denn sie messen ja jene Größe, die sie zuvor im Unterricht selbst hergestellt haben. Der Gesetzgeber lässt keinen Zweifel daran, dass die Leistungen der Lernenden mit den Leistungen der Lehrenden in Zusammenhang stehen, verpflichtet doch § 17 SchUG die Lehrkräfte zur Sicherung und Festigung des Unterrichtsertrags durch geeignete Unterrichtsmethodik und durch entsprechende Übungen. (vgl. Neuweg, 2006, S. 13)

Lehrkräfte im Spannungsfeld widersprüchlicher gesetzlicher Anforderungen

Die legislativen Vorgaben stellen im Zusammenhang mit Leistungsbeurteilung komplexe und zum Teil widersprüchliche Anforderungen an die Lehrer/innen. Lehrende an österreichischen Schulen sollen die Lernenden „mit Wissen und Können für das Leben und den zukünftigen Beruf ausstatten“ (SchOG § 2) und „zum selbsttätigen Bildungserwerb erziehen“ (ebd.). Das heißt, der Schule kommt eine **Qualifikationsfunktion** zu. Jedenfalls sollen Lehrer/innen Schüler/innen **motivieren und fördern**: durch Differenzierung und Individualisierung (SCHOG § 2, Lehrplan 2000, Teil 2, (5)), durch Förderung der Dynamischen Fähigkeiten, von Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz (Lehrplan 2000, 1. Teil (4)). Die Leistungsbeurteilung ist Basis für **Lerndiagnose und Beratung**. Bei drohendem „Nicht genügend“ sind Lehrkräfte zur Beratung verpflichtet (Frühwarnsystem: SchUG §19/3a). Die Schulen können als zusätzliche Maßnahme „Förderunterricht zur Vermeidung von Schulversagen“ einrichten. (SCHOG § 2, Lehrplan 2000, Teil 2, (6), vgl. auch SchUG § 8 lit. g SchOG § 12 und § 4 Teilungszahlenverordnung). All das sind pädagogische Aufgaben, die auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gerichtet sind. Wenn Lehrkräfte beurteilen und Zeugnisse ausstellen, dann nehmen sie einen außerpädagogischen gesellschaftlichen Auftrag wahr. Zeugnisse **informieren** über Erfolge und erteilen „**Berechtigungen**“ zum Aufsteigen in die nächsthöhere Schulstufe oder für einen bestimmten Bildungsweg an den Nahtstellen in der 4. beziehungsweise 8. Schulstufe. (vgl. SchOG, II. Hauptstück, SchUG § 25) Die Gesellschaft überträgt



damit der Schule eine **Allokations- und Selektionsfunktion**. Schule weist durch die Zeugnisse, die sie ausstellt, einen Platz in der Gesellschaft zu. Die widersprüchlichen Funktionen, die Lehrkräfte ausüben sollen, führen dazu, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse Belastungen ausgesetzt ist.

PÄDAGOGISCHE AUFGABEN

Qualifikation
Information und Benachrichtigung
Lerndiagnose und Beratung
Motivation und Förderung

GESELLSCHAFTLICHER AUFTRAG

Allokation und Selektion

Funktionen von Leistungsbeurteilung

4.2 Begriffsklärung

Vergleicht man den Gesetzestext mit der einschlägigen Literatur, so stellt man schnell fest, dass rund um die Thematik eine regelrechte Begriffsverwirrung herrscht, weil sich die einzelnen „zuständigen“ Disziplinen, etwa die Erziehungswissenschaft oder die Psychologie, auf unterschiedliche Konzepte stützen. In Österreich werden oft Vorschläge aus Ländern aufgegriffen, in denen andere gesetzliche Regelungen gelten und weil sich kreative Praktiker/innen manch-

mal eigene „Wortschöpfungen“ zurechtlegen. In einem Glossar soll der hier verwendete Sprachgebrauch erläutert werden, der sich weitgehend an die Nomenklatur der LBVO hält (siehe Glossar) (vgl. Bartosch & Mayr, 2008).

Leistungsmessung: Ermittlung des IST-Standes in einem Leistungsbereich

Mögliche Ergebnisse der Leistungsmessung: Angaben zum Prozentsatz der gekonnten Voka-

bel, zur Anzahl der Anschläge pro Minute beim Maschinschreiben, zum technischen Schwierigkeitsgrad eines Musikstückes, zur Komplexität der Satzstruktur und dergleichen

Hinweis: Wenn eine Leistungsmessung zum Zwecke der Leistungsbeurteilung (siehe unten) vorgenommen wird, dann handelt es sich um eine „Leistungsfeststellung“, ansonsten um eine „Informationsfeststellung“.

Leistungsbewertung: Bewertender Vergleich des IST-Standes in einem Leistungsbereich mit einer Norm

Mögliche Ergebnisse der Leistungsbewertung: Bewertung der festgestellten IST-SOLL-Differenz durch informelle verbale Kommentare („Lernziel teilweise erreicht“, „deutlicher Leistungsfortschritt“, „unterdurchschnittliche Leistung“) oder formelle Leistungsbeurteilungen (siehe unten)

Hinweis: Auf Ebene der einzelnen (Prüfungs-)Aufgabe beziehungsweise eines Teilaspekts eines Leistungsbereichs erfolgt bereits bei der Leistungsmessung (siehe oben) eine an sachlichen Gesichtspunkten orientierte Bewertung, zum Beispiel wenn eine mathematische Berechnung als korrekt oder eine sprachliche Formulierung als mehr oder weniger treffend klassifiziert wird.

Leistungsbeurteilung: Bewertender Vergleich des IST-Standes in einem Leistungsbereich mit den Forderungen des Lehrplans (Sachnorm) entsprechend den schulrechtlichen Regelungen

Mögliche Ergebnisse der Leistungsbeurteilung: Noten gemäß LBVO („Sehr gut“ bis „Nicht genügend“) oder alternative Formen der Leistungsbeurteilung gemäß § 78a SchUG (zum Beispiel verbale Zeugnisse – gilt nur für Volksschulen und Sonderschulen)

Hinweis: Eine Leistungsbeurteilung impliziert Rechtsfolgen, zum Beispiel die Berechtigung zum Aufstieg in die nächste Schulstufe, zum Besuch einer weiterführenden Schule oder zum Bezug eines Stipendiums.

so genannte „Leistungsfeststellung“. Damit ist eine Leistungserhebung zum Zwecke der „Leistungsbeurteilung“ gemeint. Nicht anzuwenden sind die Bestimmungen der LBVO hingegen, wenn Leistungserhebungen „dem Lehrer nur zur Information darüber dienen, auf welchen Teilgebieten die Schüler die Lehrziele erreicht haben und auf welchen Teilgebieten noch ein ergänzender Unterricht notwendig ist“ (LBVO §1(2)). Während Zeugnisnoten der Prognose über zukünftiges Leistungsverhalten dienen, haben Informationsfeststellungen diagnostischen Charakter. Sie stellen den aktuellen Leistungsstand fest und ermöglichen begründete Entscheidungen über eine Modifikation der didaktischen Planung des Unterrichts, über geeignete Differenzierungs- und Fördermaßnahmen. Lehrende könnten gemeinsam mit den Lernenden oder deren Eltern auf der Basis von Informationsfeststellungen über eine Veränderung der Lernstrategie nachdenken und geeignete Fördermaßnahmen überlegen. (vgl. Neuweg, 2006, S. 10)

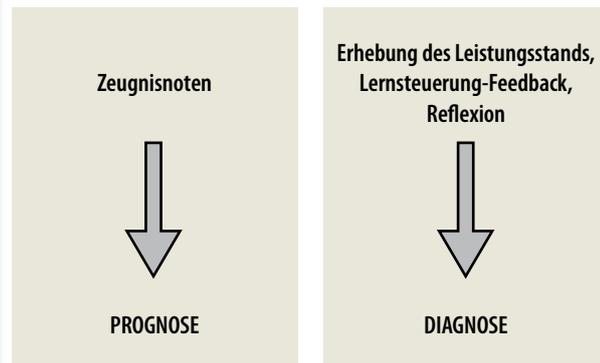


Abb 4.1 Prognose und Diagnose

Lernsteuerung durch Informationsfeststellung

Informationsfeststellung regelmäßig eingesetzt entlastet die Lehrkraft von ihrer Doppelrolle Lehrer/in-Prüfer/in. Sie ermöglicht in stressfreier Atmosphäre, gemeinsam mit den Schüler/innen zu reflektieren, wie der Unterricht angekommen ist, und eine Anpassung der Lehrziele, eine Änderung der Unterrichtsplanung vorzunehmen oder gezieltes individuelles Nachlernen zu initiieren. Informationsfeststellungen unterstützen aber auch die Lernenden beim „Lernen lernen“, ermöglichen sie doch individuelles und differenziertes Feedback und helfen so den Schüler/innen bei der Entwicklung geeigneter Lernstrategien. Fehler müssen nicht mehr vertuscht wer-

Glossar

Prognose und Diagnose

Grundsätzlich unterscheidet der Gesetzgeber zwei verschiedene Anlässe für die Erhebung von Schülerleistungen, nur eine davon wird allerdings legislativ näher bestimmt: Es ist dies die

den, sondern weisen die Lehrenden auf Lernschwierigkeiten hin, den Lernenden zeigen sie hingegen auf, wo ihre Probleme liegen. Darüber hinaus reduzieren Informationsfeststellungen die Prüfungsangst, weil sie Klarheit darüber schaffen, welches Können, auf welchem Niveau, in welchem Tempo abgefragt wird und Schüler/-innen dadurch ein „Gefühl“ für den individuellen

Prüfungsstil der Lehrkraft entwickeln können. Wenn Lehrende Informationsfeststellungen zur Lernprozesssteuerung einführen wollen, ist es allerdings wesentlich, mit den Lernenden im Vorfeld die Funktion von Informationsfeststellungen zu klären und sie deutlich gegenüber den Leistungsfeststellungen abzugrenzen.

4.3 Feststellung der Mitarbeit unter dem Blickwinkel veränderter Leistungsbewertung

In der österreichischen Schulgesetzgebung (§ 4 LBVO) kommt der Feststellung der Mitarbeit ein zentraler Stellenwert bei der Leistungsbeurteilung zu.

- Sie muss in allen Unterrichtsgegenständen durchgeführt werden.
- Sie erfasst den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit.
- Sie zieht eine Gesamtbilanz über den Beurteilungszeitraum. (Sie ist eine Zeitraumnote. Die einzelnen Leistungen sind aufzuzeichnen, jedoch nicht gesondert zu benoten.)
- Sie ist den anderen Formen der Leistungsfeststellung gleichwertig. Es sind dabei aber Anzahl, stofflicher Umfang und Schwierigkeitsgrad der einzelnen Leistungsfeststellungen einzubeziehen (§ 3 Abs. 5 LBVO).
- Sie kann in Fächern, in denen keine Schularbeiten vorgesehen sind, alleinige Grundlage einer Semester- oder Jahresbeurteilung sein.
- Aufzeichnungen über die Mitarbeit der Schüler/-innen gehören zur Dienstpflicht der Lehrkräfte!

§ 4 Abs.1 LBVO

Die Feststellung der Mitarbeit des Schülers im Unterricht umfasst den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit in den einzelnen Unterrichtsgegenständen und erfasst:

- a) in die Unterrichtsarbeit eingebundene mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungen,
- b) Leistungen im Zusammenhang mit der Sicherung des Unterrichtsertrages einschließlich der Bearbeitung von Hausübungen,
- c) Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe,
- d) Leistungen im Zusammenhang mit dem Erfassen und Verstehen von unterrichtlichen Sachverhalten,

- e) Leistungen im Zusammenhang mit der Fähigkeit, Erarbeitetes richtig einzuordnen und anzuwenden. Bei der Mitarbeit sind Leistungen zu berücksichtigen, die der Schüler in Alleinarbeit erbringt und Leistungen des Schülers in der Gruppen- und Partnerarbeit.

§ 4 LBVO: Feststellung der Mitarbeit

„Dauerbeobachtung“ führt zur Vermischung von Lern- und Prüfungssituationen

Wenn die Beobachtung von Prozessen Basis für die Beurteilung ist, entsteht daraus allerdings die pädagogische Problematik, Schüler/innen einer permanenten Beobachtung auszusetzen. In der Konsequenz besteht die Gefahr des Vermischens von Lern- und Prüfungssituationen. Weinert hat darauf in den zehn Thesen zu den „*Ansprüchen an das Lernen in der heutigen Zeit*“ hingewiesen: „*Der Unterricht sei zu leistungsbezogen und zu wenig lernorientiert*“ (Weinert, 2001, These 4). Dieses Vermischen ist insofern problematisch, als Lern- und Prüfungssituationen völlig unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten unterliegen. In Lernsituationen soll in entspannter Atmosphäre ohne Angst vor schlechten Noten und Zeitdruck Neues erfahren werden. Fehler sind erlaubt, ja sogar erwünscht, denn Fehler sind Lernchancen und Ansatzpunkte für Entwicklungsmöglichkeiten. Entsprechend sollen auch Lernprozesse mit positiver Motivierung, unter dem Motto „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“ einhergehen. Wie neue Herausforderungen erlebt werden, ob Schüler/innen selbstbewusst und erfolgszuversichtlich oder eher unsicher und ängstlich an neue Lernsituationen herangehen, ist individuell unterschiedlich und hängt von den Lernerfahrungen ab, die sie im Laufe ihres Lebens gemacht haben. (vgl. dazu auch Kapitel 2.4)

Quelle:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5822/schulrecht_info_3.pdf
(05.05.2008)

In Prüfungssituationen hingegen demonstrieren Schüler/innen, was sie können und Fehler sollen vermieden werden. Es geht darum, zu zeigen, was man kann, sich an sachlichen Herausforderungen zu messen und zu vergleichen.

Es gilt daher, Lern- und Prüfungssituationen klar zu trennen und diese Trennung auch den Lernenden bewusst zu machen. Das konterkariert zwar die Intention des Gesetzgebers, die Beurteilung eben nicht von punktuellen Leistungsbeurteilungen abhängig zu machen, es macht aber den Weg frei für unbelastete Unterrichtsphasen, in denen Lehrende und Lernende einander als Partner/innen begegnen können.

„Regelvakuum“ ermöglicht eine Vielfalt an Methoden

Da das Gesetz über die spezifischen Formen der Feststellung der Mitarbeit keine dezidierten Aussagen macht, können in diesem Bereich vielfältige Methoden zur Leistungsmessung herangezogen werden, wie zum Beispiel Portfolio, Arbeitsplakat, Protokoll ... (vgl. Kapitel 5).

Die Beurteilung begründet sich dabei einerseits auf Beobachtungen und andererseits auf differenzierte Beschreibungen von Produkten. Intention ist die Steuerung von Lernprozessen, um individuelle Entwicklungsmöglichkeiten zu unterstützen und zum eigenständigen Lernen zu befähigen.

Individuelle Falldeutung gerichtet auf Entwicklung

Differenzierte, kriteriengeleitete Rückmeldungen zur Mitarbeit, wie sie im Kapitel 5 beschrieben sind, unterstützen den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden und regen zu Reflexion und Selbsteinschätzung an. Schüler/innen werden nicht mehr als beurteilte Objekte gesehen, sondern als handelnde Subjekte begriffen, mit denen die Lehrenden gemeinsam die Akte der Konstruktion von Wissen erschließen und auf Angemessenheit überprüfen. Wenn den Lernenden bewusst wird, dass sie Akteur/innen ihrer Lernwege sind und sie auch lernen, ihre Stärken und Schwächen einzuschätzen, dann kann sich auch eigenständiges, selbstgesteuertes Lernen entwickeln. Der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes wird möglich und die Entwicklung von Werthaltungen wird gefördert. Unterricht, der dies ermöglicht, organisiert Ler-

nen als autonomen Prozess in einer vorstrukturierten Lernumgebung, die Freiheitsgrade für individuelle Gestaltung im Hinblick auf Ziele, Inhalte und methodische Wege offenlässt. Bewertungsmethoden mit motivierenden, flexibel-kreativen, kooperativen und kontextgebundenen Anteilen sind Bausteine einer adäquaten Leistungsbewertung, die Dialog und Reflexion betont.

Bewertung von dynamischen Fähigkeiten

Die Feststellung der Mitarbeit Leistungen erfolgt über die Beobachtung von Prozessen und die Bewertung von Produkten, die in diesen Prozessen entstehen. Diese Prozesse können so gestaltet werden, dass sie unterschiedliche fachliche und überfachliche Kompetenzen erfordern. Differenzierte Rückmeldungen, die sich auf beobachtbare Faktoren beziehen, ermöglichen eine Steuerung des Lernprozesses auch im nicht-kognitiven Bereich. Wichtig ist dabei, dass sich das Feedback auf beobachtbare Daten bezieht, die die Lernenden beeinflussen und kontrollieren können. Praktisch wird eine solche Beobachtung durch die Lehrkraft nur punktuell erfolgen können. Lernsteuerung wird daher weitgehend Selbststeuerung sein, basierend auf Reflexion des eigenen Lernprozesses. Durch die Produkte, die in Lernprozessen entstehen, werden die dynamischen Kompetenzen darüber hinaus indirekt bewertet.

VARIABILITÄT

Vielfältige Methoden zur Erhebung vielfältiger Leistungen: schriftlich/mündlich/grafisch/praktisch/Einzel- und Gruppenarbeit

TRENNEN von LERN- & PRÜFUNGssituationen

FEEDBACK & REFLEXION

Beobachtung von **PROZESSEN** und **Bewertung** von **PRODUKTEN** auf der **Basis** von **KRITERIEN**

Charakteristika von Mitarbeitsbewertung

Bewertungssituationen brauchen klare Richtlinien

Ungerichtete Beobachtung ist anfällig für Wahrnehmungsverzerrungen und das Durchschlagen von Einstellungen und Vorurteilen. Daher haben sich Kriterienraster als hilfreich erwiesen, Mitarbeit Leistungen zu dokumentieren.

Die Raster können unterschiedlich eingesetzt werden:

- zur Beobachtung und Bewertung von mündlichen Arbeitsleistungen,
- zur Orientierung und für informelle Rückmeldungen während einer Arbeitsphase,
- zur Selbstbewertung und Fremdbewertung durch die Lehrperson oder eine Partnerin/einen Partner,
- zur Bewertung von Produkten nach vereinbarten Qualitätskriterien.

Skalierungsvorschläge für Beobachtungs- und Bewertungsbögen

Beobachtungs- und Bewertungsbögen enthalten Kriterien, die Qualitätsmerkmale der zu bewertenden Leistung charakterisieren. Sie werden auf Basis der Lernziele festgelegt. Die Ausprägung der Merkmale wird mit Hilfe einer Skala bewertet. Die in Abbildung 4.2 angeführten Möglichkeiten stellen Grundmuster dar, die den jeweiligen Gegebenheiten angepasst und mit den aktuellen Inhalten kombiniert werden. Ob man sich einer drei-, vier- oder fünfstufigen Skala bedient, steht frei. Allerdings ist bei einer fünfstufigen Skala, die mit den Zahlenwerten 1 – 5 benannt wird, zu bedenken, dass diese der Notenskala gleichkommt.

1. verbale Skala (Häufigkeit, Fünferskalierung)

- immer häufig gelegentlich selten nie

2. verbale Skala (Intensität, Fünferskalierung)

- sehr sicher sicher teilweise sicher unsicher sehr unsicher

3. bipolare Dreierskalierung

- fehlt teilweise/unvollständig vollständig

4. Skala mit Begriffspolen

- 1 (schwach ausgeprägt) 2 3 4 5 (stark ausgeprägt)

Abb 4.2 Skalierung von Ausprägungsmerkmalen

4.4 Gerechte Noten – Gütekriterien

Da Zeugnisse mit Berechtigungen verbunden sind, scheint es selbstverständlich zu sein, dass gleiche Leistungen mit gleichen Noten beurteilt werden. Urteilsfehler sollten dabei weitgehend auszuschließen sein. Gemeint sind damit Tendenzen zur Strenge oder Milde, Dominanz des mittleren oder der extremen Notenbereiche sowie Voreingenommenheit (vgl. auch Kapitel 2.7). Die Verfahren zur Erhebung und Bewertung von Leistungen, die zu Noten führen, sollten Qualitätskriterien entsprechen. Die Messungen und Bewertungen sollten:

- objektiv sein, das heißt unabhängig von der Person sein, die die „Messung“ durchführt,
- reliabel sein, das heißt einen kleinen Messfehler aufweisen,

- valide sein, das heißt nur das messen, was sie zu messen vorgeben.

„Aus wissenschaftlicher und bildungssystemischer Sicht sind derartige Gütekriterien unentbehrlich, sie dienen der Legitimation, Absicherung, letztlich auch der Gerechtigkeit schulischer Entscheidungen.“ (Grunder & Bohl, 2004, S. 53) Die Realisierung dieses Ideals stellt im schulischen Alltag allerdings eine große Herausforderung für die Lehrkräfte dar.

Beurteilung nicht-kognitiver und komplexer kognitiver Kompetenzen

Zeigt die Forschung schon bei rein fachlich-inhaltlichen Leistungen vielfach beträchtliche Divergenzen in den Beurteilungen, so sind

Leistungserhebungen, die auch andere – überfachliche Kompetenzen (vgl. die Bedeutung von „Schlüsselkompetenzen“ im Lehrplan 2000) – mit einbeziehen, weitaus komplexer und erfordern daher eine Weiterentwicklung der klassischen Gütekriterien, die aus der Testtheorie auf Prüfungssituationen übertragen wurden. Viele dieser Leistungen, wie sozial-kommunikative, methodisch-strategische oder reflexiv-metakognitive Kompetenzen beeinflussen die Qualität schulischen Lernens, entziehen sich aber einer einfachen Überprüfung. Aus beobachtbarem Verhalten lassen sich jedoch Rückschlüsse auf die oben beschriebenen nicht-kognitiven Kompetenzen ziehen. Trotz dieser Komplexität ist es wichtig, dass solche Fähigkeiten in der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden, dass aber der subjektive Charakter der Bewertung „neuer“ Beurteilungsformen möglichst gemildert wird. Diskussion und Reflexion stellen eine Möglichkeit dar, damit subjektiv formulierte Qualitätskriterien und Bewertungen von allen an Lern- und Prüfungssituationen beteiligten Personen auch nachvollzogen werden können. (vgl. Grunder & Bohl, 2004, S. 33)

Leistungsbewertung, die das Lernen fördert

Die Verbesserung der Qualität schulischer Bewertungsverfahren ist aber auch noch in anderer Hinsicht bedeutungsvoll. Eine vordringliche pädagogische Aufgabe der Weiterentwicklung von Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ist darin zu sehen, diese für das Lernen und den Unterrichtsprozess nützlich zu machen. Das heißt, dass es bei Leistungserhebungen nicht nur darum gehen sollte, festzustellen, was Lernende können, sondern Verfahren so zu gestalten, dass sie die Schüler/innen unterstützen, zu einer guten Note zu gelangen. Winter beschreibt solch eine veränderte „Neue Prüfungskultur“ als *„diagnostisch-fördernd orientiert und dialogisch-reflexiv angelegt. Sie hat Rückmeldecharakter für Lehrer/innen und Schüler/innen und fördert die Fähigkeit zur Selbstbewertung. Sie ist in den Unterricht als fester Bestandteil integriert und dient der Planung und Steuerung des Lernprozesses“* (Winter, 2004, S. 72).

Was diese Überlegungen für die aus der Testtheorie abgeleiteten Gütekriterien im Einzelnen bedeuten, soll im Folgenden dargelegt werden.

Objektivität

Testtheoretisches Ziel: Das Testergebnis ist unabhängig von der Person, die den Test durchführt.

Da die messenden Lehrpersonen gleichzeitig das Messinstrument – die Leistungsfeststellung – konzipieren, die Messung durchführen und die Ergebnisse interpretieren, bezieht sich Objektivität auf drei Aspekte:

- Durchführung
- Auswertung
- Interpretation

Für die Schule bedeutet das: klare Lernziele, eindeutige Prüfungsbedingungen (Beachtung der gesetzlichen und schulischen Vorgaben, Zeitrahmen, erlaubte Hilfsmittel) und nachvollziehbare Regeln für die Notenvergabe. Bei Verfahren, die Lernprozesse verfolgen und individuelle Entwicklungen begleiten und diese zu verstehen trachten, muss überlegt werden, wie sichergestellt werden kann, dass Urteile **nachvollziehbar und fair** sind. Die Diskussion von Zielen und Anforderungsniveaus gemeinsam mit den Lernenden, deren Eltern, aber auch mit den Fachkolleg/innen, eine nachvollziehbare Dokumentation des Lernprozesses, die aktive Entwicklung gemeinsamer Qualitätsstandards, die zu Noten führen, sind dabei von besonderer Bedeutung. Beispielhafte Arbeiten, Fragenkataloge beziehungsweise Kriterien und Ratingskalen geben den Lernenden Sicherheit über die Anforderungen. Transparente, sachlich begründete Urteile bieten eine Diskussionsgrundlage für Noten.

Reliabilität

Testtheoretisches Ziel: Was ein Test misst, das soll er möglichst zuverlässig messen. Dabei geht es um größtmögliche Messgenauigkeit.

Für die Leistungsbewertung in der Schule bedeutet dies: *„In wie weit kann ich sicher sein, dass mein Messergebnis den wahren Ausprägungsgrad der Leistung repräsentiert und nicht über Gebühr von Messfehlern verfälscht ist?“* (Sacher, 2004, S. 36). Empirische Untersuchungen zeigen zum Beispiel, dass Lehrer/innen bei wiederholter Beurteilung derselben Arbeit verschiedene Noten geben. Am Anfang und am Ende einer Korrekturphase wird unterschiedlich beurteilt. Einflüsse von Verhaltensmerkmalen oder die äußere Form von schriftlichen Arbeiten spielen eine Rolle. Die Bewertung von Randbereichen (Note 1 oder 5)

ist meist mehr reliabel als der Mittelbereich.

Bei Lern- und Entwicklungsprozessen, bei denen Veränderungen sowohl Kriterium wie Ziel der Beobachtungen und Bewertungen sind, sollten Verfahren für die Erhebung des Lernstandes möglichst so konstruiert werden, dass sie **sensibel sind für Veränderung** und die **vielen Dimensionen** des Lernprozesses berücksichtigen und sie inhaltlich genau erfassen.

Validität

Testtheoretisches Ziel: Der Test misst nur das, was er messen soll.

Für die Leistungsbewertung in der Schule bedeutet dies: *„Misst meine Prüfung wirklich diejenigen Kompetenzen, die ich messen will?“* Die Messung isolierter Kompetenzen ist allerdings kaum möglich. Sprachliche Kompetenz, Alltagserfahrungen und Allgemeinwissen werden immer mitgeprüft. Versucht werden sollte daher, Leistungskomponenten aus der Bewertung herauszuhalten, die nicht relevant sind oder den angestrebten Kompetenzen nicht entsprechen. Ist eine Prüfung/Schularbeit zum Beispiel besonders lang, misst sie vor allem das Durchhaltevermögen der Schüler/innen.

Im Vorfeld der Konstruktion der Leistungserhebung sind Überlegungen wichtig, die die Bedeutung der Leistungen für das Leben beziehungsweise die weitere Bildungslaufbahn betreffen – **ökologische Validität** (vgl. Neuweg, 2006, S. 138) –, sowie die Relevanz der Aufgaben für die Diagnose des Leistungsstandes: Sind die Aufga-

ben und Methoden angemessen, um Sachverhalte und Zusammenhänge zu erfassen und daraus geeignete Fördermaßnahmen abzuleiten?

Nach dem Verständnis der „Neuen Lern- und Prüfungskultur“ geht es aber auch darum, Leistungsprodukte, Leistungsprozesse und deren Entwicklung sichtbar zu machen und zu verstehen. Soll dies nicht beliebig und nach Gutdünken geschehen, so ist es ratsam, die Sichtweisen der Beteiligten, die sehr unterschiedlich sein können, zu hören und zu bedenken. Lehrkräfte stufen dann Leistungen nicht nur ein, sondern reden über ihre Einschätzungen mit den Betroffenen und regen zur Selbstbewertung an. Dieser Prozess der **„kommunikativen Validierung“** ist ein Kommunikationsprozess des Verstehens, ein Zirkel der Abgleichung von subjektiven Sichtweisen, Beobachtungen und Bewertungen der am Lerngeschehen beteiligten Personen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sich die Lehrenden der Vorläufigkeit und Unschärfe ihrer Einschätzungen bewusst sind und offen sind, sie zu revidieren.

Fasst man zusammen, lassen sich die klassischen Gütekriterien um folgende Merkmale erweitern (vgl. Winter, 2004, S. 93):

- Offenheit und Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung und -führung
- Einsatz prozessorientierter Methoden
- Kommunikation über Unterrichtsangebote und Beurteilungsmethoden
- Reflexiver Dialog der beteiligten Personen
- Transparenz für alle Beteiligten im System

4.5 „Bezugsnormen“ – Woran kann man sich bei der Leistungsbewertung orientieren?

Im Kapitel 2.7 über Motivationsförderung wurden schon die soziale und die individuelle Bezugsnorm angesprochen. Es wurde gezeigt, dass Unterricht unter Individualnorm einem Motivationstraining gleichkommt. Es gibt jedoch Situationen, in denen auch andere Normen zum Tragen kommen können und sollen.

Im Hinblick auf die anzuwendende Bezugsnorm laufen die gesetzlichen Regelungen darauf hinaus, dass für die Leistungsbeurteilung prinzipiell die sachliche Bezugsnorm zu gelten hat: Die LBVO sieht im § 11 Abs. 1 als *„Maßstab für die Leistungsbeurteilung“* die *„Forderungen des Lehrplans unter Bedachtnahme auf den jeweiligen*

Stand des Unterrichtes“ vor (SchUG § 18 Abs. 1). Da dem Gesetzgeber bewusst zu sein scheint, dass dabei auch „Pannen“ passieren können, verordnet er im § 7 Abs. 11 der LBVO sowie im § 18 Abs. 11 SchUG, dass eine Schularbeit *„einmal zu wiederholen ist, wenn die Leistungen von mehr als der Hälfte der Schüler ... mit ‚Nicht Genügend‘ zu beurteilen sind“*. Das gilt nicht nur für Schularbeiten, sondern auch für Tests (LBVO § 8 Abs. 14). Die erläuternden Bemerkungen zum SchUG stellen klar, dass der Gesetzgeber dabei zunächst einen Fehler bei der Erstellung der Aufgaben durch die Lehrperson vermutet: *„Wenn bei einer Leistungsfeststellung mehr als die Hälfte der Ergeb-*

nisse negativ ist, weist dies auf eine Fehleinschätzung der Leistungsfähigkeit der Klasse oder die außerordentliche Schwierigkeit der Aufgabenstellung hin.“ Auch „Mängel in der Unterrichtsarbeit“ werden als mögliche und zu beseitigende Ursachen angesehen (RV 345 BlgNR 13. GP, AB1028 BlgNR 13. GP zit. nach Neuweg, 2006, S. 55). Das heißt, der Gesetzgeber macht für diese Ausnahmesituation die Tür einen Spalt breit zur Bewertung nach einer Sozialnorm auf. Eine zweite, auf Probleme einzelner Schüler/innen abgestimmte „Ausnahmeregelung“ betrifft die Unterrichtsgegenstände Bildnerische Erziehung, Bewegung und Sport, Musikerziehung und Werkerziehung. Dort sieht das gesetzliche Regelwerk vor, „mangelnde Anlagen und mangelnde körperliche Fähigkeiten bei erwiesenem Leistungswillen zugunsten des Schülers zu berücksichtigen“ (SchUG § 18 (8) und LBVO § 11(9)). Es handelt sich dabei zwar immer noch um eine sachliche Bezugsnorm. Es kann jedoch das Anspruchsniveau auf ein individuell passendes Maß herabgesetzt werden, solange die Bildungs- und Lehraufgabe des betreffenden Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich erreicht wird. Bei körperlicher Behinderung ist darüber hinaus eine Leistungsfeststellung „insoweit nicht durchzuführen, als feststeht, dass der Schüler wegen einer körperlichen Behinderung eine entsprechende Leistung nicht erbringen kann oder durch die Leistungsfeststellung gesundheitlich gefährdet ist“ (LBVO § 2 (4) und LBVO § 11(8)). Das weicht die sonst strikt auf den betreffenden Unterrichtsgegenstand bezogene Sachnorm auf, indem Verhaltensmerkmale einbezogen werden, die ansonsten nicht in die Fachnoten einfließen, sondern nur in der Verhaltensnote berücksichtigt werden sollten (vgl. LBVO § 11 (5)) (Bartosch & Mayr, 2008).

Im Folgenden sollen deshalb die einzelnen Bezugsnormen kurz dargestellt werden, um einen Überblick über Handlungsmöglichkeiten zu geben.

„Bezugsnormen sind Standards, mit denen man ein vorliegendes Resultat vergleicht, wenn man beurteilen will, ob es sich um eine gute oder schlechte Leistung handelt.“ (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2005, S. 313)

Was sind Bezugsnormen?

Welche Bezugsnormen gibt es?

- Soziale Bezugsnorm
- Kriteriale oder Sachnorm
- Individualnorm
- Fähigkeitsorientierte Norm

1. Die **soziale Norm**: Hier werden Einzelleistungen mit den Leistungen der Gruppe verglichen. Gut ist eine Leistung dann, wenn sie den Leistungen der Gruppe entspricht oder diese übertrifft. Laut Falko Rheinberg (2001) ist die Vergleichsperspektive der sozialen Bezugsnorm überall dort sinnvoll, wo es darum geht, die dauerhaft Besten herauszufinden. Sie muss sich aber nicht nur auf die Ermittlung der (relativ) Besten beschränken. „Sind beispielsweise Mittel zur besonderen Förderung der schwachen und langsamen Schüler vorhanden, so ist es natürlich sinnvoll, die (relativ) schwächsten auszuwählen, um sie zu fördern“. (Rheinberg, 2001, S. 62) Die soziale Bezugsnorm hat aber auch blinde Flecken. Ein Vergleich der Leistungen der Schüler/innen ist nur innerhalb der Gruppe möglich, die Leistungen sind mit denen anderer Lerngruppen nicht vergleichbar. Außerdem wird der Lernzuwachs

Einzelleistungen werden mit den Leistungen der Gruppe verglichen

+	-
<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt keine starre Verknüpfung zwischen Fehlerzahl und Note. • Man kann die Besten herausfinden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Vergleich ist nur innerhalb der Gruppe möglich. • Der Lernzuwachs der Gruppe wird nicht sichtbar.

Abb. 4.3 Sozialnorm

der Gruppe dadurch nicht sichtbar und die Würdigung der Lernfortschritte schwächerer Schüler/innen durch bessere Noten ist nicht möglich, weil die durchschnittliche Leistung der Gruppe ebenfalls steigt. Die soziale Bezugsnorm wird am häufigsten bei der Notengebung verwendet, was aber auf Grund der Notendefinitionen nicht zulässig ist. Diese stützen sich nämlich auf

2. die **kriteriale oder Sachnorm**: Der Beurteilung liegen fachlich-sachliche Anforderungen zugrunde, die unabhängig von der Gruppenleistung definiert werden (Sacher, 2004).

Sachliche Bezugsnormen werden überall dort verwendet, wo bestimmte Kompetenzen erreicht werden müssen. Im Schulbereich beruht die Beurteilung bei Anwendung der Sachnorm auf klaren und eindeutigen Lernzielen. Das hat den Vorteil, dass Schüler/innen über die Kompetenzen, die sie erreicht haben, informiert werden und sichtbar wird, wo Defizite vorhanden sind, so dass darauf unmittelbar reagiert werden kann. Aber auch diese Norm hat blinde Flecken. Einen davon

Der Beurteilung liegen sachlich-fachliche Anforderungen zugrunde.

+	-
<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzen und Defizite werden sichtbar. • Lernfortschritte können sofort gewürdigt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es wird nur über genau beschriebene Fertigkeiten informiert. • Komplexe Kompetenzen lassen sich oft nicht operationalisieren und daher auch nicht als Lernziele formulieren.

Abb 4.4 Sachnorm

formuliert Rheinberg folgendermaßen: „Sie informiert genau genommen nur über die jeweils umschriebenen Fertigkeiten oder Kenntnisse. Ob diese Fertigkeiten auch auf besondere Lernfähigkeiten in diesem Bereich verweisen oder eher Selbstverständlichkeiten in dem jeweiligen Ausbildungsgang sind, ist dem inhaltlichen Kriterium selbst nicht anzusehen.“ (Rheinberg, 2001, S. 68). Ein weiterer Nachteil ist der, dass komplexere und pädagogisch relevante Lernziele, die schwierig zu operationalisieren sind und daher nicht in den Lernzielkatalog aufgenommen werden.

3. Die **Individualnorm** umfasst den Lernzuwachs eines/einer Lernenden in einem bestimmten Zeitraum. Sie orientiert sich am Schüler oder an der Schülerin selbst. Sie kommt dem Wunsch nach angemessener Würdigung der Leistungen der Einzelnen nach und trägt dazu bei, dass Leistungen optimal bekräftigt und Entmutigungen vermieden werden können. Der individuelle Lernzuwachs geht direkt in die Leistungsbeurteilung ein und wird besonders deutlich gemacht. „Auf jedem Leistungsniveau sind gute (= besser als zuvor) wie auch schlechte Leistungen (= schlechter als zuvor) möglich. Von daher bestehen für

Die Beurteilung umfasst den Lernzuwachs eines Lernenden in einem bestimmten Zeitraum.

+	-
<ul style="list-style-type: none"> • Der Lernfortschritt Einzelner wird gewürdigt. • Lernzuwächse gehen direkt in die Beurteilung ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • Überdauernde Leistungsunterschiede werden ausgeblendet. • Soziale Vergleiche sind nicht möglich.

Abb 4.5 Individualnorm

alle Schüler etwa gleich gute Voraussetzungen, den Zusammenhang zwischen eigenen Lernbemühungen und Lernerfolg wahrzunehmen.“ (Rheinberg, 2001, S. 65). Rheinberg weist aber auch darauf hin, dass durch Anwendung der Individualnorm überdauernde Leistungsunterschiede zwischen Schüler/innen ausgeblendet werden. Andererseits ist aber aus der Sozialpsychologie schon lange bekannt, dass Menschen soziale Vergleiche suchen, um sich ihrer Einschätzung sicher zu werden. Abgesehen davon kann auch die Bindung an vorgegebene Lernziele leicht vernachlässigt werden.



©2007 Hadmar L.

4. Die **fähigkeitsorientierte Norm** (vgl. Bartosch & Mayr, 2008; Jäger, 2004) erlaubt es, Aussagen zu machen über die Fähigkeiten einer Person in Relation zu Kompetenzstufen. Internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS oder PISA, aber auch die Bildungsstandards,

die in Österreich ab 2012 eingeführt werden, repräsentieren im Sinne der oben dargestellten Bezugsnormen sowohl eine *sachliche* als auch eine *soziale* Norm. Sie basieren auf so genannten *Kompetenzstufen-Modellen*. Die einzelnen Kompetenzstufen sind durch bestimmte, von Stufe zu Stufe steigende Anforderungen definiert. Zum Beispiel werden bei PISA 2006 in der Domäne Naturwissenschaft sechs solcher Kompetenzstufen unterschieden (vgl. dazu Schreiner, Breit, Schwantner & Grafendorfer, 2007). Bei den Aufgaben der Stufe 1 werden die Schüler/innen mit ihnen gut vertrauten Situationen konfrontiert, zu denen sie Erklärungen geben sollen, die mit Hilfe eines elementaren naturwissenschaftlichen Wissens geleistet beziehungsweise direkt aus vorgegebenen Informationen abgeleitet werden können. Die höheren Kompetenzstufen sind durch zunehmend schwierigere Aufgaben charakterisiert. So ist etwa bei Aufgaben der Kompetenzstufe 5 verlangt, naturwissenschaftliche Konzepte auf komplexe Situationen anzuwenden sowie Belege zu vergleichen, auszuwählen und zu bewerten. Dazu sind unter anderem Fähigkeiten zum Untersuchen, zum Verknüpfen von Wissen und zum kritischen Analysieren erforderlich. Schüler/innen werden dann einer Stufe zugeordnet, wenn sie zumindest 50% der Aufgaben dieses Levels lösen können. Wenn jemand die Fähigkeit besitzt, die Aufgaben einer Stufe zu lösen, dann kann davon ausgegangen werden, dass auch die Fähigkeiten zur Bewältigung der darunter liegenden Stufen gegeben sind. Die Bewertung einer Schülerleistung als einer bestimmten Stufe zugehörig entspricht also der Beurteilung nach einer sachlichen Norm. Gleichzeitig ist es eine Variante der Sozialnorm, weil sich damit herauskristallisieren lässt, welche Fähigkeiten eine Person gemessen an den definierten Kompetenzstufen hat.

Die von PISA und ähnlichen Assessments bereitgestellten Angaben ermöglichen es, die Leistungen einzelner Schüler/innen mit denen der Gleichaltrigen des eigenen Landes und der internationalen Gesamtstichprobe zu vergleichen; im Mittelpunkt des Interesses steht aber der Vergleich der Länderergebnisse. Die damit verfügbare Sozialnorm liefert

– im Kontrast zur Ungenauigkeit der im vorigen Abschnitt kritisierten klasseninternen Vergleiche – wesentlich aussagekräftigere Daten, da die Referenzwerte aus repräsentativen Stichproben stammen.

Umgang mit Bezugsnormen in der Praxis

Was bedeutet das alles aber für die Unterrichtspraxis? Wie sollen Lehrer/innen entscheiden?

Manche Lehrpersonen versuchen diese Konflikte dadurch zu umgehen, dass sie jeweils einen der Pole zu Lasten der anderen betonen. Wenn sie sich in diesem Sinn zum Beispiel primär als Anwälte der Schüler/innen sehen, verweigern sie gegebenenfalls den Auftrag, die gesellschaftlichen Anliegen zu vertreten. Solche Konflikte sind nach Reinhardt (1978) prinzipiell nicht auflösbar, der einzelnen Lehrperson obliegt vielmehr die schwierige Aufgabe, sie zu „balancieren“. Ein Beitrag dazu könnte sein, die unterschiedlichen Stärken der einzelnen Bezugsnormen zu nutzen und ihre jeweiligen „blinden Flecken“ auszugleichen, indem man ein „**normenintegrierendes Vorgehen**“ wählt:

- Ausgehend von den Lehrplänen und eventuellen schulspezifischen Schwerpunktsetzungen legen die Lehrpersonen Ziele, Inhalte und Methoden fest. (Idealerweise sollte das im Fachteam geschehen, siehe auch Kapitel 4.6 Transparenz.) Darauf abgestimmt werden Modalitäten der Informations- und Leistungsfeststellung sowie der Leistungsrückmeldung und -beurteilung festgelegt und den Schüler/innen sowie relevanten anderen Personengruppen (zum Beispiel den Eltern) klar kommuniziert.
- Die Planung belässt definierte Gestaltungsspielräume für die Schüler/innen, die diese selbstständig beziehungsweise in Absprache mit ihren Lehrpersonen nutzen können. Diese Spielräume beziehen sich sowohl auf die Ziele, Inhalte und Lernwege als auch auf das Prüfungswesen.
- Es wird durchgängig eine an der Sachnorm orientierte Rückmelde- und Prüfungskultur etabliert, die Unterstützung für das zielgerichtete Weiterlernen gibt.
- Die informellen Rückmeldungen zu Leistungs- und Informationsfeststellungen nehmen nach Möglichkeit Bezug auf die individuelle Leistungsentwicklung.

- Als Korrektiv für die individuelle Arbeit und die Beurteilungsmaßstäbe der Lehrkräfte werden, soweit vorhanden, (soziale) Vergleichswerte aus überregionalen Erhebungen, etwa Standard-Testungen, herangezogen.

Auf diese Weise steigt die Chance, dass die Lehrkräfte, aber auch ihre Schüler/innen lernen, flexibel mit unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung und unterschiedlichen Bezugs-

normen umzugehen. Das schließt auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbsteinschätzung nach unterschiedlichen Normen und zum Aufbau eines realistischen Selbstbildes bezüglich Stärken und Schwächen sowie den Willen zum Weiterlernen ein (vgl. Bohl, 2004). Diese Kompetenzen spielen nicht nur in der Schule sondern auch im Alltagsleben eine wichtige Rolle. (vgl. Bartosch & Mayr, 2008)

4.6 Transparenz

Noten sind abstrakt. Sie sagen wenig über die tatsächlichen Kompetenzen eines Schülers, einer Schülerin aus. Sie sind ein grober Raster, informieren aber weder über das Leistungsprofil, also das, was Schüler/innen wissen und können, noch über den Lernprozess, der zu dieser Note führt. Wenn Lernende ihren Lernprozess aber selber steuern wollen, müssen sie wissen, welche Ziele sie erreichen sollen. Wenn im Zentrum des Unterrichts Lernen um des Wissens und Könnens willen stehen soll, und nicht das Lernen für gute Noten, dann muss für alle sichtbar – transparent – sein, welche Leistungen für welche Noten erbracht werden sollen.

Die Problematik des „Taschenrechnermodells“

Transparenz bezieht sich in vielen Schulen auf das Benotungskonzept, darauf, wie viele Leistungen auf welchem Niveau für bestimmte Noten erbracht werden müssen. Meist werden dann den einzelnen Leistungen maximal erreichbare Punkte zugeordnet oder ihre Gewichtung wird in Prozenten ausgedrückt. Damit können Teilleistungen entsprechend ihrem Umfang, ihrer Schwierigkeit und ihrer Komplexität gewichtet werden. Solch eine Transparenz nach dem „Taschenrechnermodell“ verfeinert den „Zahlenraster“ und macht die Bedeutung von Einzelleistungen für die Zeugnisnote für die Lernenden und ihre Eltern, aber auch für die Schulleitung nachvollziehbar. Es gelingt jedoch nicht, einen Zusammenhang mit den Bildungszielen der Lehrpläne oder mit der „Notendefinition“ der LBVO herzustellen. Darüber hinaus sind solche einfachen Benotungskonzepte rechtlich fragwürdig und meist messtechnisch beziehungsweise mathematisch unzulässig. Da die

Notenklassen nicht gleich breit sind – in aller Regel ist die Klasse Nicht Genügend breiter als die positiven Notenklassen – und die Notenskala eine Ordinalskala ist – sie legt eine Rangfolge fest –, ist die Bildung des arithmetischen Mittels aus Einzelnoten mathematisch nicht sinnvoll. (vgl. Neuweg, 2006, S. 100)

Berücksichtigung der rechtlichen Definition der Beurteilungstufen

(1) Für die Beurteilung der Leistungen der Schüler bestehen folgende Beurteilungstufen (Noten). Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

(2) Mit „Sehr gut“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und, wo dies möglich ist, deutliche Eigenständigkeit beziehungsweise die Fähigkeit zur selbstständigen Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.

(3) Mit „Gut“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und, wo dies möglich ist, merkbare Ansätze zur Eigenständigkeit beziehungsweise bei entsprechender Anleitung die Fähigkeit zur Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.

(4) Mit „Befriedigend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt; dabei werden Mängel in der Durchführung durch merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit ausgeglichen.

(5) Mit „Genügend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt.

(6) Mit „Nicht genügend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler nicht einmal alle Erfordernisse für die Beurteilung mit „Genügend“ (Abs. 5) erfüllt.

§14 LBVO Beurteilungsstufen (Noten)

Noten beurteilen die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes und die Durchführung von Aufgaben (**reproduktiver Aspekt**), aber auch die Eigenständigkeit und die Fähigkeit der Lernenden zur selbstständigen Anwendung des Wissens und Könnens (**produktiver Aspekt**).

Das heißt, eine Leistung, die zur Note „Gut“ oder „Sehr gut“ führen soll, hat einen prinzipiell anderen Charakter als eine Leistung, die mit „Genügend“ oder „Befriedigend“ zu beurteilen wäre. Sie erfordert ein prinzipiell unterschiedliches Niveau der intellektuellen Operationen.

Aushandlung einer „Bildungsphilosophie des Faches“

Setzt man sich mit den gesetzlichen Beurteilungsstufen genauer auseinander, so wird auch deutlich, dass die **wesentlichen Bereiche** des Lehrplans, die für ein „Genügend“ **überwiegend erfüllt** werden müssen, keineswegs selbstverständlich aus dem Lehrplan folgen, sondern von den Lehrkräften begründet ausgewählt werden müssen. Da sich aus der Note „Genügend“ die Berechtigung zum Aufsteigen bzw. für eine spezifische Bildungslaufbahn begründet, lässt sich daraus der Auftrag für die Fachkonferenzen ableiten, gemeinsam eine „Bildungsphilosophie des Faches“, wie es Neuweg nennt, festzulegen.

(Neuweg entwickelt im Anhang seines Buches – Neuweg, H. G. (2006). *Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlage und pädagogische Hilfestellung für die Schulpraxis*. Linz: Trauner Verlag. – einen Leitfaden für ein Qualitätssicherungsprojekt im Bereich der schulischen Leistungsbeurteilung. Eine ausführliche Version, die er im Auftrag des BMUKK für das humanberufliche Schulwesen entwickelt hat, findet man unter: http://www.hum.tsn.at/cms/front_content.php?idcatart=650&lang=1&client=1 (05.06.2008).)

Wesentliche Bereiche des Faches – individuelle Schwerpunkte und Wege

Transparenz geht somit über Aushandlungen zwischen einzelnen Lehrpersonen und ihren Klassen hinaus. Transparenz bedeutet, dass sich die Lehrkräfte einer Fachgruppe darüber verständigen, was das Wesentliche, das Unverzichtbare des Faches vor dem Hintergrund der Lehrpläne darstellt, aber auch begründen, warum man etwas wissen und können muss. Das heißt, in den Schulen sollte ausgehandelt werden, was das Lebensbedeutsame beziehungsweise das für die weitere Bildungslaufbahn Bedeutsame des Faches darstellt, wie es adäquat geprüft werden kann, welche Kriterien für die Beurteilung bedeutsam sind und welche Hilfsmittel verwendet werden dürfen. Bezugspunkt sind externe Normen, wie die Lehrpläne und die LBVO, sie sind der verbindliche Rahmen, in dem individuelle Wege ausgehandelt werden können – individuell für die einzelne Schule, individuell für die einzelnen Lehrenden und Klassen. Gemeinsam mit den Lernenden können vor dem Hintergrund der verbindlichen schulischen Vereinbarungen Überlegungen zur Auswahl der Schwerpunkte des Klassenunterrichts, zu spezifischen Formen der Leistungsfeststellung und zu individuellen Schwerpunkten getroffen werden. Die Kriterien für die Qualität und die Bewertung der einzelnen Leistungen wird gemeinsam diskutiert. Dadurch wird ermöglicht, dass Lernende ihre Leistungen reflektieren und selbst bewerten können und Lehrkräfte, Lernende und Eltern einen fruchtbaren Dialog über den Lernprozess führen können (**Förderkultur**). Diese Kriterien sind die Basis für eine differenzierte Begründung der Beurteilung, für die Planung weiterer Lernschritte gemeinsam mit den Lernenden.

Bildungsstandards als Unterstützung

Standards könnten für diesen Aushandlungsprozess eine Unterstützung sein. Professionell entwickelte Mindeststandards könnten die Kollegen an den einzelnen Schulen bei der Aushandlung der verbindlichen Ziele entlasten. „Der Nutzen äußerer Kontrollen und Leistungsnormen wird ... davon abhängen, ob die Schulen, die Lehrer/innen und die Schüler/innen selbst lernen, Verfahren zur Kontrolle, Bewertung und Steuerung ihrer Arbeit anzuwenden und dazu positive Einstellungen auszubilden.“ (Winter, 2004, S. 135)

Autonomie und Partizipation als Ziel des Bildungsprozesses

Eine Schule, die die Vision von gelebter Demokratie ernst nimmt, macht Qualitätsentwicklung (auch) in der schulischen Leistungsbeurteilung zu einem gemeinsamen Anliegen, in dem Schüler/innen, aber auch die Schulpartner beteiligt sind. „Die Schüler/innen könnten auf diesem Weg befähigt werden, ihre eigenen Bildungsvorstellungen

in Auseinandersetzung mit Forderungen der Schule und in der Wahrnehmung von Leistung anderer zu entwickeln und sie im Rahmen vorgegebener sowie selbstinitiiert Lernprozesse zu realisieren.“ (Winter, 2004, S. 10)

„Neue PrüfungskULTUR“ als schulische Aushandlungskultur

Prüfungskultur verstanden als schulischer Aushandlungsprozess stellt den Selektionsauftrag der Gesellschaft in einen schulischen Rahmen. Welches Wissen und Können für eine positive Beurteilung in den einzelnen Schulstufen und Schulfächern nötig ist, wird von Lehrkräften nicht mehr individuell festgelegt, sondern im Dialog transparent und begründet ausgehandelt und nach außen kommuniziert. Das kann die einzelnen Lehrer/innen entlasten und das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden entspannen.

Prüfungskultur verstanden als schulische Aushandlungskultur kann aber auch einen bedeutsamen Beitrag leisten für eine Annäherung an das zentrale Ziel schulischer Leistungserziehung, nämlich die Heranbildung eigenverantwortlicher junger Menschen, die sich ihrer Kompetenzen bewusst sind und selbstständig ihren Lernprozess steuern können. Beteiligung der Lernenden bei der Auswahl von Zielen und Strategien, geteiltes Wissen über den Sollzustand, ein Rahmen für die Reflexion der Lernprozesse sind wesentliche Aspekte für das Gelingen einer „Neuen Prüfungskultur“, die auf Autonomie und Partizipation angelegt ist (vgl. Bastian & Merziger, 2007; Winter, 2004).

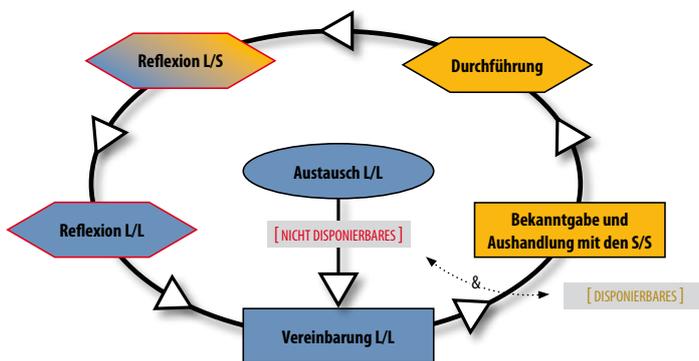


Abb. 4.6 Transparenz als Schulentwicklungsprozess

5.1 Einleitung

In diesem Kapitel werden einige Methoden und Instrumente vorgestellt, die sich besonders für eine veränderte Lern- und Prüfungskultur eignen: **Lernvertrag, Lerntagebuch, Portfolio, Concept Mapping, Zwei-Phasen-Arbeit, Lernzielorientierte Beurteilung, Kooperatives Lernen, Selbsteinschätzung, Feedbackmethoden.** Die Beispiele bilden keineswegs die Summe aller Möglichkeiten ab; sie sind als Ergänzung zu den in den Vorkapiteln angestellten Überlegungen gedacht und ermöglichen einen Praxistransfer. Die ausgewählten Beispiele eignen sich zur Beobachtung, Feststellung, Bewertung und Beurteilung von Leistungsprozessen und Leistungsergebnissen, zur transparenten Darstellung von Bewertungsmaßstäben, zur Kommunikation und Kontrolle von Lernzielen sowie zum Aufbau reflexiver und metakognitiver Kompetenzen. Der rechtliche Rahmen für Zwei-Phasen-Arbeiten ist noch in Diskussion.

Mit dieser Auswahl haben wir auch die Anforderungen des Lehrplans 2000 der HS und AHS bezüglich Förderung kognitiver aber auch dynamischer Kompetenzen berücksichtigt.

„Im Rahmen der Bestimmungen über die Leistungsbeurteilung (Leistungsbeurteilungsverordnung) sind auch Methodenkompetenz und Teamkompetenz in die Leistungsbeurteilung so weit einzubeziehen, wie sie für den Unterrichtserfolg im jeweiligen Unterrichtsgegenstand relevant sind.

Die Schülerinnen und Schüler sind in die Planung und Gestaltung, Kontrolle und Analyse ihrer Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse in zunehmendem Maße aktiv einzubeziehen, damit sie schrittweise Verantwortung für die Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzen übernehmen können.“ (SCHOG § 2, Lehrplan 2000, HS & AHS, Allg. did. Grundsätze, Kap. 9)

Der Aufbau der Unterkapitel folgt einem einheitlichen Schema:

- **Worum geht es?**
Kurze Definition der Methode
- **Ziele**
Welche Ergebnisse und/oder welche Kompetenzen erreicht werden können
- **Hinweise für die praktische Arbeit**
Wie die Methode im Unterricht eingesetzt werden kann, ergänzt durch konkrete Handlungsanleitungen
- **Stolpersteine**
Was gilt es zu beachten, damit die Methode erfolgreich eingesetzt werden kann
- **Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?**
Argumente für den Einsatz und den Nutzen
- **Zum Weiterlesen**
Hinweise auf weiterführende Literatur
- **Musterformulare**
Beispiele für Beobachtungs- und Bewertungsbögen für die praktische Umsetzung im Unterricht; teilweise als Kopiervorlage zu verwenden. Die vorgeschlagenen Kriterien oder Items verstehen sich als Anregungen und sind nicht als Rezepte gedacht. Kriterien und Kategorien müssen den entsprechenden Inhalten und Situationen erst individuell angepasst werden. Die Raster können wechselseitig mit verschiedenen Methoden kombiniert werden.

5.2 Lernvertrag

Worum geht es?

Lernverträge (auch Leistungs- oder Notenverträge) dienen der **Dokumentation** von Lernzielen und Maßnahmen zu deren Erreichung. Sie sind ein Instrument der **Lernentwicklungs-Planung** und unterstützen die **Kommunikation** zwischen Schüler/innen, Lehrpersonen und eventuell auch Eltern. Sie schließen an Vergangenes an und begleiten den aktuellen Prozess, um künftiges Lernen zu gestalten. Durch das Abschließen und die Einhaltung von Vereinbarungen wird die Kompetenzentwicklung für individualisiertes, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen unterstützt. Schüler/innen werden in der Verantwortung für ihren Lernfortschritt und bei der kontinuierlichen Arbeit an einem Thema begleitet. Dabei geht auch die Lehrperson eine Verpflichtung ein.

Für die **Vertragsdauer** gibt es mehrere Varianten: Sie kann sich über eine Lernphase, über ein Semester oder über ein Schuljahr erstrecken. Wichtig ist dabei, dass **Abweichungen** möglich sind, aber nur, wenn sie in Absprache mit allen Vertragspartner/innen erfolgen. Diese Methode bietet eine solide Basis für freie Arbeitsphasen und wird auch sinnvoller Weise mit einem Lernzielkatalog kombiniert.

Ziele

- Der **Beobachtung von Lernprozessen** wird mehr Bedeutung gegeben.
- Förderungsbedarf wird von der Lehrkraft besser erkannt und situationsgerecht formuliert.
- Selbstverantwortung und Selbstständigkeit der Schüler/innen für ihren Lernprozess werden gestärkt.
- Der Lernvertrag dient der verbindlich und kontinuierlich geführten Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese bezieht sich auf persönliche oder vorgegebene Lernziele sowie die dafür nötigen, von beiden Seiten gesetzten Maßnahmen.

Hinweise für die praktische Arbeit

- Die Vereinbarungen werden **mit** den Schüler/innen getroffen, im Rahmen der Schulpflicht sollten auch die Eltern einbezogen werden.
- Die Einführung erfolgt schrittweise, entsprechend den Vorerfahrungen.
- Der Lernvertrag (manchmal auch Leistungsvertrag genannt) steht in Zusammenhang mit einem Notenvertrag (siehe unten) und einem Lernzielkatalog (siehe LOB, S. 54) und kann damit der Transparenz von Leistungsbeurteilungen dienen.

In einer Dokumentation über ihren Unterricht in der Oberstufe beschreibt eine Lehrerin die Entwicklung eines Leistungsvertrages: *„In beiden Klassen fanden sich auch Schülerinnen, die sich*

freiwillig bereit erklärten, einen von Hansjörg Kunze und mir ausgearbeiteten Entwurf eines schriftlichen „LOB-Leistungsvertrages“ weiterzubearbeiten und in einer aus ihrer Sicht optimalen Form für die gesamte Klasse und zukünftige LOB-Klassen niederzuschreiben. Damit gelang es, zusammen MIT Schülerinnen die „LOB-Regeln“ auszuformulieren!“ (Aistleitner & Kunze, 2005, S. 18).

In einer anderen Fallstudie wird berichtet: *„Die Kriterien sind von der speziellen Klasse mit entsprechenden Vorübungen entwickelt worden. Sie wurden ausführlich diskutiert, ihre Verständlichkeit individuell bestätigt und aus einem Pool von Vorschlägen auf eine überschaubare Zahl reduziert. Insofern ist der Bogen Eigentum der Klasse. Er kann nicht auf andere Klassen übertragen werden.“* (Herald, 2004, S. 252).

Das heißt, ein Lernvertrag wird mit jeder Klasse neu ausgehandelt. Abhängig vom Erfahrungshorizont und Alter der Schüler/innen bringt die Lehrerin/der Lehrer Vorschläge ein und es wird ein Formular gemeinsam erstellt.

Von einem Notenvertrag wird dann gesprochen, wenn die Leistungsvereinbarung mit der Beurteilungsvereinbarung kombiniert wird, d.h. der Vertrag enthält auch eine Notendefinition (siehe Kapitel 4.5). Einen derartigen Vertrag findet man in der Dokumentation von T. Aistleitner (2005, S. 43-44). Bei Th. Stern (2001, S. 42-43) gibt es dazu getrennte Formulare.

Stolpersteine

M. Herold beschreibt in seiner Fallstudie, „*dass Schüler trotz Transparenz, Absprachen und manchem Vertrauensvorschuss von Seiten des Lehrers auffallend viel Energie zum Unterlaufen des Systems, d.h. zur Täuschung verwenden, indem sie versuchen, nicht oder nur mangelhaft erbrachte eigene Leistungen, immer wieder mit großzügigen Punktezahlen zu bewerten.*“ (Herold, 2004, S. 245) Das heißt, es bedarf einer guten Vertrauensbasis und Selbstverantwortungskompetenz bei den Schüler/innen, damit ein derartiger Vertrag zum Erfolg führen kann. Ein Lehrer beschreibt seine Erfahrungen mit dem Notenvertrag: „*In der folgenden Stunde hatte ein Großteil der Klasse das Blatt mit dem Vertragstext bereits verloren, ... ein sicheres Zeichen, dass mein Angebot nicht ernst genommen worden war.*“ Weiter reflektiert er: „*Erstens war er sehr umfang- und detailreich und daher für viele Schüler/innen erst nach mehreren Diskussionen verständlich. Zweitens war er ein fertiger Text, was anfangs manche argwöhnisch machte. Rückblickend fände ich es ratsam, zu nächst Vorschläge und Wünsche der Schüler/innen zu erheben ...*“ (Stern, 2001, S. 41 und 43). Die Erfahrungen der Lehrenden zeigen, dass der Erfolg dieser Methode von der Schülerbeteiligung abhängt.

Was bringt diese Methode für Lernende und Lehrende?

- Definierte Unterstützung zum Erreichen der gesteckten Ziele
- Dokumentation des Lernprozesses zur Zielerreichung
- Individuelle Forderung und Förderung wird transparent
- Erfahrungen sammeln über den selbstgesteuerten Lernprozess
- Lernverträge dienen als Feedbackinstrument
- Unterstützt die Argumentation bei Beurteilung und Notendiskussionen
- Macht das Semesterende stressfreier, da es keine „Notenverhandlungen“ gibt

Quellen

- Aistleitner, T. & Kunze, H. (2005). Etwas Neues und Unbekanntes. Umstieg und Einstieg zu Selbsttätigem und selbsttätiges und nachhaltiges Lernen mit LOB. [Electronic Version]. *IMST-Fonds Dokumentation*. Zugriff am 18.03.2008 unter http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/images/8/86/223_Langfassung_Aistleitner.pdf
- Herold, M. (2004). Leistungsbeurteilung im Rahmen des Konzeptes „Selbstorganisiertes Lernen“. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Hohengehren: Schneider.
- Hömann, K. (2005). Lernverträge. *Lernende Schule*, 8(29), 42.
- Oelze, H. (1999). Dem eigenen Lernen auf der Spur. *Lernende Schule*, 2(7), 27-50.
- Stern, T. (2001). Beurteilungsmaßstäbe aushandeln. Erfahrungen mit einem Notenvertrag. *Friedrich Jahresheft IXX*, 40-43.
- Vollstädt, W. (Hrsg.) (2005). *Leistungen ermitteln, bewerten und rückmelden. Qualitätsinitiative SINUS. Weiterentwicklung des Unterrichts in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern* (Heft 39). Frankfurt am Main: Amt für Lehrerbildung.
- Winter, F. (2004). Rituale – Unterrichtsverfahren – Material: Lernkontrakte. *Friedrich Jahresheft XXII, Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*, 119-121.

Zum Weiterlesen:

Beispiele für Lernvertrag:

- Aistleitner, T. & Kunze, H. (2005). *Etwas Neues und Unbekanntes. Umstieg und Einstieg zu Selbsttätigem und selbsttätiges und nachhaltiges Lernen mit LOB*, S. 33-43.
- Hömann, K. (2005). Lernverträge. *Lernende Schule*, 8(29), 42.
- Herold, M. (2004). *Leistungsbeurteilung im Rahmen des Konzeptes „Selbstorganisiertes Lernen“* (S. 252). Hohengehren: Schneider.
- Oelze, H. (1999). Dem eigenen Lernen auf der Spur. *Lernende Schule*, 2(7), 52.
- Stern, T. (2001). Beurteilungsmaßstäbe aushandeln. Erfahrungen mit einem Notenvertrag. *Friedrich Jahresheft IXX*, 42-43.
- Winter, F. (2004). Rituale – Unterrichtsverfahren – Material: Lernkontrakte. *Friedrich Jahresheft XXII*, 119-121.

FORMULAR

LERNVERTRAG

zwischen

und

.....
Name der Schülerin/des Schülers.....
Name der Lehrerin/des Lehrers

Die Beteiligten vereinbaren miteinander:

zum Bereich (Zutreffendes bitte ankreuzen)

 Unterricht/Thema Hausaufgaben Verhalten Sonstiges

daran zu arbeiten, das folgende Ziel/folgende Ziele zu erreichen:

.....
Die Schülerin/Der Schüler verpflichtet sich, zum Erreichen dieses Ziels/dieser Ziele Folgendes zu unternehmen:.....
Die Lehrerin/Der Lehrer verpflichtet sich, die Schülerin/den Schüler wie folgt zur Erreichung der Ziele zu unterstützen:.....
Das nächste Gespräch findet statt am:

Quelle:

Höhmnn (2005), S. 42

Datum, Unterschrift

Datum, Unterschrift

Abb 5.1 Beispiel für einen Lernvertrag

5.3 Lerntagebuch – Logbuch – Lernjournal

Worum geht es?

Das Lerntagebuch (auch als Logbuch oder Lernjournal in der Literatur zu finden) ist ein Instrument der Reflexion des individuellen Lernprozesses, in dem Schüler/innen ihre Lernerfahrungen festhalten. In einem speziell dafür vorgesehenen Heft oder Büchlein werden Ergebnisse, Lernfortschritte, Lösungsprozesse, Fragen und Probleme, Beobachtungen, Gefühle und Gedanken sowie Sachverhalte zu den vorhergegangenen Lernprozessen notiert. In Projektphasen können auch einzelne Gruppen gemeinsam ein Tagebuch führen.

Die Durchführung erfolgt mehr oder weniger angeleitet, zu einem Fixpunkt in der Stunde oder auch zuhause. Die Eintragungen können in der nächsten Stunde vorgelesen werden, Teile davon können auch privat belassen werden. Am Ende eines Semesters können die Eintragungen im Lerntagebuch die Bearbeitung eines Rückmeldebogens unterstützen.

Ziele

- Macht Beobachtung, Reflexion und Planung von Lernprozessen sichtbar
- Dient der Dokumentation von Lernfortschritten und Lernhemmnissen
- Fördert eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen

Hinweise für die praktische Arbeit

- Je nach Altersstufe/Vorerfahrung/Zielrichtung kann die Ausführung:
 - a) stark angeleitet sein,
 - b) mit teilweise vorgegebenen Kategorien erfolgen
 - c) oder völlig frei sein.
- Da die Tagebuchform per definitionem persönliche Einstellungen/Meinungen/Inhalte erfordert, muss mit den Schüler/innen ausgehandelt werden, wie öffentlich die Eintragungen präsentiert werden dürfen.
- Das Lerntagebuch wird regelmäßig und in einem deklarierten Zeitabschnitt geschrieben, wobei die Reflexion über das eigene und gemeinsame Lernen im Mittelpunkt steht.
- Das Lerntagebuch kann für eine Unterrichtsphase, für ein Semester oder das ganze Jahr lang geführt werden.
- Lerntagebücher können auch dialogisch geführt sein, das heißt, die Lehrkraft notiert ihrerseits ihre Eindrücke über Lernfortschritte oder geleistete Arbeit direkt im Lerntagebuch.

Die Definition der verschiedenen Formen von „Lern-Dokumentationen“ ist vielfältig, daher scheint es sinnvoll, zwischen den verschiedenen Formen, die im deutschen Sprachraum geläufig sind, zu unterscheiden: Arbeitsmappe, Protokoll, Arbeitsbericht und Lerntagebuch (nach Winter, 2004, S. 254).

Das „dialogische Konzept“ des Lerntagebuchs wurde vor allem von Urs Ruf und Peter Gallin in der Schweiz entwickelt und folgendermaßen begründet: Lehrer/innen wenden gleich viel Zeit und Energie auf, ihre Schüler/innen zu verstehen, wie diese Zeit und Energie aufwenden müssen, um ihre Lehrkräfte und die Inhalte aus den Unterrichtsmaterialien zu verstehen. Das bedeutet: „... wie in jedem guten Gespräch übernehmen die beteiligten Partner abwechselnd die Rolle des Produzenten und des Rezipienten“ (Ruf, Ruf-Bräker et al., 2002, S. 67). Die persönliche Rückmeldung

der Lehrperson kann einen neuen „Produktionsschwung“ der Lernenden herausfordern. In einer anderen Variante wird das Lerntagebuch zur individuellen Selbstreflexion verwendet. Dazu



in einem Erfahrungsbericht: „Die letzten Minuten jeder Lerneinheit werden für eine stille, schriftliche Selbstreflexion reserviert. Jede Schülerin/jeder Schüler notiert in ein eigenes Heft, was sie/er dazu gelernt hat. Den Lehrerinnen/Lehrern steht es frei, am Ende des Semesters ein Resümee zu fordern“ (siehe Leitfragen am Ende des Kapitels) (vgl. Stern, 2001, S. 11).

Stolpersteine

Da Lerntagebücher ein breites Spektrum an Möglichkeiten für Eintragungen zeigen, sollte darauf geachtet werden, dass die Eintragungen überschaubar bleiben und nicht zu einer demotivierenden Belastung für Schüler/innen werden (vgl. Vollstädt, 2005, S. 77, nach Winter, 2001). Ähnliches trifft auch auf die Lehrenden zu – schließlich müssen umfangreiche Lerntagebücher ja auch gelesen und kommentiert werden. Das heißt, der Beachtung von Rahmenbedingungen und Vorerfahrungen sollte große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Vereinbarungen über den Umgang mit „privaten Eintragungen“ sind Grundlage für eine effiziente Nutzung.

Was bringt diese Methode für Lernende und Lehrende?

- Stärken und Schwächen erkennen und einschätzen lernen
- Erfolge und Misserfolge bewusst machen
- Verantwortung für die eigenen Lernprozesse übernehmen
- Verwendung als Steuerungsinstrument für die Unterrichtsplanung
- Rückmeldung über individuelle Verstehens-

prozesse sowie über emotionale und soziale Prozesse in der gesamten Gruppe

- Das Lerntagebuch kann als Basis für Gespräche mit Einzelnen, mit Gruppen oder der ganzen Klasse dienen

Als Steuerungsinstrument eingesetzt, schreibt ein Lehrerteam: Im fächerübergreifenden Unterricht „... mussten die Schüler/innen nach jeder Einheit, bzw. nach den einzelnen Themen im Logbuch ihre Lernfortschritte oder auch –hemmnisse, sowie die wichtigsten Anmerkungen zum Ablauf und der Arbeit in der Gruppe niederschreiben. Die Logbücher wurden immer wieder eingesammelt, damit sie jederzeit für alle zur Verfügung standen und die Lehrer/innen auch Informationen über die Arbeitssituation der Schüler/innen innerhalb der Gruppen gewinnen konnten“ (Ginzinger & Unterrainer, 2005, S. 16).

Zitat einer Lehrerin

Vorschläge für die Auswahl von Leitfragen:

- Was habe ich/haben wir gemacht?
- Wie bin ich/sind wir dabei vorgegangen?
- Was habe ich/haben wir dabei erfahren und gelernt?
- Wie ist es mir/uns dabei gegangen?
- Wie ist das zu bewerten? (Gesamteindruck)
- Welche Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche habe/n ich/wir?
- Das nächste Mal werde ich/werden wir ...
- Was habe ich dieses Jahr dazugelernt?
- Welche Stunden waren für mich gelungen?

Quellen

- Jäger, R. S. (2007). *Beobachten, bewerten, fördern. Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2006). *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen.
- Ruf, U., Ruf-Bräker, R. et al. (2002). Leistung ins Gespräch bringen: dialogische Verfahren der Begleitung und Bewertung. In F. Winter, A. v. d. Groeben & K.-D. Lenzen (Hrsg.), *Leistung sehen, fördern, bewerten. Neue Wege für die Schule* (S. 67-112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vollstädt, W. (Hrsg.) (2005). *Leistungen ermitteln, bewerten und rückmelden. Qualitätsinitiative SINUS. Weiterentwicklung des Unterrichts in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern* (Heft 39). Frankfurt am Main: Amt für Lehrerbildung.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Hohengehren: Schneider.

Zum Weiterlesen

- Ginzinger, R. & Unterrainer, K. (2005). Lösen physikalischer Aufgaben mit mathematischen Modellen. Versuch der Überwindung des „KasterlDenkens“. [Electronic Version]. *IMST-Fonds Dokumentation*, Zugriff am 23.03.2008 unter http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/images/0/07/112_Langfassung_Ginzinger.pdf
- Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2006). *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen.
- Stern, T. (2001). „Was hältst du davon?“ Selbsteinschätzung von Lernerfolgen. *Friedrich Jahresheft* *IXX*, 10-13.

ARBEITEN IM LERNTAGEBUCH

Was hier entsteht, wird spontan verfasst und nicht korrigiert. Im Lerntagebuch kannst du deine Arbeit organisieren, Wissenswertes festhalten, Ideen entwerfen, Meinungen äußern, Kritik üben, Bilanz ziehen und Pläne schmieden. Dabei darfst du dich irren und auch Fehler notieren.

Im Lerntagebuch geht es nicht um „richtig“ oder „falsch“, sondern um deine persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema und dem Verlauf deiner Arbeit. Dabei sollst du experimentieren und eigene Wege beschreiten (Spuren deiner Arbeit hinterlassen).

	Erklärung	Funktion/Begründung des Eintrags
Datum	Wann habe ich diese Eintragung gemacht?	<i>Zeit als Ordnungsprinzip</i>
Thema	Womit befassen wir uns im Unterricht?	<i>Schlagzeile / Blickfang</i>
Auftrag	Worum ging es in dieser Stunde?	<i>Problem, Erwartungen, Ziele, Hilfen</i>
Orientierung Transfer	Wo kann ich das Gelernte anwenden?	<i>Motive, Fragestellungen, Überblick</i>
Spuren	Welchen Weg beschreite ich bei der Lösung des Auftrages? Wenn Schwierigkeiten aufgetreten sind, wie bin ich damit umgegangen?	<i>Persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema</i>
Rückblick	Was ist noch offen?	<i>Zusammenfassung, Merksatz, persönliche Kommentare, neue Fragen</i>
Rückmeldung	Wer kann mir weiterhelfen?	<i>Reaktionen, Tipps, Beurteilung durch Lehrer/in oder Mitschüler/in</i>

Quelle: Vollstädt (2005), S. 120

Abb 5.2 Beispiel für die Struktur in einem Lerntagebuch

LERNTAGEBUCH

Thema

Datum

.....

Was habe ich gerne gemacht?	Was habe ich nicht gerne gemacht?
Was habe ich heute gelernt?	Was habe ich nicht verstanden?

Woran will ich weiterarbeiten?

.....

Was möchte ich noch über das Thema erfahren?

.....

Quelle: Jäger (2007)

Abb 5.3 Beispielschema für ein Lerntagebuch

5.4 Portfolio

Worum geht es?

„Ein Portfolio ist eine Mappe, die schützt, was man schätzt!“ – Ein Instrument der Spurensicherung (Häcker, 2006a, S. 1).

Portfolios sind besonders geeignet, Lernfortschritte und Lernergebnisse – Prozesse und Produkte – zu bewerten und gleichzeitig über Lehr- und Lernverhalten zu reflektieren. Ein Portfolio muss Reflexionen enthalten.

Heute kennen viele Lehrer/innen diese Methode. Bereits zur Zeit der Renaissance, als es noch keine Fotografie gab, haben sich Künstler/innen sowie Architekt/innen mit einem Portfolio um Plätze an Akademien beziehungsweise um Bauaufträge beworben. Auch in der heutigen Zeit werden Bewerbungsmappen in Kunst, Fotografie und Architektur als Portfolios bezeichnet. Eine spezielle Bedeutung hat der Begriff im Finanzwesen, wo die Sammlung von Wertpapieren als Investmentportfolio bezeichnet wird (nach Häcker, 2006a, S. 83).

Für Portfolios im schulischen Kontext fehlt ein einheitliches Begriffsverständnis. Je nach Verwendungszweck gibt es unterschiedliche Arten von Portfolios und sie sind so vielfältig wie die Schüler/innen, die sie erstellen (nach Häcker, 2006b, S. 33 ff.).

Ziele

- Dokumentation von Arbeitsprozessen
- Sammlung bester Arbeiten
- Lernfortschritte über einen längeren Zeitraum beobachten
- Über Lernfortschritte und Lernergebnisse reflektieren
- Kompetenzentwicklung im selbstständigen Lernen verfolgen
- Anwendung von Fremd- und Selbstbewertung

Hinweise für die praktische Arbeit

Mögliche Inhalte eines Portfolios:

- Arbeiten, die im Unterricht und als Hausübungen entstanden sind
- Protokolle von Lehrausgängen, Beobachtungen oder Experimenten
- Referate
- Ergebnisse, die außerhalb des Unterrichts durch Eigeninitiative entstanden sind – zum Beispiel Dokumentationen eines Museumsbesuchs, einer Ausstellung, eines Aktionstages
- Tests oder Schularbeiten
- Lernvertrag
- Rückmeldungen der Lehrerin/des Lehrers
- Rückmeldungen von anderen Schüler/innen
- „Letter to the Reader“ – ein Schreiben an die Leserin/den Leser, in dem die Ziele und der Arbeitsprozess beschrieben werden
- Selbstbewertungen der Schüler/innen

„Alternative Formen der Leistungsbewertung sind keine Garantie für bessere Beurteilungsqualität und mehr Gerechtigkeit. Bei der Beurteilung von Portfolios sollten immer auch Gesichtspunkte und Gütekriterien der pädagogischen Diagnostik (siehe Kapitel 4.3) beachtet werden“ (Häcker, 2006a). Rückmeldungen (siehe Kapitel 5.8) enthalten lernförderliche Kommentare und konstruktive Anregungen, in denen Stärken und Schwächen konkret benannt und Prognosen vermieden werden.

Die Portfoliomethode passt zu verschiedenen Unterrichtsformen, sie gibt Zeit und Raum für selbstgesteuertes und reflektiertes Arbeiten. Die einzelnen Arbeitsschritte werden nicht nur auf fremd gestellte Anforderungen hin erledigt, sondern sind stark auf die Gedanken, Interessen und Fragen der Schüler/innen ausgerichtet. Damit ist eine Möglichkeit der inneren Differenzierung gegeben. Individuelle Entwicklungen sowie Erfolge werden unterstützt.

Zur Unterstützung von Reflexion sowie Fremd- und Selbstbewertung können alle Instrumente, die in Kapitel 5 beschrieben sind, verwendet werden.

Stolpersteine

„Portfolio ist gegenwärtig ein Modewort in der Pädagogik“ (Häcker, 2006a) – Die Portfoliomethode wird gerne und häufig als alternative Leistungsbeurteilungsform eingesetzt, dann aber traditionell bewertet. Wichtig ist, Ziele und



Ausführungsmodi mit allen Beteiligten zu klären und zu vereinbaren. Hierfür eignen sich die Instrumente Lernvertrag und Lernzielkatalog.

Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?

- Individuelle Lernförderung durch Kommunikation über Leistung
- Wertschätzender und zugleich kritischer Umgang mit eigenen und fremden Leistungen
- Erfassen von Kompetenzen, Fortschritten und Entwicklungen
- Verbindung von Prozess und Produkt
- Reflexion über Lernwege und Lernergebnisse
- Rückmeldung für Lehrende über die Wirkung ihrer Lehrmethoden
- Partizipation und Transparenz für alle Beteiligten in der Bewertung von Leistungsprozessen und -produkten
- Portfolio dient bei Schulübertritten sowie Einstufungs- oder Laufbahnentscheidungen als direkte Leistungsvorlage

Bewertungskriterien können sein:

- Form und Gestaltung
- Umfang, Komplexität, Vollständigkeit
- Sprachliche Ausdrucksweise
- Korrektheit der Inhalte
- Ausmaß der Eigeninitiative
- Umfang der Reflexion

Quellen

Brunner, I., Krimplstätter, A. & Kummer, A. (2006). Mit Portfolios Lernfortschritte belegen und Qualitätsempfinden entwickeln. Wie Qualitäts- und Kompetenzkriterien ausgehandelt werden. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung* (S. 179-186). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Häcker, T. (2006a). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I* (S. 33-39). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Häcker, T. (2006b). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Zum Weiterlesen

Brunner, I. & Schmidinger, E. (2001). *Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I*. Linz: Veritas.

Easley, S.-D. & Mitchell, K. (2004). *Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Bräuer, G. (2000). Schreiben als reflexive Praxis. *Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio* (S. 105-123). Freiburg i. Breisgau: Fillibach.

PORTFOLIOBEWERTUNG

Name

Datum der Abgabe

.....

.....

Thema

Zeitraum

.....

.....

BEWERTUNGSKRITERIEN	DATUM	SELBSTBEWERTUNG	BEWERTUNG LEHRER/IN	ANMERKUNGEN SCHÜLER/IN, LEHRER/IN
Inhaltsverzeichnis und Seitennummerierung				
Gestaltung (Layout und Grafik)				
Pflichtaufgaben				
Zusatzaufgaben				
eigene Ideen/Aufgaben zum Thema				
Quellenangaben				
Rückmeldungen				
Reflexion				

Quelle: Amrhein-Kreml (2005/06),
unveröffentlicht

Abb 5.4 Kriterienraster für Selbst- und Fremdbewertung

5.5 LOB: Lernziel-Orientierte-Beurteilung

Worum geht es?

Eine Pädagogik der Ermutigung

Diese Methode verfolgt zwei Grundprinzipien: Ermöglichung der Transparenz von Lernzielen und Leistungsanforderungen sowie die Wiederholung der Leistungserbringung bei nicht erreichten oder versäumten Lernzielen. Im Gegensatz zur traditionellen Beurteilung nur durch Noten wird in einem Lernzielkatalog aufgeschlüsselt, welche Lernziele zu erreichen sind. Im Leistungsblatt wird klar aufgeschlüsselt: „Das hast du erreicht, das hast du nicht erreicht“. In einigen Schulen, vor allem in Wien und in Graz, gab es in den 1990er-Jahren Pilotprojekte in der Unterstufe, bei denen das konventionelle Notenzeugnis durch ein LOB-Zeugnis ersetzt wurde, in anderen Schulen gibt es dieses ergänzend. Wenn kein „LOB-Zeugnis“ ausgestellt wird, können Leistungsblätter als Grundlage für die Notenerstellung dienen. Sinnvoll ist dann auch die Kombination mit einem Noten- oder Lernvertrag (siehe Kapitel 5.2). Auf Basis des jeweiligen Fachlehrplans wird ein Lernzielkatalog entworfen – für ein Thema, ein Projekt, ein Semester oder das ganze Schuljahr. In diesem finden sich zu den relevanten Kompetenzbereichen ausformulierte Lernziele. Zur Berücksichtigung kommen vor allem die lehrplanrelevanten Ziele, es können aber auch darüber hinausgehende persönliche Ziele enthalten sein. In dafür vorgesehenen Spalten wird der Grad der Erreichung der Ziele festgehalten. Zu vereinbarten Terminen gibt es Leistungskontrollen, wobei nicht erbrachte (Teil-)Leistungen nach Vereinbarung nachgebracht werden können. Die Bewertungen der Lehrperson können durch Selbst- und Partnereinschätzungen ergänzt werden.

Ziele

- Erhöhung von Transparenz bei der Leistungs-feststellung und -beurteilung
- Förderung der Eigenständigkeit, Selbstver-antwortung und Motivation
- Sichtbarmachen von Lernerfolgen und Defizi-ten
- Individualisierung und Differenzierung im Unterricht
- Verminderung von Leistungsdruck und Schul-angst

Hinweise für die praktische Arbeit

- Nicht, oder nicht positiv erreichte Lernziele können bis zu einem bestimmten Termin nachgeholt werden.
- Die Methode eignet sich gut für Unterrichts-designs, die selbst organisiertes und selbst verantwortliches Arbeiten im Zentrum ha-ben, am besten in Kombination mit einem Lern- oder Notenvertrag.
- Um eine größtmögliche Akzeptanz zu er-reichen, ist es notwendig, Lernziele, Bewer-tungsmaßstäbe und Termine mit den Schü-ler/innen zu vereinbaren.
- Lernziele können im Laufe einer Unterrichts-phase verändert werden, die Veränderungen müssen aber mit den Lernenden ausgehan-delt werden.

Da ja für viele Lehrer/innen Notengebung eine anspruchsvolle Angelegenheit ist, kann mit Hilfe dieses Instruments mehr Objektivität und damit auch mehr Zufriedenheit auf beiden Seiten erlangt werden.

Zur termingerechten Erstellung und Vereinbar-ung der Lernziele wird in einem Papier des Stadt-schulrates für Wien (SSR-Wien) Folgendes emp-fohlen: „... dabei sollen die Grobziele am Beginn des Schuljahres oder zu Beginn des Semesters, die Feinziele jeweils vor Bearbeitung einer Planungs-einheit bekannt gegeben werden“ (Kschwendt-Michel & SSR, 1999, S. 18). Was unter Grob- und Feinzielen verstanden wird, ist Definitionssache und wird in Lehrerteams beziehungsweise mit den Schüler/innen ausgehandelt.

Im Schulautonomie-Handbuch des BMUKK kann man dazu lesen: „Es gibt bereits zahlreiche Model-le zur lernzielorientierten Leistungsbeurteilung, bei denen Lernziele entweder von Schülerinnen

und Schülern und von Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam formuliert oder den Schülerinnen und Schülern vor dem Erbringen ihrer Leistung bekannt gemacht werden. Weil diese nachweisen können, definierte Lernziele erreicht zu haben, steigt ihre sachorientierte Motivation“ (Rauscher & BMBWK, o. J.).

In zahlreichen Erfahrungs- und Evaluationsbe-richten wird auf den positiven Effekt der Trans-parenz und der Art des Feedbacks dieser Me-thode hingewiesen. So sind zum Beispiel einer steirischen Erhebung (HS und AHS, 1999/2000) folgende Hinweise entnommen: „Die Schüler/in-nen erhalten bei jeder Schularbeit und jeder Form der Mitarbeit eine lernzielorientierte Rückmeldung (Lernziel: erreicht oder nicht erreicht). Diese Form der Rückmeldung fördert somit eine adäquate Selbsteinschätzung durch Beobachtung der eigen-en Lernfortschritte. Zumindest zu Semesterschluss und zum Jahresabschluss erfolgt eine Reflexion (Schüler – Eltern – Lehrer) der Leistungen und der Lernfortschritte.“ (Stanzel-Tischler, 2001).

Ein Hinweis aus dem Schulprofil der Regen-bogenschule Meerfeld in Moers, Deutschland, besagt: „Wichtig ist, dass leistungsschwächere Schüler/innen neben Hinweisen auf Defizite auch positive Rückmeldungen über die schon erreichten Lernziele erhalten. Die Gefahr der Stigmatisierung schwächerer Schüler/innen wird geringer.“ (Hecker, 2000).

Stolpersteine

- Bei der Einführung dieser Methode ist, wie bei allen Neuerungen, große Bedachtsamkeit auf die Rahmenbedingungen zu nehmen. Zu den **Rahmenbedingungen** zählen auch die zeitlichen Ressourcen von Lehrenden. LOB bedeutet anfänglich einen gewissen Mehr-aufwand und eine höhere Komplexität der Beurteilung.
- Ein weiterer „Gelingfaktor“ ist die nötige **Kommunikation** mit den Betroffenen (Schü-ler/innen, Lehrerteam, Direktion, eventuell Schulaufsicht). Ein Lehrer beschreibt seine Erfahrungen folgendermaßen: Im Falle zu geringer Kommunikation „... besteht auch die Gefahr eines Missverständnisses, wonach die Neuerung im Wesentlichen nur darin bestünde, jede Fachnote durch ein dichtes Netz von ein-zelnen Lernzielbewertungen zu ersetzen.“ Viel-mehr muss es gelingen, den Mehrwert dieser

Methode – Stärken werden hervorgehoben, Schwächen werden zur Verbesserung ermutigt – verständlich zu machen (vgl. Stern, 2004, S. 44).

- Bei Schüler/innen mit geringer Fähigkeit zur **Selbstorganisation** besteht die Gefahr des schlechten Abschneidens. Aus dem Evaluationsbericht zum Wiener Pilotprojekt wird folgende Empfehlung gegeben: „Bei der Einführung von LOB in einer Klasse, die bisher wenig Erfahrung mit eigenständigem Arbeiten hatte, ist daher insbesondere darauf zu achten, dass alle Schüler/innen potenziell befähigt werden, mit dem neuen System zurecht zu kommen. Die Schüler/innen sollen rechtzeitig und wiederholt auf ihre Möglichkeit zur Leistungserbringung hingewiesen werden.“ Dies gilt vor allem für leistungsschwächere Schüler/innen, für die das Nachholen von Lernzielen wohl häufiger zum Tragen kommt und die oft in mehreren Unterrichtsgegenständen zugleich gefordert sind. Dieser Teil der Schüler/innen und diejenigen mit nicht-deutscher Muttersprache müssen besonders unterstützt werden (vgl. Stanzel-Tischler & Grogger, 2001, S. 74).

Was bringt diese Methode für Lernende und Lehrende?

- Transparenz für die Beurteilung und damit eine Basis für die Notengebung
- Mehr Objektivität in der Notengebung
- Orientierung und Struktur für das Lernen
- Verminderung von Druck und Angst
- Unterstützung für individuelle Lernberatung
- Keine „Notenverhandlungen“ am Semesterende.

Quellen

- Aistleitner, T., Kunze, H.-J. & Stern, T. (2004). Das „Leistungsblatt“. ein Instrument zur transparenten Leistungsbewertung. *Lernende Schule*, 7(28), 6-47.
- Hecker, U. (2000). Neue Formen der Leistungsbewertung – Perspektive „Portfolio“ Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung [Electronic Version]. *Schulprofil Regenbogenschule Meerfeld, Moers, DE*. Zugriff am 23.03.2008 unter <http://www.regenbogenschule.de/portfolio.htm>
- Kschwendt-Michel, H. & SSR (1999). Überlegungen zu neuen Formen der Leistungsfeststellung und der Leistungsbeurteilung. AG Leistungsbeurteilung, Handreichung des SSR.
- Q.I.S. Qualität in Schulen, BMUKK, Methodenpool/offene Methoden/Lehren und Lernen/Leistungsbeurteilung im Gespräch. Zugriff am 20.05.2008 unter www.quis.at.
- Rauscher, E. & BMBWK (o. J.). Schulautonomie Handbuch [Electronic Version]. Zugriff am 23.03.2008 unter <http://wwwapp.bmbwk.gv.at/extern/autonomiehandbuch/kapitel2/seite2.htm>
- Stanzel-Tischler, E. & Grogger, G. (Hrsg.) (2001). *Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen. Evaluation eines Pilotprojektes im Schuljahr 1999/2000* (Heft 51). Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Stern, T. (2004). L.O.B – Eine Alternative zur Ziffernote. *Lernende Schule*, 7(28), 43-45.

Zum Weiterlesen

- Aistleitner, T., Kunze, H.-J. & Stern, T. (2004). Das „Leistungsblatt“. ein Instrument zur transparenten Leistungsbewertung. *Lernende Schule*, 7(28), 46-47.
- Hecker, U. (2000). Neue Formen der Leistungsbewertung – Perspektive „Portfolio“ Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung [Electronic Version]. *Schulprofil Regenbogenschule Meerfeld, Moers, DE*. Zugriff am 23.03.2008 unter <http://www.regenbogenschule.de/portfolio.htm>.
- Stern, T. (2004). L.O.B – Eine Alternative zur Ziffernote. *Lernende Schule. Werkstatt: Mathe ist mehr*, 7(28), 43-45.

GESTUFTE LERNZIELKONTROLLE

Name Klasse

Fragestellung	geprüft	Datum	Unterschrift	👍	👎	👉
	selbst					
	Partner/in					
	Lehrer/in					
	selbst					
	Partner/in					
	Lehrer/in					
	selbst					
	Partner/in					
	Lehrer/in					

Quelle: Q.I.S. BMUKK (1999)

Abb 5.5 Raster für Selbst-, Partner/in- und Lehrer/in-Kontrolle; für verschiedene Methoden geeignet

LERNZIELKONTROLLE

Name Klasse

	Meine Meinung			Meinung der Lehrerin/des Lehrers		
	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht
Die äußere Form der Mappe ist sorgfältig.						
Ich habe mit Füllfeder geschrieben, die Schrift ist gut lesbar.						
Ich habe Rand- und Zeilenabstand eingehalten.						
Die Arbeitsblätter sind vollständig ausgefüllt.						
Die Mappe ist vollständig, alle Arbeitsblätter sind vorhanden.						
Ich habe die vorgeschlagenen Hausübungen gemacht.						
Ich habe meine Arbeiten termingerecht abgegeben.						
Ich habe Berichte zu gesucht.						
Ich habe eine Sammlung angelegt von						
Ich habe einen Versuch vorgezeigt zu						
Ich habe eine Lernkartei angelegt mit Karten.						

Quelle: Amrhein-Kreml (2003), unveröffentlicht

Abb 5.6 Bewertungsraster für Selbstkompetenz mit Selbst- und Fremdkontrolle; für einen Lernzielkatalog

5.6 Concept Map – Begriffsnetz

Worum geht es?

Die Anpassung der Leistungskontrollen an veränderte Unterrichtsformen und deren Zielsetzungen erfordert den Einsatz von Methoden, die die Darstellung von komplexen Wissenszusammenhängen ermöglichen und dem einfachen Abfragen von Fakten und der Erzeugung von tragem Wissen gegenüberstehen.

Concept Mapping ist eine Methode, mit deren Hilfe ein grafisches Netzwerk, bestehend aus Begriffen und deren Relationen (sinngabende Verbindungen), erstellt wird. Begriffe und ihre Zusammenhänge sowie hierarchische Strukturen eines Themas werden erfasst. Der Unterschied zur Mind Map stellt sich in der Vernetzung der Begriffe dar. Damit können Lernende ihre Wissensstrukturen, ihr Verständniswissen und vernetztes Denken festhalten.

Die Methode kann in verschiedenen Unterrichtsabschnitten in vielen Varianten eingesetzt werden. Sie eignet sich daher auch gut für die individuelle Erweiterung von Wissensnetzen, da die Lernenden an ihren vorhandenen Wissensstrukturen anknüpfen können.

Ziele

- Individuelle Förderung von vernetztem Denken
- Förderung von Wissenstransfer
- Erfassen von Vorstellungen und Vorwissen
- Lernstandskontrolle
- Leistungsüberprüfung

Hinweise für die praktische Arbeit

• Einführung und Vorgaben

Die Methode wird mit einem Alltagsthema und bekannten Begriffen eingeführt.

Die Vorgabe von Begriffen und Relationen entspricht den Vorerfahrungen der Schüler/-innen mit dieser Methode:

- Je nach Situation werden Begriffe und Relationen vollständig von der Lehrperson vorgegeben oder nur teilweise und sie werden von den Lernenden ergänzt.
- Es können auch nur Begriffe vorgegeben sein und die Relationen müssen selbst gefunden werden.
- Eine völlig freie Erstellung ist ebenso möglich.
- An den Verbindungen werden Pfeile in Leserichtung gesetzt.

• Anwendungsmöglichkeiten

- Lehrende können in unterschiedlichen Lern- oder Leistungssituationen Informationen über individuelle Wissensnetze erhalten.
- Die Methode eignet sich zur Erfassung der Vorstellungen und des Verständniswissens

- der Lernenden zu einem Thema. Begriffsnetze decken Alltagskonzepte und wissenschaftliche Fehlvorstellungen auf und bieten einen praktischen Ansatz zum „Umdenken“. Somit kann diese Methode auch sehr effizient zur Differenzierung und individuellen Förderung angewendet werden.
- Schüler/innen mit geringer Sprachkompetenz haben mit dieser Methode die Möglichkeit, ihr Verständnis von komplexen Zusammenhängen einfach darzustellen.
- Der Einsatz ist zum schnellen Neuarbeiten eines Themas, aber auch als Einstieg in Anwendungs- oder Übungsstunden geeignet.
- Das Werkzeug kann weiters als Lernstands- oder Leistungskontrolle verwendet werden. Hierbei sind wieder mehrere Varianten möglich: ein Vergleich vor und nach einer Bearbeitungsphase, nur zwischendurch oder nur danach.
- Bei einer vergleichenden Erhebung von Lernfortschritten – vor und nach einer Bearbeitungsphase – ist es günstig, wenn Schüler/innen ihre ursprüngliche Map in einer anderen Farbe korrigieren und ergänzen.
- Concept Map kann in den verschiedensten Sozialformen eingesetzt werden. Es eignet sich sowohl für Einzelarbeit wie für die Bearbeitung in kleineren oder auch größeren Gruppen.
- Einen Text in ein Begriffsnetz umwandeln lassen, eignet sich auch gut für ein

differenziertes Lernangebot. Ein Teil des Begriffsnetzes wird von der Lehrkraft vorgegeben, er dient als Modell und der Rest wird von den Schülern/Schülerinnen aus dem Text ergänzt.

• Noch einige Tipps

- Mit Post-it-Zetteln (siehe Abb 5.8) arbeiten, diese können leicht verschoben werden.
- Mit Bleistift arbeiten lassen, damit Überarbeitungen möglich sind.
- DIN A3 ist häufig die optimale Größe.
- Am Unterrichtsende immer wieder einsetzen, damit Routine entsteht.
- Mit vorstrukturierten Netzen arbeiten, dadurch vermeidet man eine Überforderung der Schüler/innen.

Stolpersteine

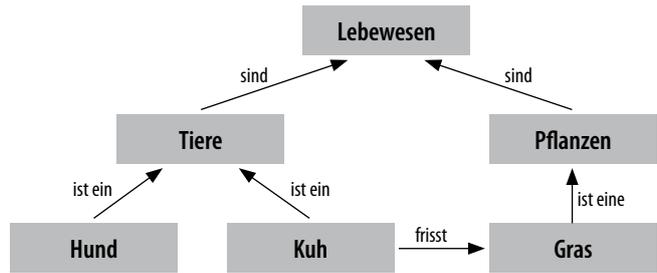
- Für die Kontrollen – seien es Selbst-, Partner- oder Lehrerkontrollen – müssen die Kriterien, Regeln, etwaige Korrektursymbole oder Punkte(-abzüge) vor der Arbeit besprochen und geklärt sein.
- Ebenso müssen die Indikatoren für Alltags- und Fachkonzepte vorher festgelegt sein. (Häußler et al.,1998)

Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?

- Wissensstrukturen werden visualisiert und damit bewusst gemacht.
- Vorstellungen und Alltagskonzepte werden erfasst.
- Lernfortschritte können verfolgt werden.
- Vorwissen und Wissensstand nach der Erarbeitung können verglichen werden.
- Darstellung von Verständniswissen, ohne viel schreiben zu müssen, ist möglich.

Quellen

Amrhein-Kreml, R. (2002). Mit Concept Maps Lernerfolg reflektieren [Electronic Version]. *PFL Naturwissenschaften*. Zugriff am 05.05.2008 unter http://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Mit_Concept_Maps_%C3%BCber_Lernerfolg_reflektieren
 Häußler, P., Bündler, W., Duit, R., Gräber, W. & Mayer, J. (1998). *Perspektiven für die Unterrichtspraxis. Naturwissenschaftsdidaktische Forschung*. Kiel: IPN.



Quelle: Häußler (1998), S. 78

Abb 5.7 Einfache Concept Map



Quelle: Amrhein-Kreml (2002)

Abb 5.8 Concept Map einer Schülerin

Zum Weiterlesen

Zeitschrift *Naturwissenschaften im Unterricht Physik. Methodenwerkzeuge*. Nr. 66/67, 2003, (S. 42-43, S. 66-67). Friedrich Verlag.

Im Internet:

- <http://arxiv.org/ftp/physics/papers/0411/0411081.pdf> (23.05.2008)
- http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_51.pdf (23.05.2008)
- <http://pluslucis.univie.ac.at/PlusLucis/011/s0912.pdf> (23.05.2008)

5.7 Selbstbewertung

Worum geht es?

Wenn Lernen als individueller und konstruktiver Prozess verstanden wird, spielt bei der Bewertung der Ergebnisse und der Reflexion der Lernprozesse die Mitwirkung der Schüler/innen eine wichtige Rolle. Besonders gilt dies auch für Phasen der Leistungserbringung mit kooperativen Methoden.

Selbstbewertung dient der Einschätzung von Lernprozessen und Produkten sowie der Ausbildung zur Fähigkeit von Reflexion und Bewertung. Dabei wird das eigene Lernverhalten bewusst gemacht. Eigene Stärken und Schwächen zu erkennen ist eine wesentliche Funktion des selbstgesteuerten Lernens. Die Wirkung wird noch verstärkt, wenn Selbst- und Fremdeinschätzungen nach identischen Kriterien miteinander konfrontiert werden.

Selbstbewertung ist auch ein Instrument der Erziehung, da Schüler/innen dahin geführt werden, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, das Nachdenken über Gründe von Erfolg oder Misserfolg sind wesentliche Faktoren für lebenslanges Lernen und berufliche Entwicklung. (vgl. Paradies, Wester & Greving, 2006)

Ziele

- Das eigene Lernverhalten besser kennen lernen
- Bewusstsein wecken für eigene Stärken und Schwächen
- Steuerung und Optimierung von Lernprozessen

Hinweise für die praktische Arbeit

- Schüler/innen müssen erst lernen, „Maßstäbe anzulegen“ und Kriterien zu benutzen, nach denen Leistungen gemessen und verglichen werden können.
- Kriterien und Indikatoren werden mit den Schüler/innen gezielt erarbeitet, um ihre Wahrnehmung auf einzelne Aspekte ihrer Lernleistungen zu fokussieren.
- Mit kurzen Reflexionsformularen beginnen, bis hin zur Führung von Lerntagebüchern (siehe Kapitel 5.3).
- Mit offenen Bewertungen und Anwendungen von Kriterien arbeiten und vergleichen (zum Beispiel Mustertexte oder Beispielaufgaben).
- Selbsteinschätzung im Zusammenhang mit anderen Methoden trainieren (zum Beispiel Noten- oder Punktepool, siehe kooperatives Lernen, Kapitel 5.9).
- Den Lehrenden bietet die reflektierte Wahrnehmung und Urteilsfähigkeit von Schüler/innen eine nützliche Unterstützung für das Erkennen der Prozessmerkmale ihrer Leistungen. Daraus können Lehrende wertvolle Informationen zur Erstellung differenzierter Aufgaben und für individuelle Lernberatung gewinnen.

- Drei Beispiele, wie Schüler/innen zur besseren Wahrnehmung und Beurteilung ihrer Leistungen angeregt werden können:

- **Punktuelle Einzelgespräche:** Anhand eines vorliegenden konkreten Produktes (zum Beispiel eine Hausübung) wird ein individuelles Gespräch geführt, in das die Schülerin oder der Schüler eine kurze schriftliche Selbstbeurteilung einbringen muss. Die Vorgeschichte der Leistung kann damit in das Blickfeld gerückt werden. Die Lehrperson kann sich mit der Selbstsicht der Schülerin oder des Schülers auseinandersetzen.

- **Regelmäßige und öffentliche Gespräche über individuelle Leistungen:** Nach einem Referat/einer Präsentation werden die Zuhörer/innen, anhand vorher erarbeiteter Kriterien, zu einer Rückmeldung gebeten. Die Referentin/der Referent wird zu einer Selbsteinschätzung aufgefordert. Warum beides zusammen? – *„Als Beurteiler der Leistung eines anderen übernehme ich die Bewertungsposition, die ich dann leichter auch gegenüber meinem eigenen Handeln einnehmen kann. Außerdem erwerbe ich (handelnd) Kriterien und Gesichtspunkte für die Bewertung.“* (Winter, 1996)

- **Wechselspiel zwischen Fremd- und Selbstbewertung**

1. Ein vorläufiges Arbeitsprodukt wird in Partnerarbeit gelesen, verglichen und dann Vorschläge zur Korrektur und Weiterarbeit gemacht,

2. individuelle Fertigstellung der Arbeit,
3. Abgabe, Bewertung und Kommentar durch die Lehrperson,
4. nach Rückgabe erfolgt eine Selbstdiagnose und Einschätzung über Stärken und Schwächen. Entsprechende Gespräche werden einzeln oder in Gruppen durchgeführt. Vereinbarungen über die Weiterarbeit werden getroffen. Warum die zwischengeschaltete Partnerarbeit? – Im Vergleich mit der Partnerin oder dem Partner können die Besonderheiten des eigenen Herangehens oder der eigenen Lösung leichter bewusst werden (nach Winter, 1996, S. 34-36).

Stolperstein

- Selbsteinschätzung soll nicht zur Notenfindung oder -übereinstimmung „missbraucht“ werden. Eine Selbstbewertung, die sich nur auf die Übereinstimmung der Benotung durch Schüler/innen und Lehrer/innen beschränkt, kann keine nachhaltigen Effekte bringen und wird als „Spielerei“ abgelehnt. Außerdem wird es als Zumutung und Überforderung angesehen, Schüler/innen ihre Fehler und Schwächen für die Notenfindung einbringen zu lassen (vgl. Paradies et al., 2006, S. 92).

Was bringt diese Methode für Lernende und Lehrende?

- Reflexion über eigene Arbeit und Leistung
- Handlungen werden selbstständiger und selbstbewusster ausgeführt
- Verbesserung der Kommunikation über Leistung in der Schule insgesamt
- Wenn man das eigene Lernverhalten kennt, können Lernsituationen besser antizipiert werden



Quellen

Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2006). *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen.
 Winter, F. (1996). Schülerselbstbewertung. Die Kommunikation über Leistung verbessern. *Friedrich Jahresheft XIV*, 34-37.

Zum Weiterlesen

Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2006). *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen.
 Winter, F. (1996). Schülerselbstbewertung. Die Kommunikation über Leistung verbessern. *Friedrich Jahresheft XIV*, 34-37.

SELBSTREFLEXION (Nachbereitung einer Unterrichtseinheit)

FORMULAR

Name, Datum der Abgabe

.....

Fach, Thema

.....

	Lernzuwachs <i>(Ich habe ... dazugelernt)</i>			Kompetenzniveau <i>(Ich fühle mich ... kompetent)</i>		
	viel	etwas	wenig	sehr	etwas	wenig
1. Zielerreichendes fachliches Lernen Erwerb von inhaltlich-fachlichem Wissen und Fertigkeiten						
2. Methodisch-strategisches Lernen Erwerb von Arbeitstechniken und Lernstrategien, die auch für künftige Lebenssituationen bedeutsam sein werden						
3. Kommunikatives Lernen Erfahrungen in Gruppen im Umgang miteinander und in der Gestaltung eines positiven sozialen Klimas						
4. Selbsteinschätzendes Lernen Erfahrung und Beurteilung der eigenen Stärken und Grenzen						

Quelle: Paradies, Wester & Greving (2006), S. 97

Abb 5.9 Raster zur Selbsteinschätzung für einen Lernzielkatalog

FORMULAR

REFLEXION meiner Stärken/meiner Schwächen

bezogen auf das Thema/das Projekt/die Unterrichtseinheit/das Semester

1. Stärken

Das hat gut geklappt, das kann ich gut:

2. Schwächen

Das hat nicht so gut geklappt, das kann ich noch nicht so gut:

3. Verbesserungsvorhaben

Das werde ich anders machen:

4. Verbesserungsziel

Das nehme ich mir vor: (ein Ziel, höchstens zwei der oben genannten)

Formuliere deine Zielvorstellung positiv; überlege, wer oder was dir dabei helfen könnte, dieses Ziel zu erreichen!

Ich werde

Unterstützung möchte ich von:

Unterschrift

Datum

Quelle: Amrhein-Kreml (1999),
unveröffentlicht

Abb 5.10 Reflexionsbogen für Lerntagebuch oder Portfolio

FORMULAR

REFLEXION & FEEDBACK

Name

Datum

Thema

hat mich sehr interessiert	hat mich etwas interessiert	hat mich kaum interessiert	hat mich wenig interessiert
----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Die Beschäftigung mit dem Thema ...

○ ○ ○ ○

Am besten gefallen hat mir dabei:

Überhaupt nicht gefallen hat mir dabei:

	viel			wenig
Ich habe Neues erfahren, dazugelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nenne drei Beispiele:

.....

Was ich sonst noch sagen möchte:

.....

Quelle: Amrhein-Kreml (2000),
unveröffentlicht

Abb 5.11 Reflexions- und Feedbackbogen; für Portfolio, Lerntagebuch oder eine Unterrichtsphase

5.8 Feedbackkultur

Worum geht es?

... eine Medaille mit zwei Seiten.

Die eine Seite: Können Sie sich erinnern, wie Ihre Lehrer/innen Schularbeiten zurückgegeben haben? Wie es sich anfühlte, wenn die Noten verlesen wurden? Welche Kommentare diese Rituale begleiteten? Derartige Situationen sind stressig – für Lehrer/innen und Schüler/innen und fordern hohe kommunikative Kompetenz. Zu einer veränderten Prüfungskultur zählen auch die Rituale bei der Mitteilung über Leistungsergebnisse.

Die andere Seite: Schülerrückmeldungen werden mit Skepsis als eine simple Umkehr schulischer Beurteilungspraxis abgelehnt, in den Medien wird von der „heimlichen Angst der Lehrer/innen“ darüber berichtet. Vielerorts wird aber bereits mit systematischem Schülerfeedback gearbeitet. Feedback ist kein Einbahnsystem, sondern als reziproker Vorgang zu verstehen. „... als Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung – ... wenn Rückmeldung den Charakter einer gemeinsamen Beratung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen annimmt; wenn beide Seiten etwas über die Wirksamkeit ihres Verhaltens und ihre besonderen Aufgaben bei der Verbesserung des Unterrichts erfahren.“ (Bastian, Combe, & Langer, 2005, S. 15)

Rückmeldungen erfolgen jedoch oft in unsystematischer Form, spontan und zufällig und sind häufig nur indirekt formuliert. Daher zählt stetiges Üben von Rückmelden zu einer Kernkompetenz, die gerade in der Schule erworben werden kann. Auch durch die Heterogenität im Klassenzimmer und im Sinne einer individualisierten Form von Wissensaneignung, Verarbeitung und Anwendung wird der Rückmeldung eine wichtige Rolle zugeschrieben (vgl. Bastian et al., 2005, S. 15).

Ziele und Anwendung

- Befähigung der Schüler/innen zur Reflexion
 - Mehr Zufriedenheit bei Lehrer/innen
 - Kontinuierliche Verständigung über Unterricht und Lernen
 - Verbesserung der Unterrichtsqualität und des Unterrichtsklimas
- Und zwar:
 - ... sich in die Situation der Schüler/innen einfühlen,
 - ... eigene Gefühle in die Rückmeldung integrieren,
 - ... in der Ausdrucksweise einfach und nicht ironisch sein,
 - ... voreilige Werturteile vermeiden, beschreiben statt werten oder interpretieren,
 - ... lernförderliche, unmittelbar realisierbare Hinweise geben statt Fehler ankreiden,
 - ... sich an der Situation und den Aufgaben sowie Zielen orientieren,

Hinweise für das praktische Arbeiten

Es gilt die unterschiedlichen Formen von Feedback behutsam, aber bestimmt mit den Beteiligten gemeinsam einzuführen und auszuprobieren, der Situation entsprechend zu modifizieren und aus den Ergebnissen zu lernen.

... auf vorher benannte, klar abgrenzbare Kriterien beziehen,
... Feedback in den Prozessablauf einpassen.

- Feedback sollte Konsequenzen haben: zum Beispiel Selbstreflexion auslösen, in der die geforderten Ziele mit eigenen Werten, Wünschen und Vorstellungen zur Übereinstimmung kommen und damit Lernbereitschaft auslösen. Passiert dies nicht, kann es sein, dass die Rückmeldung nicht akzeptiert wird und eventuell sogar auf aktiven Widerstand stößt.

Besonders gefallen
hat mir

Einige gängige Feedbackmethoden:

- Ampel- oder Signalkarten (rot, grün, gelb)
- Triangel (Verständlichkeit, Aufmerksamkeit, Interesse)
- Blitzlicht
- Thermometer und Klebepunkte
- Metaphern suchen lassen (Die Arbeit war wie ...)
- Zielscheibe mit Sektoren (Fragen oder Statements)
- Tuschel-Tuschel schriftlich oder mündlich zu zweit (mit Aufgabenstellung)
- Murmelgruppen zu dritt (plus, minus, offen oder ○, ☂, ?)

Stolpersteine

Rituale und Formen der Rückmeldung müssen auf die Situation und die Stimmung der Schüler/-innen abgestimmt werden. Zum einen wird die Sandwichmethode (Lob – Kritik – Lob) empfohlen, zum anderen hört man oft aus einem positiv gemeinten Statement bereits das „aber“ heraus. Manchmal ist es daher besser, die Kommentare über Gelungenes von den Verbesserungsvorschlägen zu trennen.

Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende

- Aufdecken „blinder Flecken“
- Schaffung einer Vertrauensbasis für die Weiterentwicklung des Unterrichts
- Gegenseitige „Beratung“, um die Lernkultur weiterzuentwickeln

Allgemeine Kommunikationsregeln

- Wir tragen unsere Anliegen in der Ich-Form vor.
- Wir reden den Angesprochenen/die Angesprochene direkt – also in der 2. Person an.
- Wir lassen uns gegenseitig ausreden.
- Wir hören einander gegenseitig zu.
- Wir vermeiden Verallgemeinerungen wie: „Du machst das immer/nie ...“
- Wir vermeiden Killerphrasen wie „Das ist dumm ...“.

Feedback-Regeln

Allgemein

- Jede/r Teilnehmer/in gibt Feedback.
- Nicht diskutieren oder rechtfertigen, nur zuhören (Feedback ist als Geschenk zu verstehen).
- Feedback hat mit Geben und Nehmen gleich viel zu tun.

Für die Gebenden

- Das eigene Erleben beschreiben.
- Kurz, auf den Punkt bringen, konkret sein.
- Nur zu den Dingen, die veränderbar sind, reden.
- Beachten, ob der/die andere für etwas Spezielles Rückmeldung haben möchte.

Für die Nehmenden

- Die Fremdwahrnehmung darf vom Selbstbild abweichen.
- Feedback ist eine Möglichkeit, Informationen über sich selbst zu erhalten.
- Feedback muss keine Veränderung bedingen.
- Die/Der Nehmende entscheidet, wie viel Feedback sie/er will.

Quellen

- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2005). *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim: Beltz.
- Budniak, J. & Oberreuter, S. (2004). *Schülerinnen lernen präsentieren, Klasse 5-11*. Lichtenau: AOL.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999). *Pädagogische Qualitätsentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Zum Weiterlesen

Budniak, J. & Oberreuter, S. (2004). *Schülerinnen lernen präsentieren, Klasse 5-11*. Lichtenau: AOL.

Paradies, L. & Linser, H. J. (2001). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

Im Internet:

- <http://www.webmusic.ch/feedback/feedback.htm> (20. April 2008)
- <http://www.tbz.ch/Files/D2.3-01A.pdf> (20. April 2008)
- <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/KOMMUNIKATION/Feedback.shtml> (20. April 2008)

5.9 Kooperatives Lernen

Worum geht es?

Angesichts der vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen und neuer lerntheoretischer Erkenntnisse rücken Sozialkompetenzen immer mehr in den Blickpunkt schulischen Lernens. Dafür müssen Schüler/innen Fähigkeiten wie kommunikatives und interaktives Arbeiten, Team- und Konfliktfähigkeit sowie Selbstmanagement erlernen. Dafür eignen sich besonders die vielfältigen Methoden des kooperativen Lernens.

Schulische Leistungen sind zwar traditionell das Ergebnis individueller Lernprozesse und Lernvoraussetzungen, Leistungen entstehen aber sowohl beim individuellen wie auch beim sozialen Lernen. Nach dem Verständnis des pädagogischen Leistungsbegriffs (siehe Kap. 2.2) werden diese daher verstärkt in Partner- oder Gruppenarbeit erbracht. Diese Arbeitsform lässt sich gut in verschiedene Unterrichtsmethoden integrieren, wie zum Beispiel alle Varianten von Freiarbeit, Projektunterricht oder Stationenbetrieb. Dabei hat der Arbeitsprozess ebenso viel Bedeutung wie das Arbeitsprodukt. Es geht um Förderung selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernens auf Schüler-Seite und Reduktion instruktioneller Phasen auf Lehrer-Seite.

Ziele

- Förderung von Sozial- und Fachkompetenz
- Befähigung zu echter Teamarbeit
- Nutzung positiver gegenseitiger Abhängigkeit (Unterstützung und Förderung)
- Reflexion und Evaluation der gemeinsamen Arbeit
- Förderlicher Umgang mit Heterogenität

Hinweise für die praktische Arbeit**Kooperatives Lernen ist ...****... eine Doppelpackung**

Speziell für den naturwissenschaftlichen Unterricht sind kooperative Lernformen ein grundlegendes Element neuer Lehr-Lernkultur – sie dienen dem fachlichen und sozialen Lernen. Empirisch ist nachgewiesen, dass Verständnisschwierigkeiten und Vorstellungslücken durch den gegenseitigen Austausch in der Gruppenarbeit und die gemeinsame Vorbereitung von Präsentationen korrigiert werden können (vgl. Wodzinski, 2004).

... mehr als Gruppenarbeit

„Kooperatives Lernen ist eine besondere Form von

Gruppenarbeit. Dabei werden die sozialen Prozesse besonders thematisiert und strukturiert. Kooperatives Lernen ist Gruppenarbeit, aber nicht jede Gruppenarbeit ist kooperatives Lernen.“ (vgl. Weidner, 2003, S. 29 f.) Die Entwicklung einer losen Gruppe zum echten Team kann nur schrittweise vor sich gehen und bedarf genauer Anleitungen. Echte Kooperation braucht eindeutige Strukturen mit klarer Rollen- und Aufgabenteilung sowie klaren Zielen. Dabei müssen die Aufgaben einer Rolle für die jeweilige Situation und den Vorerfahrungen der Lernenden entsprechend definiert und mit diesen besprochen werden.

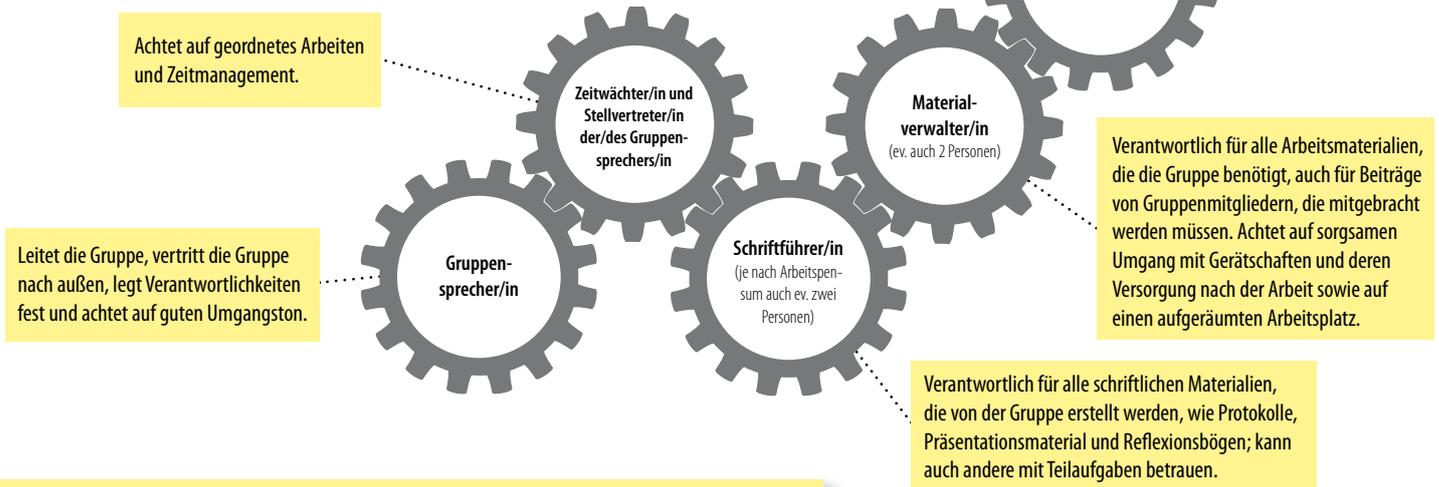
... kein Gegensatz zu Einzelarbeit oder lehrerzentrierten Unterrichtsphasen

Das Konzept des Kooperativen Lernens integriert auch den Lehrer-Vortrag und die Einzelarbeit. Erfolgreiche Gruppenarbeit baut auf dem Wissen und der Meinung jedes Gruppenmitgliedes auf, und die Ergebnisse werden erst durch die Weitergabe an andere wirksam. Daher ist der klassische Dreischritt – Einzelarbeit – Partner- oder Gruppenarbeit – Präsentation – als Grundprinzip dieser Methode zu sehen (Nach kanadischem

Modell heißt es: Denken – Austauschen – Vorstellen, Think – Pair – Share) (vgl. Brüning & Saum, 2007, S. 15-18).

Organisation von Kooperativem Lernen

Im Folgenden sind die wichtigsten Rollen mit einer kurzen Aufgabendefinition angeführt (vgl. Hepp & Miehe, 2004c, S. 14):



Es gibt drei Kriterien, nach denen eine **Gruppenbildung** erfolgen kann:

- Die Gruppe wird nach bestimmten **Merkmale**n zusammengesetzt; durch die Lenkung macht sich die Lehrkraft meist nicht gerade beliebt und Widerstände sind zu erwarten. In manchen Situationen ist dieser „Eingriff“ jedoch pädagogisch zielführend.
- Die Schüler/innen finden sich nach eigenen **Präferenzen** und individuelle Wünsche werden befolgt. Doch gerade diese „Freundesgruppen“ können zu einem Problem werden, wenn sachorientiert gearbeitet werden soll.
- Die Gruppe entsteht durch **Zufallsprinzip** mit Losverfahren. Diese Variante wird grundsätzlich von den Schüler/innen akzeptiert und hat den Vorteil, dass die Gruppen verhältnismäßig heterogen strukturiert sind.

Als **Losverfahren** eignen sich: Spielkarten, Postkarten, Puzzleteile, bestimmte Ziffern, Symbolkärtchen, Zählgruppen, Bändergruppen u.a. Die Auswahl der Variante für die Gruppenbildung hängt von der Zielsetzung der Arbeit ab.

Die Sitzordnung muss stimmen! Die lehrerzentrierte Sitzordnung, die im Regelunterricht üblich ist, wird aufgelöst. Die Gruppen sind jedoch derart arrangiert, dass im Falle einer Instrukionsphase ein rascher Wechsel mit „Blick“ zur Lehrkraft möglich ist.

Geeignete Problem- und Aufgabenstellungen erleichtern Gruppenarbeit: Die Dramaturgie der Unterrichtsgestaltung bestimmt den Erfolg. Die Kunst besteht darin, Einzel- und Gruppenarbeit zu einem sinnvollen Ganzen zu verbinden. Dazu zählt auch die Auswahl von Aufgaben- und Problemstellungen, die je nach den Unterrichtszielen ausgewählt werden.

Die folgenden **Arten von Aufgabenstellungen** stellen eine Auswahl der Möglichkeiten dar:

- **Kontroll- und Beratungsaufgaben:** Aufgaben, die eine gegenseitige Kontrolle beinhalten, zum Beispiel Übungsaufgaben.
- **Anspruchsvolle Aufgaben:** können durch Beratung in der Gruppe gelöst werden. Bei diesen ist die Heterogenität einer Gruppe von Vorteil, zum Beispiel wenn Expert/innen die Neuerarbeitung von Inhalten oder Techniken übernehmen.
- **Komplexe Aufgaben:** Aufgaben, die relativ viele Informationen beinhalten, die mit Hilfe

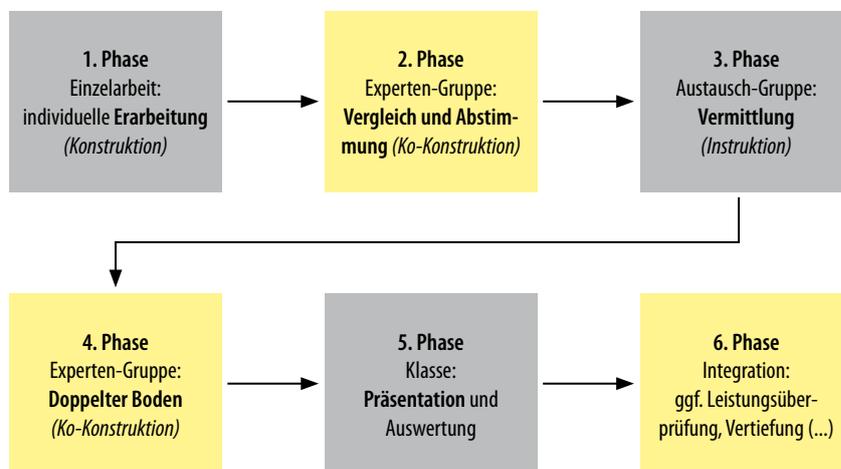
der Gruppenmitglieder und deren Expertise zusammengetragen werden.

- **Brainstorming-Aufgaben:** Aufgaben, deren Lösungen Kreativität und Ideenreichtum fördern, zum Beispiel umfassende Planungen für ein Projekt, oder der Einstieg in ein Thema.
- **Wettbewerbsaufgaben:** Aufgaben, die vor allem in Übungsphasen zu höheren Leistungen anspornen können.
- **Rollenspiele:** Planspiele, Entscheidungsspiele, Simulationsspiele.

Eine Spezialform der **Gruppenarbeit** ist das Gruppenpuzzle: Ursprünglich wurde diese Methode „Jigsaw-Classroom“ genannt (Brüning & Saum, 2007, S. 111), da wie mit einer Laubsäge ein Thema in Themenbereiche zersägt wird. Die einzelnen Teile, Fragestellungen oder Puzzlestücke werden in Gruppen verteilt bearbeitet, sodass die einzelnen Gruppenmitglieder zu Expert/-innen werden, um dann in Folge andere Schüler/-innen zu instruieren. Das Prinzip des wechselseitigen Unterrichtens führt zu wirksamer Fachkenntnis und vielseitigen Lernkompetenzen. Mittlerweile ist diese Unterrichtsmethode eine im deutschsprachigen Raum häufig beschriebene Form des Kooperativen Lernens. Sie ist „hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Praxistauglichkeit vielfach untersucht und erprobt worden“ (Brüning & Saum, 2007, S. 111).

Zu bemerken ist, dass die Durchführung viele Einzelkompetenzen verlangt und daher eine sorgfältige Einführung als notwendig erachtet wird.

Im Folgenden ein Überblicksschema für die Durchführung in sechs Phasen. Die Erfahrung zeigt, dass man auch nach der dritten Phase enden kann. Die vierte Phase dient der Festigung. Diese kann, ebenso wie Phase fünf und sechs, entsprechend den Unterrichtszielen und der verfügbaren Zeit auch weglassen werden.



Quelle:
Brüning & Saum
(2007), S. 111

Abb 5.12 Gruppenpuzzle im Überblick

So wird es gemacht

1. Phase: Individuelle Erarbeitung (Konstruktion, „Think“) – ① – Einzelarbeit

Schüler/innen erarbeiten ihre Teilgebiete individuell. Dabei überlegen sie, welche die zentralen Informationen sind, die sie an ihre Mitschüler/-innen weitergeben werden.

2. Phase: Kooperative Erarbeitung (Ko-Konstruktion, „Pair“) – ② – Austausch

Schüler/innen mit denselben Materialien bilden Expert/innengruppen. Dort vergleichen sie ihre Ergebnisse, ergänzen und korrigieren einander und legen fest, was sie in der nächsten Phase vermitteln möchten.

3. Phase: Vermittlungsphase (Instruktion, „Share“) – ③ – Vermittlung

Die Schüler/innen gehen in ihre „Stammgruppen“ zurück, um den anderen ihr Wissen mitzuteilen. Zuerst stellt A ihr/sein Expertenwissen vor und beantwortet Fragen, dann B usw.; die anderen notieren das Wesentliche.

4. Phase: Doppelter Boden (Ko-Konstruktion) – ④ – Austausch

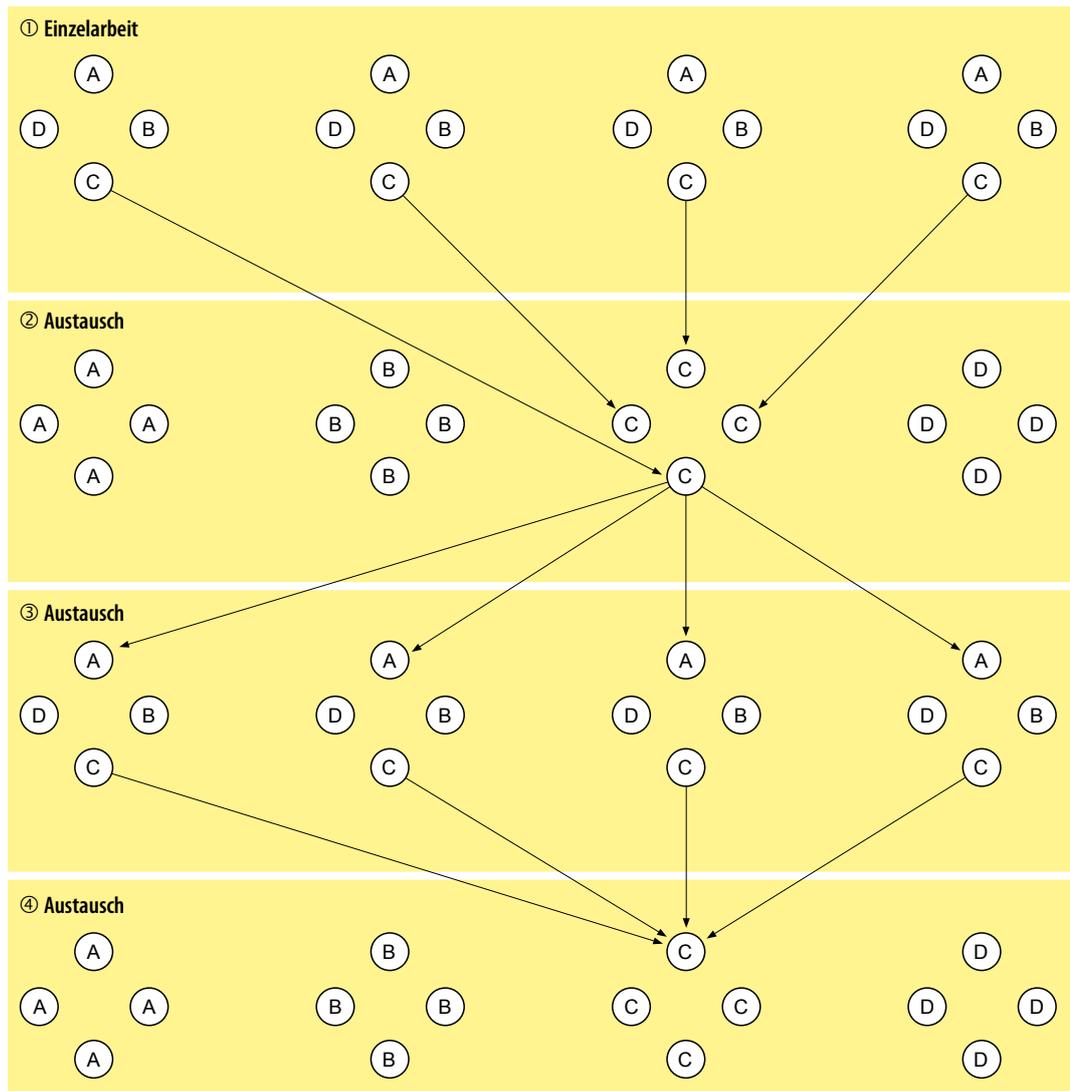
Falls noch Zeit bleibt, gehen die Schüler/innen in ihre Expertengruppen zurück und können Wissenslücken schließen und Widersprüche klären.

5. Phase: Präsentation, Integration – ⑤ – Auswertung

Einzelne Schüler/innen stellen ihre Ergebnisse vor dem Klassenplenum vor. Die verschiedenen Inhalte werden in einen größeren Zusammenhang gebracht.

6. Phase: Ggf. Leistungsüberprüfung – ⑥ – Vertiefung

In der zweiten Phase entwickeln die Expert/innen Testfragen mit zugehörigen Lösungen. Diese werden von der Lehrkraft eingesammelt. Aus jeder Gruppe wird ein Vorschlag für die abschließende Lernzielkontrolle ausgewählt.



Quelle:
Brüning & Saum
(2008), S. 15

Abb 5.13 Organisationsstruktur für das Gruppenpuzzle

Stolpersteine ... auf die Gruppe bezogen

„Von oben verordnete Änderungen“ rufen Widerstände gegen den ungewohnten Arbeitsstil hervor – Schüler/innen glauben nicht, dass sie von anderen Mitschüler/innen lernen können. Daraus können sich unerwünschte Rollen innerhalb von Gruppen herausbilden, wie zum Beispiel:

- Leistungsstärkere Schüler/innen fühlen sich ausgebeutet und reduzieren ihre Anstrengungsbereitschaft (Sucker-Effekt).
- Schwächere Schüler/innen überlassen die Lernarbeit den leistungsstärkeren Mitgliedern der Gruppe (Free-rider-Effekt).
- Statusniedrigere Gruppenmitglieder reduzieren ihre lernbezogene Interaktion (statusabhängiger Effekt).
- Die Gruppe pendelt sich auf Lösungen ein,

die mit der geringsten Anstrengung verbunden sind (Ganging-Effekt).

(nach Mayer & Ziemek, 2006, S. 8)

Wenn man sich dieser möglichen Negativ-Effekte bewusst wird, kann man mit entsprechenden Maßnahmen gegensteuern, das heißt, man muss den Weg **mit** den Schüler/innen gehen und diesbezügliche Änderungen in der Unterrichtsgestaltung behutsam vornehmen. Neue oder veränderte Methoden müssen langsam wachsen. Für das erfolgreiche Gelingen und die Zufriedenheit auf beiden Seiten ist es wichtig, mit der Klasse immer wieder Ziele und Sinn des kooperativen Lernens zu klären (Vorteile der Gruppenarbeit erleben; siehe Hepp & Miehe, 2004c, S. 18-23, NASA-Spiel).

- Die Aufgabenstellungen müssen derart dif-



ferenziert sein, dass beide „Enden des Leistungsprofils“ mit entsprechender Herausforderung zu Erfolgserlebnissen kommen.

- Von Beginn an ist auf den Aufbau einer (Lern-) Beziehung mit gegenseitigem Vertrauen zu achten.
- Geregelt ist meist besser als naturwüchsig – die Erarbeitung von Gruppenregeln ist für effiziente Ergebnisse nötig. Andererseits ist nach einer konzentrierten Arbeitsphase auch Zeit für Entspannung einzuplanen.

... auf die Lehrkraft bezogen

Ein Hinweis aus der Einleitung eines Arbeitsbuches lautet: „Wenn Sie das kooperative Lernen umsetzen möchten, müssen Sie nicht Ihren ganzen Unterricht umstellen!“ (Brüning & Saum, 2007, S. 9). Es ist zwar möglich, kooperatives Lernen isoliert zu trainieren, aber es lässt sich auch problemlos in den bisherigen Unterricht integrieren. Man sollte nicht alle gewohnten Werkzeuge, mit denen man bislang gearbeitet hat, beiseite legen. Erfahrungen zeigen, dass eine Einbettung in Unterrichtsroutinen sinnvoller ist. Die verschiedenen Methoden sind unterschiedlich aufwändig und für unterschiedliche Ziele geeignet, daher ist eine sorgfältige Planung mit Bezug auf die Vorerfahrungen der Schüler/innen wichtig. In den Erfahrungsberichten von Lehrer/innen kann man dazu lesen: „Unser wichtigster Rat ist: Suchen Sie sich von Anfang an Unterstützung! Suchen Sie Kolleginnen oder Kollegen, die diesen Weg auch beschreiten“ Vorteil dieser Kommunikation ist ein Erfahrungsaustausch, der hilft, Planungsfehler im Vorfeld möglichst zu vermeiden und Fehler bei der Durchführung zu entdecken. Dies spart Zeit und schafft Sicherheit! ... „Der Aufwand lohnt allemal.“ (Hepp & Miehe, 2004b, S. 13)

Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?

- Erfahrungen persönlicher und gemeinsamer Leistungen und Lernfortschritte
- Förderung von Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein
- Förderung von Kritik- und Entscheidungsfähigkeit
- Gedankenaustausch in der Kleingruppe führt zu stärkerer kognitiver Aktivierung und macht dadurch frühe Erfolgserlebnisse möglich und mildert frühe Misserfolgserlebnisse
- Entlastung im Unterricht
- Auffangen von Defiziten im Sozialverhalten
- Umgang mit Heterogenität und hohes Potenzial für innere Differenzierung

Aus den Erfahrungsberichten von Lehrer/innen erfahren wir, dass die Phasen des selbstständigen Lernens und Arbeitens in strukturierten Gruppen relativ schnell zum Tragen kommen und immer länger werden. Ist auch zunächst der Zeitaufwand für die Vorbereitung von den komplexeren Formen des kooperativen Lernens größer, wird mit zunehmender Routine auch die Vorbereitungszeit kürzer und die Länge der Moderationstätigkeit im Unterricht nimmt zu. Da sich die Aufmerksamkeit und Zuwendung auf einen kleineren Personenkreis konzentriert, ist die Arbeitsatmosphäre für die Lehrperson entspannter.

Durch das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe wird eine negative Identitätsentwicklung weitgehend verhindert. Die Verantwortung in der Gruppe führt zu erhöhter Anstrengungsbereitschaft und Motivation. „Es gibt so leicht keine notorischen Hinterbänkler mit schwachem Selbstbewusstsein und inadäquaten Lernzielen in der Kleingruppe.“ (Wodzinski, 2004, S. 5, nach E. Rüdell) Auch Probleme mit dem Negativimage von „guten Schülerinnen und Schülern“ (negative Leistungsnormierung – Schüler/innen mit guten Leistungen lassen Leistungen anderer schlechter erscheinen) werden besser bewältigt – jeder und jede ist für die Gesamtleistung der Gruppe mitverantwortlich, alle profitieren von guten Leistungen der Gruppenmitglieder.

Möglichkeiten zur Bewertung von Gruppenleistungen

Es gibt dafür keinen Königsweg. Alle Wege sind diskussionswürdig und es können meist nur einzelne Aspekte der Gruppenarbeit erfasst werden. Die Schwierigkeit besteht darin, Schüler/innen Einzelnoten für eine gemeinsam erbrachte Leistung zu geben. In der Literatur findet man dazu verschiedene Möglichkeiten und Vorschläge. Im Folgenden sind einige wesentliche Punkte angeführt:

- Die **Transparenz** über Ziele und Bewertungskriterien bedingt eine Absprache oder im Idealfall die Erarbeitung mit den Schüler/innen
- Phasen der **Selbst- und Fremdeinschätzung** (Gruppenmitglieder und/oder Lehrperson) sollen enthalten sein.
- Zur **Beurteilung** herangezogen werden produktbezogene, prozessbezogene und präsentationsbezogene Kriterien.
- Es gibt viele unterschiedliche „**Messpunkte**“ zur Ermittlung und Bewertung individueller und kooperativer Leistungen, wobei eine strukturierte **Beobachtung** unumgänglich ist.

Variante aus den SINUS-Materialien zur Schulentwicklung:

- Es werden nur klar abgrenzbare **individuelle Leistungsanteile** bewertet.
- Die Mitglieder der Gruppe verteilen einen **Punkte- beziehungsweise Notenpool** leistungsbezogen selbst unter sich auf.
- Die Bewertung für die **gemeinsame Gruppenleistung** wird zum Ausgangspunkt der **individuellen Leistungseinschätzung** genommen. Dabei wird in einem Auswertungsgespräch die Differenz oder Übereinstimmung zur Gruppennote festgelegt.
- Alle Mitglieder einer Gruppe erhalten die **gleiche Note**, die dem Gruppenergebnis entspricht.

(vgl. Vollstädt, 2005, S. 52)

Leistungsbewertung auf vier Säulen (Bericht aus einer Unterrichtspraxis in Thüringen):

Das folgende Konzept wird zur Diskussionsgrundlage und als Anregung zur Weiterentwicklung sowie zum Sammeln von eigenen Erfahrungen empfohlen.

- **Individuelle Bewertung** – in üblicher mündlicher und schriftlicher Form
- **Klebe-Punktesystem** – für „spezielle Leistungen“ gibt es farbige Klebepunkte (mit Datum)
- **Gruppen-Wanderbogen** – ist eine Prozessdokumentation und enthält Gruppen- und Lehrereinschätzung für eine definierte Zeitspanne
- **Gruppen-Leistungsnote** – ist ein aus der Industrie entlehntes Modell zur Prozessbeurteilung und setzt sich wie folgt zusammen: Basis-Punkte zur unterschiedlichen Verteilung an die einzelnen Gruppenmitglieder, individuelle Leistungszulage bezieht sich auf individuelle Sonderleistungen, die Qualifikationszulage bezieht sich auf Gruppenaufgaben, die zielorientierte Gruppenzulage bezieht sich auf Entwicklungsprozesse in der Gruppe (vgl. Hepp & Miehe, 2004a, S. 43-45)

Quellen

- Brüning, L. & Saum, T. (2007). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Hepp, R. & Miehe, K. (2004a). 1, 2, 3 oder ... Bewertung von Schülerleistungen bei kooperativen Lernformen. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 15(84), 42-47.
- Hepp, R. & Miehe, K. (2004b). Kooperatives Lernen trainieren. Hinweise und Empfehlungen für den Einstieg in kooperative Lernformen. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 15(84), 8-13.
- Hepp, R. & Miehe, K. (2004c). Methoden-Werkzeuge für kooperatives Lernen. Hilfen zur gezielten Unterstützung verschiedener Phasen kooperativen Lernens. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 15(84), 14-15.
- Kempfert, G. & Rolff, H.G. (1999). *Pädagogische Qualitätsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Mayer, J. & Ziemek, H. P. (2006). Offenes Experimentieren. Forschendes Lernen im Biologieunterricht. *Unterricht Biologie*, 15(317), 4-12.
- Vollstädt, W. (Hrsg.) (2005). *Leistungen ermitteln, bewerten und rückmelden. Qualitätsinitiative SINUS. Weiterentwicklung des Unterrichts in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern*, (39). Frankfurt am Main: Amt für Lehrerbildung.

Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Wodzinski, R. (2004). Kooperativ lernen: mehr als nur Gruppenarbeit. Gründe für kooperatives Arbeiten im Physikunterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 15(84), 4-7.

Klippert, H. (2000). *Kommunikationstraining*. Weinheim: Beltz.

Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Zeitschrift Naturwissenschaften im Unterricht Physik (2004). Heft 84, Kooperativ Lernen. Velber: Friedrich Verlag. Für alle Fächer geeignet.

Zum Weiterlesen:

Brüning, L. & Saum, T. (2007). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Brüning, L. & Saum, T. (2008). Kooperatives Lernen. Methoden für den Unterricht. Extraheft. *Friedrich Jahresheft XXVI, Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten*.

Friedrich Jahresheft XXVI (2008): Individuell lernen – Kooperativ arbeiten. Friedrich Verlag.

Gudjons, H. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Gruppenarbeit*. Weinheim: Beltz.

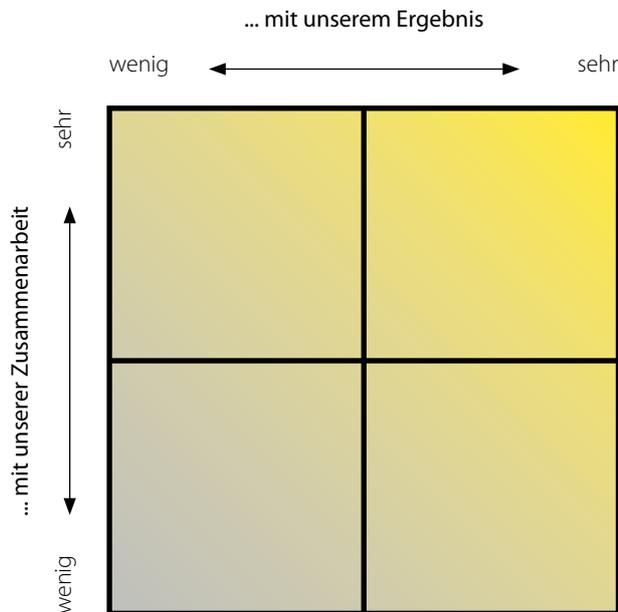
Zum Weiterlesen für das Gruppenpuzzle

- <http://www.studienseminare-ge-gym.nrw.de/K/fachseminar-mathematik/zip-artikel/gruppenpuzzle-eth.pdf> (25. Mai 2008)
- speziell für berufsbildende Schulen: <http://www.blbs.de/home/8/vzeitschrift/2003/2003-6-Staiger.pdf> (25. Mai 2008)
- speziell für Mathematik: <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/05-PM-H6-Kreisbilder-Gruppenpuzzle.pdf> (25. Mai 2008)
- speziell für Unterstufe: <http://www.transfer-21.de/daten/berlin/dokume/04lausi/04glos.pdf> (25. Mai 2008)

EIN-PUNKT-ABFRAGE

FORMULAR

Wie zufrieden bin ich ...



Quelle:
Vollstädt (2005), S. 53

Abb 5.14 Methode für schnelle Rückmeldung zu verschiedenen Fragestellungen

KOOPERATIVES LERNEN**Auswertungsschlüssel**

6 = überragend

5 = tüchtig

4 = kompetent

3 = angemessen

2 = eingeschränkt

1 = andere müssen helfen

Selbsteinschätzung		Lehrereinschätzung		Punkte
immer	verbesserungsbedürftig	immer	verbesserungsbedürftig	

Fähigkeit: Mitschüler/innen beachten

1. Übernimmt Aufgaben					
2. Bespricht sich mit Mitschüler/in					
3. Spricht leise					
4. Gibt Unterstützung					
5. Gibt anderen Zeit zu überlegen					
6. Achtet auf die/den, die/der redet					

Fähigkeit: Selbstkontrolle

1. Hört aufmerksam zu					
2. Arbeitet ruhig					
3. Zeigt eine gute Arbeitshaltung					
4. Arbeitet gut mit anderen zusammen					
5. Befolgt Anweisungen					
6. Stört andere nicht bei der Arbeit					

Fähigkeit: Aufgabenbezogenheit

1. Befolgt Arbeitsanweisungen					
2. Arbeitet ohne andere zu stören					
3. Bezieht sich auf das Thema					
4. Nutzt seine Arbeitszeit effektiv					
5. Beschäftigt sich mit der Aufgabe					
6. Arbeitet konzentriert					

Fähigkeit: Zusammenarbeit

1. Arbeitet gut mit anderen zusammen					
2. Übernimmt die zugewiesene Aufgabe					
3. Nimmt Rücksicht auf andere					
4. Bietet anderen Hilfe an					
5. Achtet darauf, dass sich alle beteiligen können					

Fähigkeit: Arbeitshaltung

1. Hält seinen Arbeitsbereich in Ordnung					
2. Betätigt sich beim Aufräumen in der Klasse					
3. Achtet auf seine Bücher, sein Material und seine Sachen					
4. Achtet auf Bücher, Materialien und Sachen anderer					
5. Geht sorgfältig mit Arbeitsmaterial um					
6. Beachtet Klassenregeln					

Meine Ziele für die Zukunft:

.....

Quelle:
Kempfert & Rolff (1999), S. 37

Abb 5.15 Komplexer Beobachtungsbogen für Selbst- und Fremdeinschätzung

GRUPPENARBEIT

FORMULAR

Name

Datum

.....

Schätze deine eigenen Arbeitsaktivitäten und Arbeitshaltungen innerhalb der Gruppenarbeit ein

Auswertungsschlüssel

3 = So mache ich es in der Regel

2 = So mache ich es manchmal

1 = So mache ich es selten

	Selbsteinschätzung	Einschätzung der Lehrperson bzw. der Gruppenmitglieder
1. Ich befolge die Arbeitsanweisungen.		
2. Ich beteilige mich an der Planung der Gruppenarbeit.		
3. Ich nehme Meinungen anderer in der Gruppe ernst.		
4. Ich leiste meinen Beitrag zur Gruppenarbeit.		
5. Ich arbeite gut ohne Beaufsichtigung.		
6. Ich übernehme Verantwortung für die Fertigstellung einer Aufgabe.		
7. Ich arbeite mit den anderen in der Gruppe zusammen.		
8. Ich plane und beteilige mich an der Präsentation der Gruppenarbeit.		
9. Besondere Leistungen		
Maximal 25 Punkte		

Quelle:
Kempfert & Rolff (1999), S. 37

Abb 5.16 Selbst- und Fremdeinschätzung bei der Gruppenarbeit

5.10 Zwei-Phasen-(Schul-)Arbeit

Worum geht es?

Bekannt ist die Methode aus dem Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Im Prinzip ist sie aber, in Abhängigkeit von zeitlichen Rahmenbedingungen, auf alle schriftlichen wie praktischen Arbeiten anwendbar.

Üblicherweise stellen Schüler/innen Arbeiten in Stresssituationen her: Meist sollen sie innerhalb von 50 Minuten ihre Arbeiten entwerfen, ausführen und eventuell überarbeiten. Die Konzentrationsspanne reicht meistens nur bis zur Lösung der Aufgabe(n); für eine effektive Fehlersuche fehlt auch die nötige Distanz zum eigenen Produkt und die Zeit.

Wollen wir unsere Schüler/innen zu einer kritischen und konzentrierten Revision ihrer Arbeiten anleiten, müssen wir ihnen entsprechende Rahmenbedingungen bieten.

Die Organisation einer Arbeit als Zwei-Phasen-Arbeit kann (und will) den Zeit- und Leistungsdruck nicht völlig reduzieren, aber sie ermöglicht Schüler/innen eine Überarbeitung zu einem Zeitpunkt, wo die Aufregung der Prüfungssituation nachgelassen hat. Der Druck ist dann geringer und die Schülerin/der Schüler kann sich besser konzentrieren. (vgl. Thorton, 2002)

Ziele

- Kritische Revision durch zeitliche und emotionale Distanz zum eigenen Produkt
- Konzentrierteres Arbeiten durch weniger Druck in der zweiten Phase
- Förderung von eigenverantwortlichem Arbeiten und Selbstkontrolle

Hinweise für die praktische Arbeit

- Rechtzeitig vor der geplanten 2-Phasen-Arbeit müssen alle Beteiligten (auch die Eltern und die Direktion, eventuell Schulaufsicht) informiert werden.
- Die Schüler/innen werden über Absicht und Ablauf der Methode anhand eines Beispiels (zum Beispiel Hausübung) geschult.
- Das Zeitkontingent ergibt sich aus dem Gesamtkontingent der Schularbeits- oder Prüfungszeit eines Semesters.

Quellen

- Vollstädt, W. (Hrsg.) (2005). *Leistungen ermitteln, bewerten, und rückmelden. Qualitätsinitiative SINUS. Weiterentwicklung des Unterrichts in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern.* (Heft 39). Frankfurt am Main: Amt für Lehrerbildung.
- Thornton, E. (2002). Schularbeit auf Raten. Die Zwei-Phasen-Arbeit als Methode der Organisation von Deutsch- und Fremdsprachenschularbeiten. *Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung*, Heft 2 (SSR Wien), 16-20.

Zum Weiterlesen

Im Internet:

- <http://www.eduhi.at/dl/schummelnpdf.pdf> (27. Mai 2008)
- http://imst.uni-klu.ac.at/materialien/2005/Ueberlegungen_zur_Leistungsfeststellung_1999_SSR_Wien.pdf (28. Mai 2008)
- <http://www.zibs.at/phasen.pdf> (28. Mai 2008)

ZWEI-PHASEN-ARBEIT

Name

.....

Ausgangsleistung

Datum

.....

	Lösungen/Notizen	Punkte/Bewertung
Aufgabe 1		
Aufgabe 2		
Aufgabe 3		
Aufgabe 4		
Gesamtpunktezah-Ausgangsleistung		

Endleistung

Datum

.....

	Lösungen/Notizen	Punkte/Bewertung
Aufgabe 1		
Aufgabe 2		
Aufgabe 3		
Aufgabe 4		
Gesamtpunktezah-Endleistung		

$$\text{Lernzuwachs} = \frac{\text{Gesamtpunktezah}}{\text{Endleistung}} - \frac{\text{Gesamtpunktezah}}{\text{Ausgangsleistung}}$$

Quelle:
Vollstädt (2005), S. 72

Abb 5.17 Bewertungsbogen für Zwei-Phasen-Arbeiten

ANHANG

RECHTLICHE GRUNDLAGEN VON LEISTUNGSFESTSTELLUNG UND LEISTUNGSBEURTEILUNG

von Gustav Breyer

- Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung**
- Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung gehören zu den wichtigsten, verantwortungsvollen, mitunter aber auch zu den unangenehmen Tätigkeiten von Lehrer/innen, ist damit doch die Vergabe von Berechtigungen verbunden. Die Widersprüchlichkeit der verschiedenen Rollen von Lehrer/innen – sie sind Trainer/-innen für Technik, Ausdauer und Kondition, Berater/innen, Coaches und natürlich Leistungsrichter/innen – kommt gerade beim Prüfen und Klassifizieren besonders zum Vorschein. Auch deshalb ist es unumgänglich notwendig, ein Höchstmaß an Transparenz und damit auch möglichst große Objektivität zu gewährleisten. Dazu bedarf es wieder klarer rechtlicher Grundlagen. Diese sollen einerseits Rechtssicherheit ermöglichen, andererseits aber die durch neue Unterrichtsmethoden notwendige Vielfalt der Formen der Leistungsfeststellung nicht zu sehr einschränken. Im Folgenden sind die wichtigsten Gesetzes- und Verordnungsstellen angeführt, die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung betreffen.
- **Schulunterrichtsgesetz (SchUG)**
 - § 18 Leistungsbeurteilung
 - § 19 Information der Erziehungsberechtigten (inkl. Frühwarnsystem)
 - § 20 Leistungsbeurteilung für eine Schulstufe (inkl. Feststellungsprüfung)
 - § 25 Aufsteigen
 - § 57 Lehrerkonferenzen
 - § 71 Berufung
 - **Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)**
 - **Lehrplanverordnung für die AHS, 3. Teil:** Schul- und Unterrichtsplanung, Punkt 4: Leistungsfeststellung:
 - Bekanntgabe des Gesamtkonzepts der Rückmeldung und Leistungsbeurteilung an die Schüler/innen und die Erziehungsberechtigten durch die Lehrer/innen zu Beginn jedes Schuljahres
 - Zahl und Dauer der Schularbeiten
 - **Rundschreiben 20/1997 des bm:bwk** vom 21.3.1997, ZL. 13.261/8-III/4/97 „Aufsteigen mit einem Nicht Genügend gemäß § 25 Abs. 2c SchUG“; Erlass des Stadtschulrates für Wien vom 22.4.1997, ER II: 200, GZ. 000 012/21/97
- Daneben gibt es eine Reihe von Vorschriften für besondere Arten von Prüfungen, auf die

- aber im Folgenden nicht näher eingegangen wird:
- **Reifeprüfung** (§§ 34–42 SchUG, Reifeprüfungsverordnungen – RPVO – für AHS, BHS)
 - **Feststellungsprüfung** (§ 20 SchUG, § 21 LBVO)
 - **Wiederholungs- und Nachtragsprüfung** (§§ 20, 23 SchUG, §§ 21, 22 LBVO)
 - **Einstufungs- und Aufnahmsprüfung** (Verordnung)
 - Die Einstufungsprüfung dient der Feststellung, ob die Vorbildung des/der Aufnahmswerber/in für die angestrebte Schulstufe ausreicht.
 - Die Aufnahmsprüfung dient der Feststellung, ob beim Übertritt in eine andere Schulart der/die Übertrittswerber/in die Eignung für die angestrebte Schulart, Schulform oder Fachrichtung aufweist.
 - **Aufnahms- und Eignungsprüfung** (Verordnung)
 - Die Aufnahms- und Eignungsprüfung dient der Feststellung, ob der/die Aufnahmswerber/in die Eignung (geistige, körperliche, künstlerische) für die betreffende Schule aufweist.

Leistungsfeststellung

Leistungsfeststellungen sind die Erhebung eines Sachverhalts. Sie sind die Grundlage für die Leistungsbeurteilung der Schüler/innen und werden in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) in den §§ 1–10 beschrieben und geregelt.

Informationsfeststellungen (informelle Leistungsfeststellungen) dienen den Lehrer/innen und natürlich auch den Schüler/innen und Erziehungsberechtigten zur Information, auf welchen Teilgebieten die Schüler/innen die Lernziele erreicht haben und wo noch ein ergänzender Unterricht, Übungsphasen etc. notwendig sind. Sie dürfen nicht in die Leistungsbeurteilung einfließen, unterliegen aber auch nicht den Bestimmungen der Leistungsbeurteilungsverordnung.

Allgemeine Bestimmungen betreffend die Leistungsfeststellung (u.a. § 2 LBVO)

- Den Leistungsfeststellungen sind nur die im Lehrplan festgelegten Bildungs- und Lehraufgaben und jene Lehrstoffe zugrunde zu legen, die bis zur Leistungsfeststellung in der betreffenden Klasse behandelt wurden.

Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplans unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts (§ 18 Abs. 1 SchUG).

Laut Erkenntnis des VerwGH vom 27.1.1986 wird der

jeweilige Stand des Unterrichts nicht immer mit dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe übereinstimmen. Das impliziert, dass z.B. nicht erledigter Lehrstoff aus dem vorangehenden Unterrichtsjahr, der in der nächsthöheren Schulstufe nachgeholt wird, sehr wohl Schularbeitsstoff sein kann.

Der im § 18 Abs. 1 SchUG festgelegte Maßstab für die Leistungsbeurteilung ist daher unabhängig von der Beurteilung anderer Schüler/innen oder von der durchschnittlichen Beurteilung von Schüler/innen gleicher Schulart und Schulstufe, sei es im ganzen Bundesgebiet oder in bestimmten Teilen desselben (Erkenntnis des VerwGH vom 9.3.1981).

- Leistungsfeststellungen sind möglichst gleichmäßig über den Beurteilungszeitraum zu verteilen.
- Ihre Form ist dem Alter und Bildungsstand der Schüler/innen, den Erfordernissen des Unterrichtsgegenstandes, den Lehrplananforderungen und dem jeweiligen Stand des Unterrichts anzupassen.
- Sie haben auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer/innen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigten Bedacht zu nehmen und zur sachlich begründeten Selbsteinschätzung zu führen.
- Sie sind während der Unterrichtszeit durchzuführen und so in den Unterricht einzubauen, dass die übigen Schüler/innen daraus Nutzen ziehen können (Ausnahme: Wiederholungs- und Nachtragsprüfungen, für einzelne Schüler/innen nachzuholende Schularbeiten).
- An den letzten drei Unterrichtstagen vor einer Beur-

teilungskonferenz sind sie nur mit Zustimmung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin bei Vorliegen wichtiger Gründe zulässig (z.B. längere Krankheit). Die gilt für **alle Formen** der Leistungsfeststellung!

- Die verschiedenen Formen der Leistungsfeststellung sind grundsätzlich als gleichwertig anzusehen. Es sind jedoch Anzahl, stofflicher Umfang und Schwierigkeitsgrad der einzelnen Leistungsfeststellungen mitzubersichtigenden (§ 3 Abs. 4 LBVO).
- Schriftliche Leistungsfeststellungen dürfen nicht alleinige Grundlage für die Semester- bzw. Jahresbeurteilung sein (§ 3 Abs. 3 LBVO).

In den folgenden Tabellen sind die wichtigsten Bestimmungen für die verschiedenen Formen der Leistungsfeststellung zusammengefasst.

Formen der Leistungsfeststellung (§ 3 LBVO)	Festlegung der Termine	Zahl/Dauer/Durchführung	Aufgabenstellung/Stoffumfang	Verbote/Einschränkungen	Weitere Hinweise
<p>Mitarbeit der Schüler im Unterricht (§ 4 LBVO)</p> <p>a) in die Unterrichtsarbeit eingebundene mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungen</p> <p>b) Leistungen im Zusammenhang mit der Sicherung des Unterrichtsertrages einschließlich Hausübungen</p> <p>c) Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe</p> <p>d) Leistungen im Zusammenhang mit dem Erfassen und Verstehen von unterrichtlichen Sachverhalten</p> <p>e) Leistungen im Zusammenhang mit der Fähigkeit, Erarbeitetes richtig einzuordnen und anzuwenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nicht erforderlich • möglichst gleichmäßig über den Beurteilungszeitraum verteilt • bei Hausübungen Angabe des Termins des (spätesten) Erbringens 	<ul style="list-style-type: none"> • so viele, wie neben den übrigen Leistungen für eine sichere Leistungsbeurteilung im Beurteilungsraum erforderlich sind 	<ul style="list-style-type: none"> • Hausübungen können zur Ergänzung des Unterrichts gegeben werden. Sie sind so vorzubereiten, dass sie von den Schülern ohne fremde Hilfe durchgeführt werden können. Auf die Belastbarkeit der Schüler ist Rücksicht zu nehmen (Zahl der Unterrichtsstunden, andere Hausübungen, Nachmittagsunterricht, Schulveranstaltungen etc.) § 17 Abs. 2 SchUG, Erlass des SSR vom 10.12.1993, ER II: 230, ZI. 240.547-1993 	<ul style="list-style-type: none"> • einzelne Leistungen im Rahmen der Mitarbeit sind nicht gesondert zu benoten • keine „Groß-/General-/Semesterwiederholungen“, aber nicht unbedingt nur den Stoff der letzten Stunde 	<ul style="list-style-type: none"> • zu berücksichtigen sind Leistungen des Schülers in Allein-, Gruppen- und Partnerarbeit • Aufzeichnungen über die Leistungen durch den Lehrer so oft und so eingehend wie für (nachvollziehbare) Leistungsbeurteilung erforderlich

Formen der Leistungsfeststellung (§ 3 LBVO)	Festlegung der Termine	Zahl/Dauer/Durchführung	Aufgabenstellung/Stoffumfang	Verbote/Einschränkungen	Weitere Hinweise
<p>Mündliche Prüfungen (§ 5 LBVO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ankündigung durch den Lehrer spätestens zwei Unterrichtstage vorher • auf Wunsch des Schülers eine mündliche Prüfung pro Semester; rechtzeitige Anmeldung, damit Prüfung noch möglich ist 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstufe: höchstens 10 Minuten • Oberstufe: höchstens 15 Minuten • nur während der Unterrichtszeit • möglichst nicht den überwiegenden Teil der Unterrichtsstunde für Prüfungen verwenden 	<ul style="list-style-type: none"> • mindestens zwei voneinander unabhängige Fragen aus einem oder mehreren Stoffgebieten • weiter zurückliegende Stoffgebiete nur übersichtsweise, außer sie sind Voraussetzung für die Prüfungsaufgabe (Ausnahme: Feststellungs-, Nachtrags- und Wiederholungsprüfungen) • Bekanntgabe des Ergebnisses spätestens am Ende der Unterrichtsstunde 	<ul style="list-style-type: none"> • an der AHS-Unterstufe nicht an Tagen mit einer Schularbeit und nicht mehr als zwei mündliche Prüfungen pro Tag • an der AHS unzulässig in GZ, BESP, WE (TEC, TEX), KU, Maschinschreiben, in BE (Unterstufe) und in BGW, ausgenommen an Schwerpunktschulen • an der BMHS unzulässig in BESP 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Vorbereitungszeit, außer an BMHS in technischen Unterrichtsgegenständen • auf Fehler sofort hinweisen • es gibt keine „Entscheidungsprüfungen“ am Ende des Schuljahres (ausgenommen Wiederholungs- und Nachtragsprüfungen) • wenn Mitarbeit im Unterricht und allfällige Schularbeiten für sichere Beurteilung ausreichen, darf der Lehrer keine mündliche Prüfung ansetzen
<ul style="list-style-type: none"> • nicht am Tag nach mindestens drei aufeinanderfolgenden schulfreien Tagen, nach mehrtägigen Schulveranstaltungen/Schulbezogenen Veranstaltungen (außer auf Wunsch des Schülers) 					

Formen der Leistungsfeststellung (§ 3 LBVO)	Festlegung der Termine	Zahl/Dauer/Durchführung	Aufgabenstellung/ Stoffumfang	Verbote/ Einschränkungen	Weitere Hinweise
<p>Mündliche Übungen (§ 6 LBVO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Thema ist spätestens eine Woche vorher festzulegen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstufe: soll 10 Minuten nicht überschreiten • Oberstufe: soll 15 Minuten nicht überschreiten • nur während der Unterrichtszeit 	<ul style="list-style-type: none"> • bestehen aus systematischer, zusammenhängender Behandlung eines lehrplanmäßigen Stoffgebietes oder eines Themas aus dem Erlebnis- und Erfahrungsbe reich des Schülers durch den Schüler (z.B. Referat, Redeübung) 	<ul style="list-style-type: none"> • nur zulässig, wenn Mitarbeit und allenfalls vorgeschriebene Schularbeiten für eine sichere Leistungsbeurteilung im Beurteilungszeitraum nicht ausreichen 	<ul style="list-style-type: none"> • wenn im Lehrplan vorgesehen, zählen sie jedenfalls zur Leistungs feststellung

Formen der Leistungsfeststellung (§ 3 LBVO)	Festlegung der Termine	Zahl/Dauer/Durchführung	Aufgabenstellung/ Stoffumfang	Verbote/ Einschränkungen	Weitere Hinweise
<p>Schularbeiten (§ 7 LBVO)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terminplanbekanntgabe: für das 1. Semester spätestens 4 Wochen, für das 2. Semester spätestens 2 Wochen nach dem jeweiligen Semesterbeginn; im Klassenbuch vermerken • Terminänderungen nur mit Zustimmung des Direktors 	<ul style="list-style-type: none"> • für die AHS im allgemeinen Teil des Lehrplans, 3. Teil: Schul- und Unterrichtsplanung, Punkt 4: Leistungsfeststellung: Lehrer entscheidet im festgelegten Rahmen; schulautonome Festlegung möglich (siehe Tabelle Seite 8) • Festlegung durch Lehrer, vorbehaltlich schulautonomer Lehrplanbestimmungen • wenn mehr als 50 % der Schüler negativ beurteilt wurden: einmalige Wiederholung der Schularbeit über denselben Lehrstoff innerhalb von 2 Wochen nach Rückgabe; diese Frist verlängert sich um die hineinfallenden unmittelbar aufeinanderfolgenden schulfreien Tage; die bessere Note zählt; Bekanntgabe des Termins für die zu wiederholende Schularbeit bei der Rückgabe der Schularbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Bekannntgabe des Stoffes spätestens eine Woche vorher • der neue Stoff der letzten zwei Stunden darf nicht gegeben werden • mindestens 2 Aufgaben mit voneinander unabhängigen Lösungen (außer wenn fachliche Gründe dagegensprechen, insbesondere in der Unterrichtssprache oder der Fremdsprache) • Aufgabenstellung/Texte in vervielfältigter Form vorlegen (ausgenommen kurze Themen in Sprachen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schularbeitshefte sind ein Jahr in der Schule aufzubewahren • Klassenweise Notentastik ist anzulegen und in der Schule aufzubewahren (Erl. BMFuUuK, Zl. 11012/ 141 -12/80 vom 4.12.1980) 	<ul style="list-style-type: none"> • am Tag nach mindestens drei aufeinanderfolgenden schulfreien Tagen, nach mehrtägigen Schulveranstaltungen oder schulbezogenen Veranstaltungen • mehr als eine Schularbeit pro Tag • in der AHS mehr als zwei Schularbeiten in einer Woche (gleitend 8 Tage), Arbeitszeit nur bis zum Ende der 4. Stunde • in der BMHS mehr als drei Schularbeiten in einer Woche (gleitend 8 Tage) • Unterschreiten der Mindestanzahl der Schularbeiten im Tausch gegen ein Portfolio, eine Projektarbeit etc. ist unzulässig (eventuell als Schulversuch möglich) 	<ul style="list-style-type: none"> • bei Versäumen von mehr als der Hälfte der Schularbeiten im Semester ist eine Schularbeit nachzuholen (auch außerhalb der Unterrichtszeit möglich) • in der AHS-Oberstufe sind mindestens 2 Schularbeiten pro Semester zu erbringen, wenn mehr als eine lehrplanmäßig vorgesehen ist • wegen vorgetäuschter Leistungen nicht beurteilte Schularbeiten gelten als versäumt • eine Schularbeit ist nicht nachzuholen, wenn es im Semester nicht möglich ist, aber eine sichere Leistungsbeurteilung mit den übrigen Leistungsbeurteilungen gegeben ist
<ul style="list-style-type: none"> • Korrektur, Beurteilung und Rückgabe innerhalb einer Woche; Fristverlängerung durch Direktor um maximal eine Woche möglich • den Erziehungsberechtigten ist Gelegenheit zur Einsichtnahme in die beurteilte Arbeit zu geben 					

Formen der Leistungsfeststellung (§ 3 LBVO)	Festlegung der Termine	Zahl/Dauer/Durchführung	Aufgabenstellung/Stoffumfang	Verbote/Einschränkungen	Weitere Hinweise
<p>Schriftliche Überprüfungen (§ 8 LBVO)</p> <p>a) Tests</p> <p>b) Diktate in der Unterrichtssprache, in den lebenden Fremdsprachen, in Musikerziehung, Kurzschrift, Maschinschreiben, Stenotypie, Phonotypie und Textverarbeitung sowie in (computerunterstützter) Textverarbeitung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bekanntgabe spätestens zwei Unterrichtstage vorher • Termin spätestens am Tag der Durchführung im Klassenbuch vermerken 	<ul style="list-style-type: none"> • Dauer je schriftlicher Überprüfung: AHS-Unterstufe höchstens 15 Minuten; AHS-Oberstufe höchstens 20 Minuten; BMHS höchstens 25 Minuten • Gesamtzeit aller schriftlichen Überprüfungen pro Gegenstand und Semester: AHS-Unterstufe höchstens 30 Minuten; AHS-Oberstufe höchstens 50 Minuten; BMHS höchstens 80 Minuten • wenn mehr als 50 % der Schüler bei einer schriftlichen Überprüfung negativ beurteilt wurden: siehe Schularbeiten; ist Wiederholung aus inhaltlichen Gründen nicht möglich, so gilt die schriftliche Überprüfung als Informationsfeststellung (nicht für die Leistungsbeurteilung verwendbar) 	<ul style="list-style-type: none"> • umfassen ein in sich abgeschlossenes, kleineres Stoffgebiet • Aufgabenstellung in vielfältiger Form vorlegen (außer bei Diktaten) 	<ul style="list-style-type: none"> • am Tag nach mindestens drei aufeinanderfolgenden schulfreien Tagen, nach mehrtägigen Schulveranstaltungen • maximal eine Schularbeit oder eine schriftliche Überprüfung an einem Tag • an der AHS unzulässig in DG, GZ, fremdsprachlicher Konversation, BESP, WE (TEC, TEX), BE (1.–5. Kl.) • an der BMHS unzulässig in BESP • an der AHS sind Tests in Schularbeitsgegenständen unzulässig • an der BMHS sind Tests in Schularbeitsgegenständen mit mehr als einer Schularbeit pro Semester unzulässig • Empfehlung des BMUK: nicht mehr als 3 schriftliche Leistungsfeststellungen innerhalb einer Woche (gleitend 8 Tage); (Erläss BMUuK Zl. 11012/47-12/81 vom 26.5.1981) 	<ul style="list-style-type: none"> • versäumte Tests sind nicht nachzuholen • an AHS sind die Unterlagen über durchgeführte Tests zu sammeln und in der Schule aufzubewahren (Testblatt mit Aufgabenstellung, Arbeitszeit, Notenübersicht, geordnet nach Klasse, Gegenstand und Datum); (Erl. BMfUuK, Zl. 11012/ 146-12/80 vom 4.12.1980)
	<ul style="list-style-type: none"> • Korrektur, Beurteilung und Rückgabe innerhalb einer Woche • den Erziehungsberechtigten ist Gelegenheit zur Einsichtnahme in die beurteilte Arbeit zu geben 				

Formen der Leistungsfeststellung (§ 3 LBVO)	Festlegung der Termine	Zahl/Dauer/Durchführung	Aufgabenstellung/Stoffumfang	Verbote/Einschränkungen	Weitere Hinweise
<p>Praktische Leistungsfeststellung (§ 9 LBVO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> in Unterrichtsgegenständen mit überwiegend praktischer Tätigkeit auf Wunsch des Schülers eine praktische Prüfung pro Semester; Anmeldung zur Prüfung mindestens 2 Wochen vor gewünschtem Termin; Terminwunsch nach Möglichkeit erfüllen 	<ul style="list-style-type: none"> nur gestattet, wenn Mitarbeit des Schülers im Unterricht für sichere Leistungsbeurteilung im Beurteilungszeitraum nicht ausreicht an der AHS u.a. möglich in BE, WE (TEC, TEX), GZ, Instrumentalunterricht, BESP, Laborunterricht, Maschinschreiben an der BMHS in Unterrichtsgegenständen, in denen der Nachweis eines bestimmten Könnens nicht in schriftlicher oder mündlicher Form erbracht werden kann 	<ul style="list-style-type: none"> praktische Leistungsfeststellungen sind in Form von praktischen Prüfungen durchzuführen; Ergebnis der Lehrplanaufgaben ist Grundlagetätigkeiten ist Grundlagetätigkeiten, schriftlicher, mündlicher, schriftlicher und graphischer Arbeitsformen, z.B. Arbeit am Computer oder projektorientierte Arbeit, ist zulässig 	<ul style="list-style-type: none"> häusliche Arbeit darf für praktische Leistungsfeststellungen nicht herangezogen werden; Hausübungen sind jedoch in die Mitarbeit des Schülers im Unterricht einzubeziehen in Übungsbereichen nur wenn der Schüler angemessene Gelegenheit zum Üben hatte 	<ul style="list-style-type: none"> auf Fehler sofort hinweisen das Ergebnis der Arbeiten oder sonstigen praktischen Tätigkeiten des Schülers ist Grundlage der „praktischen Leistungsfeststellung“, die Durchführung der Arbeiten oder der sonstigen praktischen Tätigkeiten ist Grundlage für die Mitarbeit des Schülers im Unterricht Bekanntgabe des Ergebnisses einer praktischen Leistungsfeststellung am nächsten Unterrichtsstag, an dem der betreffende Unterrichtsgegenstand wieder unterrichtet wird

Formen der Leistungsfeststellung (§ 3 LBVO)	Festlegung der Termine	Zahl/Dauer/Durchführung	Aufgabenstellung/ Stoffumfang	Verbote/ Einschränkungen	Weitere Hinweise
<p>Praktische Leistungsfeststellung (§ 9 LBVO)</p>		<ul style="list-style-type: none"> wenn mehr als 50 % der Schüler bei einer schriftlichen Überprüfung negativ beurteilt wurden: siehe Schularbeiten; ist Wiederholung aus inhaltlichen Gründen nicht möglich, so gilt die schriftliche Überprüfung als Informationsfeststellung (nicht für die Leistungsbeurteilung verwendbar) 	<ul style="list-style-type: none"> graphische Leistungsfeststellungen in mathematischen, naturwissenschaftlichen oder technisch-fachlichen Gegenständen sind wie schriftliche Leistungsfeststellungen zu behandeln in den übrigen Gegenständen sind sie wie praktische Leistungsfeststellungen zu behandeln. 		

**Anzahl und Dauer der Schularbeiten an der AHS pro Schuljahr
Zahl der Schularbeiten / Gesamtzahl der Unterrichtseinheiten (je 50 Minuten)**

	Unterstufe	5. und 6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse
Deutsch	4-6 / 4-5	2-4 / 3-6	2-4 / 3-6 mindestens eine zweistündige Schularbeit	2-3 / 5-7 mindestens eine dreistündige Schularbeit
		Schularbeitsdauer 1-2 Unterrichtseinheiten	mindestens eine Schularbeit pro Semester	
Fremdsprachen	4-6 / 4-5 im ersten Lernjahr 3-4 / 3-4	2-4 / 3-6	2-4 / 3-6 mindestens eine zweistündige Schularbeit	2-3 / 5-7 mindestens eine dreistündige Schularbeit
		Schularbeitsdauer 1-2 Unterrichtseinheiten	mindestens eine Schularbeit pro Semester	
Mathematik	4-6 / 4-5	3-5 / 4-8	3-5 / 4-8 mindestens eine zweistündige Schularbeit	2-3 / 5-7 mindestens eine dreistündige Schularbeit
		Schularbeitsdauer 1-2 Unterrichtseinheiten	mindestens eine Schularbeit pro Semester	
Physik, Biologie und Umweltkunde			2-3 / 3-4 Schularbeitsdauer 1-2 Unterrichtseinheiten; mindestens eine zweistündige Schularbeit	2-3 / 5-7 mindestens eine dreistündige Schularbeit
			mindestens eine Schularbeit pro Semester	
Darstellende Geometrie			2-3 / 4-6 Schularbeitsdauer 1-2 Unterrichtseinheiten; mindestens eine zweistündige Schularbeit	2-3 / 5-7 mindestens eine dreistündige Schularbeit
			mindestens eine Schularbeit pro Semester	

Leistungsbeurteilung

Grundsätze der Leistungsbeurteilung (u.a. § 11 LBVO)

Die Beurteilung der Leistungen der Schüler/innen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der/die Lehrer/-in durch die im § 3 Abs. 1 LBVO angeführten Formen der Leistungsfeststellung zu gewinnen. Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplans unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts (§ 11 Abs. 1 LBVO).

- Die Schüler/innen sind sachlich und gerecht zu beurteilen, die verschiedenen fachlichen Aspekte und Beurteilungskriterien der Leistung sind zu berücksichtigen, eine größtmögliche Objektivität der Leistungsbeurteilung ist anzustreben (§ 11 Abs. 2 LBVO). Große Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Lehrplanverordnung für die AHS, 3. Teil: Schul- und Unterrichtsplanung, Punkt 4: Leistungsfeststellung zu. Je aussagekräftiger die Bekanntgabe des Gesamtkonzepts der Rückmeldung und Leistungsbeurteilung an die Schüler/innen und die Erziehungsberechtigten durch die Lehrer/innen zu Beginn jedes Schuljahres ist, desto besser werden größtmögliche Transparenz und in der Folge Objektivität der Leistungsbeurteilung erreichbar und Konflikte vermeidbar sein. Insbesondere dann, wenn Lehrer/innen die Möglichkeiten bei den Formen der Leistungsfeststellung, vor allem bei der Mitarbeit der Schüler/innen im Unterricht, im positiven Sinn ausreizen wollen, ist diese Bekanntgabe von entscheidender Bedeutung.
- Die für die Beurteilung einer Leistungsfeststellung

maßgeblichen Vorzüge und Mängel sind dem/der Schüler/in mit der Beurteilung bekannt zu geben, jedoch ohne Entmutigung und Beeinträchtigung der Selbstachtung des/der Schüler/in (§ 11 Abs. 3 LBVO). Solche Zusätze sind auch bei der Beurteilung schriftlicher Leistungsfeststellungen zulässig, ja sogar erwünscht. Weitere Zusätze zu den Noten (schwach, gerade noch ...) sind unzulässig.

- Auf Wunsch des/der Schüler/in oder der Erziehungsberechtigten hat eine Information über den Leistungsstand zu erfolgen (§ 11 Abs. 3a LBVO, § 19 SchUG).
- Vorgetauschte Leistungen sind nicht zu beurteilen. Schularbeiten, die zufolge vorgetauschter Leistungen nicht beurteilt werden, sind wie versäumte Schularbeiten zu behandeln. Unerlaubte Hilfsmittel, deren sich ein/e Schüler/in bedienen könnte, sind ihm/ihr abzunehmen und nach durchgeführter Leistungsfeststellung zurückzugeben.

Wenn infolge vorgetauschter Leistungen die Beurteilung eines/r Schüler/in für das 1. oder 2. Semester nicht möglich ist, hat der/die Lehrer/in eine Prüfung über den Lehrstoff dieses Semesters durchzuführen, von der der/die Schüler/in eine Woche vorher zu verständigen ist. Versäumt der/die Schüler/in am Ende des 1. Semesters diese Prüfung oder kann sie aus Termingründen nicht mehr angesetzt werden, so gilt er/sie bis zur Ablegung im 2. Semester als „nicht beurteilt“. Versäumt er/sie diese Prüfung auch im 2.

Semester (schuldhaft) oder entzieht er/sie sich dieser Prüfung, so ist er/sie in diesem Unterrichtsgegenstand nicht zu beurteilen (§ 11 Abs. 4 LBVO).

Ist bei längerem Fernbleiben eines/r Schüler/in vom Unterricht (z.B. wegen Krankheit) eine sichere Beurteilung für das ganze Schuljahr nicht möglich, so ist nach § 20 Abs. 2 SchUG gegen Ende des Unterrichtsjahres eine **Feststellungsprüfung** anzusetzen. Ist ohne Verschulden des/der Schüler/in eine erfolgreiche Ablegung dieser Prüfung nicht möglich, so ist sie zu stunden (Nachtragsprüfung, § 20 Abs. 3 SchUG).

- Das Verhalten des/der Schüler/in in der Schule und in der Öffentlichkeit darf in die Leistungsbeurteilung nicht einbezogen werden, ebenso sachlich vertretbare Meinungsäußerungen, auch wenn sie von der Meinung des/der Lehrer/in abweichen (§ 11 Abs. 5, 7 LBVO).

Die äußere Form der Arbeiten ist nur in bestimmten Fällen bei der Leistungsbeurteilung zu berücksichtigen (§ 11 Abs. 6 LBVO, § 12 LBVO).

In der AHS gilt dies u.a. für die Unterrichtsgegenstände Darstellende Geometrie, Geometrisch Zeichnen, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Kurzschrift, Maschinschreiben sowie bei graphischen und zeichnerischen Darstellungen insbesondere in schriftlichen Arbeiten aus Biologie und Umweltkunde, Geographie und Wirtschaftskunde, Physik und Mathematik, soweit für sie ein besonderes Maß an Genauigkeit und Ordnung erforderlich ist.

In der BMHS gilt dies für jene Unterrichtsgegenstände, bei denen Aufgaben zum Nachweis eines bestimmten Könnens oder bestimmter Fertigkeiten zu erbringen sind, die nicht in mündlicher oder schriftlicher Form erbracht werden können; ferner beim Anfertigen von Schriftstücken in einer durch besondere Vorschriften geregelten Form (z.B. Stenotypie, Datenverarbeitung).

- Wenn der Unterricht von mehreren Lehrer/innen erteilt wird, ist die Leistungsbeurteilung einvernehmlich festzulegen. Bei Nichteinigung entscheidet der Direktor bzw. der Abteilungs- oder Fachvorstand, falls ein solcher vorhanden ist (§ 11 Abs. 10 LBVO).

Beurteilungsstufen (§ 18 SchUG, § 14 LBVO)

Für die Beurteilung der Leistungen der Schüler/innen bestehen Beurteilungsstufen (Noten):

- Sehr gut (1)
- Gut (2)
- Befriedigend (3)
- Genügend (4)
- Nicht genügend (5)

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Anforderungen der einzelnen Beurteilungsstufen.

	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Genügend	Nicht genügend
a) Erfassen und Anwendung des Lehrstoffes	Anforderungen werden in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt	Anforderungen werden in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt	Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt	Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt	Anforderungen werden nicht einmal in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt
b) Durchführung der Aufgaben					
c) Eigenständigkeit	muss deutlich vorliegen (wo dies möglich ist)	merkliche Ansätze (wo dies möglich ist)	Mängel (bei b) werden durch merkbare Ansätze ausgeglichen		
d) selbstständige Anwendung des Wissens und Könnens	muss vorliegen (wo dies möglich ist)	bei entsprechender Anleitung (wo dies möglich ist)			

Besondere Bestimmungen bei den schriftlichen Leistungsfeststellungen (§ 15 LBVO)

Die Rechtschreibung ist bei schriftlichen Leistungsfeststellungen nach Maßgabe des Lehrplans nach der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung (Regelwerk 2006 ab 1.8.2006) zu beurteilen.

Auszug: *Eine zweijährige Übergangsfrist soll einen fließenden Übergang sicherstellen. Ab dem Schuljahr 2006/2007 werden Schreibweisen, die durch die Amtliche Regelung (Stand 2006) überholt sind, zwar markiert, aber nicht als Fehler bewertet.*

- Identische Rechtschreibfehler und Formelfehler (ausgenommen in Mathematik und Darstellender Geometrie) sind in derselben schriftlichen Leistungs-

tungsfeststellung grundsätzlich nur einmal zu werten. Dies gilt nicht im Rahmen einer Aufgabe oder Teilaufgabe, die ausschließlich auf die Überprüfung dieser Kenntnisse abzielt. Folgefehler sind nicht zu bewerten.

Tritt in einer Schularbeit in Mathematik oder Darstellender Geometrie derselbe Denkfehler in einer Aufgabe mehrmals auf, so ist er nur einmal zu werten. Dies gilt sinngemäß auch für sachliche Fehler in einer Schularbeit aus Biologie und Umweltkunde oder Physik.

- Würde bei einer schriftlichen Leistungsfeststellung statt der gestellten Aufgabe anderes bearbeitet, so ist zu prüfen, ob im Sinne der Definition der Beurtei-

lungsstufen noch von einer Leistung betreffend die gestellten Anforderungen gesprochen werden kann. Dies gilt auch, wenn die Arbeit die gesamte Themstellung verfehlt:

Fachliche Aspekte bei der Beurteilung von Schularbeiten (§ 16 LBVO)

- **Deutsch:** Inhalt (Beobachtungsfähigkeit, Gedankenrichtigkeit, Sachlichkeit, Themenbehandlung, Aufbau, Ordnung, Phantasie), Ausdruck, Sprachrichtigkeit, Schreibrichtigkeit
- **Lebende Fremdsprachen:** idiomatische Ausdrucksweise, grammatische Korrektheit, Wortschatz, Inhalt, Schreibrichtigkeit, Angemessenheit von Ausdruck und Stil, Einhaltung besonderer Formvorschriften
- **Latein, Griechisch:** Sinnerfassung, sprachliche Gestaltung der Übersetzung, Vokabelkenntnisse, Beherrschung der Formenlehre und der Syntax, Vollständigkeit; in höheren Lernstufen Interpretation
- **Mathematik:** gedankliche, sachliche und rechnerische Richtigkeit, Genauigkeit
- **Darstellende Geometrie:** gedankliche und sachliche Richtigkeit, Genauigkeit
- **Biologie und Umweltkunde, Physik:** gedankliche, sachliche und rechnerische Richtigkeit, Genauigkeit, Ordnung und Übersicht der Darstellung, allenfalls sprachliche Genauigkeit

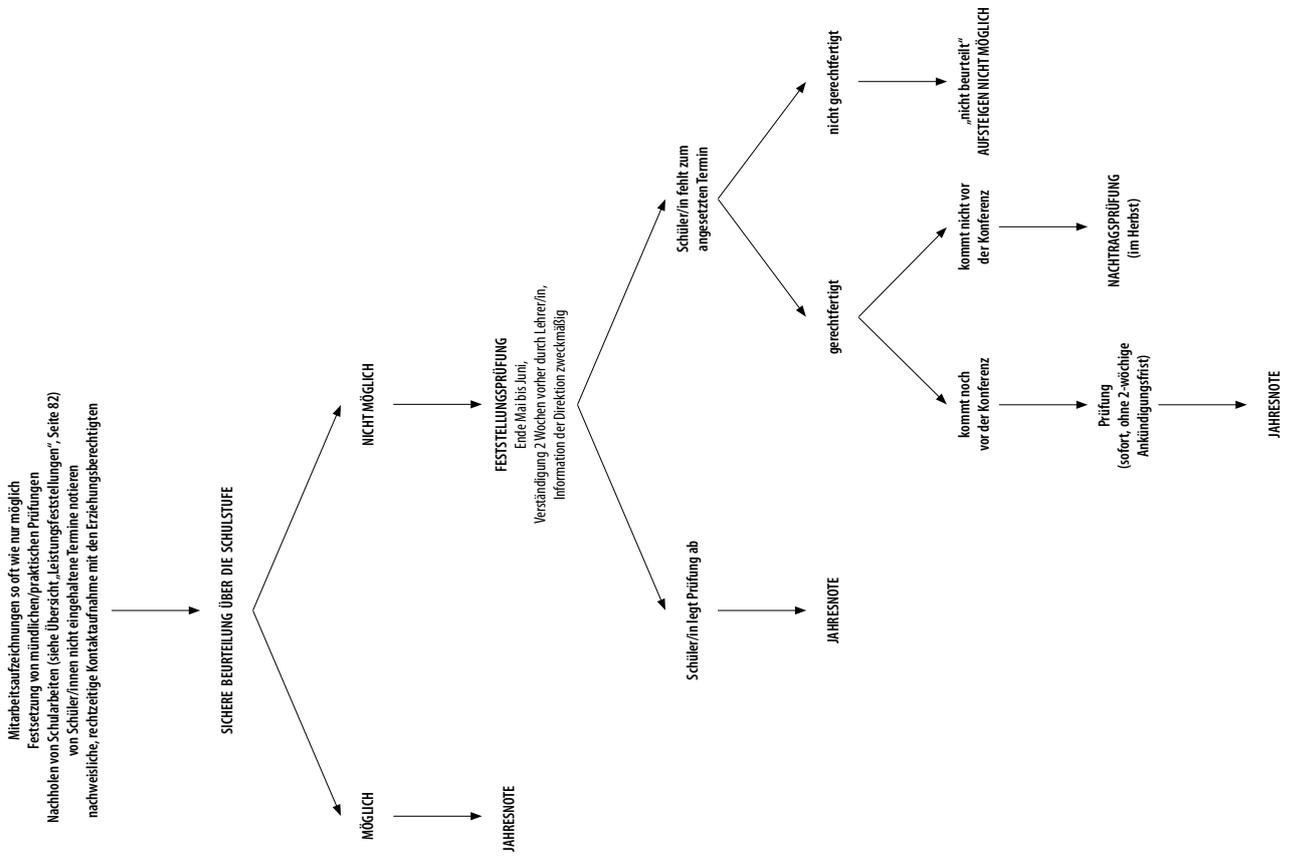
Hinweis: Seit 1. September 2006 gilt der neue § 19 Abs. 2a des Schulunterrichtsgesetzes:

„An allgemein bildenden höheren Schulen, an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie an höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung ist in der jeweils letzten Stufe abweichend von Abs. 2 am Ende des ersten Semesters keine Schulnachricht auszustellen.“

Im Rundschreiben Nr. 23/2006 des bm:bwk, „Entfall der Schulnachricht in Abschlussklassen“, vom 26.7.2006 wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Semestergliederung des Schuljahres auch für diese Abschlussklassen grundsätzlich Gültigkeit hat und alle übrigen diesbezüglichen Bestimmungen aufrecht bleiben. Insbesondere sind dies § 19 Abs. 3a und 4 SchUG (Frühwarnung), § 5 Abs. 2 LBVO (eine „Wunschprüfung“ pro Semester), § 7 Abs. 6 und 9 LBVO (Bekanntgabe des Schularbeitsplanes im 1. bzw. 2. Semester; nachzuholende Schularbeiten), § 8 Abs. 5 und 13 LBVO (Gesamtarbeitszeit pro Semester bei schriftlichen Überprüfungen; an BMHS keine Tests in Unterrichtsgegenständen, in denen mehr als eine Schularbeit pro Semester vorgesehen ist).

Formen der Leistungsfeststellung (§ 3 LBVO)	Festlegung der Termine	Zahl/Dauer/Durchführung	Aufgabenstellung/Stoffumfang	Verbote/Einschränkungen	Weitere Hinweise
<p>Feststellungsprüfung (§ 20 SchUG, §§ 20, 21 LBVO) Voraussetzung für eine Feststellungsprüfung siehe Seite 9 (§ 20 Abs. 2 SchUG). Eine Feststellungsprüfung besteht aus (§ 21 LBVO): a) schriftlicher und mündlicher Teilprüfung (in Schularbeitsgegenständen) b) schriftlicher Teilprüfung c) mündlicher Teilprüfung d) praktischer Teilprüfung e) praktischer und mündlicher Teilprüfung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nur gegen Ende des 2. Semesters möglich • diesbezügliche Verständigung des Schülers spätestens 2 Wochen vor der Prüfung • Bekanntgabe der Uhrzeit des Beginns der einzelnen Teilprüfungen spätestens eine Woche vor der Prüfung • tatsächlicher Beginn der einzelnen Teilprüfungen spätestens 60 Minuten nach dem jeweils be- kannt gegebenen Termin • bei gerechtfertigter Verhinderung zum Antreten zur Feststellungsprüfung neuer Termin unverzüglich nach Wegfall des Verhinderungsgrundes, spätestens bis zur Beurteilungskonferenz nach § 20 Abs. 6 SchUG (keine „14-Tagefrist“) 	<ul style="list-style-type: none"> • höchstens eine Feststellungsprüfung pro Gegenstand • schriftliche bzw. praktische Feststellungsprüfung am Vormittag; die mündliche Teilprüfung frühestens eine Stunde danach • Dauer der schriftlichen Teilprüfung 50 Minuten; wenn mindestens eine zwei- oder mehrstündige Schularbeit lehrplanmäßig vorgesehen ist jedoch 100 Minuten • an der AHS und BMHS Dauer der mündlichen Teilprüfung 15–30 Minuten • an der AHS Dauer der praktischen Teilprüfung 30–50 Minuten; sonst die für die Gewinnung einer sicheren Beurteilung erforderliche Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> • versäumter Lehrstoff bzw. jener Stoff, über den keine Leistungsfeststellungen erbracht werden konnten; • im Normalfall ist das nicht der gesamte Jahresstoff 	<ul style="list-style-type: none"> • an einem Tag Feststellungsprüfung nur in einem Unterrichtsgegenstand • keine anderen Leistungsfeststellungen am Prüfungstag • Wiederholung einer Feststellungsprüfung ist unzulässig 	<ul style="list-style-type: none"> • die im Laufe des betreffenden Unterrichtsjahres beurteilten Leistungen sind in die nunmehr festzusetzende Beurteilung der Feststellungs- und Nachtragsprüfung einzubeziehen (§ 22 Abs. 7 LBVO) • bei ungerechtfertigtem Fernbleiben von der Feststellungsprüfung ist dieser Unterrichtsgegenstand endgültig „nicht beurteilt“; keine Möglichkeit für Aufsteigsklausel • wurde ohne eigenes Verschulden so viel vom Unterricht versäumt, dass eine erfolgreiche Ablegung dieser Prüfung nicht zu erwarten ist, so ist sie vom Schulleiter auf 8 bis 12 Wochen zu stunden (Nachtragsprüfung, § 20 Abs. 3 SchUG)

Problematik „Schüler/innen, die häufig fehlen“



Formen der Leistungsfeststellung (§ 3 LBVO)	Festlegung der Termine	Zahl/Dauer/Durchführung	Aufgabenstellung/Stoffumfang	Verbote/Einschränkungen	Weitere Hinweise
<p>Nachtragsprüfung (§ 20 SchUG, §§ 20, 21 LBVO) Voraussetzung für eine Nachtragsprüfung siehe Seite 9 (§ 20 Abs. 3 SchUG). Eine Nachtragsprüfung besteht aus (§ 21 LBVO):</p> <ol style="list-style-type: none"> schriftlicher und mündlicher Teilprüfung (in Schularbeitsgegenständen) schriftlicher Teilprüfung mündlicher Teilprüfung praktischer Teilprüfung praktischer und mündlicher Teilprüfung 	<ul style="list-style-type: none"> Stundung durch Schulleitung bis spätestens 30. November nach dem zu beurteilenden Unterrichtsjahr möglich Bekanntgabe der Uhrzeit des Beginns der einzelnen Teilprüfungen spätestens eine Woche vor der Prüfung tatsächlicher Beginn der einzelnen Teilprüfungen spätestens 60 Minuten nach dem jeweils bekannt gegebenen Termin bei negativer Beurteilung der Nachtragsprüfung ist eine Wiederholung der Prüfung innerhalb von 2 Wochen auf Antrag des Schülers möglich; Antragstellung spätestens am dritten Tag nach Ablegung der Prüfung auch Wiederholung der Prüfung nur bis 30. November nach dem zu beurteilenden Unterrichtsjahr möglich bei gerechtfertigter Verhinderung zum Antreten zur Nachtragsprüfung neuer Termin unverzüglich nach Wegfall des Verhinderungsgrundes; spätester Termin: 30. November nach dem zu beurteilenden Unterrichtsjahr 	<ul style="list-style-type: none"> schriftliche bzw. praktische Nachtragsprüfung am Vormittag; die mündliche Teilprüfung frühestens eine Stunde danach Dauer der schriftlichen Teilprüfung 50 Minuten; wenn mindestens eine zwei- oder mehrstündige Schularbeit lehrplanmäßig vorgesehen ist jedoch 100 Minuten an der AHS und BMHS Dauer der mündlichen Teilprüfung 15–30 Minuten an der AHS Dauer der praktischen Teilprüfung 30–50 Minuten; sonst die für die Gewinnung einer sicheren Beurteilung erforderliche Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> versäumter Lehrstoff bzw. jener Stoff, über den keine Leistungsfeststellungen erbracht werden konnten; im Normalfall ist das nicht der gesamte Jahresstoff; Bekanntgabe des Prüfungstoffes unverzüglich nach Zulassung zu dieser Prüfung 	<ul style="list-style-type: none"> an einem Tag Nachtragsprüfung nur in einem Unterrichtsgegenstand keine anderen Leistungsfeststellungen am Prüfungstag nach negativer Nachtragsprüfung ist Wiederholungsprüfung in diesem Unterrichtsgegenstand nicht möglich (§ 23 Abs.1 SchUG) Schüler mit Nachtragsprüfung/en kann am Ende des Unterrichtsjahres nicht abgeschlossen werden; vorläufiges Jahreszeugnis auf Verlangen mit Vermerk über die Stundung von Prüfungen; keine Berechtigung/Nichtberechtigung zum Aufsteigen bzw. für Wiederholungsprüfungen; keine Berufungsmöglichkeit Entscheidung über Aufsteigen oder Zulassung zu Wiederholungsprüfungen erst nach Ablegung der letzten Nachtragsprüfung einschließlich allfälliger Wiederholungen bzw. nach Verzicht auf Nachtragsprüfungen möglich; nur eine Entscheidung der Klassenkonferenz, daher auch nur eine Berufungsmöglichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> Die im Laufe des betreffenden Unterrichtsjahres beurteilten Leistungen sind in die nunmehr festzusetzende Beurteilung der Feststellungs- und Nachtragsprüfung einzubeziehen (§ 22 Abs. 7 LBVO) bei ungerechtfertigtem Fernbleiben von der Nachtragsprüfung ist dieser Unterrichtsgegenstand endgültig „nicht beurteilt“; keine Möglichkeit für Aufstiegsklausel bei Zulassung zu/r Nachtragsprüfung/en Berechtigung zur Teilnahme am Unterricht derselben Schulstufe wie bei positiv absolvierter/h Nachtragsprüfung/en; keine Auswirkung der für das neue Unterrichtsjahr erbrachten Leistungen auf die Beurteilung des vorangegangenen Unterrichtsjahres

Formen der Leistungsfeststellung (§ 3 LBVO)	Festlegung der Termine	Zahl/Dauer/Durchführung	Aufgabenstellung/Stoffumfang	Verbote/Einschränkungen	Weitere Hinweise
<p>Wiederholungsprüfung (§ 23 SchUG, § 22 LBVO) Wiederholungsprüfungen sind in einem oder zwei Pflichtgegenständen/Wahlpflichtgegenständen oder in ein bis zwei Freigegebenen möglich; die übrigen Pflichtgegenstände müssen positiv beurteilt sein (§ 23 SchUG). Eine Wiederholungsprüfung besteht aus (§ 22 LBVO): a) schriftlicher und mündlicher Teilprüfung (in Schularbeitsgegenständen) b) schriftlicher Teilprüfung c) mündlicher Teilprüfung d) praktischer Teilprüfung e) praktischer und mündlicher Teilprüfung</p>	<ul style="list-style-type: none"> zwischen Donnerstag der letzten Woche des Schuljahres und Dienstag der ersten Woche des folgenden Schuljahres (§ 23 Abs. 1a SchUG) Beschlussfassung durch den SGA mit einfacher Mehrheit; kommt kein Beschluss zustande entscheidet der Schulleiter (§ 23 Abs. 1c SchUG) Bekanntgabe der Uhrzeit des Beginns der einzelnen Teilprüfungen spätestens eine Woche vor der Prüfung tatsächlicher Beginn der einzelnen Teilprüfungen spätestens 60 Minuten nach dem jeweils bekannt gegebenen Termin 	<ul style="list-style-type: none"> schriftliche bzw. praktische Wiederholungsprüfung am Vormittag; die mündliche Teilprüfung frühestens eine Stunde danach, spätestens am folgenden Tag Dauer der schriftlichen Teilprüfung 50 Minuten; wenn mindestens eine zwei- oder mehrstündige Schularbeit lehrplanmäßig vorgesehen ist jedoch 100 Minuten an der AHS und BMHS Dauer der mündlichen Teilprüfung 15–30 Minuten an der AHS Dauer der praktischen Teilprüfung 30–50 Minuten; sonst die für die Gewinnung einer sicheren Beurteilung erforderliche Zeit Beurteilung durch den Prüfer (Klassenlehrer) gemeinsam mit dem Beisitzer; bei Nichteinigung entscheidet der Schulleiter neu festzusetzende Jahresbeurteilung bestenfalls „Befriedigend“ schriftliches Protokoll über den Verlauf der Prüfung 	<ul style="list-style-type: none"> Stoffumfang; durchgenommener Jahresstoff 	<ul style="list-style-type: none"> Wiederholungsprüfung darf nicht wiederholt werden an einem Tag Wiederholungsprüfung nur in einem Unterrichtsgegenstand keine anderen Leistungsleistungen am Prüfungstag nach negativer Nachtragsprüfung ist Wiederholungsprüfung in diesem Unterrichtsgegenstand nicht möglich (§ 23 Abs.1 SchUG) wenn bei mehr als zwei negativ beurteilten Pflichtgegenständen nur höchstens zwei davon dem Übertritt in eine andere Schulart entgegenstehen, darf Schüler zu diesen Wiederholungsprüfungen antreten; Vermerk der Berechtigung dazu auf dem Jahreszeugnis; Vermerk über das Ergebnis der Wiederholungsprüfung mit Hinweis auf den beachteten Schularbeitsgegenstand ebenfalls auf diesem Zeugnis; kein neuer Konferenzbeschluss nach der Wiederholungsprüfung 	<ul style="list-style-type: none"> Wiederholungsprüfung darf bei Schulwechsel mit Wohnortwechsel oder Wechsel der Schulart an der neuen Schule abgelegt werden (§ 23 Abs. 3 SchUG) bei gerechtfertigter Verhinderung zum Antreten zur Wiederholungsprüfung neuer Termin unverzüglich nach Wegfall des Verhinderungsgrundes; spätester Termin: 30. November nach dem zu beurteilenden Unterrichtsjahr; bis dahin Berechtigung zur Teilnahme am Unterricht derselben Schulstufe wie bei positiv absolvierter/n Wiederholungsprüfung/en; keine Auswirkung der für das neue Unterrichtsjahr erbrachten Leistungen auf die Beurteilung des vorangegangenen Unterrichtsjahres kein Unterrichtsentscheidungsfall und keine Verzögerung des Unterrichtsbeginns durch Wiederholungsprüfungen (§ 10 Abs. 1, § 23 Abs. 1c SchUG)



LITERATURVERZEICHNIS

- Altrichter, H. & Mayr, J. (2005). Lehrer-Bilder. In R. Pintar & Ch. Schacherreiter (Hrsg.), *Kein Wesen wird so hülflos geboren als der Mensch* (S. 64-71). Linz: Stifter-Haus.
- Amrhein, R., Anton, M., Kern, G., Kühnelt, H., Malle, G., Pitzl, R., Schuster, A., Stern, T. & Unterbruner, U. (2003). Ein dynamisches Konzept für mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung (Handreichung für die Praxis). [Electronic Version] Zugriff am 15.09.2007 unter http://imst.uni-klu.ac.at/materialien/_design/s1_m_gbk-handreichung_030825.pdf (s.a. IMST²-Newsletter Jahrgang 2, Ausgabe 8, Winter 2003/04. Klagenfurt: IFF).
- Arnold, M. (2004). Disziplin & Initiation: Die kulturellen Praktiken der Wissenschaft. In M. Arnold & R. Fischer (Hrsg.), *Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaft im Vergleich*. (Heft 11, S. 18-52). Wien: Turia + Kant.
- Bartosch, I. & Mayr, J. (in Druck). Wer beurteilen will, braucht Maßstäbe. Bezugsnormen bei der Bewertung von Schülerleistungen. In K. Krainer, B. Hanfstingl & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Fragen an das Bildungssystem – Antworten aus Theorie und Praxis*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bastian, J. & Merziger, P. (2007). Selbstreguliert lernen. Konzept – Befunde - Erfahrungen. *Pädagogik*, 59(7-8), 7-11.
- BMM (2006). *Schulbezogene Ausgaben für Kinder/Jugendliche im Schulalter*. Studie im Auftrag der AK Steiermark. Graz: Brandstätter-Matuschkowitz Marketing.
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2005). Die Erziehenden und Lehrenden. Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 296-334). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Brügelmann, H. (2005). *Schule verstehen und gestalten*. Regensburg: Libelle.
- Brunner, I., Häcker, T. & Winer, F. (Hrsg.) (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung*. Velber: Kallmeyer.
- Edelstein, W. (2008). Werte und Kompetenzen für eine zukunftsorientierte Schule. Vortrag gehalten an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt am 15. Mai 2008. [Electronic Version] Zugriff am 23.05.2008 unter http://www.gud.bildung.hessen.de/Materialien_allgemein/Werte%20und%20Kompetenzen%2C%20Prof.%20Wolfgang%20Edelstein.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule*. Befragung 2005. Innsbruck: Studienverlag.
- Forgas, J. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation*. München: Psychologie Verlags Union Beltz.
- Grunder, H.-U. & Bohl, T. (2004). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Häußler, P., Bünder, W., Duit, R., Gräber, W. & Mayr, J. (1998). *Perspektiven für die Unterrichtspraxis*. Kiel: IPN.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In J. Keuffer, H.-H. Kruger & S. Reinhardt (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (S. 29-75). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Jonak, F. & Kövesi, L. (2007). *Das österreichische Schulrecht*. 11. Auflage. Wien: ÖBV.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- McKenzie, P. & Wurzburg, G. Lifelong Learning and Employability [Electronic Version]. Employment Analysis, 13-17. OECD. (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Zugriff am 25.05.2008 unter <http://www.oecd.org/data-oecd/36/56/35693281.pdf>
- Neuweg, G. H. (2006). *Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Linz: Trauner.
- Reinhardt, S. (1978). Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Kritik und Neu-Interpretation empirischer Untersuchungen zu Einstellungen von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 24, 515-531.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. Forschungsbericht 60 am Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psycho-

- logie (überarbeitete Form) an der LMU München. München.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59-71). Weinheim: Beltz Verlag.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation*. 5. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Rheinberg, F. & Engeser, S. (2007). Motivation und motivationale Kompetenz. Deutsche Vorversion von „Motive training and motivational competence“ vorbereitet für O.C. Schultheiss & J.C. Brunstein (Eds.), *Implicite Motive*. Oxford: University Press.
- Rost, D. & Schermer, F. (2006). Leistungsängstlichkeit. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. Auflage (S. 404-416). Weinheim: Beltz Verlag.
- Sacher, W. (2004). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strittmatter, P. (1997). *Schulangstreduktion. Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen*. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Weidenmann, B. (1983). *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*. 2. Auflage. München: Ehrenwirth.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz Verlag.
- Weiss, R. (1987). *Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problem-analysen und Verbesserungsvorschläge*. Wien: Jugend & Volk.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Hohengehren: Schneider.
- Winter, F. (2006). Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe. Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema. *ide, Informationen zur Deutschdidaktik*, 30(4), 19-31.
- <http://www.gemeinsamlernen.at> (30.04.2008)



Renate Amrhein-Kreml

AHS-Lehrerin für Biologie und Physik
Mitarbeiterin im Projekt IMST für die Arbeitsbereiche Fonds und Prüfungskultur



Ilse Bartosch

Lehrerin für Mathematik und Physik an einer Wiener AHS
Arbeitsschwerpunkte in IMST: Leistungsbeurteilung und Individualisierung,
Gender und Diversity, Beratung von Lehrer/innen und Lehrer/innengruppen bei
Schul- und Unterrichtsprojekten



Karin Dobler

Lehrerin am BG XI Geringergasse (Deutsch, Geografie und Wirtschaftskunde,
Schlüsselqualifikationen)
Fachdidaktikerin für GW (Universität Wien)
Lehrbeauftragte am Institut für Bildungswissenschaften (Universität Wien)
Schulbuchautorin für GW



Christa Koenne

Promovierte Chemikerin
1988–2006 Direktorin des BG XI in Wien
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am AECC-Chemie (Universität Wien)
Leiterin des Projekts „Prüfungskultur“ in IMST



Johannes Mayr

Professor für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich
am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)
Wissenschaftliche Beratung des Autor/innen-Teams



Angela Schuster

Organisatorische Leiterin des Universitätslehrgangs PFL-Naturwissenschaften
Koordinatorin des Schwerpunkts „Grundbildung und Standards“ des IMST-Fonds



Gustav Breyer

1967–1987 Lehrer am BGRg 12, Rosasgasse
1987–1990 Direktor am BGRg 3, Hagenmüllergasse
1990–2005 Landesschulinspektor für AHS im Stadtschulrat für Wien
Lehrbuchautor für Physik
Mitglied der Steuergruppe im Projekt „Bildungsstandards Mathematik Sekundar-
stufe II“

Unterwegs zur einer neuen Prüfungskultur

Auch wenn es Lehrer/innen oft nicht so wahrnehmen: Kinder und Jugendliche gehen gern zur Schule. Auf eines könnten die meisten Schüler/innen aber gern verzichten: auf Prüfungen und den damit verbundenen Stress – zumindest wenn sie durch diese Prüfungen Gefahr laufen, kritisiert und vor der Klasse bloßgestellt zu werden, wenn sie in eine Situation gebracht werden, die sie selbst nicht kontrollieren können, der sie also hilflos ausgeliefert sind. Wenn von der Prüfung noch dazu viel abhängt, etwa der Aufstieg in die nächste Schulstufe oder der positive Abschluss einer Schule, dann kann es zu massiven Angst- und Stresssituationen kommen.

Fragt man Lehrer/innen, was sie an ihrem Beruf attraktiv finden, dann bekommt man Antworten wie: die Lebendigkeit der Kinder, die einen selbst jung erhält; das Erfolgserlebnis, wenn man eine schwierige pädagogische Situation gemeistert hat; die Möglichkeit, sich mit Sachthemen beschäftigen zu können, die man interessant findet; ein insgesamt abwechslungsreiches Tätigkeitsfeld, in dem man Vieles selbst gestalten kann. Was man aber nicht hört ist, dass sie gern prüfen und beurteilen – ganz im Gegenteil: Dieser Aspekt der Lehrertätigkeit wird unter den Negativa dieses Berufs verbucht.

Das Geschehen wird noch komplexer und „spannungsreicher“ – und vielleicht auch noch „spannender“ –, wenn man sich vor Augen führt, dass mit Prüfungen und Beurteilungen auch starke positive Emotionen verbunden sein können, zum Beispiel Freude über einen positiven Schulabschluss oder Stolz auf eine gute Leistung. Prüfen und Beurteilen beziehungsweise geprüft und beurteilt zu werden sind jedenfalls fest in unserer Vorstellung von Schule verankert.

Das vorliegende Booklet soll Ideen für eine „neue Prüfungskultur“ liefern, Ideen die innerhalb der bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen umsetzbar sind.

Summarisch betrachtet lauten die Botschaften dieses Buches: Lernförderliches Prüfen und Beurteilen ist möglich. Und: Eine Veränderung des Prüfens ist ein starker Impuls zu einer Verbesserung des Unterrichts.

IMST – INNOVATIONEN MACHEN SCHULEN TOP!

IMST ist ein vom BMUKK in Kooperation mit Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Schulen etc. getragenes Projekt, mit dem der Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik sowie verwandten Fächern verbessert wird.

Neben den Programmen „Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung“ (IMST-Fonds), „Regionale und Thematische Netzwerke“ und „Gender Netzwerk“ widmet sich das Projekt seit Jahren dem Thema „Prüfungskultur“.

Nähere Informationen zu den Angeboten von IMST unter www.imst.ac.at