



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Neue Lernkultur – neue Prüfungskultur?

Der Weg über ein reflektiertes Leistungsverständnis zur
förderlichen Leistungsbewertung im GW-Unterricht

Verfasserin

Maria Stockner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat)

Wien, April 2009

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 190 456 344

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

456 UF Geographie und Wirtschaftskunde
344 UF Englisch

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

„Neue Lernkultur – neue Prüfungskultur?“

Der Weg über ein reflektiertes Leistungsverständnis zur
förderlichen Leistungsbewertung im GW-Unterricht“

DANKSAGUNG

An dieser Stelle gilt mein Dank allen, die zum Entstehen dieser Diplomarbeit beigetragen haben, insbesondere...

...meinem Diplomarbeitsbetreuer Christian Vielhaber, der mit viel freundschaftlicher Unterstützung, Geduld, fachlichen Anregungen und praktischen Hilfestellungen zum Gelingen dieser Arbeit beitrug.

...meinen InterviewpartnerInnen, die sich viel Zeit genommen haben für überaus aufschlussreiche und interessante Gespräche.

...all jenen StudienkollegInnen und FreundInnen, die immer ein motivierendes, unterstützendes und auch ablenkendes Wort für mich übrig hatten – besonders Conny, Daniela, Daniel, Gisela, Karin, Vroni.

...Karin Dobler und Herbert Pichler für viele inhaltliche und persönliche Feedbacks, Anregungen und Unterstützungen.

...nicht zuletzt meiner Familie, die mich geprägt und zu dem Menschen gemacht hat, der ich heute bin, mir Halt gibt und mich einfach tun lässt.

„Wo lief das alles hinaus? Warum waren die hier, die eines Tages, vor langen, langen Jahren, als Primaner dagesessen waren, alle gleich – warum waren sie jetzt zerfallen, gegliedert, kenntlich gemacht, viel deutlicher als sie selbst es gewollt hatten? Gut, es war in Ordnung, dass dieser mehr Begabung hatte als jener, dieser sie besser auszunützen verstand als jener, erfolgreicher war, Sehrgut bekam und jener nicht. Aber Nichtgenügend? Nicht genügend? Wem darf gesagt werden, mit volltönender Sicherheit und folgenschwer: ‚Du genügst nicht!‘? Wer hatte diesem ‚Lehrkörper‘ und jedem seiner ‚Mitglieder‘ das Recht verbrieft, Jahrzehnte hindurch Existenzen zu bestimmen, einmalig und unantastbar die Entscheidung zu fällen darüber, dass dieser nun mit satten Pranken nach der Zukunft griff, überzeugt, ihm könne nichts geschehen, und jener zusammenbrach und kauerte, ein Schiffbrüchiger auf kahlem Eiland, umtönt vom Meer der Trostlosigkeit, verzweifelt Ausschau haltend, ob am unerbittlich sich selbst geschlossenen Horizont nicht ein weißes Pünktchen auftauchen wolle, das Erbarmen heißen mochte oder Zufall oder Schwindel?!

Die mit schiefem Blick hinter der Amtsbrille hervorschielen, haben da ihr Argument: ‚Ja, wer nicht geeignet ist, soll eben nicht in die Mittelschule.‘ Stimmt schon. Aber wer entscheidet über die Eignung? Doch wieder nur Sie, Herr Professor! Und wer weiß, wie Ihr Entscheid bei dem und jenem ausgefallen wäre, wenn Sie, Herr Professor, an einem bestimmten Tag, halten zu Gnaden, leichteren Stuhlgang gehabt hätten, oder Ihre Gattin, Herr Professor, den Kaffee nicht hätte anbrennen lassen? Und selbst angenommen, dass Sie objektiv und nach bestem Gewissen zu Ihrer Entscheidung gelangt sind – wie wäre es, wenn heute das gesamte Professorenkollegium ausgewechselt würde und ein andres käme, sich ein Urteil zu bilden? Ist es gar so ausgeschlossen, dass Brodetzky durchfällt und Hobbemann mit Vorzug besteht? Und immer noch weiter angenommen, dass auch dann, wie es die Fügung will, Hobbemann durchfällt und Brodetzky mit Auszeichnung geeignet ist? Dass er eben nicht an die Mittelschule hätte gehen sollen?

Haben Sie, Herr Professor, einen Menschen gefragt, ob Sie Professor werden sollen? Ob Sie geeignet sind? Und hätten Sie sich einer negativen Entscheidung, die vielleicht, wie jetzt die Ihre, von einem Mückenstich abgehängt wäre, unterworfen?

Das wohl nicht. Es kann’s auch niemand verlangen. Sie haben das papierene Recht, Professor zu sein, nach ungefähr dem gleichen Schema erworben, nach welchem Sie jetzt andre das papierene Recht erwerben lassen, Abiturienten zu sein. Und die, denen Sie dieses Recht verdanken, haben es wieder so erworben, und die nächsten wieder so und wieder so... Genug. Es gäbe da nur einen Ausweg: dass sich das Embryo erkundigt, ob es auf die Welt kommen soll. Absurd, nicht wahr. Aber wenn diese Möglichkeit bestünde – wer, wer, wer hätte das Recht, dem Embryo zu sagen, dass es nicht geeignet sei?

Und das Recht, einem jungen Menschen, der lebt und vielleicht schon auf eine Leistung sich berufen darf, der vielleicht einmal ein scheues Pferd zur Seite gerissen hat oder eine Blume geknickt; der nichts weiter will, als eine Lebensstrecke hinter sich bringen; der diese Strecke zu einer Zeit betrat, da er ohne Form und Willen war, weiches Wachs in der Hand derer, die ihn schickten, und derer, Unterricht denen er geschickt wurde; der durch sein Dasein erst das Ihre möglich macht, ihm Inhalt gibt, denn Sie wären kein Professor ohne ihn; der sich mit jedem Atemzug den nächsten verdient, nicht anders als wir alle, nur das er ihrer noch viel mehr vor sich hat – das Recht, einem solchen jungen Menschen zu sagen: ‚Sie sind nicht geeignet!‘, weil er eine Formel vergessen hat oder die Jahreszahl oder ein Futurum exactum, das Recht, den ersten Stein zu werfen auf ihn, auf seiner Jugend blanke Wasserfläche, wo dieser Stein tief einsinkt und Kreise zieht, von seiner Seele aus zum Strand der Qual, und wieder zurück zu seiner Seele, Kreise, die ihm für immer eingefurcht bleiben, wenn nicht der große Kreis sich formt, der ins Uferlose reicht, in den Tod – dieses Recht hat jeder dahergelaufene Fachlehrer?“

Torberg, Friedrich. 1958. Der Schüler Gerber. Zsolnay: Wien.

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----------|
| VORWORT | 1 |
| EINLEITUNG | 3 |
| 1. Der Leistungsbegriff | 5 |
| 1.1. Was bedeutet ‚Leistung‘? | 5 |
| 1.2. Leistung im pädagogischen Kontext..... | 12 |
| 1.2.1. Das Leistungsprinzip als Leitmotiv – auch für die Schule? | 12 |
| 1.2.2. Ein neues Leistungsverständnis muss her! | 15 |
| 1.3. Warum ist ein reflektiertes Leistungsverständnis für LehrerInnen so wichtig? | 23 |
| 2. Bewertung von SchülerInnenleistungen – Stimuli und Quellen | 27 |
| 2.1. Stimuli – was veranlasst LehrerInnen zur Bewertung von SchülerInnenleistungen? | 27 |
| 2.1.1. Allgemeines Bedürfnis nach Leistung und Anerkennung | 28 |
| 2.1.2. Der gesellschaftliche Auftrag – die Forderung der Gesellschaft nach Leistungsbewertung | 30 |
| 2.1.3. Der Gesetzauftrag | 36 |
| 2.2. Quellen – woher wissen LehrerInnen, wie sie bewerten sollen? | 37 |
| 2.2.1. Berufliche Sozialisation der Lehrenden..... | 38 |
| 2.2.2. Ausbildung..... | 41 |
| 2.2.3. Gesetzliche Bestimmungen und Verordnungen | 47 |
| 2.2.4. Lehrbücher | 53 |
| 2.2.5. Literatur | 55 |
| 3. Verfahren der Leistungsbeurteilung | 61 |
| 3.1. Begriffsklärung | 61 |
| 3.2. Problemfelder der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung/-beurteilung | 65 |
| 3.2.1. Gütekriterien – kann ihnen bei der Leistungsmessung entsprochen werden? | 66 |
| 3.2.2. Bezugsnormen – welche sind ‚gerecht‘ bei der Leistungsbewertung?..... | 70 |
| 3.2.3. Die Notendefinition – ist sie eine ausreichende Grundlage für eine differenzierte Leistungsbeurteilung?..... | 76 |
| 4. GW-Unterricht im Sinne einer neuen Lern- und Prüfungskultur | 85 |
| 4.1. Begründung des Vorgehens | 86 |
| 4.2. Was ist ‚Leistung‘ im Unterrichtsfach GW? | 87 |
| 4.3. Wie könnte Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht gemäß einem reflektierten Leistungsverständnis aussehen?..... | 91 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 4.4. | Wie könnte förderliche Leistungsbewertung im Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht aussehen? | 106 |
| 4.4.1. | Allgemeines..... | 106 |
| 4.4.2. | Methoden förderlicher Leistungsbeurteilung – passend zu den vorgeschlagenen Unterrichtsformen | 108 |
| 5. | Ein Blick auf die Praxis | 115 |
| 5.1. | Forschungsinteresse..... | 115 |
| 5.2. | Forschungsdesign und Konkretisierung | 116 |
| 5.2.1. | Auswahl der Untersuchungsobjekte | 117 |
| 5.2.2. | Datenerhebung und -erfassung – die Forschungsmethode..... | 118 |
| 5.3. | Auswertung der Ergebnisse..... | 121 |
| | SCHLUSSGEDANKEN | 143 |
| | LITERATUR | 147 |
| | ANHANG..... | 153 |
| | Abbildungsverzeichnis..... | 153 |
| | Tabellenverzeichnis | 153 |
| | Übersichtsverzeichnis | 153 |
| | Lebenslauf | |
| | Eidesstattliche Erklärung | |

VORWORT

Beinahe hätte ich ein Lehramtsstudium abgeschlossen, ohne mich jemals wirklich intensiv mit dem Thema der Leistungsbeurteilung auseinandergesetzt zu haben. Durch Zufall erhielt ich einen Platz in einem sehr begehrten Seminar zum Thema ‚Leistungsbeurteilung‘ von Karin Dobler. Schon in dieser Lehrveranstaltung jagte ein ‚Aha-Effekt‘ den anderen. Später, als ich mich dazu entschloss, meine Diplomarbeit zu diesem Thema zu schreiben, wechselten sich die ‚Aha-Effekte‘ mit den ‚Kopfschüttel-Momenten‘ ab, in denen ich nicht glauben konnte oder wollte, dass ich ohne jenes Wissen, das ich mir in dieser Recherchephase aneignete, in die Arbeit an der Schule entlassen werden sollte. Ich sollte, ohne mir dessen bewusst geworden zu sein, was ‚Leistung‘ und ‚Leistung‘ im Zusammenhang mit Schule überhaupt bedeutete, Leistungen von SchülerInnen beurteilen und mitunter über Schicksale entscheiden. Ich machte die Erfahrung, dass die Geschichte der Leistungsbeurteilung eine Geschichte voller Missverständnisse ist, dass der Vorgang der Leistungsbeurteilung förmlich vor sichtbaren und unsichtbaren Fehlerquellen und Problemen strotzt. Es gibt so vieles, das man falsch machen kann, ohne es zu wollen, wenn man nicht weiß, wie man es richtig(er) machen kann...

Immer wieder wurde ich von befreundeten Studienkollegen, die im Unterrichtspraktikumsjahr standen, um Rat gebeten. Sie hatten oft schon Ideen, wie sie die Leistung ihrer SchülerInnen bewerten konnten, aber die große Unsicherheit machte ihnen meist sehr zu schaffen. Darum und weil ich weiß, dass viele meiner anderen KollegInnen auch kaum mit dem Thema der Leistungsbeurteilung konfrontiert wurden und sich teilweise ohnmächtig fühlen auf diesem Gebiet, habe ich diese Diplomarbeit besonders auch für diese mir befreundeten, bekannten und unbekanntem StudienkollegInnen (und alle ihre zukünftigen SchülerInnen) geschrieben.

Ich hoffe, ihnen damit weiterhelfen zu können und ihnen mit meinen über Leistungsbeurteilung konstruierten Vorstellungen und mit meinen Vorschlägen die Leistungsfeststellung und -bewertung greifbarer machen und erleichtern zu können.

Natürlich sind auch meine Vorschläge nur Anregungen. Zum einen gibt es eine Unmenge an Zugängen und Möglichkeiten und ich habe einige *mir* sinnvoll erscheinende ausgewählt, zum anderen fehlt mir eindeutig noch die Praxis, auf die ich mich schon freue. Was ich anderen jedoch voraus habe, so meine ich, ist der intensive Reflexionsprozess, durch den ich in den vielen vergangenen Monaten gegangen bin.

EINLEITUNG

In dieser Diplomarbeit mit dem Titel ‚*Neue Lernkultur – neue Prüfungskultur?*‘ sollen Wege eines reflektierten Leistungsverständnisses und einer förderlichen Leistungsbewertung im GW-Unterricht analysiert und diskutiert werden. Dabei soll die Bedeutung eines fundierten Leistungsverständnisses vor dem Hintergrund einer veränderten Lernkultur unter besonderer Berücksichtigung der Bewertung von SchülerInnenleistungen im Rahmen des Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts im speziellen beleuchtet werden.

Kern der Arbeit ist die Annahme, dass die Art, wie Lehrende Unterricht gestalten, und die Form, in der Leistungsbewertung vollzogen wird, ganz stark vom *Leistungsbegriff* der LehrerInnen abhängig sind. Darum soll im ersten Kapitel dieser Diplomarbeit der Begriff *Leistung* definiert und erörtert werden, wobei speziell auf das Leistungsprinzip und das pädagogische Leistungsverständnis eingegangen wird. Im zweiten Kapitel erfolgt einerseits eine Auseinandersetzung mit den Motiven, die LehrerInnen dazu veranlassen und verpflichten, Leistungsbeurteilung zu betreiben, und andererseits mit den Quellen, aus denen Lehrende ihr Wissen über Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung schöpfen (können). Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den Verfahren der Leistungsmessung. Dabei wird auch besonders auf die Problemfelder der Leistungsfeststellung und -beurteilung eingegangen. Kapitel vier setzt sich mit der Definition von ‚Leistung‘ und eines erweiterten Leistungsverständnisses im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde auseinander. Weiters sollen in diesem Kapitel noch mögliche Formen der Lernsicherung und Leistungsfeststellung speziell für die Anforderungen dieses Faches vorgestellt werden. Kapitel fünf wirft abschließend einen Blick auf die Unterrichtspraxis. Interviews mit LehrerInnen sollen Schlussfolgerungen möglich machen, die bestätigen oder widerlegen, ob ein reflektiertes, erweitertes Leistungsverständnis wirklich die Basis für einen mehrperspektivischen Unterricht und eine förderliche Leistungsbewertung sein kann.

1. DER LEISTUNGSBEGRIFF

1.1. Was bedeutet ‚Leistung‘?

Etymologisch betrachtet kommt das Wort ‚Leistung‘ aus dem Alt- bzw. Mittelhochdeutschen und bedeutet so viel wie ‚einer Spur nachgehen, nachfolgen‘; ‚befolgen‘; ‚erfüllen‘; ‚ausführen‘ (SACHER 2004, S.13; BROSZAT 2001, S.66). Die rein physikalische Übersetzung von Leistung ist folgende:

$$\text{Leistung} = \frac{\text{Kraft} \times \text{Weg}}{\text{Zeit}}$$

In dieser Form ist es ein Leichtes, Leistung zu definieren und vor allem, sie zu messen. Im alltäglichen Sprachgebrauch wird dieses Wort auch sehr häufig in vielen anderen Zusammenhängen verwendet (zum Beispiel im Sport, in der Industrie, in der Rechtskunde, in der Schule, etc.). Was diese alltäglichen Leistungsbegriffe gemeinsam haben, ist, dass die Leistung mit einer Form von Anstrengung verbunden ist und ein Ergebnis zur Folge hat. Für die nicht rein-physikalische Betrachtung gilt jedoch, dass das Ergebnis bestimmt, was als Leistung angesehen wird, der jeweilige Gütemaßstab bestimmt den Wert der Leistung. Beides ist davon abhängig, was in der jeweiligen Gesellschaft als Leistung verstanden wird (SCHRÖDER 1997, S.11-12, SALDERN 1999, S.74). Daraus ergeben sich auch aus pädagogischer Sicht zweierlei Probleme:

Problem 1: *„Alle Versuche der Arbeitswissenschaften, menschliche Leistung objektiv zu messen, sind daran gescheitert, dass es keinen Begriff von Leistung geben kann, der nicht auf dem Werturteil beruht.“* (DREITZEL 1974, S.39)

Problem 2: *„Leistungen müssen, um sozial anerkannt und positiv sanktioniert zu sein, sichtbar gemacht werden.“* (DREITZEL 1974, S.40)

Für die Schule bedeutet das einerseits (Problem 1), dass SchülerInnenleistungen nicht objektiv zu messen sind, und in weiterer Folge kann man ebenso den Schluss ziehen, dass solange der geringste Grad an Subjektivität nicht ausgeschaltet werden kann, es auch keine hundertprozentig faire Leistungsbeurteilung geben wird. Andererseits (Problem 2) heißt das

ebenfalls, dass jegliche Anstrengung seitens der SchülerInnen nicht anerkannt und beurteilt werden kann, sofern diese nicht in Form einer Leistungsdarbietung (schriftlich, verbal, in Form eines Produktes, etc.) erfolgt. SchülerInnen müssen das, was sie wissen, verstanden haben oder können, in sichtbarer Form anwenden oder darbieten, sonst fehlt LehrerInnen die Beurteilungsgrundlage, und ihre Leistung ist – außer für die SchülerInnen selbst – schlichtweg nichts wert.

Wenn SchülerInnen also nur zu bestimmten Zeitpunkten in Form von bestimmten Aktionen Leistungen zeigen und ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen können, kann das deswegen sehr problematisch sein, weil diese Momentaufnahme nicht unbedingt dem realen Wissens- und Könnensstand der SchülerInnen entsprechen muss. Außerdem blendet diese Leistungsüberprüfung *am Ende des Lernprozesses* (auch *summative* Leistungsfeststellung, -beurteilung oder -bewertung genannt) die Denk- und Lernfortschritte aus, die während des Lernfortgangs gemacht wurden. Es kommt nicht selten vor, dass SchülerInnen schlechtere Leistungen zeigen, als jene, zu denen sie fähig gewesen wären. Wiederholt hört man LehrerInnen sagen: *„Schade! Ich weiß, dass du das besser könntest.“* oder *„Ich verstehe nicht, warum du ein ‚Nicht genügend‘ hast, während der Stunde hattest du doch nie Probleme.“* An dieser Stelle drängt sich unweigerlich die Frage auf, warum diese LehrerInnen nicht auf die Idee kommen, Leistungen *formativ* zu bewerten. Formative Leistungsbewertung ist *Lehr- und Lernprozess begleitend und bewertend*. Es kommt nicht auf die Performanz in der Prüfungssituation an (und laut den Bestimmungen der Leistungsbeurteilungsverordnung sollte es nicht darum gehen zu testen, ob SchülerInnen unter Druck und auf den Punkt gebracht zu guten Leistungen fähig sind), sondern die Leistungen und Fortschritte während des Lernprozesses sollten ausschlaggebend sein. Lerntagebücher oder Prozessportfolios sind beispielsweise gute Möglichkeiten, formative Leistungsbewertung zu betreiben (dazu mehr in Kapitel 4).

Um den Begriff ‚Leistung‘ auch noch einmal aus einem pädagogischen Kontext heraus zu definieren, soll – wie in vielen anderen Werken zum Thema Leistungsbeurteilung – KLAFKI zitiert werden:

„Versteht man Leistung als Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten Tätigkeit, die mit Anstrengung und ggf. Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden, die also beurteilt wird, so erfordern die genannten Zielsetzungen ein hohes Maß an Anstrengung und an spezifischem Können.“ (KLAFKI 2007, S.228)

Auch WINTER verwendet diese Definition und stellt im Zusammenhang mit dieser Begriffsbestimmung folgende interessante, schulrelevante Fragen: „*Wer legt die Ziele fest und entscheidet, ob eine Tätigkeit zielgerichtet war? Welcher Gütemaßstab wird angewandt, und wer legt ihn fest? Wer sagt, ob die Tätigkeit mit Anstrengung verbunden war oder nicht?*“ (WINTER 2004, S.142). Diese Fragen sind nicht schwierig zu beantworten. Es sind dies die Lehrenden und jene, die für deren Entscheidungen grundlegende Gesetze und Verordnungen festlegen (Schulorganisationsgesetz SCHOG, Schulunterrichtsgesetz SCHUG, Leistungsbeurteilungsverordnung LBVO und Lehrpläne, dazu mehr in Kapitel 2).

Der Leistungsbegriff muss noch weiter ausgeführt werden. Nicht unerwähnt bleiben darf, dass es sich bei schulischer Leistung, so u.a. WINTER, oft um einen verengten Leistungsbegriff handelt. Als schulische Leistungen gelten hauptsächlich „*Kenntnisse und Fähigkeiten, die in besonderen Prüfungssituationen nachgewiesen werden können*“ (WINTER 2004, S.142). Diese Leistungen, so WINTER, erfolgen unter Bezug auf fremdbestimmte Forderungen und werden anschließend durch den/die LehrerIn in abstrakter Art und Weise durch eine Ziffernote bewertet. Was die schulische Leistung noch so besonders macht, ist, dass jene Leistungen, die bei summativer Bewertung in der Prüfungssituation erbracht wurden, dann im Weiteren nicht mehr beachtet werden, beziehungsweise haben sie auch ‚nur noch‘ jenen Sinn, der Lehrperson, dem/r SchülerIn selbst oder weiteren Interessierten aus dem Umfeld den aktuellen Leistungsstand mitzuteilen (2004, S. 142).

Diese Überlegungen sind vor allem dann von besonderer Bedeutung, wenn es um das Leistungsstreben, das Leistungsprinzip und die Leistungsorientierung im Zusammenhang mit dem pädagogischen Leistungsbegriff geht – sie sind wohl ausschlaggebend für das Leistungsverständnis und den Leistungsbegriff der Lehrenden. Darum sollen diese nun im Folgenden noch definiert und erläutert werden.

Leistungsstreben

Leistungsstreben ist nach SACHER „*ein elementares Bedürfnis des Menschen, von dessen Befriedigung seine¹ Selbstverwirklichung ganz entscheidend abhängt*“ (1991, S.3). Weiters meint SACHER, dass Menschen an ihrer Selbstverwirklichung gehindert werden, würden ihnen Leistungsanforderungen generell erspart (1991, S.3). Für die Schule bedeutet dies einen

¹ Direkte Zitate werden wortwörtlich übernommen, das heißt, sie werden nicht wie der Rest der Arbeit auf Genderkonformität abgeändert oder ergänzt.

immensen Vorteil für Lehrende, wenn davon ausgegangen werden kann, dass Menschen, in ihrem Fall SchülerInnen, von sich aus etwas leisten wollen, nach Vollbringen von Leistung streben.

Was jedoch nicht ungeachtet bleiben darf, ist, dass Menschen aber auch nur dann motiviert sind, Leistung zu erbringen, wenn sie einen Sinn in ihrem Tun erkennen. In diesem Zusammenhang schreibt Bernd HACKL in *Leistungsanforderungen in Unterrichtsprozessen* folgendes:

„Leistungsanforderungen können dann motiviert übernommen werden[,] [...] wenn sie auf die Notwendigkeit und Möglichkeit subjektiv sinnvollen Handelns verweisen. [...] Die Sinnhaftigkeit von Anforderungen kann für den Lernenden nur in einem Kontext sichtbar, prüfbar und beurteilbar werden, der von subjektiven Handlungsabsichten und eingesehenen Handlungsnotwendigkeiten strukturiert ist. Dabei muss mit ihrer Übernahme die Aussicht verknüpft sein, ein bestimmtes subjektiv bedeutsames Problem besser lösen zu können, als dies ohne ihre Übernahme möglich wäre.“ (1992, S.175f)

Dass HACKLS Äußerung nicht von ungefähr kommt, belegt die Tatsache, dass SchülerInnen oft genug (berechtigt) Fragen stellen wie: *„Und, wofür brauche ich das?“* oder *„Wozu muss ich das denn wieder wissen?“* oder *„Warum muss ich das können?“*. Im schulischen Alltag kommt es tatsächlich sehr häufig vor, dass es für SchülerInnen nicht wirklich erkennbar ist, was der Sinn des zu Lernenden ist. Das rührt zum großen Teil auch daher, so HACKL, dass die Inhalte des Unterrichts meist danach ausgewählt sind, dass die im Unterrichtsprozess zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von gesellschaftlich notwendigen Aufgaben im *späteren* Leben dienen sollen. Es ist jedoch fraglich, ob alle SchülerInnen, die einen Maturaabschluss anstreben, später einmal froh sein werden, Differentialrechnungen lösen zu können. Ebenso scheint die Notwendigkeit im späteren Leben alle Hauptstädte der US-Bundesstaaten auswendig zu wissen wenig überzeugend, es sei denn man strebt die Teilnahme an der Millionenshow² an. Nicht selten hört man SchülerInnen sagen: *„Das lerne ich jetzt auswendig für den Test, danach brauch ich das ohne dies nicht mehr.“*

² *Die Millionenshow* ist eine TV-Quizshow im ORF, die von der Firma Endemol produziert wird und weltweit im gleichen Format wie ihr Original *Who wants to be a millionaire?* abläuft. KandidatInnen werden über mehrere Verfahren, in denen sie Wissensfragen beantworten müssen, ausgewählt. Jene, die schließlich um den Hauptgewinn – in Österreich 1 Million Euro – spielen, bekommen Wissensfragen aus verschiedensten Themengebieten gestellt. Jede Frage hat vier Antwortoptionen, von Frage zu Frage wird der Schwierigkeitsgrad erhöht. Millionenfragen sind zum Beispiel: *„Welcher Staat grenzt nicht an China: Tadschikistan, Usbekistan, Pakistan oder Kirgisistan?“* oder *„Wann nahmen zum ersten Mal Frauen bei Olympischen Spielen teil? 1896, 1900, 1920 oder 1952?“* etc.

Leistungsorientierung

Leistungsanforderungen, so SACHER, sowie die Maßstäbe, an denen die erbrachte Leistung gemessen wird, können sowohl fremd- als auch selbstbestimmt sein. Fremd- und Selbstanforderungen sind nicht trennscharf zu unterscheiden, weil Selbstanforderungen meist auf internalisierte Fremdanforderungen zurückgehen. In diesem Sinne kann auch das Bedürfnis nach Leistung manipuliert werden und individuelle Leistungsanforderungen, die ein Mensch von sich aus vielleicht nicht stellen würde, werden dann aus eigener Motivation erfüllt. (2004, S. 14) *„Wenn zunächst extern erhobene Leistungsanforderungen von jungen Menschen internalisiert und für die Gestaltung des Lebens bestimmend werden, entsteht Leistungsorientierung“* (ebd. S.14). Leistungsstreben übernimmt dann eine führende Rolle im Wertesystem und es kann auch im gesellschaftlichen Wertesystem dominant werden (siehe Leistungsgesellschaft).

In seinem Akademiebericht schreibt SACHER folgendes zur Leistungsorientierung im Zusammenhang mit Schule:

„Schon eine allzu ausschließliche Leistungsorientierung, selbst wenn sie nicht auf äußeren Druck hin zustande kommt, stellt eine Gefahr dar: Kein Mensch nämlich kann auf die Dauer im Bewusstsein leben, nur soviel wert zu sein, wie er leistet“ (1991, S.3).

Er meint weiters, dass jeder Mensch Leistungsverhältnisse brauche, in denen er/sie sich bedingungslos angenommen und geschätzt wisse. Ein Kind müsse sich, um gesund aufwachsen zu können, selbst dann der Zuneigung und Wertschätzung seiner Eltern sicher sein können, wenn es in der Schule weniger oder nicht erfolgreich ist, auch wenn dies (mit) die Schuld des Kindes ist (SACHER 1991, S. 3f). Dieses pathetisch bezeichnete *„kompensatorische Prinzip der barmherzigen Liebe“* (ebd. S.4) gilt nicht nur für Eltern, auch Lehrende sollten es sich zu Herzen nehmen. Sie sollten Irrtümer und Unvollkommenheit zulassen, den SchülerInnen die Möglichkeit geben, daran zu wachsen, sie sollten Schwächen schwächen und Stärken stärken, auf Schatzsuche und nicht nur auf Fehlersuche gehen, SchülerInnen Mut machen und sie unterstützen, anstatt sie nur auf ihre Mängel hinzuweisen und zu selektieren.

Leistungsprinzip

Definiert man das ‚Prinzip‘ als einen *Grundsatz*, eine *Grundregel*, so ist das Leistungsprinzip einfach ausgedrückt, ein Leistungsgrundsatz. Mit anderen Worten: wird aus Leistungsstreben

Leistungsorientierung und diese dann zum Leitmotiv einer Gesellschaft, mit der Konsequenz dass primär die erbrachte Leistung den Erfolg oder das Scheitern in dieser Gesellschaft bestimmt, dann spricht man vom Leistungsprinzip. Der Erfolg eines Menschen ist also vollends davon abhängig, was und wie viel er/sie leistet. Je nach Güte dieser Leistung, wird er/sie mehr oder weniger erfolgreich sein.(SACHER 1991, S.3f, KLAFKI 1985, S.157f, WINTER 2002, S.14f). Dazu passend folgendes Zitat von SACHER:

„Als Leistung gilt immer, was mächtige gesellschaftliche Gruppen so definieren. Je nach gesellschaftlichem Kräfteverhältnis kann das Leistungsprinzip eine Waffe aufstrebender Schichten im Kampf gegen veraltete Privilegien oder ein Schild etablierter Schichten zur Abwehr nachdrängender Konkurrenz sein.“ (1991, S.5)

SACHER beschreibt – bevor er zu der oben zitierten Schlussfolgerung kommt – die Geschichte des Leistungsprinzips, welches im Zusammenhang mit der zunehmenden Demokratisierung und Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert entstand. Er erklärt, dass durch den gestiegenen Bedarf an Nachwuchs für Positionen, für die zuvor nur Oberschichtangehörige privilegiert waren, auch Personen aus der Unterschicht die Möglichkeit bekamen, durch das Erbringen von bestimmten Leistungen in der Rangordnung aufzusteigen. Nicht mehr alleine die Geburt bestimmte, wer Recht auf angesehene Positionen hatte, sondern – und das ist der springende Punkt – das Erfüllen von Leistungsanforderungen, *die obere Schichten stellten*. So ist das Leistungsprinzip zum einen eine Möglichkeit der Emanzipation der unteren Gesellschaftsschichten, die ihnen ‚gleiche Chancen‘ ermöglicht. Zum anderen ist es ein Schild der oberen Schichten, Mitglieder unterer Schichten abzuwehren, denn sie, die etablierteren Schichten, sind es, die die Leistungsanforderungen festlegen. Es ist also fraglich bzw. eigentlich nicht korrekt, von einer Chancengleichheit durch das Leistungsprinzip zu sprechen (vgl. dazu Punkt 2.1.2.).

DREITZEL geht sogar soweit zu sagen, dass das *„Leistungsprinzip [...] also heute weniger der Freisetzung individueller Lebenschancen [dient] denn als subtil verschleiernde Legitimation des Fortbestands gesellschaftlicher Ungleichheit“* (1974, S.42).

Inwiefern die Übertragung des Leistungsprinzips auf die Schule legitim ist, wird noch in einem nachfolgenden Abschnitt des Kapitels erörtert.

Leistungsgesellschaft

Eine Gesellschaft, deren ideologisches Prinzip das Leistungsprinzip ist, nennt sich Leistungsgesellschaft. Die Ambivalenz dieses Prinzips wurde im vorigen Abschnitt schon

dargestellt. Genauso wie das Leistungsprinzip hat auch die Leistungsgesellschaft eine ideologische Funktion:

„Sie verschweigt nämlich [...], dass ‚zugeschriebene‘ Staturelemente auch in der kapitalistischen Industriegesellschaft noch eine wesentliche Rolle bei der Durchsetzung und Erhaltung gesellschaftlicher Macht- und Konsumprivilegien spielen. [...] Das individuelle Leistungsniveau wird überhaupt erst relevant, wenn das elterliche Herkunftsmilieu ein bestimmtes Minimum an materieller Absicherung des Ausbildungsprozesses sowie die Internalisierung einer bestimmten Motivationsstruktur garantiert, welche die aufgeschobene Triebbefriedigung als sinnvoll erleben lässt. In diesem Sinne ist also die sogenannte offene Leistungsgesellschaft eine Fiktion, deren Aufrechterhaltung nur zur Legitimation etablierter Ungleichheit dient.“ (DREITZEL 1974, S. 37f)

Weiters kritisiert DREITZEL, dass die Leistungsgesellschaft auf einem Leistungsbegriff beruhe, der nicht eindeutig festzulegen sei. Worin der sachliche Kern der individuellen Leistung liege, sei noch nicht ausgemacht. Beleg dafür sei, dass alle Versuche einer objektiven Messung von Leistung scheitern, egal ob dies nun im Industriebetrieb, in der Schule oder bei der wissenschaftlichen Arbeit sei (1974, S.38).

Auch OFFE, wie KLAFKI berichtet, stellt in einer Studie zum Leistungsprinzip und der industriellen Arbeit das herkömmliche Verständnis von unserer Gesellschaft als Leistungsgesellschaft in Frage. Er kommt bei seiner Untersuchung zu dem Schluss, dass das Leistungsprinzip (verstanden als die Einschätzung der individuellen Leistung) im Bereich der Industriearbeit als Norm und Urteilskriterium und somit auch als Maßstab der Zuweisung von Lohn, Verdienst oder Profit und sozialer Position zunehmend sinnlos werde. Gleichzeitig zeigt er aber auch, dass das Leistungsprinzip im Zuge der Entwicklungen in Technik, Produktion und bei der Arbeitsteilung einen Bedeutungswandel erfährt (KLAFKI 1985, S.168ff).

Gestützt auf OFFES Untersuchungen hält auch KLAFKI die Annahme für problematisch, dass man das Leistungsprinzip in der Erziehung in der Schule damit begründet, dass die Schule die Kinder und Jugendlichen auf das Leben und die Bewährung in der Leistungsgesellschaft vorbereiten müsse. Die Ergebnisse seiner Studien fechten ein Verständnis unserer Gesellschaft als Leistungsgesellschaft an (KLAFKI 2007, S.224). Wenn die Leistungsgesellschaft als solche nicht existiert oder funktioniert, warum sollte man SchülerInnen dann gemäß dieser vorbereiten?

Auch im ARBEITSKREIS BILDUNGSPERSPEKTIVEN (AKBP) an der Universität Giessen äußert man sich kritisch gegenüber der Ideologie der Leistungsgesellschaft. Ebenso wie DREITZEL ist

auch der Arbeitskreis der Meinung, dass das Leistungsprinzip wegen seiner ausschließlichen Orientierung an der ökonomischen Produktivität und mangels Objektivität bei der Messung problematisch ist. Trotzdem, so die Mitglieder, sei in unserer kapitalistischen Gesellschaft die Meinung vorherrschend, dass Einkommen und Prestige vornehmlich von der individuellen Tatkraft abhängige Größen seien. Man spricht sich vehement gegen die konsequente Verfolgung des Leistungsprinzips aus, da dies, so deren Meinung, nicht nur zu sozialer Ungerechtigkeit, sondern auch zur gesellschaftlichen Ausgrenzung führe – vor allem von Armen, Kranken und Alten. Eine auf dem Leistungsprinzip basierende Ideologie würde nicht nur die wahren Ursachen sozialer Ungleichheit verschleiern, zudem legitimiere sie auch noch die ungerechte Verteilung von Wohlstand (AKBP 2007, S.56f).

Die Schule, die junge Heranwachsende auf das spätere Leben in dieser Leistungsgesellschaft vorbereitet, müsse, so die landläufige Meinung, Leistungsschule sein. Das heißt, auch in dieser Institution müsse das Leistungsprinzip vorherrschen, demzufolge in erster Linie Fleiß und Tüchtigkeit über Erfolg und Misserfolg entscheiden. Eine „*Orientierung an der modernen Leistungsgesellschaft als Begründung des pädagogischen Leistungsbegriffes*“ (KLAFKI 1985, S.167) stellen viele Fachleute jedoch in Frage. Dazu mehr im folgenden Abschnitt.

1.2. Leistung im pädagogischen Kontext

1.2.1. Das Leistungsprinzip als Leitmotiv – auch für die Schule?

KLAFKI kritisiert also den Umstand, dass das pädagogische Leistungsprinzip durch die Orientierung an der modernen Leistungsgesellschaft begründet wird. Dazu stellt er drei Voraussetzungen, die für ihn für eine Leistungsgesellschaft erfüllt sein müssten, voran.

1. Jeder einzelne bekommt jenes Einkommen und jene berufliche und soziale Position, die seiner individuellen Leistungserbringung entsprechen.
2. Es wird angenommen, dass es von der Mehrzahl der Mitglieder der Gesellschaft anerkannte, zumindest wohlbegründete Maßstäbe gibt, an denen die Leistung des

Einzelnen gemessen werden und wodurch dieser dann entsprechend entlohnt werden kann – in Form von materieller Entlohnung und sozialer Position.

3. Schließlich setzt das Prinzip noch folgendes voraus, nämlich, dass jede/r – sofern er/sie körperlich und geistig ‚gesund‘ ist – die gleiche Chance in dieser Gesellschaft hat. In anderen Worten: die Leistungsgesellschaft ist eine Gesellschaft, in der im Wesentlichen soziale Chancengleichheit herrscht (KLAFKI 1985, S.167).

ad 1.) Dieser Bedeutungsmoment suggeriert *„die Existenz eines freien, von fremden Faktoren unbeeinflussten Wettbewerbs, in dem sich der Beste stets durchzusetzen vermag“* (AKBP 2007, S.56). Dies entspricht jedoch, so auch der Arbeitskreis, nicht den realen Verhältnissen, denn in der Realität wird die Konkurrenz maßgeblich durch das Alter, die Gesundheit und die Geschlechtszugehörigkeit beschränkt. Zusätzlich ist auch das gesellschaftliche Milieu, in dem ein Mensch aufwächst, von Bedeutung. Erfolg ist also eine von Herkunft, Sozialisation und Erziehung abhängige Größe. Kinder aus reichen Familien haben demnach wesentlich bessere Ausgangsbedingungen als Kinder aus Arbeiterfamilien. Um freien Wettbewerb unter allen Beteiligten zu schaffen, müsste also erst einmal für gerechte Ausgangssituationen gesorgt werden (ebd. S.56).

ad 2.) Dass diese Voraussetzung in der Realität selten erfüllt ist, kann ganz einfach durch einen Blick auf den Arbeitsmarkt beobachtet werden. Vergleicht man die Löhne und Gehälter verschiedener Berufe, wird man schnell feststellen, dass diese extrem divergieren. Leisten KrankenpflegerInnen oder ErzieherInnen so viel weniger, dass dies in einem fairen Verhältnis zur Entlohnung von zum Beispiel ManagerInnen steht? Wieso verdienen Männer in einem sozial hoch entwickelten Land wie Österreich immer noch mehr als Frauen für die gleiche Arbeit? ÄrztInnen und RechtsanwältInnen genießen höheres Ansehen in unserer Gesellschaft als KindergärtnerInnen oder LandwirtInnen. Das liegt wohl an der subjektiven Bedeutungszumessung für Leistung. Diese gilt auch für den schulischen Bereich. Ein/e SchülerIn kann noch so kreativ, teamfähig oder sozial engagiert sein, wenn er/sie nicht die von der Schule geforderten Leistungen erbringt, wird er/sie im schulischen Sinne, nicht so erfolgreich‘ sein können. Gut im Differentialrechnen sein zählt – so gesehen – mehr als zum Beispiel soziales Engagement.

Sicherlich ergeben sich durch Bildung für manche Menschen Chancen, die sie ohne die Teilhabe an verordneten Lernprozessen nie hätten, dennoch wird wahrscheinlich durch die

allgemeine und für alle gleiche Bildung, die Bewertung nach bestimmten Kriterien, gemessen an einem speziellen Gütemaßstab, durch den Konkurrenzkampf und das verkürzte Leistungsdenken viel Talent nicht entfaltet, beziehungsweise werden so manche Begabungen nicht entdeckt oder gehen gar verloren. Dazu soll Niki GLATTAUER, Lehrer in Wien, mit einem Auszug eines Beitrages im Standard kurz unkommentiert zitiert werden:

„Einer meiner früheren Schüler, ein hochtalentierter Rechner mit einer besonderen Form von Autismus, scheitert gerade daran, dass seine Eltern keine ‚höhere Schule‘ für ihn finden, in der jemand mit seinem komplizierten Psychohaushalt umgehen kann. Der 15-jährige Junge wird daher in einen ungeliebten Lehrberuf gedrängt, obwohl er in Mathe wahrscheinlich sogar ein Hochschulstudium erfolgreich absolvieren würde, wenn er nur erst dorthin gelänge. Jetzt hat er halt einmal zu saufen begonnen ...“
(GLATTAUER 2009, S.2)

ad 3.) Auch zum Thema Chancengleichheit durch das Leistungsprinzip äußert sich KLAFKI kritisch. In Bezug auf die Fülle von Untersuchungen, die zu dieser Frage schon durchgeführt wurden, sieht KLAFKI die Chancengleichheit in unserer Gesellschaft in keinem Fall verwirklicht. Er spricht eher von einer schichtspezifischen Ungleichheit der Bildungschancen, der zufolge sich auch keine gleichen Berufs- und Sozialchancen ergeben können. Diese entstehen natürlich nicht im formal rechtlichen Bereich – die Zugangsbedingungen sind für alle gleich. Eher hat die Divergenz im Bereich der Bildungschancen mit den ungleichen ökonomischen und sozio-kulturellen Lebensbedingungen der verschiedenen Gesellschaftsschichten und deren unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen zu tun. KLAFKI sieht die Chancengleichheit zwar als wichtiges Prinzip unserer demokratischen Gesellschaft, aber für ihn ist sie eher noch eine Zielvorstellung als ein schon realisierter Grundsatz. KLAFKI geht sogar so weit zu sagen, dass *„wo aber die Rede von Chancengleichheit vorgibt, Realität zu beschreiben, [...] sie Ideologie [ist] oder [...] sie Ideologie [erzeugt]“* (2007, S.224). Diese ist seiner Meinung nach falsches Bewusstsein, und er meint, dass sich eigentlich dahinter nur das Interesse der Aufrechterhaltung der Ungleichheit und der Sicherung der Privilegien verbirgt. KLAFKI sieht einen engen Zusammenhang zwischen der Ungleichheit der Gesellschaft und der Ungleichheit der Bildungschancen. Er erwägt den dauerhaften Abbau der Unterschiede nur dann als möglich, wenn bildungspolitische Fragen gemeinsam mit der Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik zu lösen versucht werden (ebd. S.224f).

Seine Schlussfolgerung ist daher, „*dass das vorwaltende Verständnis der Rede von der Leistungsgesellschaft nicht geeignet ist, ein pädagogisch verantwortbares Leistungsprinzip zu begründen*“ (ebd. S.225).

1.2.2. Ein neues Leistungsverständnis muss her!

Das Leistungsprinzip als Leitmotiv der leistungsorientierten Gesellschaft auch als Wertmaßstab in der Schule anzuwenden, wird also schon längst als äußerst problematisch bis sinnlos erachtet. FURCK, auch zitiert in KLAFKI und WINTER, beschreibt als Ergebnis seiner historischen Analyse über die Entstehung und Entwicklung des Leistungsprinzips in der Schule, dass das Verständnis von Leistung im Gymnasium des 19.Jahrhunderts als Antwort auf Forderungen seitens der Schule und der Gesellschaft durchgesetzt wurde. Seit dieser Zeit gab es einen Lehrplan mit wesentlichen Leistungszielen und SchülerInnen mussten ihr Wissen in Prüfungen vor den Lehrenden beweisen. Aus der neuhumanistischen Vorstellung von freier individueller Bildung wurde ein relativ statisches Leistungsverständnis, welches Selbsttätigkeit seitens der SchülerInnen in den Hintergrund rückte (WINTER 2004, S.143).

Dieses statische, sehr reduzierte Leistungsverständnis gilt heute – zumindest bei den pädagogischen ExpertInnen, wohl eher erst bei einer geringen Zahl der Unterrichtenden – als überholt. Da „*das vorwaltende Verständnis der Rede von der Leistungsgesellschaft nicht geeignet ist, ein pädagogisch verantwortbares Leistungsprinzip zu begründen*“ (KLAFKI 2007, S.225), versucht KLAFKI eine erziehungswissenschaftlich begründbare Auffassung des Leistungsbegriffes durch eine „*Orientierung an legitimierbaren Zielen der Erziehung und der Schule in einer sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft*“ (ebd. S.225) zu gewinnen. Er schlägt folgende Ziele vor:

- Erziehung zur Mündigkeit
- Emanzipation (Befreiung von etwas – Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung, Kritik- und Urteilsfähigkeit, Entwicklung der Fähigkeit des jungen Menschen, gesellschaftliche und individuelle Hindernisse der Verwirklichung der Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung, Kritik- und Urteilsfähigkeit für sich selbst und andere analysieren zu können, Anbahnung individueller und gesellschaftlich-politischer Handlungsfähigkeit, um solche Hindernisse durch Veränderung der Verhältnisse

abbauen zu können, etc. – das alles nicht individualistisch verkürzt sondern mit der Fähigkeit zum Handeln in der Gruppe verbunden.)

- Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit, eigene Interessen zu formulieren, sich in Diskussionen einbringen und praktisch verfolgen zu können, aber zugleich die Fähigkeit, eine Situation aus der Sicht eines Mitmenschen, der PartnerInnen oder der KontrahentInnen sehen zu können.
- Fähigkeit, Kompromisse schließen zu können
- zwischenmenschliche Sensibilisierung (Entwicklung der Fähigkeit, die Gefühls- oder Stimmungslage von KommunikationspartnerInnen erfassen und sich darauf einstellen zu können) (ebd. S. 226f)

KLAFKI ergänzt seinen – wie er ihn selber nennt – *„Katalog von Aspekten einer Zielkonzeption zeitgemäßer, auf fortschreitende Verwirklichung von Humanität und Demokratie in allen Bereichen des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens gerichteter Erziehung“* (2007, S.227) mit einer weiteren Dimension, die er abkürzend unter dem Begriff ‚Dynamik‘ zusammenfasst. Er erklärt dazu:

„In einer sich wandelnden Welt bedarf es der Erziehung zur Fähigkeit, sich kritisch auf neue Situationen und Anforderungen einstellen zu können – ich betone: nicht im Sinne blinder, opportunistischer Anpassung, sondern im Sinne einer Wandlungsfähigkeit, die jeweils kritisch fragt, welche Begründung, welches Ziel eine zeigende oder anbahnende Veränderung hat, bevor man sich auf sie einstellt und sie produktiv mitvollzieht oder aber ihr Widerstand und alternative Konzepte entgegengesetzt.“ (ebd. S.227)

In diesem Ansatz sieht KLAFKI ein weiteres Moment der Dynamik – die *Kreativität*. Damit meint er die

„[...] Fähigkeit, aus gewohnten Denk- und Einstellungsbahnen auszubrechen, sich Neues einfallen lassen zu können, Mut zum Wagnis, Fähigkeit, neue Lösungen zu finden und zu verfolgen, Fähigkeit zur Vorwegnahme des heute oder in absehbarer Zukunft Möglichen, aber noch nicht Realisierten, mit anderen Worten: Fähigkeit zur realen Utopie.“ (2007, S.227)

Diese Zielvorstellungen, so KLAFKI, sind in verschiedenen Bildungsstufen, in verschiedenen Unterrichtsbereichen und in verschiedenen Altersstufen (also auch in jüngeren) zu realisieren. Solche Zielsetzungen machen eine Erziehung zur Leistungsbereitschaft und Leistungsmotivation keineswegs überflüssig, ganz im Gegenteil. Wird Leistung als Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit verstanden, die mit Anstrengung und oft auch Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden – wenn Leistung also beurteilt

wird – so verlangen die oben genannten Ziele ein hohes Maß an Anstrengung und spezifischen Fähigkeiten. Weiters meint KLAFKI, dass sich aus diesen Zielsetzungen vollkommen neue Leistungsmaßstäbe und Kriterien für die Bewertung zu erbringender Leistungen ergeben. Im Verhältnis zu den bisher in den Schulen angewandten Leistungsmaßstäben sind diese völlig neu und zum Teil sogar sehr konträr (2007, S.228).

Auf einer sehr allgemeinen Ebene formuliert KLAFKI folgende These:

„Schule muss, wenn jene Erziehungsziele nicht nur programmatisch verfochten, sondern in der Praxis der Bildungsarbeit tatsächlich realisiert werden sollen, in dem Sinne „Leistungsschule“ sein, dass sie die Bewältigung der Aufgaben und Lernprozesse ermöglicht und fordert, die zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen können.“ (2007, S.228)

In anderen Worten heißt das also, dass in der Schule an Leistung nichts gefordert werden darf, was die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, die Kritik- und Urteilsfähigkeit, auch die Fähigkeit zur begründeten Distanzierung gegenüber so manchen gesellschaftlichen Leistungsanforderungen, die Kreativität, etc hindert. Für KLAFKI ist ganz klar, dass eine Revision des alten Verständnisses der Schulleistung notwendig ist, ebenso eine grundsätzliche Neubestimmung der Ziele, Inhalte und Lernformen der Schule (ebd. S.228).

Während KLAFKI Prinzipien für eine Revision des alten Leistungsverständnisses formuliert, stellt WINTER, der sich teilweise auf KLAFKI stützt, Anforderungen an eine, wie er sie nennt, ‚Neue Lernkultur‘. Seine Anforderungen sollen den pädagogischen Leistungsbegriff erweitern und das Leistungsverständnis verändern. Diese sind:

- a) dass Leistungsprozesse neben den Produkten als Leistung anerkannt und verstanden werden.
- b) dass die Entwicklung dynamischer Leistungsbegriffes erfolgt, der zumindest in einigen Bereichen angewendet wird.
- c) dass ein eigenes pädagogisches Leistungsverständnis der Schule, das nach außen offen ist, entwickelt wird.
- d) dass SchülerInnen ein Mitspracherecht bekommen an dem, was als Leistung definiert wird und wie diese bewertet wird.
- e) dass die Auffassung, dass Leistung *der* Indikator für Fähigkeit ist, einerseits intensiviert und verfeinert wird, andererseits aber ebenso zurücktritt und Platz macht für systematisch-interaktive, situationistische und konstruktivistische Perspektiven (WINTER 2004, S.143).

ad a) Lernprozesse als Leistungen anerkennen und verstehen

Die Forderung nach Beurteilung des Lernprozesses und nicht nur dessen Ergebnisses ist nicht neu. Schon im vergangenen Jahrhundert kritisierten PädagogInnen (zum Beispiel Hugo GAUDIG 1911, Célestin FREINET 1965) in ihren Schriften das einseitige Interesse an den Arbeitsergebnissen und betonten die Wichtigkeit der Betrachtung des Leistungsvorganges. Auch WINTER ist ein vehementer Verfechter dieser Auffassung. Er begründet die Forderung, dem Prozess verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken, mit dem Argument, dass bei einseitiger Bewertung von Ergebnissen die Lern- und Lösungswege übersehen werden, obwohl in denen oft mehr diagnostische Information steckt als in den Resultaten. Weiters geht WINTER davon aus, dass dort, wo es um das Lernen selbst geht, eine Bewertung ohne die Zuwendung zum Prozess schlichtweg nicht möglich ist. Vor allem in Formen offenen Unterrichts (Gruppenarbeiten, Projekte, etc.), so meint er, ist die Prozessorientierung notwendig. Dann müssten reflexive Bewertungsformen angewendet werden – zum Beispiel Lerntagebücher (WINTER 2004, S.144f). Mehr dazu aber in Kapitel 4.

ad b) Entwicklung eines dynamischen Leistungsbegriffes

Um einen dynamischen Leistungsbegriff entwickeln zu können, muss erst eine Definition dessen, was dieser bedeutet, erfolgen. Am einfachsten lässt sich dieser Begriff erklären, indem er seinem Pendant gegenübergestellt wird. Das Gegenstück zum dynamischen Leistungsbegriff ist der statische. Für diesen gilt, so WINTER, dass das, was als Leistung anerkannt wird, vorab bestimmt und festgelegt ist. „*Leistung kann daher vor allem als Erfüllungsgrad bestimmter Verhaltenserwartungen beschrieben werden*“ (2004, S.145). Man könnte statische Leistung laut WINTER also als *Anpassungsleistung* definieren. Eine sich am Leistungsprinzip orientierende Gesellschaft, so WINTER weiter, neigt zum statischen Leistungsbegriff, ebenso wie das in der Schule etablierte Leistungsverständnis.

Ein dynamischer Leistungsbegriff hingegen unterliegt den Kriterien der Wandelbarkeit und der Relativität. Beurteilungskriterien werden Prozess-begleitend entwickelt, schon zu Beginn des Prozesses und während des Lern- und Leistungsfortganges erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Leistung. Vor allem dort, wo Leistungen individuell und genauer betrachtet werden – wie zum Beispiel bei inhaltlich offenen Lernprozessen oder kreativen

Leistungen – sollte laut WINTER ein dynamischer Leistungsbegriff angewandt werden (ebd. S.145ff).

KLAFKI vertrat auch schon vor vielen Jahren (und noch heute) die Meinung, dass der produktorientierte Leistungsbegriff relativiert werden und in einem dynamischen Sinne auf Leistungen bezogen werden muss. Er verlangt, dass bisherige Leistungsmaßstäbe der Schule verändert werden müssen, denn es werden von SchülerInnen auch heute noch fast ausschließlich vergegenständlichte oder direkt abfragbare Ergebnisse gefordert, wie etwa: schriftliche Arbeiten, vorweisbare Kenntnisse (z.B.: geschichtliches, geographisches oder naturwissenschaftliches Wissen) oder normierte Fertigkeiten (z.B.: zur Anwendung von Rechentechniken oder mathematischen Kalkulationen). KLAFKI ist der Auffassung, dass es sich bei schulischer Leistungsbeurteilung überwiegend um eine ergebnisorientierte Bewertung handelt. Ihm zufolge bedarf es also der Entwicklung von Kriterien für die Leistungsbewertung, die sich auf geistige Prozesse beziehen. Ohne Zweifel ist es dann aber für diese Art der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung weitaus schwieriger, objektivierbare Kriterien zu finden. Das Streben nach einer Schematisierbarkeit der Beurteilung, wie man sie vom Fehlerzählen bei Diktaten kennt, wirkt sich natürlich auf die Zielsetzung und auf den Vollzug des Unterrichts aus. Der Unterrichtsprozess orientiert sich oft, so KLAFKI, am Ziel, dass SchülerInnen letzten Endes leicht beurteilbare Leistungen erbringen können (1975 S.174f und 2007, S.228f). An dieser Stelle könnte man passend eine Gretchenfrage stellen: Was war zuerst da? Das Lernziel oder die Idee, wie beurteilt werden soll?

ad c) Entwicklung eines nach außen offenen, pädagogischen Leistungsverständnisses

Dass weder ein physikalischer, noch ein arbeitsweltlicher oder ein gesellschaftlicher Leistungsbegriff als Orientierung für das pädagogische Leistungsverständnis dienlich sein kann, diese, genauer gesagt, im schulischen Kontext sinnlos und unbrauchbar sind, wurde schon ausführlich erläutert. Wie soll nun aber ein pädagogischer Leistungsbegriff aussehen beziehungsweise wie lässt sich ein solcher generieren?

WINTER schlägt vor, der ‚Schule‘ jene Freiheit zu geben, die es ihr ermöglicht, einen eigenen kulturellen Raum zu bilden, in dem sie einen eigenen und in sich vielfältigen Leistungsbegriff entwickeln und leben kann. Sobald dieser Raum geschaffen wurde und die ‚Schule‘ dieses

eigene Leistungsverständnis entwickelt hat, ist aber in weiterer Folge auch nötig, dass die Schule sich wiederum öffnet. Diese Öffnung ist deshalb bedeutend, weil sowohl die Art, wie Leistung erbracht wird wie auch das, was von der Gesellschaft als Leistung angesehen wird, einem steten Wandel unterworfen ist, und Schule die vorgibt, auf Lebenswirklichkeiten vorzubereiten, darf sich, so WINTER, diesen Wandlungerscheinungen nicht entziehen (2004, S.148f).

Von jungen Menschen wird Vielfältiges verlangt. Eigenständiges Lernen, Konfliktmanagement, Kommunikationsvermögen, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Mündigkeit, Kreativität, Offenheit und Toleranz, Verantwortungsbereitschaft sind nur einige dieser Fähigkeiten und Eigenschaften, die Wirtschaft und Gesellschaft von jungen Heranwachsenden erwarten. Darauf wird teilweise durch die Vorgaben und Forderungen des Lehrplans schon reagiert. Was jedoch die Umsetzung dieser Forderungen, den Unterrichtsvollzug, die Leistungsanforderungen und die Leistungsbewertung betrifft, verharren Lehrende meist noch in traditionellen Formen (WINTER 2004, S.148f).

Ganz KLAFKIS Meinung (KLAFKI 2007, S.225f) suggeriert auch WINTER, dass die Schule ein erweitertes Leistungsverständnis finden sollte. *„Das praktizierte Leistungsverständnis der Schulen und insbesondere die Formen und Inhalte der Leistungsfeststellung sind weiterhin deutlich auf den Erwerb von tradiertem Wissen und die Fähigkeit, es zu planbaren Zeiten reproduzieren zu können, eingeengt“* (ebd. S.149).

Ziel der Schule sollte also sein, so WINTER, zu einem erweiterten Leistungsverständnis zu finden, das ein breites Spektrum verschiedenartiger Leistungen einschließt. *Vor allem muss auch das Lernen selber als Leistung betrachtet werden*, wenn künftige Bildungsstrategien darauf aufbauen, dass sich SchülerInnen im Rahmen autonomer individueller Lernprozesse eigenständig bilden sollen.

Weiters soll ein neuer pädagogischer Leistungsbegriff *„Leistung vermehrt als Ausdruck von Individualität und Entwicklung“* (WINTER 2004, S.150) verstehen. Ein wie bisher praktizierter Fokus auf genormtes, abfragbares Wissen verhindert den Blick auf zwei für die Entwicklungsförderung besonders bedeutsame Bereiche, nämlich die Prozesse des Lernens und der Ermittlung individueller Leistungsmöglichkeiten (ebd. S.149f).

Schule soll also, so WINTER weiter, darüber hinaus für eine gesellschaftliche Diskussion dessen öffnen, was SchülerInnen gelehrt wird, beziehungsweise was in der Schule eingeübt und gelernt werden soll. Bei dieser Diskussion geht es vor allem um Werte und Ziele der

Gesellschaft, die zwar nicht immer im Einklang mit den pädagogischen Zielvorstellungen stehen können, die aber dennoch als Anregung und Orientierungshilfe betrachtet werden sollten. Wichtig ist, so WINTER, dass das, was für den Bereich Schule als Dienstleistungsanspruch formuliert wird, auch als eine Gemeinschaftsaufgabe im Zentrum der Gesellschaft verstanden werden sollte (2004, S.151).

ad d) Die SchülerInnen für die Entwicklung eines neuen Leistungsverständnisses an der Definition und Bewertung von Leistung beteiligen

Ein Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht für SchülerInnen in Bezug auf das, was als Leistung zu gelten habe, unterstützt einerseits die Forderung nach einer neuen Lernkultur (siehe Kapitel 4), die sich einer stärkeren Demokratisierung verpflichtet fühlt und ermöglicht andererseits auch die Zielvorgabe der Erziehung zur Mündigkeit von KLAFKI (siehe 1.2.2.). Konsequenterweise fordert WINTER, dass SchülerInnen festlegen können, welche Leistungsgelegenheiten sie wahrnehmen und welche Themen sie wählen wollen. In einem bestimmten Rahmen und unter zuvor vereinbarten Bedingungen können sie dann in weiterer Folge „*die Ergebnisse ihrer Bemühungen als Leistung abrechnen*“ (2004, S.152). Schon im Rahmen von Freiarbeiten kann diesen Forderungen entsprochen werden. SchülerInnen können dabei ihren Interessen und Begabungen entsprechend wählen und gemäß ihren Zugangswegen zum Lernen ihr Lernvorhaben planen und durchführen. Schon alleine den SchülerInnen die Zeit zur Bearbeitung von Aufgaben zu geben, die sie brauchen, verleiht ihrem Lernprozess einen hohen Grad an Selbstbestimmung (ebd. S.151f).

Die Öffnung des Unterrichts ermöglicht SchülerInnen also mitzubestimmen und zu entscheiden. Natürlich wäre dieses Leistungsverständnis, so WINTER, nur ein halb reformiertes, wenn SchülerInnen nicht auch bei der Bewertung ihrer Leistungen etwas zu sagen hätten. Dies kann vor allem bei Bewertungsformen wie beispielsweise Lernverträgen, Portfolioprüfungen oder Leistungspräsentationen erfolgen.

Wichtig in Bezug auf den vorgestellten Problemzusammenhang ist nach WINTER die Einsicht, dass selbst im üblicherweise stark vorbestimmten und festgelegten Bereich der Leistungsbewertung das Leistungsverständnis erweitert und durch die Möglichkeit der SchülerSelbstbestimmung von einem einseitig bestimmten, statischen losgelöst werden kann (2004, S.153f).

ad e) Die Leistung selbst betrachten

WINTER plädiert dafür, dass sich Lehrende von der Vorstellung oder der Überzeugung abwehren, dass die erbrachten Leistungen ihrer SchülerInnen auch ein Kennzeichen für deren tatsächliches Leistungsvermögen darstellen. Viele, so WINTER, führen die Qualität von Leistungen primär auf Eigenschaften wie Tüchtigkeit, Begabung und Intelligenz zurück. Weniger erfolgreiches Abschneiden bei Prüfungen begründen Lehrende dann mit mangelnder Anstrengungsbereitschaft, Faulheit oder unzureichender Intelligenz. Diese Annahme, so WINTER weiter, bildet auch die Legitimationsgrundlage für die Selektion an den Schulen. Das Ergebnis einer summativen Leistungsfeststellung wird als Indikator für das gesamte Leistungsvermögen des/der SchülerIn angesehen. WINTER spricht davon, dass man sogar soweit geht, zu glauben, die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen dann in reiner Form ermitteln zu können, wenn während der Prüfungssituation zum Beispiel Zeitdruck hergestellt wird, Hilfsmittel ausgeschlossen werden, die Kommunikation unterbunden wird und/oder besondere Aufgaben gestellt werden (2004, S.154).

Sollte Schule nicht auf das Leben vorbereiten? Wann im wahren Leben kommt es denn vor, dass man Aufgaben unter derartigen Bedingungen lösen muss, dass man das Ergebnis seiner Leistung nicht einer Revision unterziehen und überarbeiten darf? Wie sagte John F. Kennedy 1963 so schön? Das Leben ist eine harte Schule. – Ist nicht eher die Schule ein hartes Leben?

WINTER lehnt die Sichtweise, reine Reproduktionsleistungen als ultimatives Kennzeichen zugrunde liegender Fähigkeiten anzusehen, ab und fordert statt dessen ein modernes Leistungsverständnis, das situationistische, konstruktivistische und systemisch-interaktionistische Perspektiven mit einschließt.

- *„Eine situationistische Betrachtung bedeutet, die Leistung in Zusammenhang mit der Situation, in der sie erbracht wird, zu sehen. Der Einfluss der Situation auf das Handeln wird dabei hoch eingeschätzt“* (WINTER 2004, S.154). Diese Sichtweise zweifelt an der Annahme, dass eine in einer bestimmten Situation erbrachte Leistung auch in anderen Situationen in gleicher Weise erbracht werden kann, sie also transferiert werden kann. Ein situationistisches Leistungsverständnis schlägt vor, den jeweiligen Zustand der SchülerInnen (z.B.: Motivation, Wachheit, etc.), die Bedingungen der sozialen Umgebung und die Besonderheiten der Aufgabe zu berücksichtigen, da angenommen wird, dass diese das Leistungsergebnis beeinflussen (ebd. S.154f).

- *„Für eine system-interaktionistische Sichtweise ist typisch, dass bei jeder Veränderung eines Elements in einem System alle anderen betroffen sind. Ursachen und Wirkungen können daher zirkulär aufgefasst werden. Linear kausalen Erklärungen wird daher misstraut“* (ebd. S.155). Folglich werden bei einem system-interaktionistischen Leistungsverständnis Leistungen nicht einfach nur der Fähigkeit einer Person zugeschrieben, sondern als innerhalb eines Bezugssystems entstanden betrachtet. Besondere Bedeutung kommt dabei der LehrerInnen-SchülerInnen und SchülerInnen-SchülerInnen Interaktion zu. So erbringen SchülerInnen vielleicht deshalb bessere Leistungen, weil sie ihnen zugetraut werden, oder schlechtere, weil ihnen der Misserfolg vorhergesagt wurde (ebd. S.155).
- *„Konstruktivistische Auffassungen vom Lernen gehen davon aus, dass Wissen immer individuell gebildet wird, selbst da, wo Unterricht eng geführt ist. Eigene Vorstellungen sind entscheidend beim Aufbau von Wissen beteiligt“* (ebd. S.155). Für den Unterricht bedeutet dies, dass für SchülerInnen vielfältige Möglichkeiten für das Schaffen eigener Konzepte bereitgestellt werden müssen, und sie diese ohne Anpassungsdruck erproben und zur Sprache bringen dürfen. Was das konstruktivistische Leistungsverständnis betrifft, so verlangt dies eine permanente Betrachtung von Leistungen vor dem Hintergrund der Beeinflussung individueller Vorstellungen und gedanklicher Prozesse durch die individuelle Lernumwelt und des Aufeinandertreffens mit anderen Konzepten. Es darf also niemals vorschnell beurteilt werden, da das Schaffen eigener Sichtweisen einerseits einem Prozess unterworfen ist, der reflektiert werden sollte, und andererseits eine sehr subjektive Angelegenheit ist, die ebenfalls Fremdeinflüssen unterliegt (ebd. S.154ff).

1.3. Warum ist ein reflektiertes Leistungsverständnis für LehrerInnen so wichtig?

Schon vor vielen Jahrzehnten kritisierten PädagogInnen und DidaktikerInnen den ‚Unsinn‘ des Leistungsprinzips in der Erziehung, die Praxis der Notengebung, die frühe Auslese und das falsche Leistungsverständnis. Schon 1917 kam die Entwicklungspsychologin Hildegard BAUMGARTEN zu dem Schluss, dass die Schulnote (die in Ziffern ausgedrückte Leistungsbewertung) der *„Giftpilz des Haus- und Schullebens und eine unerschöpfliche*

Quelle des Lügens“ (in VALTIN 2002, S.11) ist. Im vergangenen Jahrhundert wurde die Praxis der Leistungsfeststellung und -bewertung, der Notengebung und der Übertragung des gesellschaftlichen Leistungsprinzips auf die Schule immer wieder kritisiert (vgl. KLAFKI, INGENKAMP, FURCK, OLECHOWSKI, etc.), dennoch hat sich in diesen Bereichen in der Schule bis heute wenig geändert.

Grund dafür könnte sein, dass wohl viele Lehrende ein unzureichendes weil unreflektiertes Leistungsverständnis haben. Das vorherrschende Leistungsverständnis in der Schule ist, so KLAFKI, sehr individualistisch, wettbewerbs- und konkurrenzorientiert. Es begünstigt die Anpassungswilligen und jene, die zum Streben nach Leistung motiviert sind. Deren Leistungsstärke und Motivation ist, so KLAFKI weiter, oft nachweislich durch das familiäre Umfeld und das soziokulturelle Milieu vorgeformt. Wem der Leistungswettbewerb in der Schule wenig bis gar keine Hilfe zur Entwicklung einer Leistungsmotivation bietet, sind Leistungsschwächere und jene, die bei Schuleintritt die Motivation zur Leistung noch nicht entwickelt haben und die auch weiterhin in ihrem nicht schulischen Umfeld wenig Unterstützung und Anreiz zur Leistungserbringung und -motivation im schulischen Sinn erhalten. Diese Kinder haben schon in jungen Jahren immer wieder Misserfolgserlebnisse beziehungsweise erfahren sie ständig, dass sie anderen im schulischen Wettbewerbssystem unterlegen sind, das heißt, nicht mithalten können, beziehungsweise schlechter abschneiden. Sie verlieren ihre Hoffnung auf Erfolg, die ja, laut Motivationspsychologie, der entscheidende Motor der intrinsischen (von innen gesteuerten) Leistungsmotivation ist. KLAFKI meint weiters, dass diese Kinder eine Furcht vor Misserfolg entwickeln, was für sie dann in weiterer Folge bedeutet, dass sie dazu neigen, Situationen, in denen ihnen Leistungen abverlangt werden, möglichst zu vermeiden. Ferner tendieren sie auch dazu, dass sie an sich selber keine Leistungsanforderungen stellen, was jedoch ein wichtiger Anstoß zur Entwicklung der eigenen Fähigkeiten wäre und zur Entwicklung der eigenen Qualifikation beitragen könnte (1985, S.175f).

KLAFKI schlussfolgert, dass das Leistungsverständnis im Schulwesen also nicht, so wie es vorgibt, jedem Anregung zur Entwicklung des eignen Leistungsvermögens und einer Motivation zur individuellen Leistung bietet.

„Wenn es ein pädagogisches Ziel ist, Motivation zur Leistung nicht primär um äußerer Belohnung – guter Zensuren und Zeugnisnoten – willen zu stiften, sondern um der Bedeutsamkeit des Inhaltes einer Leistung, sei das nun vorwiegend ein individuelles Interesse oder aber die Einsicht in die gesellschaftliche Bedeutung einer Aufgabe, dann dürfte das individualistisch-wettbewerbsorientierte Leistungsverständnis die Entwicklung einer solchen aufgaben- oder problembezogenen, intrinsischen Leistungsmotivation nicht

nur nicht fördern, sondern sie ständig gefährden; denn sie lenkt das Interesse des jungen Menschen allzu leicht von den Sachproblemen und Aufgaben auf die Frage ab, wie die eigene Leistung wohl im Vergleich mit derjenigen der Klassenkameraden benotet werden wird“ (1985, S.176).

Laut KLAFFKI ist das Leistungsprinzip jedoch noch fragwürdiger unter dem Gesichtspunkt der Sozialerziehung – *„der Erziehung zur gegenseitiger Hilfe, zur Kooperationsfähigkeit und Solidarität, zur Sensibilisierung für die Situation der jeweils anderen, insbesondere der in irgendeinem Sinne Schwächeren, Benachteiligten, in ungünstigerer Lage Befindlichen“* (ebd. S.176).

Die Notwendigkeit eines reflektierten Leistungsbegriffes ist also schon alleine aus sozialen, emotionalen und motivationstechnischen Gründen gegeben. Aber auch ökonomisch betrachtet, macht es Sinn, die Frage, was in der Schule als Leistung erachtet und gefordert wird, gründlich zu überdenken. KLAFFKI meint, dass ein *„erheblicher Teil dessen, was in der Schule bis heute als ‚Leistung‘ gefordert und honoriert wird, [...] wirtschaftlich gesehen, sehr unökonomisch [sein dürfte]“* (1985, S.166). Das meiste von dem, was man in der Schule gelernt hat, hat man bereits nach wenigen Tagen, Monaten oder Jahren wieder vergessen. Wozu hat man es dann gelernt? Da sich nach KLAFFKI, im *„unreflektierten Leistungsbegriff [...] weniger ökonomisch nützliche als vielmehr veraltete Vorstellungen vom Lernen nieder[schlagen]“* (ebd. S.166), ist eine befriedigende Antwort auf diese Frage schwierig.

Vielerorts, so BROZAT, kann beobachtet werden, dass sich LehrerInnen vermehrt Unterrichtsformen der Reformpädagogik zuwenden, weil sie merken, dass SchülerInnen auch noch andere Fähigkeiten brauchen als das Ansammeln von Wissen. (2001, S.74) Neue Unterrichtsmethoden, Formen offenen Unterrichts, die Forcierung selbstgesteuerten Lernens, eine Neudefinition des Verhältnisses zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sind einige der Bestrebungen einer neuen Lernkultur (WINTER 2004, S.1).

Diese ist, im Übrigen, nicht ganz so neu, wie sie scheint. Schon gegen Ende des vorletzten sowie im vergangenen Jahrhundert drängten ReformpädagogInnen in diese Richtung (WINTER 2004, S.1; BROZAT, 2001, S.74). Das Problem, mit dem sich ‚reformwillige‘ LehrerInnen jedoch konfrontiert sehen, so BROZAT (2001. S.74) und WINTER, ist, dass *„die Formen und Inhalte der Leistungsbeurteilung [von diesen Entwicklungen] bisher noch wenig [...] berührt sind“* (WINTER 2004, S.1).

Welchen Kriterien ein veränderter, den Forderungen einer neuen Lernkultur entsprechender und einem neuen Leistungsverständnis gerechter Unterricht entsprechen sollte, beziehungsweise, wie eine reformierte Leistungsbewertung im Sinne eines pädagogischen Leistungsbegriffes im GW-Unterricht aussehen könnte, wird in Kapitel 4 noch ausführlich abgehandelt.

Im folgenden Kapitel soll erst einmal eine Auseinandersetzung mit den Motiven, die LehrerInnen dazu veranlassen und verpflichten, Leistungsbeurteilung zu betreiben, folgen. Weiters wird auch auf die Quellen, aus denen Lehrende ihr Wissen über Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung schöpfen (können), eingegangen.

2. BEWERTUNG VON SCHÜLERINNENLEISTUNGEN – STIMULI UND QUELLEN

Dass LehrerInnen Leistungen beurteilen ist gang und gäbe. Kaum jemand hinterfragt den Sinn dieser Handlung, weil das ‚einfach dazugehört‘, weil man es in Österreich gar nicht anders kennt und weil es auch gesetzlich eingefordert wird. Auch wird die Art, wie die Lehrperson ‚das mit den Noten‘ handhabt, oft als gegeben hingenommen und selten hinterfragt. Häufig hört man SchülerInnen und nicht allzu selten auch Eltern sagen: ‚*Der X ist sehr streng, bei dem gibt es kaum Einser. Bei dem müssen die Kinder was lernen!*‘ oder ‚*Die Y räumt im ersten Jahr ordentlich auf, die sortiert so richtig aus.*‘ Nicht selten hört man diese SchülerInnen und Eltern über die gleichen LehrerInnen auch sagen, dass diese ‚gute‘ LehrerInnen seien, vor denen hätten die SchülerInnen Respekt. Die Frage, ob LehrerInnen, die solch einen Ruf haben, richtig handeln oder nicht, sei an dieser Stelle vorerst einmal nur in den Raum gestellt. Viel eher interessiert im Rahmen einführender Bemerkungen, was LehrerInnen überhaupt veranlasst, Leistungen von SchülerInnen zu bewerten und woher sie das entsprechende Wissen nehmen, Leistungsfeststellung angemessen durchzuführen.

Dieser Frage soll nun im ersten Teil der Arbeit nachgegangen werden. Im Folgenden wird besonders auf die Stimuli der Leistungsbewertung eingegangen, also auf jene Motive, die LehrerInnen dazu veranlassen, Leistungen von SchülerInnen zu beurteilen.

2.1. Stimuli – was veranlasst LehrerInnen zur Bewertung von SchülerInnenleistungen?

Mit Stimuli im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung sind in diesem Kapitel jene Anreize und Motive gemeint, die LehrerInnen dazu motivieren und/oder auch dazu verpflichten, SchülerInnen Leistungen abzuverlangen beziehungsweise diese auch zu bewerten. Zum einen kommen diese Stimuli von den SchülerInnen selbst, zum anderen aus der Gesellschaft, und nicht zuletzt sorgt auch die Legislative dafür, dass schulische Leistungen festgestellt und bewertet werden.

2.1.1. Allgemeines Bedürfnis nach Leistung und Anerkennung

Das Streben nach Leistung ist laut SACHER „*ein elementares Bedürfnis des Menschen*“ (1991, S. 3). Der Mensch möchte seinen eigenen Anforderungen und den Ansprüchen anderer genügen und mit der adäquaten Anerkennung der beifälligen Personen dem eigenen Selbstwert und Selbstbewusstsein den entsprechenden Nährboden zum Wachsen geben. Für die eigene Selbstachtung, aber auch für das eigene Wohlbefinden ist Anerkennung und Feedback maßgebend. Laut SACHER bleibt das Leistungsstreben, das sich schon beim kleinen Kind zeigt, „*wenn es nicht durch schwere Frustrationen beeinträchtigt wird [...] im Leben des Erwachsenen bestimmend und dauert letztendlich fort bis zum Tod*“ (SACHER 2004, S.13). Für besonders leistungsfähig halten sich zu pflegende aber oft auch alte Menschen für gewöhnlich nicht mehr. Als Konsequenz ihrer Pflegebedürftigkeit und ihres Alters fühlen sie sich oft nutzlos und deshalb sehen sie manchmal auch keinen Sinn mehr am Leben. Daran kann man erkennen, wie wichtig Leistungsfähigkeit und die Anerkennung von Leistung in unserer Gesellschaft (geworden) sind (ebd. S.13).

Nicht nur Erwachsene, auch Kinder wollen Leistung erbringen. Der Leistungswille sowie der Lernwille stellen also ein Grundbedürfnis der Menschen dar (JÜRGENS 2006, S.6, GIEGLER 2007, S.7). Es sollte dabei jedoch nicht vergessen werden, dass dies an Bedingungen geknüpft ist. Einerseits muss die anzustrebende Leistung der Person, die sie erbringen soll, sinnvoll erscheinen, andererseits muss sie der/dem Handelnden auch subjektiv bedeutsam sein. Dass es Sinn macht, dass SchülerInnen im GW-Unterricht zum Beispiel etwas über die globale Erwärmung lernen, davon sind diese vergleichsweise einfach zu überzeugen. Die wahre Kunst des Lehrens liegt oft aber darin, in den SchülerInnen das Gefühl oder besser die Überzeugung zu wecken, dass dieses Wissen für sie auch subjektiv von Bedeutung ist. Wenn individueller Nutzen und Alltagstauglichkeit von Wissen erkennbar werden, wird Lernen für SchülerInnen zu einem persönlichen Bedürfnis. Schaffen es LehrerInnen, SchülerInnen intrinsisch zu motivieren, bedeutet dies einen großen Vorteil für deren Vermittlungsbemühungen, denn es gilt als allgemein gültig, dass eine von innen gesteuerte Lernmotivation tragfähiger und dauerhafter ist als eine von außen gesteuerte, also extrinsische.

Dass Kinder auch selbstbestimmt Vieles lernen wollen, lässt sich an zahlreichen Beispielen auch für Menschen, die nicht in der pädagogischen Praxis arbeiten, beobachten. Mit großer Hingabe üben sie mit Instrumenten, sie lernen Tanzschritte und Choreographien, sammeln Münzen oder Fußballkarten, perfektionieren ihre Skateboardkünste, trainieren ihre Kondition,

etc. Diesen selbst gewählten Aufgaben gehen sie aus eigener Motivation nach, oft zeichnen sich Kinder hierbei durch hohe Disziplin und starken Willen aus.

Als Erwachsene, besonders als LehrerInnen, sollte es uns wichtig sein, uns grundsätzlich mit den Lebenswelten der Kinder auseinanderzusetzen, um den Leistungsbegriff nicht „funktional eingeschränkt oder gar ökonomisch verkürzt zu betrachten“ (BEHNKEN et al. in AUFENANGER 1999, Editorial). Dabei würde deutlich, in welcher komplexer und vielfältiger Weise unsere Kinder und Jugendlichen auch abseits formaler Lernorte Leistungen erbringen, und wie stark diese mit der Freude an Erfolg und Anerkennung verknüpft sind. Diese Erfahrungen und dieses Wissen sollten sich PädagogInnen zu Nutze machen, um entsprechend auf Kinder eingehen und eine angepasste Lernumgebung schaffen zu können.

Dass Kinder von sich aus etwas leisten und lernen wollen, dafür gibt es genug abgesicherte Befunde (Vgl. JÜRGENS 2006, SACHER 2004, GIEGLER 2007). Dass diese Leistungen auch bewertet werden, entspricht einem menschlichen Bedürfnis (SACHER 2004, S.13ff). Sobald eine Leistung nicht mehr durch ihren direkten Wert befriedigt (zum Beispiel laufen können), ist es dem Menschen ein Bedürfnis, diese Leistung zu messen (zum Beispiel die Zeit nehmen, die man beim Laufen einer bestimmten Strecke benötigt) oder sie zu vergleichen (zum Beispiel sich bei einem Laufwettbewerb mit anderen messen). Auf die Schule umgelegt bedeutet dies, dass SchülerInnen erst einmal von der Motivation geleitet werden, für sich etwas leisten zu wollen, dafür dann aber in weiterer Folge ein Feedback und schließlich den Vergleich mit der Lerngruppe wünschen. SchülerInnen verlangen nach einer Rückmeldung über ihren Leistungsstand, um weitere Maßnahmen zur Verbesserung oder Erweiterung ihres Könnens ergreifen zu können. Die Frage der Vereinbarkeit des ‚natürlichen‘ Leistungsstrebens mit den Leistungsanforderungen in der Schule wurde in Kapitel 1 schon näher beleuchtet.

Dass das Streben nach Leistung in der Natur des Menschen liegt, und dass es sowohl Kindern als auch Erwachsenen ein Bedürfnis ist, ihre Leistungen anerkannt und bewertet zu wissen, ist zweifelsohne eine wichtige Erkenntnis für Lehrende. Wichtig ist für sie aber auch zu erkennen, dass es neben einem selbst bestimmten Bedürfnis nach einer Bewertung im schulischen Kontext auch eine fremdbestimmte Leistungsüberprüfung existiert. Wie es dazu kommt bzw. wer danach verlangt, darauf wird in den nächsten beiden Abschnitten eingegangen.

2.1.2. Der gesellschaftliche Auftrag – die Forderung der Gesellschaft nach Leistungsbewertung

Im Zuge der industriellen Revolution und der damit verbundenen Einführung der Arbeitsteilung ist es notwendig geworden, den Ort des Lernens vom Elternhaus in eine dafür eigens etablierte Institution auszulagern, nämlich in die Schule. Die allgemeine Schulpflicht, eingeführt von Kaiserin Maria Theresia im Jahre 1774, war schließlich ausschlaggebend und wegweisend für die institutionalisierte Bildung in Österreich.

Eine einschneidende Veränderung in der Gesellschaft (der Wandel zur Industriegesellschaft) hat demzufolge dazu geführt, dass Kinder außerhalb des häuslichen Milieus unterrichtet und auf das Leben vorbereitet werden³. Die allgemeine Schulpflicht mit normierten Bildungsansprüchen hat schließlich dazu geführt, dass Bewertungen der Leistungen der SchülerInnen als notwendig erachtet wurden, um für bestimmte berufliche Positionen, die scheinbar am besten Geeigneten auswählen zu können. Daran hat sich bis heute wenig geändert.

Heute ist das Wort *Leistung* eines der Schlüsselwörter unserer Zeit. Nicht mehr nur Herkunft und Abstammung bestimmen den persönlichen wie den beruflichen Erfolg, auch und vor allem die erbrachte und bewertete Leistung sind diesbezüglich maßgebend. Die Gesellschaftsform, in der wir leben, kann, laut SACHER, wohl recht treffend mit dem Begriff *demokratische Leistungsgesellschaft* definiert werden. Laut Ideologie dieses Gesellschaftstypus kann jede/r, sofern er/sie den unbedingten Willen zur Leistung hat, die gleichen Ziele erreichen – unabhängig von seiner/ihrer sozialen Herkunft. Das Leistungsprinzip ist die Maxime, durch welche die Verteilung der Güter und Positionen bestimmt wird (1991, S.3f).

Dieses Verständnis impliziert, dass allgemeine Schulbildung und ein formulierter Leistungsanspruch schon genügen, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Dieses Modell trifft allerdings in Expertenkreisen keineswegs auf ungeteilte Anerkennung und wird in zahlreichen pädagogischen Aufsätzen und Schriften zu diesem Thema teilweise heftig kritisiert (vgl. SACHER, 2004; BENISCHEK, 2006; KLAFKI, 1985). Dieser Aspekt wurde in Kapitel 1 schon ausführlich thematisiert.

³ Wobei sich hier die Frage stellt, *auf welches Leben?* Meiner Meinung nach gleicht der schulische Alltag nur in wenigen Zügen einem Alltag im wirklichen Leben, auf den sich Bildungsbeauftragte anmaßen, junge Heranwachsende vorbereiten zu können.

Dennoch reicht diese Kritik bisher nicht aus, um die Mär gesellschaftlicher Chancengleichheit, die durch die Erbringung von Leistung erreicht werden kann – *wir müssen nur wollen*⁴ – zu relativieren.

Die Schule als jene Einrichtung, in der Bildung als Voraussetzung einer chancenreichen Zukunft stattfinden soll, ist ein wichtiger Bestandteil unserer Gesellschaft und die in diesem System tätigen LehrerInnen können sich den Forderungen nach Leistungsnachweisen nicht entziehen. Das Bildungssystem bzw. ihre Repräsentanten fordern Leistung, stellen diese fest, bewerten sie und *vergeben* somit schließlich im doppelten Sinn Lebenschancen⁵. Mit der Vergabe von Lebenschancen kommt die Schule den Forderungen der Gesellschaft nach, die im Weiteren kurz dargestellt und zusammengefasst werden sollen. Diese Forderungen sind teilweise identisch mit den in der Literatur (zum Beispiel in SACHER 2004, BENISCHEK 2006) oftmals angeführten Funktionen der Schule im Allgemeinen bzw. den Funktionen von Prüfungen und Noten im Speziellen. Da es in diesem Teil der Arbeit um die Motive von LehrerInnen geht, welche sie veranlassen, SchülerInnenleistungen zu bewerten, werden in der folgenden Aufzählung nur jene Forderungen berücksichtigt, die auch im Bezug dazu stehen.

a) **Selektion**

Warum wird in der Schule selektiert? Einfach ausgedrückt, weil für bestimmte Positionen in der Gesellschaft Knappheit ‚auf dem Markt‘ herrscht. Zugang zu solchen Positionen bekommt man meist nur über Qualifikationen. Diese Qualifikationen erwirbt man größtenteils in der Ausbildung. Die entsprechende Ausbildung erhält man, wenn man bestimmte Schulen besucht, für die es wiederum selektierende Zugangsbestimmungen gibt. Schon im Alter von ungefähr zehn Jahren, nach Abschluss der Primarstufe, steht das erste Auswahlverfahren an. Hier stellt sich Kindern wie Eltern erst einmal die Frage: Gymnasium oder Hauptschule? Bereits an diesem Punkt bestimmt die erbrachte und bewertete Leistung (genauer gesagt das Zeugnis) zum Teil den weiteren Lebenslauf, und dieser Vorgang wiederholt und verschärft sich mit fortschreitendem Alter.

⁴ Die Band *Wir sind Helden* parodiert das Thema mit dem Lied ‚Wir müssen nur wollen‘ – Kurzer Auszug aus dem Songtext: „Muss ich immer alles müssen, was ich kann? Eine Hand trägt die Welt, die andere bietet Getränke an. Ich kann mit allen 10 Füßen in 20 Türen und mit dem 11. in der Nase Ballette aufführen. Aber wenn ich könnte, wie ich wollte, würd’ ich gar nichts wollen, ich weiß aber dass alle etwas wollen sollen. Wir können alles schaffen genau wie die toll dressierten Affen, wir müssen nur wollen...“

⁵ *vergeben* sowohl im Sinne von ‚jemandem eine Chance bieten‘ als auch im Sinne von ‚jemandem eine Chance verwehren‘

Vor allem an den Nahtstellen des Bildungssystems, das heißt, wo Bildungswege sich verzweigen, werden durch strenge Auslese Zulassungen beziehungsweise Zugänge gewährt, beziehungsweise wird eine Zuteilung zu gesellschaftlich mehr oder weniger begehrten Positionen getroffen. Einerseits werden so Chancen ermöglicht, andererseits aber auch verwehrt. Bei diesem Selektionsverfahren, welches über die subjektive Bewertung von SchülerInnenleistungen läuft, geht es auch um die *Vergabe von Lebenschancen*. Bei internationalen Leistungsvergleichen der Pisa-Untersuchungen wurde dazu weiters festgestellt, dass hierfür der Selektionszeitpunkt ausschlaggebend ist: „*je früher ausgelesen wird, umso stärker hängt das Einschlagen einer höheren Bildungslaufbahn von der Schichtzugehörigkeit ab, [...] umso höher [ist] der soziale Gradient*“ (SACHER 2004, S 22). Damit wären wir wieder bei der umstrittenen Frage der Chancengleichheit.

Warum bewerten LehrerInnen nun? Vereinfacht gesagt deswegen, weil die Selektion schneller und einfacher von statten geht, wenn die SchülerInnen nach objektivierbaren Anforderungen getestet, bewertet und sortiert werden können.

b) Sozialisation

Durch das Fordern und Bewerten von Leistungen in der Schule wird die nachfolgende Generation an die Leistungsorientierung unserer Gesellschaft herangeführt. Weiters mache, so SACHER, der Umstand, dass der Erfolg in der Schule auch heute noch oft von angepasstem Verhalten abhängig ist, schon einmal damit vertraut, dass sich Ausleseverfahren nicht immer an der erbrachten Leistung orientieren. Ferner, so SACHER weiter, habe Schule die Intention, über die Notenbürokratie, die weitgehend kategorisiert und abstrahiert, die SchülerInnen in die Bürokratie einer Gesellschaft einzuüben. Schließlich, so meint er, Sorge die Schule dann auch noch dafür, dass bei der Wahrnehmung von Lebenschancen, die sich häufig als berufliche Chancen darstellen, nicht der Nachweis tatsächlicher Kompetenz von Interesse ist, sondern die Vorlage amtlicher Dokumente, die eine zu einem früheren Zeitpunkt erbrachte Leistung attestieren (SACHER 2004, S.24). Nicht selten hört man LehrerInnen zu ihren SchülerInnen sagen, dass die Schule eben ein Abbild des wahren Lebens sei und auf dieses vorbereite.

SACHER diskutiert im Zusammenhang mit der Anpassung an die gesellschaftlichen Denk- und Handlungsmuster in seinem Buch ‚Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen‘ auch den Prozess des ‚cooling outs‘. Er beschreibt ihn folgendermaßen:

„Jede leistungsorientierte demokratische Gesellschaft ist mit dem Problem konfrontiert, dass sie zunächst möglichst alle Mitglieder im Höchstmaß motivieren muss, begehrte Positionen anzustreben und dafür Leistungen zu erbringen, dass sie dann aber bei den in diesem Wettbewerb Unterliegenden die angeheizte Motivation wieder ‚abkühlen‘, ihnen eine realistische Selbsteinschätzung vermitteln und sie mit ihrem Misserfolg aussöhnen muss“. (2004, S.24)

Der oben genannte Wettbewerb findet in der Schule beim ‚Run um die besten Noten‘ statt. Die Bewerbe selber sind Prüfungen in jeder Form, in denen sich die SchülerInnen durch ihre Leistungen bewähren müssen. Verschärft wird die Situation durch die Vergabe von bloßen Ziffernnoten bei der anschließenden Bewertung.

Problematisch ist dieser Vorgang vor allem dann, wenn die Beurteilung einer Leistung nur Selektion aber keine Förderung anstrebt. Gut benotete SchülerInnen werden zwar durch ihren Erfolg beflügelt, den weniger gut benoteten wird jedoch eher der Wind aus den Segeln genommen. Die oben genannte Aussöhnung mit jenen, denen keine guten Leistungsnachweise im Rahmen der systematischen Überprüfungsrouitinen gelungen sind, könnte über das Bieten von Alternativen erfolgen, in deren Rahmen sie sich doch bestätigen könnten.

Leider laufen SchülerInnen Gefahr, dass sie sich an dieses System ständiger Prüfung und Beurteilung gewöhnen und somit die Auslese als immanentes Merkmal des Schul- und Gesellschaftssystems akzeptieren. Das kann auch dazu führen, dass junge Heranwachsende reflexionslos an die Rechtfertigung dieses Systems und seiner Prüfungs- und Bewertungsstrategien glauben, selbst wenn ihnen Ungerechtigkeit widerfährt. Dies geschieht wohl auch deshalb, weil die eingesetzten Evaluierungsmethoden fälschlicherweise mit dem Anspruch wissenschaftlicher Exaktheit auftreten (ebd. S.24ff).

c) Legitimation und Kontrolle

Das Erheben und Bewerten von SchülerInnenleistungen ist im kleinen Rahmen wichtig für die Rechtfertigung und Kontrolle des Unterrichts der einzelnen Lehrpersonen, im größeren Rahmen für administrative schulrelevante Entscheidungen und schließlich auf Bundesebene für die Rechtfertigung und Prüfung bildungspolitischer Maßnahmen. Regelmäßig überprüfte

und bewertete Leistungen bieten eine Massenbasis, die auf allen administrativen und politischen Ebenen und für die Gesellschaft leichter rezipierbar ist (ebd. S.26f).

Leider werden diesbezüglich Ergebnisse oft genug falsch interpretiert. Zum Beispiel: wenn ein/e LehrerIn überdurchschnittlich viele gute oder schlechte Noten in der Klasse verteilt, wird bald an seiner/ihrer Kompetenz gezweifelt oder vermutet, dass die Beurteilung nicht korrekt erfolgt ist.

d) Prognosefunktion

Selbst wenn Leistungsbeurteilungen die Intention haben, eine bereits erbrachte Leistung zu beurteilen, also retrospektiv zu sein, werden sie immer wieder als Prognosegrundlage für zukünftige Leistungen angesehen. Ob es nun LehrerInnen sind oder ArbeitgeberInnen, die BewerberInnen genauer unter die Lupe nehmen, oder auch SchülerInnen selbst, es wird immer aufgrund von Beurteilungen vergangener Leistungen die zukünftige Leistungsfähigkeit abzulesen versucht. Im Zusammenhang mit der Forderung nach Leistungsbewertung seitens der Gesellschaft ist ganz klar, dass diese Prognosefunktion vor allem für die Wirtschaft von Bedeutung ist, da ArbeitgeberInnen meinen, aus dem Zeugnis, welches vergangene Leistungen beurkundet, zukünftige Leistungen von BewerberInnen abschätzen zu können. Die Frage nach der tatsächlichen Aussagefähigkeit eines Zeugnisses sei an dieser Stelle vorerst einmal nur in den Raum gestellt.

e) Lern- und Leistungserziehung

Um in einer leistungsorientierten Gesellschaft erfolgreich sein bzw. überhaupt bestehen zu können, ist autonomes und ständiges Lernen gefragt. Wer sich nicht ständig aus- und weiterbildet, wird über kurz oder lang wenig Erfolg haben, wenn nicht sogar ganz auf der Strecke bleiben. Die Folge ist die Forderung nach lebenslangem Lernen, die auch explizit von der Europäischen Kommission unterstützt wird. Die Europäische Kommission und die Mitgliedsstaaten definieren lebenslanges Lernen im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie folgendermaßen: *„jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“* (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000, S. 3). Dass die BürgerInnen sich ständig weiterbilden und somit in der Arbeitswelt konkurrenzfähig bleiben, ist das oberste Ziel dieser Strategie. Die

Europäische Kommission sieht Europa im Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft und fordert dementsprechende Veränderungen in den Bildungs- und Berufsbildungssystemen. Vor allem Institutionen werden als Motor des Lernens angesehen.⁶ Ein weiterer Aspekt verdient in diesem Zusammenhang ebenfalls noch Beachtung: Leistungserhebung und -bewertung durch den/die LehrerIn dient dem sukzessiven Erlernen von Selbstbeurteilung (welche natürlich im ausreichenden Maße und durch geeignete Methoden gelehrt werden muss). Diese Selbstbeurteilung wird für eine spätere realistische Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit als essentiell erachtet (SACHER 2004, S.30).

Man könnte also zusammenfassen: Die Gesellschaft hat verschiedene Institutionen gegründet, um die Ausbildung der jeweils nachrückenden Generationen zu gewährleisten. Vereinfacht kann man sagen, dass die Gesellschaft nach der Ausbildung ein fertiges ‚Produkt‘ erwartet. Dieses sollte über hard und soft skills unterschiedlicher Qualität verfügen. Die Qualität ist über ein Prädikat ablesbar, das nach einer entsprechenden Kontrolle ähnlich der *Stiftung Warentest*⁷ verliehen wird. Es ist das Zeugnis, das der/die SchülerIn von den LehrerInnen der Schule bekommt. Je nach Wert und Güte wird das Produkt dann von der Gesellschaft abhängig von hoher oder niedriger Nachfrage zu einem teureren oder günstigeren Preis eingekauft, vielleicht als Mangelware abgestempelt oder es bleibt gar in den Regalen liegen.

Warum ist die Gesellschaft also Stimulus für die Bewertung der Leistung von SchülerInnen in der Schule? Zum einen, weil sie als AbnehmerInnen der Ware ‚AbsolventIn‘ – (zukünftige ArbeitgeberInnen) – wissen möchte, *was* sie bekommt. Zum anderen – dieser Aspekt darf nicht unberücksichtigt bleiben – weil (auch wenn dies von vielen LehrerInnen vielfach nicht entsprechend reflektiert wird) die Bewertungsergebnisse der SchülerInnenleistungen zugleich Rückschlüsse auf die Qualität jener LehrerInnen erlauben, die mit der Ausbildung junger Menschen beauftragt sind (siehe Pisa). Problematisch ist allerdings, dass ein Rückschluss, der eine schlechte Ausbildungsqualität durch Lehrende konstatiert, in den meisten Fällen völlig folgenlos bleibt.

⁶ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S.3

⁷ Die *Stiftung Warentest* ist eine unabhängige deutsche Verbraucherschutzorganisation, die Waren und Dienstleistungen verschiedener AnbieterInnen prüft und gegenüberstellt. Dabei werden Merkmale wie Nutz- und Gebrauchswert, aber auch die Umweltverträglichkeit untersucht.

2.1.3. Der Gesetzesauftrag

Gesetzliche Grundlagen, die LehrerInnen zu einer Leistungsbeurteilung verpflichten, finden sich zum einen im SCHUG und im SCHOG (Schulunterrichts- bzw. Schulorganisationsgesetz), zum anderen in den Lehrplänen.

Im Schulorganisationsgesetz (SCHOG) wird nicht wörtlich nach Leistungsfeststellung und -bewertung verlangt, indirekt fordert es jedoch die Evaluierung der Leistungsfähigkeit (zum Beispiel wenn es um die Einteilung in Leistungsgruppen oder wie im § 40 um die Aufnahmevoraussetzungen geht) (BM:UKK SCHOG).

Explizitere Forderungen nach der Feststellung und Bewertung von Leistung stellt der Lehrplan. Dazu ein Zitat aus dem *AHS Lehrplan neu*:

Für die Sicherstellung des Unterrichtsertrages sind im Unterricht ausreichende und gezielte Wiederholungen und Übungen vorzusehen, sodass eine außerschulische Lernunterstützung nicht nötig ist. Zur Festigung des Gelernten ist beizutragen, indem Zusammenhänge zwischen neu Gelerntem und bereits Bekanntem hergestellt werden und indem – soweit möglich – Neues in bekannte Systeme und Strukturen eingeordnet wird. Hausübungen sollen durch besondere Intentionen, wie zB Sammeln von Materialien und Informationen, Erkundungen, zusätzliche Übung und Festigung die Unterrichtsarbeit ergänzen. Dabei ist auf die Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler zu achten (siehe auch § 17 Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes). Eine detaillierte Rückmeldung über die erreichte Leistung ist wichtig und soll auch bei der Leistungsbeurteilung im Vordergrund stehen. (BM:UKK 2004: 7f)

Weiters wird in den Paragraphen 17 und 18 des SCHUGs (Schulunterrichtsgesetz) der Sachverhalt der Leistungsbeurteilung folgendermaßen geregelt:

§ 17. (1) Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit [...] jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen.

§ 18. (1) Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch Feststellung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht sowie durch besondere in die Unterrichtsarbeit eingeordnete mündliche, schriftliche und praktische oder nach anderen Arbeitsformen ausgerichtete Leistungsfeststellungen zu gewinnen. Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes. (BM:UKK SCHUG)

Fazit:

Schul- und unterrichtsrelevante Gesetze sowie Vorgaben fordern also eindeutig die Feststellung und Bewertung der SchülerInnenleistungen. Wie eingangs schon angemerkt, sind

LehrerInnen explizit gezwungen, Leistungen einzufordern und zu beurteilen. Paragraph 17 fordert, dass LehrerInnen „*durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichts [...] sichern und [...] festigen*“ (BM:UKK SCHUG), also Leistungen feststellen. Was jedoch nicht erwähnt oder verlangt wird, ist, dass LehrerInnen die entsprechende didaktische Kompetenz dazu haben müssen. Wurde die Notwendigkeit dieser Kompetenz einfach noch nicht erkannt? Fast scheint es so, denn dass eine adäquate Ausbildung für LehrerInnen im Bereich der Leistungsfeststellung/-beurteilung kaum bis nicht vorhanden ist, zeigt sich bei einer näheren Untersuchung des Ausbildungsangebotes an den Universitäten, aber mehr dazu im Punkt 1.2.2. Ausbildung.

Die Schule hat also nicht die Aufgabe, den individuellen Bildungsinteressen der SchülerInnen nachzukommen, sondern sie muss primär einen gesellschaftlichen Auftrag erfüllen. Hinzu kommt, dass LehrerInnen als ausführende Organe der Institution Schule auch noch verpflichtet sind (siehe letzter Punkt), den Unterrichtsertrag zu sichern und Rückmeldungen zu geben. Das heißt, LehrerInnen *müssen* die Leistung des/r Einzelnen messen und bewerten – in Form von schriftlicher oder mündlicher Rückmeldung, aber auch in Form von Noten. Dies geschieht also nicht nur im Interesse der Wirtschaft (ArbeitgeberInnen) und der SchülerInnen selbst, sondern auch um dem gesetzlichen Anspruch Genüge zu tun.

2.2. Quellen – woher wissen LehrerInnen, wie sie bewerten sollen?

Nachdem nunmehr geklärt ist, dass LehrerInnen die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung nicht umgehen können, soll jetzt der Frage nachgegangen werden, woher die Lehrpersonen ihr Wissen um den Vollzug dessen hernehmen. Ähnlich wie bei den eben diskutierten Motiven zeigt sich, dass diesbezügliche Quellen sowohl formeller als auch informeller Natur sind. Die folgenden Punkte, die im Anschluss noch entsprechend differenziert betrachtet werden, listen die wichtigsten Kriterien auf, die die Leistungsbeurteilung der Lehrenden beeinflussen:

- die eigene Sozialisation (wie haben LehrerInnen Leistungsbeurteilung in ihrer eigenen Schulzeit erlebt?)
- die Ausbildung (Wissen über die Anwendung von unterschiedlichen Leistungsbeurteilungskonzepten)

- Gesetze und verbindliche Normen (Leistungsbeurteilungsverordnung, Lehrpläne bzw. Fachlehrpläne)
- Unterrichtsmedien (zum Beispiel Lehrbücher mit spezifischen Hinweisen)
- Literatur (durch die sich die Lehrperson weiterbilden könnte)

2.2.1. Berufliche Sozialisation der Lehrenden

Oftmals kann beobachtet werden, dass Menschen Gebräuche, Angewohnheiten und Verhalten anderer unbewusst oder unreflektiert imitieren, vor allem dann, wenn dies für sie zielführend erscheint. Nicht selten werden von jungen Menschen Vorgehensweisen, Denk- und Handlungsmuster der Eltern, Freunde oder anderer Personen aus dem Umfeld übernommen. Dies ist hauptsächlich dann der Fall, wenn Menschen für das Lösen bestimmter Aufgaben keine spezifischen Qualifikationen erworben haben, beziehungsweise wenn sie darüber kein spezielles Wissen besitzen. Oft machen sie etwas deswegen in einer bestimmten Art und Weise, weil sie es in ihrer Kindheit so erfahren beziehungsweise kennen gelernt haben. Menschliches Denken und Handeln ist natürlich nicht nur von unbewusster und unreflektierter Imitation gesteuert, vieles ist auch bewusst gelernt. BAUMGART meint in diesem Zusammenhang, dass der junge erwachsene Mensch nach durchlaufenen Lern- und Sozialisationsprozessen neben dem Wissen über seine natürliche, soziale und kulturelle Umwelt auch durch normative Einstellungen und Verhaltensmuster geprägt wird, die sein Verhalten steuern. Das Ergebnis dieses Prozesses spiegle sich im Übrigen auch in den Empfindungen und Ausdrucksformen seines Körpers wider. Er konkretisiert diese Auffassung mit dem Zusatz, dass diese Ergebnisse keineswegs alleine auf der bewussten Erziehung beruhen (diese ist laut BAUMGART nur eine Teilmenge der Sozialisation), sondern dass diese zu einem großen Teil auch auf das spontane und aktive Lernen zurückzuführen sind, das bewusst und unbewusst in der Interaktion mit der Umwelt passiert (2004, S. 11).

Passend dazu lehnt er sich an HURRELMANNs und GEULENs Definition von *Sozialisation* an, als „den Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (GEULEN und HURRELMANN 1980, S.51).

In dieser Umwelt, in der der heranwachsende Mensch interagiert, spielt auch die Schule eine bedeutende Rolle. Mindestens neun Jahre seines/ihrer Lebens verbringt jede/r ÖsterreicherIn

in dieser Institution. Mindestens zwölf Jahre drücken jene, die ein Lehramtsstudium absolvieren, vor dem Studium die Schulbank. In der Rolle der SchülerInnen waren die meisten von ihnen ständig dem Prozess des Lernens, Leistens und der Feststellung und Beurteilung ihrer Leistungen ausgesetzt. Es wäre also nicht verwunderlich, wenn sie später selbst als LehrerInnen, sobald es um die Feststellung und Beurteilung von SchülerInnenleistungen geht, auch auf das zurückgreifen, was sie zuvor in ihrer Rolle als SchülerInnen beobachtet oder erfahren haben. Ob reflektiert oder unreflektiert ist wohl davon abhängig, wie intensiv sie sich bereits vor dem Eintritt in die schulische Praxis mit dem Leistungsbegriff sowie dem Aspekt der Leistungsfeststellung und -beurteilung auseinandergesetzt haben.⁸

Die Tatsache, dass LehrerInnen schon in ihrer eigenen Schulzeit einem für ihre spätere Arbeit relevanten Sozialisationsprozess unterworfen waren, und der Umstand, dass weiters auch anzunehmen ist, dass sie zu den Erfolgreicheren im Selektionsprozess unseres Schulsystems gehörten, lässt folgende Diskussionspunkte relevant erscheinen:

- Sind zukünftige LehrerInnen in der Lage, von sich aus und ohne Impulse oder entsprechende Sensibilisierung, ihre im Sozialisationsprozess erworbenen Denk- und Handlungsmuster bezüglich des Leistungsbegriffes, der Leistungsfeststellung und der Leistungsbeurteilung zu hinterfragen? (Die Frage stellt sich vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass die Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Leistungsbeurteilung in der Lehramtsausbildung nicht obligatorisch ist, beziehungsweise dass es im Rahmen des Studiums kaum Lehrveranstaltungen gibt, die sich explizit mit dem Thema befassen – siehe 2.2.2.)
- Sind solche, in ihrer eigenen Schullaufbahn wahrscheinlich recht erfolgreich gewesenen Menschen in der Lage, sich in nicht so erfolgreiche SchülerInnen hineinzusetzen und auf diese adäquat einzugehen, wenn sie dafür nicht entsprechend sensibilisiert wurden?
- Hinterfragen solche LehrerInnen den Sinn oder Unsinn des Leistungsprinzips, beziehungsweise welchen Leistungsbegriff vertreten solch vom Bildungssystem eher ‚erfolgsverwöhnte‘ Menschen?

⁸ Es gibt mehrere Aufsätze und Bücher, die sich mit der Sozialisation von LehrerInnen während des Studiums und im Beruf beschäftigen (z.B.: Annemarie PROFANTER: *In der Schule wollte ich nie landen*; Otto Bayer: *Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation von Lehrern*; Franzjörg BAUMGARTS Studienbuch: *Theorien der Sozialisation*) zur Bedeutung der Sozialisation während der eigenen Schulzeit wurde jedoch keine spezifische Literatur gefunden. Die Aussage beruht also auf eigener Annahme und Schlussfolgerung.

Diese Fragen können im Zuge dieser Arbeit nicht beantwortet werden, da dies einerseits einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema Sozialisation bedürfte und andererseits den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Wir gehen also davon aus, dass die persönliche Erfahrung des Geprüft- und Beurteiltwerdens in der eigenen Schulzeit Einfluss darauf nimmt, wie LehrerInnen in der Berufspraxis SchülerInnen prüfen und beurteilen – im positiven wie im negativen Sinne. Ein weiterer, bedeutender Einflussfaktor für die berufliche Sozialisation von LehrerInnen ist laut HEINZ auch die Berufsausbildung. Zum einen werden die für den späteren Beruf wesentlichen Voraussetzungen und Orientierungsmuster vermittelt, zum anderen erfolgt in dieser Zeit ebenso eine Umdefinierung des Selbst, die für die spätere Identifizierung mit dem Beruf notwendig ist (1991, S. 403f und S.411). PROFANTER betont in ihrer Studie mit dem Titel *In der Schule wollte ich nie landen! Die soziale Konstruktion des Selbst in den ersten Berufsjahren* die Wichtigkeit einer pädagogischen Berufsvorbildung im Lehramtsstudium. Ohne ausreichende pädagogisch-didaktische Ausbildung schon während des Studiums hätten es – den Ergebnissen ihrer Studien zufolge – LehrerInnen sehr schwer, den Übergang vom Studium ins Berufsleben zu schaffen, beziehungsweise bereite ihnen die Identifikation mit der Berufsrolle große Schwierigkeiten.

In Hinblick auf die Leistungsfeststellung/-beurteilung kann geschlussfolgert werden, dass, wenn schon die Berufsausbildung einen bedeutenden Beitrag zur beruflichen Sozialisation leistet, diese fundiert sein muss und die wesentlichen, lehramtsrelevanten Aspekte der Pädagogik und Didaktik umfassen sollte. Das Thema der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung müsste meiner Meinung nach auf jeden Fall zu dem Kanon wesentlicher Aspekte zählen. Wenn LehrerInnen nicht schon in der Studienzeit klar (gemacht) wird, wie wichtig ein fundierter Leistungsbegriff, beziehungsweise ein reflektiertes Leistungsverständnis ist, erschwert das mit Sicherheit eine diesbezügliche Sensibilisierung im späteren Berufsleben. Natürlich nimmt die berufliche Sozialisation nach dem Einstieg in den Beruf noch kein Ende. Laut WINDOLF entwickeln Individuen, die denselben Beruf erlernen, einen ähnlichen Habitus (1981, S.15). Damit meint er „*ein solides System internalisierter Handlungsregeln, die der Anpassung an die Berufsanforderungen, der sinnvollen Interpretation des eigenen Selbst und der gesellschaftlichen Bedingungen dienen*“ (PROFANTER, S.49). Für den Aspekt der Leistungsbeurteilung ist dies insofern interessant, als man folgenden Schluss ziehen könnte: Wenn es stimmt, dass es auch für den Beruf der Lehrenden zutrifft, dass Menschen, die den gleichen Beruf ausüben, ähnliche Denk- und

Handlungsmuster annehmen, dann ist zu erwarten, dass Lehrende, die keine reflektierten Handlungsmuster im Umgang mit SchülerInnenleistungen entwickelt haben, sich am beruflichen Habitus ihrer KollegInnen orientieren. Leider gilt das auch für JunglehrerInnen.

Die Thematisierung der Sozialisation als Einflussfaktor für Leistungsfeststellung und -beurteilung seitens der LehrerInnen soll im nachfolgenden Kapitel stärker in Bezug auf den Stellenwert der universitären Ausbildung differenziert werden.

Ob und inwiefern die Sozialisation in der eigenen Schulausbildung, in der Ausbildung und später im Berufsleben als Quelle für den Umgang mit der Leistungsfeststellung und -beurteilung für LehrerInnen dienlich sein kann, wurde nun thematisiert. Da deutlich wurde, dass vor allem aber die Berufsvorbildung einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeit als LehrerIn nimmt, soll im nächsten Teil des Kapitels näher beleuchtet werden, wie es in der Ausbildung zum/r LehrerIn im Bezug auf die Leistungsbeurteilung tatsächlich aussieht.

2.2.2. Ausbildung

Alle Angaben in diesem Teil der Arbeit beziehen sich ausschließlich auf die Institute und die Studienpläne der Universität Wien.

In diesem Abschnitt wird besonderes Augenmerk auf das Lehramtsstudium gelegt. Nach dessen Absolvierung haben bereits berufstätige Lehrende die Möglichkeit, sich im Rahmen der LehrerInnenfortbildung in verschiedenen Bereichen – auch in dem der Leistungsbeurteilung – weiterzubilden. LehrerInnenfortbildung erfolgt jedoch im Selbststudium und durch den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen, die an den Pädagogischen Hochschulen angeboten werden. In der Regel ist die Teilnahme daran aber nicht verpflichtend (GESSLBAUER, S.1).

Wie sieht das Ganze während des Studiums aus? Entschließen sich Studierende zu einem Lehramtsstudium, so müssen sie sich für mindestens zwei Unterrichtsfächer entscheiden. Neben dem Studium dieser Fächer, absolvieren sie auch noch die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung (PWB) und die Schulpraktische Ausbildung (SA) auf der Forschungseinheit für LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung (FeLP) – früher: Institut für Schulpraktische Ausbildung, kurz ISA.

Die PWB besteht aus 14 Semesterwochenstunden (SWS) und gliedert sich in zwei Abschnitte, die sich, wie Tabelle 1 zeigt, folgendermaßen unterteilen:

| Übersicht über die Themenbereiche und Stundenanteile der Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung | | |
|---|---------------------------|------------|
| Erster Studienabschnitt: Prüfungsfach - Einführung in die Schulpädagogik (1-4) | | |
| <i>1./2. Semester:</i> | | |
| 1.Studieneingangsphase | | SWS |
| | 1.1. Einführungsvorlesung | 1 |
| | 1.2. Proseminar | 2 |
| <i>Nach Absolvierung der Studieneingangsphase:</i> | | |
| | | SWS |
| 2. Bildungstheorie und Gesellschaftskritik | Vorlesung oder Proseminar | 1 |
| 3. Theorie der Schule | Vorlesung oder Proseminar | 1 |
| 4. Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung | Vorlesung oder Proseminar | 1 |
| Zweiter Studienabschnitt: Prüfungsfach - Theorie und Praxis der Schulpädagogik (5-8) | | |
| <i>ab dem 5.Semester:</i> | | |
| 5.Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens | Seminar | 2 |
| 6. Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens | Seminar | 2 |
| 7. Theorie und Praxis der Schulentwicklung | Seminar | 2 |
| 8. Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik | Seminar | 2 |
| | Summe der SWS | 14 |
| SWS = Semesterwochenstunde | | |

Tabelle 1: Themenbereiche und Stundentafel der Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung (mod. nach dem Studienplan zur Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur Schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien, S.3)

Der ‚Studienplan der Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und der Schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien‘ erläutert die Themenbereiche 1-8 der obigen Tabelle. Bei Thema 5 nennt er folgendes:

§2.2.5 Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens

Themenbereiche:

- Theoretische und empirische Analysen typischer Lehr-Lern-Situationen
- Didaktische Theorien und ihre Anwendung (zB exemplarisches Prinzip, innere Differenzierung, Wissenschaftsorientierung)

- Unterrichtsmethoden und ihre Anwendung (zB Lehrvortrag, Team-Teaching, Kleingruppenunterricht, Projektunterricht, Projektmanagement)
- Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen
- Moderationskonzepte und -techniken
- Persönliche Dimension der Lehr-Lern-Interaktion und soziales Lernen
- Problemfelder des Unterrichts (zB: Disziplin, Leistungsbeurteilung, heterogene Lernvoraussetzungen)
- Entwicklung individueller Curricula, offene Lernformen, integrative Individualisierung

Übersicht 1: Erläuterung zu § 2 Themenbereiche und Stundenanteile der Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung des Studienplans zur Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur Schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien (Institut für Bildungswissenschaft, S.5)

Die obige Tabelle sowie der Kasten sind deshalb angeführt, um zu zeigen,

1. dass sich der Stundenrahmen der pädagogischen Ausbildung für LehramtsstudentInnen an der Universität Wien ‚in Grenzen hält‘ (Vergleich: absolviert ein/e StudentIn das Studium ‚Lehramt Geographie/Wirtschaftskunde und Englisch‘, bedeutet das für ihn/sie: 85 SWS Geographie/Wirtschaftskunde und 73 SWS Englisch, 14 SWS Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung und elf [8]⁹ SWS Schulpraktische Ausbildung = 168 SWS fachwissenschaftliche Ausbildung versus 25 SWS pädagogisch/praktische Ausbildung)
2. dass der Aspekt der Leistungsbeurteilung in der ohnehin schon vergleichsweise gering ausfallenden pädagogischen Ausbildung nur in einem von acht Themenbereichen, und noch dazu nur als Beispiel in einem von neun Themenvorgaben angeführt wird.

Um das obige Lehramtsstudiumsbeispiel noch konkreter auszuführen: studiert jemand also die Fächerkombination Geographie/Wirtschaftskunde und Englisch Lehramt, so gliedert sich sein/ihr Studium laut der aktuellen Studienpläne (Stand Februar 2009) wie folgt:

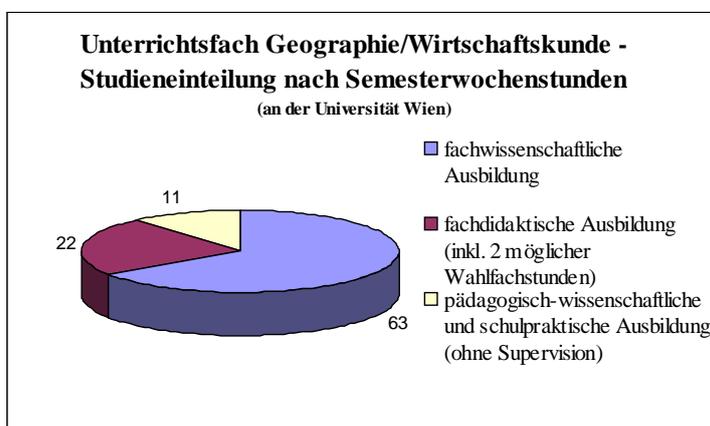


Abb.1: Studieneinteilung in Semesterwochenstunden im Unterrichtsfach Geographie/Wirtschaftskunde an der Universität Wien

⁹ deshalb [8], weil die vorgegebenen drei SWS Supervision schon seit Jahren nicht mehr angeboten bzw. durchgeführt werden bzw. nur für Studierende des Modellcurriculums

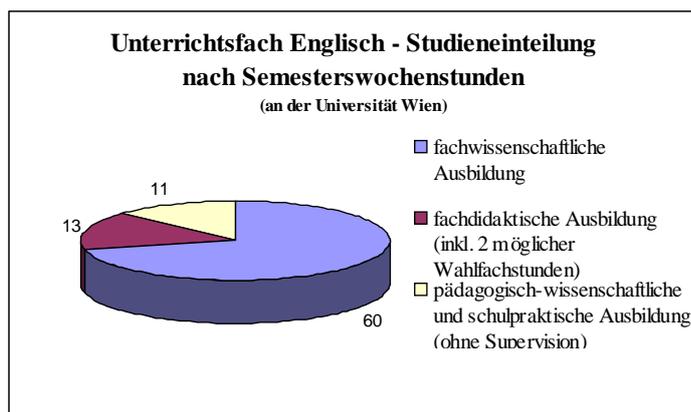


Abb. 2: Studieneinteilung in Semesterwochenstunden im Unterrichtsfach Englisch an der Universität Wien

Die Abbildungen (1 und 2) zeigen, dass in den Studienplänen für Fächer des Lehramtes an der Universität Wien das Verhältnis zwischen fachwissenschaftlicher und fachdidaktisch/schulpraktischer Ausbildung höchst ungleich ist. Beim Unterrichtsfach (UF) Geographie und Wirtschaftskunde (GW) handelt es sich um eines jener Unterrichtsfächer mit dem höchsten Anteil an fachdidaktischen Pflichtlehrveranstaltungen¹⁰. Weitere fachdidaktisch ‚starke‘ Fächer sind beispielsweise das UF Chemie, UF Biologie oder UF Informatik. Ein Ausmaß von nur 13 Stunden Fachdidaktik im gesamten Lehramtsstudium weisen die meisten Sprachfächer auf. Hier stellt sich die Frage, ob dieses geringe Angebot für eine angemessene Ausbildung ausreichend sein kann, wenn wichtige Inhalte wie beispielsweise jene der Leistungsbeurteilung und -feststellung nicht vermittelt werden.

Ein Blick auf die Ausbildungsanforderungen an der Forschungseinheit für LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung, der FeLP, zeigt, dass auch an dieser Einrichtung, die speziellen Bedürfnisse der Lehramtsstudierenden abdecken soll, die Defizite der Fachstudiengänge nicht kompensiert werden können. Betrachtet man das dort zu absolvierende Ausmaß an Semesterwochenstunden – für beide Fächer 22 Stunden¹¹ – und den Studienplan, merkt man schnell, dass die Chancen, in der pädagogischen-wissenschaftlichen Ausbildung beim Thema Leistungsbeurteilung in die Tiefe zu gehen, auch im Rahmen des Angebots dieser Einrichtung ziemlich gering sind.

¹⁰ Laut Studienplan wären nur zwischen 15 und 17 Stunden im Bereich der fachdidaktischen obligatorisch, das Institut „leiht“ sich hier aber Stunden von fachwissenschaftlichen Prüfungsfächern. Im Bereich der Grundlagen der Kartographie und Geoinformation müssen LehramtsstudentInnen die Lehrveranstaltung Schulkartographie (1 Semesterwochenstunde) absolvieren, im Bereich Wirtschaftskunde sind dies die Lehrveranstaltungen Fachdidaktisches Proseminar: Fachdidaktik der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht und die Wirtschaftskundliche Exkursion (mit jeweils 2 Semesterwochenstunden).

¹¹ exklusive der 3 SWS Supervision, die – wie erwähnt – seit Jahren nicht mehr stattfindet, bzw. nur für Studierende des Modellcurriculums (Stand WS 2008/09)

Wie die Vorlesungsverzeichnisse der FeLP (vormals ISA), der vergangenen zehn Jahre (also der vergangenen 20 Semester – Wintersemester 99/00 bis einschließlich Sommersemester 09) dokumentieren, wurde dieser Bereich bisher sträflich vernachlässigt.

In den Wintersemestern 99/00, 00/01 und 01/02 wurde jeweils eine Lehrveranstaltung mit dem Titel: ‚Theorie des Unterrichts: Lerntechniken; Interaktionsformen, Disziplinprobleme, *Schülerbeurteilung*‘ von Richard OLECHOWSKI abgehalten. Der Titel verrät, dass nicht gerade vorrangig der Aspekt der Beurteilung von SchülerInnenleistungen behandelt wurde. Da es sich bei der angesprochenen Lehrveranstaltung um eine Vorlesung handelte, kann aber zumindest davon ausgegangen werden, dass diese wohl schon von einer größeren Anzahl an Studierenden besucht wurde, dass also doch eine nennenswerte Zahl der nun schon unterrichtenden AbsolventInnen im Laufe ihrer Ausbildung zumindest ein Mal mit dem Thema Leistungsbeurteilung konfrontiert waren.

Im Wintersemester 06/07 wurde von Stefan HOPMANN ein Seminar zum Thema ‚Achievement, Assessment & Accountability‘ abgehalten, das immerhin 25 Studierende erreichte. Auch hier findet sich im Titel der Lehrveranstaltung der Hinweis auf Leistungsbeurteilung – ‚achievement‘ bedeutet in diesem Zusammenhang aus dem Englischen übersetzt ‚Erfolg‘, ‚Leistung‘ und ‚assessment‘ soviel wie ‚Beurteilung‘, ‚Bewertung‘. Dieses Seminar befasste sich zwar vor allem mit Qualitätssicherungssystemen und nationalen Standards, dennoch ist zu vermuten, dass das Thema Leistungsbeurteilung zumindest angeschnitten wurde.

Seit dem Wintersemester 06/07 wird von Karin DOBLER laufend ein Seminar unter dem Titel ‚Leistungsbeurteilung und neue Lernkultur – Lernförderliche Leistungsbeurteilung: Ziele, Merkmale, Methoden‘ angeboten. Leider ist auch bei dieser Lehrveranstaltung die TeilnehmerInnenzahl beschränkt, was heißt, dass von ungefähr 4500-5000¹² Studierenden, welche dieses Angebot annehmen sollten, nur 25 pro Semester die Chance auf eine entsprechende Ausbildung erhalten.

Was die FeLP an pädagogischer und didaktischer Ausbildung verabsäumt, könnten theoretisch die fachwissenschaftlichen Institute wieder wettmachen. Ein Blick auf den Studienplan Lehramt¹³ für Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Wien verrät jedoch Folgendes: Im ersten Studienabschnitt haben Studierende 7 SWS im Bereich der

¹² Angabe laut Dr. SATTELBERGER, Bundeslehrerin im Hochschuldienst an der FeLP, am 25.02.2009

¹³ Vgl. Studienprogrammleitung Geographie: Studienplan

Grundlagen der Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde zu absolvieren, im zweiten Studienabschnitt 8-10 SWS, dazu kommen noch fünf weitere fachdidaktische Lehrveranstaltungen aus den fachwissenschaftlichen Prüfungsfächern (siehe Erklärung in der Fußnote 18).¹⁴ Die Themenbereiche, die diese fachdidaktische Ausbildung vorgibt, befassen sich mit Inhalten wie dem Umgang mit Medien, Sozialformen, geschlechterrollenkritischer Didaktik, didaktischen Modellen, Wirtschaftskundeunterricht, Praxiseinführungen, Schulkartographie, etc. Es findet sich aber auch hier keine Lehrveranstaltung, die sich explizit mit dem Aspekt der Leistungsbeurteilung befasst, was allerdings nicht ausschließt, dass dieser in Ansätzen thematisiert wird.

Fazit:

Das Angebot an Lehrveranstaltungen, die sich an der Universität Wien explizit mit dem Thema Leistungsbeurteilung befassen, ist sehr spärlich, wenn überhaupt vorhanden. Da die Forschungseinheit für LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung eine sehr große Anzahl an LehramtsstudentInnen zu bewältigen hat (aktuell sind es zwischen 4.500 und 5000 pro Jahr)¹⁵, wird diese Einrichtung wohl auch in Zukunft wenig im Bereich der Leistungsbeurteilung anbieten können.

Eine Massenveranstaltung wie eine Vorlesung zu dieser Thematik ist bestimmt nicht zielführend, Seminare in kleineren Gruppen sind möglich und finden statt, um jedoch alle Studierenden zu erreichen, müssten pro Semester ca. 30¹⁶ davon parallel angeboten werden. Vorteilhaft wäre es also, wenn sich die Fachdidaktik der einzelnen Unterrichtsfächer der Sache annehmen würde, am besten wohl im Rahmen spezieller Lehrveranstaltungen zum Thema Leistungsbeurteilung. Wann sonst, wenn nicht im Zuge der Ausbildung, sollten sich zukünftige LehrerInnen Wissen über das Feststellen, Messen und Bewerten von SchülerInnenleistungen aneignen?

¹⁴ deshalb 8-10 SWS, weil vier Wahlpflichtfachstunden aus allen Bereichen frei wählbar sind und somit auch zum Teil im Bereich der Fachdidaktik absolviert werden können

¹⁵ Angabe laut Dr. SATTELBERGER, Bundeslehrerin im Hochschuldienst an der FeLP, am 25.02.2009

¹⁶ 30 Seminare mit je 25 TeilnehmerInnen würden in einer Zeitspanne von 6 Semestern 4.500 Studierende erreichen

2.2.3. Gesetzliche Bestimmungen und Verordnungen

a) Die Leistungsbeurteilungsverordnung

Die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) setzt in 25 Paragraphen die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -beurteilung ohne Unterschiede zwischen den beiden fest und erklärt deren Formen und Durchführung.

Auf Grund der §§ 18, 20, 21 und 23 des Schulunterrichtsgesetzes¹⁷, BGBl. Nr. 139/1974, wird Folgendes verordnet (Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis der LBVO):

- | |
|--|
| <p>1. ABSCHNITT LEISTUNGSFESTSTELLUNG UND LEISTUNGSBEURTEILUNG</p> <p>§ 1. Allgemeine Bestimmungen</p> <p>2. ABSCHNITT LEISTUNGSFESTSTELLUNG</p> <p>§ 2. Allgemeine Bestimmungen betreffend die Leistungsfeststellung</p> <p>§ 3. Formen der Leistungsfeststellung</p> <p>§ 4. Mitarbeit der Schüler im Unterricht</p> <p>§ 5. Mündliche Prüfungen</p> <p>§ 6. Mündliche Übungen</p> <p>§ 7. Schularbeiten</p> <p>§ 8. Schriftliche Überprüfungen</p> <p>§ 9. Praktische Leistungsfeststellungen</p> <p>§ 10. Graphische Leistungsfeststellungen</p> <p>3. ABSCHNITT LEISTUNGSBEURTEILUNG</p> <p>§ 11. Grundsätze der Leistungsbeurteilung</p> <p>§ 12. Äußere Form der Arbeit als Bestandteil der Leistung</p> <p>§ 13. Schularten, für deren Aufgabe bildnerische Erziehung, Werkerziehung (Technisches Werken, Textiles Werken), Leibeserziehung, Leibesübungen und Musikerziehung von besonderer Bedeutung sind</p> <p>§ 14. Beurteilungsstufen (Noten)</p> <p>§ 15. Besondere Bestimmungen über die Leistungsbeurteilung bei den schriftlichen Leistungsfeststellungen</p> <p>§ 16. Fachliche Aspekte für die Beurteilung von Schularbeiten</p> <p>§ 17. Beurteilung der Leistungsfeststellungen in Kindergartenpraxis, Hortpraxis und Heimpraxis</p> <p>4. ABSCHNITT</p> <p>§ 18. Beurteilung des Verhaltens in der Schule</p> <p>5. ABSCHNITT LEISTUNGSBEURTEILUNG FÜR EINE SCHULSTUFE</p> <p>§ 20. Allgemeine Bestimmungen für die Leistungsbeurteilung für eine Schulstufe</p> <p>§ 21. Durchführung von Feststellungs- und Nachtragsprüfungen</p> <p>§ 22. Durchführung von Wiederholungsprüfungen</p> |
|--|

¹⁷ Diese Paragraphen regeln mit § 18 die Leistungsbeurteilung, mit § 20 die Leistungsbeurteilung für eine Schulstufe, mit § 21 die Beurteilung des Verhaltens in der Schule und mit § 23 die Wiederholungsprüfung.

Während das Schulunterrichtsgesetz also deutlich macht, dass Leistungsbeurteilung zu erfolgen hat, regelt die LBVO, wie diese von statten gehen *muss*. Die Beobachtung des Unterrichtsalltags zeigt allerdings, dass sich so manche LehrerInnen der Einhaltepflicht dieser Verordnung nicht bewusst sind, beziehungsweise sie diese nur als Anregung für ihre persönliche Strategie der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ansehen.

Gesetze und Verordnungen kommen jedoch nicht von ungefähr. Diese Rechtsnormen haben ihren Ursprung in der Gesellschaft und spiegeln die Spielregeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens wider. Sie ergeben sich aus Sitte und Moral und dienen als Wegweiser und zur Verhaltensorientierung. Außerdem besitzen sie soziale Steuerungsfunktion. Der wesentliche Unterschied von gesellschaftlichen Verhaltens- oder Sozialnormen wie Moral und Sitte zu Normen des Rechts besteht aber darin, dass Anordnungen des Rechts (eben Gesetze und Verordnungen) notfalls mit staatlicher Zwangsgewalt durchgesetzt werden können, für den Fall, dass die Betroffene sich nicht freiwillig danach richten.¹⁸

Gesetze zu erlassen und sie einzuhalten macht also Sinn – nicht nur im alltäglichen Leben, auch in der Schule. Darum wurde auch die LBVO zur Präzisierung des Schulunterrichtsgesetzes erlassen. Diese stellt nicht nur einen klar abgesteckten Handlungsrahmen bezüglich der Vorgehensweise beim Prüfen und Beurteilen für die Lehrenden dar (was durch klare Strukturierung auch eine wesentliche Erleichterung deren Arbeit darstellen könnte), sondern sie sollte auch gleichzeitig SchülerInnen vor eigenwilligem, willkürlichem Handeln seitens der Lehrenden bewahren. Leider kann auch diesbezüglich beobachtet werden, dass Lehrende entweder die Gesetze und Verordnungen nicht oder nicht zur Genüge kennen, diese missinterpretieren oder sich schlicht nicht daran halten, sehr zum Leidwesen der betroffenen SchülerInnen.

Die Leistungsbeurteilungsverordnung sollte eigentlich einen Rahmen bieten, der vorgibt, in welcher Form die Sicherung des Unterrichtsertrages bzw. die Feststellung und Beurteilung von SchülerInnenleistungen formell zu erfolgen hat. Was festgestellt und bewertet werden soll, ist abhängig von dem, was unterrichtet wird, und diese Inhalte finden sich in den Lehrplänen, welche im nächsten Punkt noch etwas näher beleuchtet werden.

¹⁸ Vgl. onlineLehrbuch Zivilrecht Kapitel 1, III

b) Der Lehrplan

So vielfältig wie die Schularten und Schultypen in Österreich sind, so mannigfaltig sind auch die Lehrpläne. Vergleicht man diese, wird deutlich, dass sie sich der Struktur nach ziemlich ähneln. Alle Lehrpläne – egal ob sie für Volksschulen, Hauptschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen oder Berufsbildende Höhere Schulen erlassen wurden – haben die gleiche Grundstruktur:

- **Allgemeines Bildungsziel** (Funktion und Gliederung des Lehrplans, Gesetzlicher Auftrag, Leitvorstellungen, Aufgabenbereiche der Schule und die Bildungsbereiche)
- **Allgemeine Didaktische Grundsätze** (zur Beachtung bei der Planung und Durchführung des Unterrichts – zum Beispiel zum Förderunterricht, zur Leistungsbeurteilung, zur Integration, etc.)
- **Schul- und Unterrichtsgestaltung** (Richtlinien und Hinweise zur Sicherung der Schulqualität – es geht hier um die Aspekte des Lehrens und Lernens wie die Gestaltung des Unterrichts, die individuelle Förderung, Erziehungsstil sowie Rückmeldungen über das Unterrichts- und Schulgeschehen) (Bm:ukk Lehrpläne)

Natürlich beinhaltet der eine oder andere Lehrplan noch Zusätzliches wie Differenzierungshinweise oder andere schultypenspezifische Bestimmungen, dennoch weisen die Lehrpläne im allgemeinen Teil im Großen und Ganzen das gleiche Gliederungsschema auf.

Die jeweiligen Fach-Lehrpläne sind ebenfalls sehr ähnlich und nach folgendem Muster aufgebaut:

- **Bildungs- und Lehraufgabe:** nennt die Hauptziele, die die SchülerInnen im erreichen sollen
- **Didaktische Grundsätze:** fachspezifische Prinzipien und Hinweise für Methodik, Didaktik und den Unterricht der LehrerInnen
- **„Lehrstoff“:** ist differenziert nach Schulstufen bzw. nach fachspezifischen Gliederungsaspekten. In verbindlichen Vorgaben wird formuliert, welche Lernziele von den SchülerInnen erreicht werden sollen. Der zeitliche Rahmen und die tatsächliche Umsetzung liegen im Ermessen der Lehrperson. (Bm:ukk Lehrpläne)

Diese Inhalte, die allen Lehrplänen gleich sind, werden im Schulorganisationsgesetz vorgegeben. Das heißt, im Allgemeinen geben die Lehrpläne eine Richtlinie vor, was wie unterrichtet werden soll, und im Spezifischen bestimmen sie auch die Inhalte dessen, was in den jeweiligen Fächern zu lehren ist. Die in den entsprechenden Fächern im Abschnitt *Kernbereich* angeführten Inhalte sollten als verbindlich angesehen werden; der Umgang mit dem ‚Lernstoff‘ im *Erweiterungsbereich* obliegt jedoch der Autonomie der Lehrenden.¹⁹

Für den Bereich der Leistungsbeurteilung ist im Zusammenhang mit den Lehrplänen folgendes interessant: Lehrpläne geben Bildungsziele vor, die beschreiben, was die SchülerInnen am Ende können sollen. Für den Lehrplan des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde heißt dies im Genaueren:

„Aus den Zielstellungen haben die Lehrerinnen und Lehrer die Lerninhalte eigenverantwortlich und begründet abzuleiten. Dabei sind folgende Kriterien zu beachten: die Schüler- und Klassensituation, der aktuelle Bezug, die exemplarische Bedeutung, die Transferfähigkeit, die fächerübergreifenden Aspekte. [...] Das intensive Befassen mit den Inhalten der einzelnen Themen und die Sicherung eines ständigen Lernprozesses sind dem bloßen Wissenserwerb vorzuziehen.“ (BM:UKK Lehrpläne)

Lehrpläne geben also vor, dass nicht der bloße Wissenserwerb sondern die intensive Auseinandersetzung mit Themen und ein fortwährender Lernprozess im Unterricht zu erfolgen hat. Weiters verlangt der Oberstufenlehrplan der AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule) im Bereich der Bildungs- und Lehraufgabe, dass drei methodische sowie drei fachspezifische Kompetenzen im Unterricht erworben bzw. gefördert werden. Diese sind die Methoden-, die Orientierungs- und die Synthesekompetenz zum einen sowie die Umwelt-, die Gesellschafts- und die Wirtschaftskompetenz zum anderen.

Schlagwörter wie die *intensive Auseinandersetzung*, der ständige *Lernprozess* und die Aneignung von diversen *Kompetenzen* setzen auf der einen Seite schon einmal einen Unterricht voraus, der über die bloße Wissensvermittlung hinausgeht. Daraus ergibt sich allerdings, dass schulische Vermittlung auf jeden Fall anders geplant werden muss als nach herkömmlichen Routinen und es einer intensiveren Vorbereitung bedarf. Auf der anderen

¹⁹ Dazu äußert sich Wolfgang SITTE in „Lehrpläne II“ in *Beiträge zur Didaktik des ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘ – Unterrichts* folgendermaßen: „Durch das völlige Fehlen von Lerninhaltsangaben werden viele SchulbuchautorInnen und Lehrer bei der Konkretisierung der oft sehr vage formulierten Zielstellungen im Stich gelassen und Beliebigkeiten bei deren Interpretation und Auslegung begünstigt, wie Schulbücher und Schülerhefte zeigen. Das kann zu bedeutenden Wissenslücken im Kernbereich führen.“ (SITTE, W. 2001b, S.228)

Seite muss in weiterer Folge auch die Sicherung des Unterrichtsertrages, die Leistungsfeststellung und die anschließende Leistungsbeurteilung auf eine Art und Weise erfolgen, die nicht nur die Reproduktion von Wissen und damit die bloße Wiedergabe von stofflichen Inhalten verlangt. Um Kompetenzen ‚abzuprüfen‘ bzw. einen ständigen Lernprozess zu initiieren und aufrechtzuerhalten, reicht ein herkömmlicher Test mit Fragen wie ‚*Nenne fünf bedeutende Städte in der Mur-Mürzfurche!*‘ jedenfalls nicht aus.

Um den Vorgaben des Lehrplanes gerecht werden zu können, muss sich der/die LehrerIn intensiv mit diesem auseinandersetzen. Es ist notwendig, die Zielvorstellungen auch wirklich zu begreifen, denn der Lehrplan stellt auf keinen Fall ein Rezeptbuch oder eine To-do-Liste dar. Lehrpläne geben einen verpflichtenden Kernbereich vor, welcher von den Lehrenden flexibel erweitert werden soll, damit die vorgegebenen Ziele erreicht werden können.

Nehmen wie an, ein/e GW-LehrerIn setzt sich für den Unterricht das Ziel, die SchülerInnen zu befähigen „*die Entwicklung der österreichischen Bevölkerung [...] darstellen [...] sowie mögliche Folgen [des demographischen Wandels] ableiten und beurteilen*“ (BM:UKK Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, S.3) zu können, damit diese begründet Position zu staatlichen Fördermaßnahmen im Rahmen der Familienbeihilfe beziehen können, dann bedarf das wohl einer höheren Qualifikation als sie durch das bloße Zeigen von demographischen Grunddarstellungen und das Lesen des entsprechenden Kapitels im Lehrbuch zu erreichen wäre.

Das oben genannte Zitat aus dem Lehrplan ist *nur* das Lernziel, welches LehrerInnen verfolgen sollten.²⁰ Sind diese weiters auch noch bemüht, der Bildungs- und Lehraufgabe nachzukommen, die stets eingangs im jeweiligen Lehrplan angeführt ist, wird die Aufgabe natürlich umso kniffliger. Ein mögliches Ziel der LehrerInnen könnte sein, dass sie zur selben Thematik die Synthesekompetenz der SchülerInnen stärken wollen und aus diesem Grund die „*Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes, der Gesellschaft und der Wirtschaft sowie in die zugrunde liegenden Machtstrukturen vermitteln*“ (BM:UKK Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, S.1) möchten.

Wie ein solcher Unterricht aussehen kann, beziehungsweise muss, wird in einem späteren Abschnitt (siehe Punkt 4) noch näher erläutert. Eines ist jedoch klar: je höherrangiger die

²⁰ Nebenbei bemerkt: „Die im Lehrplan angegebenen Zielsetzungen sind für alle [...] Schüler verbindlich“ (SITTE, W. 2001b, S.227)

Ziele sind, die die LehrerInnen verfolgen, desto aufwändiger ist der Weg dorthin. Dieser Aufwand sollte jedoch hauptsächlich bei den LehrerInnen liegen, denn es ist ihre Aufgabe, Unterricht so zu planen, dass SchülerInnen möglichst viel davon profitieren können, auch ohne unverhältnismäßig hohen Einsatz von Zeit und Mühe.

Eine anspruchsvolle, lehrplangerechte und schülerInnennahe Unterrichtsgestaltung sichert aber nicht automatisch den Lernerfolg. Ob die Ziele nämlich tatsächlich erreicht wurden und im welchem Maße, zeigt sich erst durch entsprechendes Feedback, das größtenteils in Form von Leistungsfeststellung eingeholt wird. Erfolgt diese nur am Ende des Lernprozesses (auch summative Leistungsfeststellung genannt) und in Form reiner Wissensreproduktion, war die gesamte vorhergegangene Arbeit vergebene Liebesmüh. Vielleicht nicht ganz, weil durch guten Unterricht SchülerInnen auf jeden Fall profitieren, jedoch erfasst eine summative Leistungsfeststellung höchstwahrscheinlich nicht die tatsächlich erbrachte oder mögliche Leistung der SchülerInnen. Auf Möglichkeiten und Methoden, wie Leistungsfeststellung einem vom Lehrplan geforderten prozesshaften und Kompetenzen fördernden Lernen gerecht werden kann, wird noch später in Kapitel 4 ausführlich eingegangen.

Es ist anzunehmen, dass die angewandten Prüfungsmethoden maßgeblich davon abhängen, was unterrichtet wurde bzw. was an formulierten Bildungszielen erwartet wird. Dass die Art, wie unterrichtet und Leistungsfeststellung und -beurteilung vollzogen wird, methodisch dennoch von LehrerIn zu LehrerIn sehr unterschiedlich abläuft, ist darauf zurückzuführen, dass Lehrpläne zwar ‚Rahmenbedingungen zur Gestaltung des Unterrichts‘ festsetzen und diesen Vorgaben (§17 und 18 der LBVO) nachzukommen ist, die herrschende Unkenntnis der Normen aber Unterrichtsabläufe und Leistungsfeststellungen beobachten lassen, die rechtlich nicht gedeckt sind (SITTE, Ch. 2001b, S.216). Weiters kommt hinzu, dass, wie bereits oben erwähnt, Lehrpläne nicht als Rezeptbuch oder schrittweise Anleitung konzipiert sind, sondern nur einen Rahmen vorgeben bzw. Ziele nennen. Diese Vorgaben sind dann von LehrerInnen *„in eigenständiger, verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit [...] und entsprechend den Bestimmungen des Lehrplans [...] zu erfüllen“* (BM:UKK SCHUG § 17).²¹ So unterschiedlich wie die LehrerInnen selbst sind auch deren Auffassungen von lehrplan- und gesetzeskonformem Unterricht sowie der ihm immanenten Leistungsbeurteilung.

²¹ Dazu noch ein Zitat von Anton Becker in *Methodik des Geographischen Unterrichtes*, 1932: „Der beste Lehrplan nützt nichts, wenn der Lehrer nichts taugt; der gute Lehrer wird aber auch mit einem schlechten Lehrplan arbeiten können.“ (SITTE, Ch. 2001b, S.212)

2.2.4. Lehrbücher

Lehrbücher oder Schulbücher sind Unterrichtsmittel, die laut § 14, Absatz 1 des SCHUG „Hilfsmittel [sind], die der Unterstützung oder der Bewältigung von Teilaufgaben des Unterrichtes und zur Sicherung des Unterrichtsertrages dienen“ (BM:UKK SCHUG). Weiters müssen Unterrichtsmittel „nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe entsprechen“ (BM:UKK SCHUG Absatz 2) und der/die LehrerIn „darf nur solche Unterrichtsmittel im Unterricht einsetzen, die nach dem Ergebnis seiner[/ihrer] gewissenhaften Prüfung den Voraussetzungen nach Abs. 2 entsprechen oder vom zuständigen Bundesminister als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt worden sind“ (BM:UKK SCHUG Absatz 3). Die „Zulassung der [österreichischen] Schulbücher [erfolgt] [...] ausschließlich auf der Grundlage der österreichischen Lehrpläne“ (BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur, S. 1). Dementsprechend ist es nahe liegend anzunehmen, dass SchulbuchautorInnen sich beim Konzipieren eines Schulbuches an den Vorgaben des Schulunterrichtsgesetzes und des Lehrplans orientieren – und zwar nicht nur was die vorgegebenen Themen betrifft. Einen möglichen, sehr relevanten Anhaltspunkt für die Auswahl und die Erstellung der Inhalte, Aufgaben und Übungen stellen die didaktischen Grundsätze des Lehrplanes dar. Wie in diesen angeführt, sollten die Kriterien SchülerInnen- und Klassensituation, aktueller Bezug, exemplarische Bedeutung, Transferfähigkeit und schließlich fächerübergreifende Aspekte beachtet werden (BM:UKK 2004: Lehrplan S.2). Ein weiterer für die Konzeption eines Lehrbuches relevant erscheinender didaktischer Grundsatz ist jener, der besagt, dass das „intensive Befassen mit den Inhalten der einzelnen Themen und die Sicherung eines ständigen Lernprozesses [...] dem bloßen Wissenserwerb vorzuziehen“ (BM:UKK 2004: Lehrplan S.2) ist. Weiters sollte SchülerInnen ermöglicht werden, durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Realität zu lernen, dabei aktiv und selbstständig sein zu können und sie sollen an die eigenständige kritische Informationsverarbeitung herangeführt werden. Ein weiteres Ziel ist, dass sich SchülerInnen durch geeignete Methoden neues Wissen und Können aneignen, Probleme selbstständig erkennen und auch das Finden von Wegen zur Lösung dieser Probleme soll geübt werden. Durch Modell- und Theoriebildung soll die Informationsfülle bewältigt werden.

Die Forderungen des Lehrplans sind im Bereich der didaktischen Grundsätze alles andere als bescheiden. Das Schulbuch, das nicht nur Beobachtungen sondern auch Untersuchungen zufolge „das am häufigsten im Unterricht verwendete Arbeitsmittel“ (SITTE Ch. 2001a: S. 447) im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht ist, sollte zur Umsetzung und Erfüllung

dieser Forderungen entsprechende Hilfestellungen geben. Da Schulbücher per definitionem Hilfsmittel sind, die wie in § 14 oben zitiert, auch der Sicherung des Unterrichtsertrages dienen, sollten diese ferner mit entsprechenden Fragestellungen, Aufgaben und Übungen aufwarten. Dabei versteht es sich von selbst, dass diese Aufgaben zur Erfüllung der Forderungen des Lehrplans zumindest über das Niveau der reinen Wissensreproduktion hinausgehen müssen.

Dazu ein E-Mail der GW-Schulbuchautorin Karin DOBLER (Kompass 5/6 und Kompass 7/8, Verlag öbv), welche auf die Frage nach den Kriterien zur Erfüllung der Übungs- und Kontrollfunktion von Schulbüchern folgendes antwortete:

*Liebe Maria,
ja, wir haben uns tatsächlich bei unseren Arbeitsanregungen etwas überlegt, was bei Schulbüchern oft nicht üblich erscheint. In erster Linie war unser didaktischer Anspruch jener der SchülerInnen-Orientiertheit und auch des Lebenswelt-Bezugs. Das heißt, wir haben uns bemüht Aufgaben zu formulieren, anhand derer die SchülerInnen ihr eigenes Handeln reflektieren/überprüfen bzw. überhaupt bewusst machen können (z.B. S. 159, Frage 1). Wichtig ist uns ein möglicher Perspektivenwechsel, das bedeutet, dass die SchülerInnen aus der Sicht verschiedener Betroffener/Beteiligter eine Problemstellung sehen lernen (z.B. S. 159, Frage 3). Andere Fragen leiten eine intensive Auseinandersetzung mit einer Thematik an, wobei die Materialien bei der Beantwortung Unterstützung liefern (S. 161, Frage 4+5). Dann gibt es Anregungen, die schlichtweg eine weiterführende Beschäftigung mit einem Thema darstellen (S. 165, Frage 5). Viele Arbeitsanregungen sind zudem handlungsorientiert formuliert, d.h. die SchülerInnen erarbeiten konkrete Produkte (Broschüre, Leserbrief usw.). Auch gibt es Arbeitsanregungen auf verschiedenen Aufgabenniveaus - zur besseren Differenzierung.*

[...] Vorgaben gibt es keine. Die GutachterInnen finden unsere Arbeitsanregungen oftmals zu anspruchsvoll, weil sie viel eigenständige Arbeit erfordern. Das war uns aber genau wichtig: eben nicht nur Fragen zu formulieren, die auf reproduzierbares Wissen hin abzielen.

[...]

*Liebe Grüße,
Karin*

Übersicht 3: E-Mail von Karin DOBLER, Schulbuchautorin

Die Durchsicht aktueller Schulbücher zeigt, dass die wenigsten den oben genannten Forderungen des Lehrplans beziehungsweise diesen eigens formulierten Kriterien und Prinzipien der zitierten Schulbuchautorin folgen. In den meisten Fällen zielen Fragen oder Übungen lediglich darauf ab, Informationen im vorangegangenen Text ‚wieder zu finden‘. Selten kommt es vor, dass SchülerInnen zum Beispiel Synthesekompetenz zur Erfüllung von

Aufgaben im Buch nachweisen müssen, oder dass sie Gelerntes auf andere Bereiche anwenden sollen.

Es liegt natürlich im eigenen Ermessen der Lehrenden, welches Schulbuch sie verwenden und was sie davon wie einsetzen. Die Übungen zur Sicherung des Unterrichtsertrages in den verschiedenen Büchern sind von unterschiedlicher Qualität, LehrerInnen sollten daher Ziele dieser Aufgaben immer kritisch hinterfragen. Auch sollten Lehrende sich dessen bewusst sein, dass reines Abfragen von Wissen nicht Kompetenz fördernd ist und folglich die Aufgaben in den Schulbüchern zur Übung und zur Leistungsfeststellung nicht unreflektiert übernommen werden sollten!

2.2.5. Literatur

Durchsucht man den OPAC²² der Universität Wien, so findet man bei der Suche mit den Schlagwörtern ‚Schulleistungsmessung‘, ‚Schulleistungsbeurteilung‘ und ‚Schulleistungsdiagnostik‘ bzw. bei der Suche nach ‚Leistungsbeurteilung‘ mit der Modifikation ‚Pädagogik‘ knapp 190 Schriftwerke, datiert von 1943 bis 2009. Nicht außer Acht zu lassen sind auch zahlreiche Artikel und Beiträge in diversen Magazinen und Reihen, die bei solch einer Suche nicht erfasst werden. Dies wären zum Beispiel Wolfgang KLAFKIS sechste Studie über ‚Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung‘ in *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, oder speziell zur Fachdidaktik im GW-Unterricht der Essay Wolfgang SITTES ‚Lernergebniskontrolle u. Leistungsbeurteilung‘ im *Handbuch für den Geographie und Wirtschaftskunde - Unterricht in Österreich* von Wolfgang SITTE (Hrsg.), um nur einige zu nennen.

In Büchern, die sich speziell mit der Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskunde Unterrichts befassen, findet sich immer wieder ein Beitrag zum Thema Leistungsfeststellung und -beurteilung. HAUBRICH (Hrsg.) widmet in *Didaktik der Geographie. Konkret* aus 1997 dem Thema ‚Lernkontrollen und Leistungsbewertung‘ 40 Seiten. In diesem Kapitel werden die Formen der Leistungsfeststellung und -bewertung beschrieben, die Phasen und die Anwendung dieser unterschieden und angeführt, und es werden sogar exemplarische

²² OPAC steht für: Online Public Access Catalog. Dieser beinhaltet jene Bücher der Universitätsbibliothek Wien, die ab 1989 publiziert wurden; der Buchbestand vor 1989 ist nur teilweise erfasst.

Beispiele von Beurteilungsformen im Geographieunterricht dargeboten. Leider scheint dieser Beitrag in traditionellen Formen zu verharren. So deuten die AutorInnen zwar auf die Wichtigkeit des Einbezugs des Lernprozesses in die Beurteilung hin, jedoch schlagen auch sie für die Feststellung und Bewertung dieses Prozesses nur punktuelle, teilweise summative Prüfungsformen vor. Ein Vorschlag zur Lernkontrolle, die laut AutorInnen den SchülerInnenleistungen *ganzheitlich* gerecht werden sollte, ist zum Beispiel das Unterrichtsprotokoll:

„[...] hier erbringt der Schüler eine Leistung, indem er in möglichst prägnanter Form Ergebnisse oder Verlauf einer Stunde wiedergibt. Form und Inhalt entsprechen dabei durchaus verschiedenen Zielbereichen und fließen getrennt in die Beurteilung ein.“
(HAUBRICH et al., S.364)

SchülerInnen lernen beim Erstellen von Protokollen Vieles, zum Beispiel wie sie brauchbare Notizen machen, schnell schreiben, Verläufe und Abfolgen verbalisieren, etc. Was sie jedoch bei dieser Art der Lernkontrolle in Bezug auf geographische und wirtschaftskundliche Inhalte lernen, ist fraglich. Die bloße Wiedergabe des Unterrichtsstundeninhalts entspricht einem geographiespezifischen Lernziel wohl kaum.

Auch RINSCHÉDES Beitrag zu ‚Lernkontrollen im Geographieunterricht‘ in seinem Buch *Geographiedidaktik* folgt einem ähnlichen Weg. Er behandelt in diesem Kapitel vor allem die summativen und punktuellen Formen der mündlichen und schriftlichen Leistungsbewertung. Zwar gibt er an, die *„Schülerleistungen in allen Phasen des Lernprozesses“* (RINSCHÉDE 2005, S.377) festlegen zu wollen, und er bietet auch ein *„breites Spektrum an verschiedenen Formen der Lernkontrollen“* (ebd. S.377), bei genauerer Betrachtung ist aber feststellbar, dass nur Formen der reinen Wissensabfrage in verschiedenen Phasen des Lernprozesses angesprochen sind. Speziellen Formen der Lernkontrolle wie etwa der Sammlung von Materialien und Jahresberichten lehnt RINSCHÉDE eher ab, weil er bei diesen den SchülerInnen misstraut – *„da der Grad fremder Hilfe nicht bekannt ist“* (ebd. S.378).

Dass RINSCHÉDES Erläuterungen nicht wirklich den Ansprüchen einer *neuen Lernkultur* (siehe Kapitel 4) befriedigen, zeigt sich unter anderem in folgendem Vorschlag (er zitiert WENGERT) zur mündlichen Lernkontrolle:

„Das einleitende Wiederholungsgespräch mit der ganzen Klasse zu Beginn des Unterrichts ist eine verdeckte Form des Abfragens. Für zwei oder drei vorgemerkte Schüler werden danach die Noten aufgeschrieben. Die Schüler sind zwar über das Vorgehen informiert, wissen aber im konkreten Fall nicht genau, wer geprüft wird. Auf diese Weise wird die ganze Klasse stärker einbezogen“ (WENGERT 2000, S.260-261).

RINSCHÉDE spricht zwar die Problematik der Beeinträchtigung des Vertrauens zwischen LehrerInnen und SchülerInnen an, schlägt dann aber vor, dass diese relativiert werden könnte, indem diese Wiederholungsgespräche nur für Positivwertungen genutzt werden (2005, S.379f). An dieser Stelle drängt sich unweigerlich die Frage auf, inwiefern diese Art der Leistungsbewertung den Kriterien der Validität (Gültigkeit – dass der Test nur das tatsächlich misst, was er zu messen vorgibt) und der Reliabilität (Zuverlässigkeit – dass das Ergebnis der Messung kein Zufallsergebnis ist)²³ entsprechen, die der Autor auf den Seiten davor thematisiert und um deren größtmögliche Beachtung er fordert (ebd. S.374f).

HAUBRICH hat gemeinsam mit anderen AutorInnen im Jahr 2006 ein seinem vorigen Buch vom Titel her sehr ähnliches Werk herausgegeben, nämlich *Geographie unterrichten lernen: die neue Didaktik der Geographie konkret*. In diesem kehren die AutorInnen schon eher ab von traditionellen Formen der Leistungs- und Lernergebnissicherung. Sie plädieren dafür, sowohl bei der ergebnis- als auch der prozessorientierten Betrachtungsweise der Lernbemühungen seitens der SchülerInnen von einem erweiterten Lern- und Leistungsbegriff auszugehen. Zu diesem Zwecke, so meinen sie, sind traditionelle Formen der Leistungsbeurteilung mit neuen zu ergänzen. Die AutorInnen setzen sich intensiv mit der Objektivierung der traditionellen Formen auseinander und bieten auch alternative Möglichkeiten der Leistungsfeststellung und -bewertung (2006, S.223ff). Es ist schön zu sehen, dass sich bezüglich der Leistungsbeurteilung eine bemerkbare Entwicklung vollzogen hat zwischen dem Werk aus 1997 und 2006.

In der *Didaktik des Geographieunterrichts*, das Gustav KREUZER 1980 herausgegeben hat, widmet Josef BIRKENHAUER ein kurzes Kapitel der *Leistungskontrolle*. BIRKENHAUER misst dabei dem schriftlichen Test die größte Objektivität bei und meint sogar, dass andere Formen der Lernkontrolle zwar verwendet werden könnten, sie aber bedenklich seien, wegen des hohen Grades an Möglichkeit der subjektiven Beurteilung. Besonderes Hauptaugenmerk schenkt BIRKENHAUER der Objektivierung des schriftlichen Tests. Er fordert, dass „in den Tests ein eindeutig beobachtbares Verhalten des Schülers so zu kontrollieren sein [muss], dass der Lernerfolg objektiv wird und die Bewertung mit Punkten eindeutig vorgenommen werden kann...“ (1980, S.306). Dieser Anspruch sei durch möglichst fein ausgeklügelte Fragen bei den schriftlichen Prüfungen zu erfüllen. Damit entspricht BIRKENHAUER einer Umsetzung des curricularen/lernzielorientierten Konzepts. Weiters meint er: „Innerhalb des

²³ mehr zu den Maßstäben und Kriterien der Leistungsmessung in Kapitel 3

Tests sollen die verschiedenen Aufgabenarten einander ablösen, damit beim Schüler Frustrationserlebnisse und Erfolgserlebnisse abwechseln können“ (ebd. S.307).

Der Beitrag BIRKENHAUERS ist zwar ein Versuch, den SchülerInnen besonders in Punkto Fairness entgegenzukommen. Leider verharrt auch er, wenn es um die Verfahren der Leistungsfeststellung und -beurteilung geht, noch in den traditionellen Formen. Seine Vorschläge berücksichtigen ausschließlich die punktuelle, summative Bewertung meist reproduzierten Wissens, der Leistungsprozess bleibt unberücksichtigt (KREUZER 1980, S. 302ff).

Einige Jahre später erscheint auch in Helmuth KÖCKS *Handbuch des Geographieunterrichts* ein Beitrag Josef BIRKENHAUERS zum Thema *Planung und Kontrolle des Geographieunterrichts*. Hier spricht sich BIRKENHAUER bereits für mehr Humanität und Demokratisierung bei Prüfungen aus. Auch tritt er dafür ein, dass den SchülerInnen Prüfungsziele und Beurteilungsmaßstäbe transparent gemacht werden. Bei den Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung plädiert er stark für mehr Objektivität, was er durch einen möglichst hohen Operationalisierungsgrad und eine Lernzielformulierung bis auf die Feinzielebene verwirklicht sieht. Mündliche Leistungsfeststellungen sind nicht klar definiert (er zählt auch Formen informeller schriftlicher Arbeiten, die Kontrolle der Führung des Arbeitsheftes und von Zettelarbeiten zu den nicht klar definierten Formen), und er misstraut ihnen aufgrund des hohen Grads an Subjektivität. In der Form des standardisierten schriftlichen Tests sieht BIRKENHAUER die größten Chancen zur Fairness gegenüber den SchülerInnen. Möglichkeiten, mit denen man sich auch auf den Lernprozess konzentrieren kann, um diesen ebenso in die Bewertung einfließen zu lassen, werden außer Acht gelassen (BIRKENHAUER 1986, S.295ff).

Fazit:

Wenn LehrerInnen also merken, dass sie ein Defizit im Bereich der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung oder Probleme bei deren Durchführung haben, aber auch wenn sie aus Unzufriedenheit nach Alternativen suchen, steht ihnen diesbezüglich ein reichhaltiges Literaturangebot zur Verfügung. Man sollte ebenso davon ausgehen können, dass Lehrende als Absolventen einer Universität auch fähig und gewillt sind, sich eigenständig fort- und weiterzubilden, wenn Bedarf in diesem Bereich erkannt wird.

Für Fragen zur Leistungsbewertung speziell im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ist zwar einiges in der Fachdidaktikliteratur zu finden, die Ausführungen sind oft aber weniger zielführend, da diese entweder noch zu sehr in traditionellen Formen verharren, oder da diese das Thema in pädagogischer und didaktischer Hinsicht kaum fachspezifisch aufarbeiten. Einem neuen, erweiterten Leistungsverständnis entsprechen die meisten der genannten Beiträge wenig bis gar nicht. Was jedoch alle gemeinsam haben, ist, dass sie sich stark für mehr Objektivität und Fairness gegenüber den SchülerInnen aussprechen. Leider versuchen die meisten, dieses Ziel durch die Reformierung der herkömmlichen Testverfahren und nicht durch eine Weiterentwicklung dieser zu erreichen. Der Rolle des Leistungsverständnisses wird nur von wenigen (SITTE, W. 2001c, S.271) Beachtung geschenkt.

Im ersten Kapitel der Arbeit wurde der Begriff *Leistung* definiert und erörtert, speziell auf das Leistungsprinzip und das pädagogische Leistungsverständnis wurde dabei eingegangen. Die Wichtigkeit eines erweiterten, reflektierten Leistungsbegriffes wurde dabei unterstrichen. Im zweiten Kapitel wurden nun die Stimuli, die LehrerInnen dazu motivieren und verpflichten, Leistungsbeurteilung zu betreiben, beschrieben. Auch mit den Quellen, aus denen Lehrende ihr Wissen über Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung schöpfen (können), setzt sich dieses Kapitel auseinander. Im folgenden Kapitel werden nun die Verfahren der Leistungsmessung und deren wesentlichen, beim Vorgang der Leistungsfeststellung zu beachtenden Merkmalen diskutiert.

3. VERFAHREN DER LEISTUNGSBEURTEILUNG

*„Zweifelsohne handelt es sich bei der Leistungsbeurteilung um ein sehr sensibles Tätigkeitsfeld des in einer Doppelrolle, nämlich als Pädagoge, der fördern soll und als Zensor, der rangordnen und selektieren soll, agierenden Lehrers“
(Wolfgang SITTE 2001c, S.274).*

In diesem Kapitel der Arbeit sollen die Begriffe der Leistungsbeurteilung geklärt werden. Weiters werden die drei wesentlichen Aspekte der Leistungsbeurteilungsverfahren – Gütekriterien, Bezugsnormen und die Notendefinition – erläutert und problematisiert. Da sich Kapitel 4 dann noch ausführlicher mit der Leistungsfeststellung und -bewertung im Unterrichtsfach GW beschäftigt, werden diese Aspekte vorerst eher allgemein behandelt und dann im folgenden Kapitel vor dem Hintergrund der Leistungsbeurteilung im GW-Unterricht intensiver diskutiert.

3.1. Begriffsklärung

Lernerfolgskontrolle und Lernergebniskontrolle, Leistungsmessung , Leistungskontrolle und Leistungsfeststellung, Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung, ...?

In der Literatur findet sich eine Fülle von Begriffen, wenn die Ergebnisse des Lehrens und Lernens behandelt werden. Die zu Beginn dieses Abschnittes (3.1.) angeführten Bezeichnungen sind bei weitem nicht alle. Diese Termini ähneln einander, aber haben sie inhaltlich die gleiche Bedeutung? Bei einigen ist das Kriterium der Verwendung bloß Geschmacksache der AutorInnen, andere jedoch meinen tatsächlich Unterschiedliches.

Die **Lernerfolgskontrolle** bezeichnet den Vorgang der „Bestandsaufnahme der Aneignung von Zielen und Inhalten“ (RINSCHEDÉ 2007, S.373). Die Ergebnisse solcher Kontrollen werden *nicht* mit Noten oder Werten beurteilt (wie etwa bei der Leistungsbewertung beziehungsweise -beurteilung). Die Lernerfolgskontrolle kann auch mit dem Terminus ‚Informationsfeststellung‘ definiert werden. Dieser Begriff meint laut § 1 (2) der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) die „Feststellungen der Leistungen der Schüler,

die 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“ (BM:UKK: LBVO). Von verschiedenen AutorInnen (vgl. AMRHEIN-KREML 2008, STERN 2008, WINTER 2004) wird diese auch als ‚Lerndiagnose‘ oder ‚pädagogische Diagnose‘ bezeichnet.

Der Begriff **Lernergebniskontrolle** kann den Termini **Leistungskontrolle** und **Leistungsfeststellung** gleichgesetzt werden. W. SITTE bevorzugt zum Beispiel das Wort ‚Lernergebniskontrolle‘ um etwas auszudrücken, wozu andere den Begriff ‚Leistungsfeststellung‘ verwenden. Er vermeidet den letztgenannten Ausdruck, weil sich der Terminus ‚schulische Leistung‘ einer eindeutigen Definition entzieht (siehe Kapitel 1) und der Begriff ‚Leistungsfeststellung‘ nicht nur die bloße Feststellung der SchülerInnenleistung umfasst, sondern auch die Funktion des Feedbacks an LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern bezeichnet (SITTE 2001c, S.271). Trotzdem ist **Leistungsfeststellung** der von den meisten AutorInnen benutzte Ausdruck. Er steht für eine „*Sachverhaltserhebung*“ (AMRHEIN-KREML 2008, S.31), die Auskunft darüber gibt, was SchülerInnen wissen und können, und ist „*Grundlage der Leistungsbeurteilung*“ (Bm:ukk: Leistungsbeurteilungsverordnung).

Die **Leistungsmessung** ist die „*Ermittlung des IST-Standes in einem Leistungsbereich*“ (AMRHEIN-KREML 2008, S.32f), sie bezieht sich also auf die Tätigkeit an sich. Wird eine Leistungsmessung zum Zwecke einer ‚Leistungsbeurteilung‘ vorgenommen, so handelt es sich um eine ‚Leistungsfeststellung‘. Dient das Ergebnis der Leistungsmessung nicht der anschließenden Bewertung, so ist diese eine Operation der ‚Informationsfeststellung‘. (ebd. S.33)

WINTER verwendet in einem seiner Bücher den Ausdruck ‚Leistungsbeurteilung‘ für den *traditionellen* Umgang mit SchülerInnenleistungen. Wenn er jedoch von *reformierten* Konzepten spricht, benützt er den Begriff ‚Leistungsbewertung‘.

Einen wesentlicheren Unterschied legt die Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST²⁴ fest. Als **Leistungsbewertung** definiert diese den bewertenden Vergleich des Ist-Standes in einem Leistungsbereich *mit einer Norm*. Ergebnisse eines solchen Vergleichs sind informelle

²⁴ IMST steht für ‚Innovationen machen Schulen Top‘ und ist eine Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zur Weiterentwicklung des Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informatikunterrichts in Österreich. Dieses Projekt besteht aus verschiedenen Teams (eines davon nennt sich ‚Prüfungskultur‘), die sich mit unterschiedlichen Themen beschäftigen.

verbale Kommentare wie etwa: ‚Lernziel erreicht‘; ‚durchschnittliche Leistung‘ oder ‚deutlicher Lernfortschritt‘. **Leistungsbeurteilung** hingegen bezeichnet den bewertenden „*Vergleich des IST-Standes in einem Leistungsbereich mit den Forderungen des Lehrplans (Sachnorm) entsprechend den schulischen Regelungen*“ (AMRHEIN-KREML 2008, S.33). Ergebnisse einer Leistungsbeurteilung sind im Regelfall die Noten gemäß der LBVO (siehe Punkt 3.2.3.) (Amrhein-Kreml 2008, S.33).

Nicht alle AutorInnen differenzieren, wenn es um die Verwendung dieser Termini geht. Oft ist es auch nicht möglich, eine trennscharfe Unterscheidung zu erzeugen. Hilfreich ist jedoch zumindest die Bezeichnungen *Leistungsfeststellung* und *Leistungsbewertung/-beurteilung* begrifflich voneinander abzugrenzen.

Leistungsfeststellung bezeichnet also den Akt der Leistungsmessung. Mittels verschiedener Aufgabenstellungen wie etwa Prüfungen, Tests, Präsentationen, Referate, Plakate, etc. werden Leistungen eingefordert und ein Ergebnis festgestellt. Dieses Ergebnis wird dann im Zuge der **Leistungsbewertung** (informell) und **Leistungsbeurteilung** (formell) nach vorgegebenen Kriterien evaluiert. Die daraus resultierende Bewertung wird in der Regel in der abstrakten Form einer Ziffernote ausgedrückt. In jedem Lernbereich ergibt sich aus den Teilbewertungen am Ende eine Gesamtbewertung, die in einem Zeugnis festgehalten wird. Eine alternative Form der Leistungsbewertung stellt etwa die verbale Beurteilung dar (STERN 2008, S.28). Im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (SCHUG) ist jedoch vorgesehen, SchülerInnenleistungen mit Noten zu beurteilen.²⁵

Leistungsbeurteilung ist also ein zweiphasiger Prozess. Phase 1 stellt die Leistungsstandserhebung dar, in Phase 2 erfolgt die Bewertung und Beurteilung des Ergebnisses. Was bei dieser Angelegenheit ausschlaggebend ist, ist die Tatsache, dass jede *Beurteilung* auch eine Konsequenz hat. Dies rührt vor allem daher, dass das österreichische Schulsystem einen selektiven Charakter besitzt. Das Zeugnis enthält eine Berechtigungsklausel, die entweder zum Aufstieg in die nächst höhere Schulstufe berechtigt, oder veranlasst, dass der/die SchülerIn das gesamte Jahr in allen Lernfächern wiederholen muss, unabhängig davon, in welchem Fach er/sie mit ‚Nicht genügend‘ beurteilt wurde. Auch

²⁵ Vgl. SCHUG § 78a. (1) „An Volksschulen und an Sonderschulen sind alternative Formen der Leistungsbeurteilung zu erproben, wobei die Selbständigkeit der Arbeit, die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes, die Durchführung der Aufgaben und die Eigenständigkeit der Schüler zu beurteilen sind und unterschiedliche Schülerleistungen zum Ausdruck zu bringen sind. In den Schulversuchen ist vorzusehen, dass auf Verlangen der Erziehungsberechtigten die Beurteilung im Jahreszeugnis jedenfalls durch Noten zu erfolgen hat.“

an den Nahtstellen unseres Bildungssystems (zum Beispiel am Übergang Volksschule – Hauptschule oder Gymnasium), also überall dort, wo Bildungswege sich verzweigen, macht sich diese Auslese bemerkbar. So werden durch Noten Zulassungen beziehungsweise Zugänge gewährt oder verweigert. In Hauptschulen bestimmen die Leistungsbeurteilungen über das Auf- bzw. Absteigen in den verschiedenen Leistungsgruppen in den Hauptfächern, was durchaus auch während des Semesters passieren kann.

In dieser Weise werden SchülerInnen mitunter schon sehr früh und fortwährend in leistungsstarke und leistungsschwache sortiert. STERN weist darauf hin, dass dieser Prozess nicht bedenkenlos vor sich gehen darf, da sich in allen Bereichen Fehler und Ungerechtigkeiten einschleichen können. Bei Leistungsfeststellungen, so STERN, handelt es sich immer um unvollständige Momentaufnahmen. Weiters könnten die Aufgaben zur Messung der Leistung nie alles abdecken, was der/die SchülerIn kann. Auch, so STERN weiter, darf nicht unbedacht vom Prüfungsergebnis auf die Bewertung geschlossen werden. Meist ist ungewiss, wie Leistungen zustande gekommen sind. So sind misslungene Prüfungen nicht immer auf Unwissenheit zurückzuführen. Oft waren auch einfach nur die Aufgabenstellungen unklar oder unverständlich (2008, S.28). Wenn zum Beispiel bei einer Mathematikprüfung eine der Aufgaben fordert, $2x^3$ zu berechnen, wie soll ein/e LehrerIn reagieren, wenn der/die SchülerIn anstelle des erwarteten Ergebnisses 6 die Antwort $2x^3 = 3x^2$ hinschreibt? Angenommen, ein/e LehrerIn stellt beim GW-Test die Frage: *„Welche wichtigen Industriestandorte des Mostviertels kennst du?“* und der/die SchülerIn gibt *„Keine“* als Antwort, ist diese Antwort dann falsch? Wenn bei einer schriftlichen Deutsch Matura das Thema der Arbeit lautet: *„Was ist Mut?“* und der/die SchülerIn schreibt nur die Worte *„Das ist Mut!“* auf das Prüfungsblatt, wie ist diese Leistung zu beurteilen?

STERN meint weiters, dass genauso, wie unkorrekte oder unerwartete Antworten nicht immer bedeuten, dass SchülerInnen etwas nicht wissen oder können, man ebenso bei korrekter Aufgabenlösung nicht immer auf Wissen und Können schließen kann. Eine richtige Antwort heißt nicht immer, dass SchülerInnen etwas verstanden haben. Die Lösung könnte auch auswendig gelernt oder zufällig erraten worden sein (2008, S.28).

Auch, dass aus den Bewertungen mitunter folgenschwere Konsequenzen gezogen werden, sieht STERN als Problem. SchülerInnen könnte so vorschnell die Berechtigung zum Aufstieg entzogen werden, beziehungsweise könnte passieren, dass SchülerInnen *„zu gut“* eingestuft werden, und sie so um eventuell notwendige Fördermaßnahmen fallen (ebd. S.28).

Dass schon bei der Leistungsfeststellung Fehler unterlaufen können, beziehungsweise dass es dabei zu unvorhersehbaren Ungereimtheiten kommen kann, ist nicht auszuschließen. Auch für die anschließende Bewertung der Leistungsergebnisse ergibt sich ein großer Spielraum, der die Gefahr, Fehltritte zu fällen, birgt. Weil Unzulänglichkeiten und Fehlentscheidungen in diesen Bereichen aber ernsthafte Konsequenzen nach sich ziehen können, ist es nahe liegend, dass es für diese Verfahren bestimmte Kriterien und Normen geben sollte. Tatsächlich existieren Gütekriterien und Bezugsnormen, die eine möglichst korrekte und ‚faire‘ Leistungsfeststellung und -bewertung ermöglichen. Dazu mehr im nächsten Abschnitt.

3.2. Problemfelder der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung/-beurteilung

Spätestens dann, wenn LehrerInnen Leistung feststellen und bewerten, treffen sie mitunter weitreichende Entscheidungen. Man könnte sogar soweit gehen zu sagen, dass sie manchmal ‚Urteile fällen‘. Wie schon in einem früheren Kapitel erwähnt, treffen LehrerInnen dadurch Lebensentscheidungen – sie *vergeben* Lebenschancen in zweifacher Hinsicht. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Berechtigungen und Zulassungen von der Leistungsbeurteilung abhängig sind. Aber selbst in Situationen, in denen Entscheidungen nicht von solcher Tragweite sind, in denen es ‚nur‘ darum geht, SchülerInnen rückzumelden, wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ sie abgeschnitten haben, sollte die Bewertung bzw. Beurteilung wohl überlegt sein. Mit der Form, wie LehrerInnen prüfen, und der Art, wie sie die erbrachte Leistung bewerten und beurteilen, haben LehrerInnen zweifelsohne großen Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivation der SchülerInnen. RHEINBERG und KRUG konnten in zahlreichen Studien zum Thema ‚Motivationsförderung im Schulalltag‘ neben anderen Erkenntnissen aufzeigen, dass LehrerInnen es sehr wohl in der Hand haben, dass SchülerInnen sich *„Leistungsanforderungen mit größerem Interesse, mehr Erfolgszuversicht, größerer Anstrengungsbereitschaft und weniger selbstwertbelastenden Kognitionen zuwenden“* (RHEINBERG und KRUG 2005, S.81), wenn sich LehrerInnen bei der Leistungsbewertung an der individuellen Bezugsnorm orientieren (mehr dazu im Folgenden).

Ziel jedes/r Lehrenden sollte sein, seine/ihre SchülerInnen bestmöglich zu fördern, das steht wohl außer Frage. Einer an den Lernprozess anschließenden Leistungsbewertung/-beurteilung kann sich – da von pädagogischer Notwendigkeit und gesetzlich verlangt (vgl. Kapitel 2) – keine Lehrperson entziehen. Es liegt also nahe, dass LehrerInnen diese Evaluation nach

bestem Wissen und Gewissen vollziehen wollen, dass ‚Gerechtigkeit‘ dabei von höchster Priorität ist. Doch was bedeutet Gerechtigkeit? Zumindest zwei Aspekte sind zu unterscheiden. Zum einen sollte die Leistungsfeststellung und -beurteilung gerecht im Sinne von ‚fair‘ von statten gehen, zum anderen sollten die Beurteilungen, die SchülerInnen bekommen, auch ihrem Wissens- und Könnensstand ‚gerecht‘ sein.

Wenn LehrerInnen sich also *Gerechtigkeit* zum Ziel setzen, sehen sie sich drei Problemfeldern gegenüber. Ein Schritt in Richtung ‚Fairness‘ und aussagekräftigere Bewertung und Beurteilung von SchülerInnenleistung wäre, wenn LehrerInnen

- sich bei der Feststellung von SchülerInnenleistungen an Gütekriterien halten;
- bei der Bewertung die Ergebnisse an Normen orientieren;
- und diese Ergebnisse dann wiederum anhand festgelegter Notendefinitionen beurteilen.

Von *der gerechten Leistungsbeurteilung* per se zu sprechen, ist kaum möglich. Sich beim Leistungsbeurteilungsverfahren an Gütekriterien zu halten, sich nicht unüberlegt an einer Bezugsnorm zu orientieren und die Notendefinition zu studieren und zu überdenken, stellt jedoch eine grundlegende Voraussetzung für die Erreichung dieses Gerechtigkeitszieles dar.

3.2.1. Gütekriterien – kann ihnen bei der Leistungsmessung entsprochen werden?

Da, wie schon erörtert, jede Leistungsbeurteilung eine Konsequenz hat und diese mitunter ziemlich schwerwiegend sein kann, liegt es nahe, dass LehrerInnen bei der Leistungsfeststellung besonders sorgfältig und überlegt vorgehen sollten. Abgesehen von möglichen Urteilsfehlern (Tendenzen zur Strenge oder Milde, Voreingenommenheit, Hang zur Mitte, Reihenfolgeeffekt, etc.), die es zu vermeiden gilt, sollten LehrerInnen bei der Leistungserhebung besonders darauf achten, dass sie bestimmte Qualitätskriterien einhalten, die im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung allgemein mit ‚Gütekriterien‘ bezeichnet werden.

Diese ‚klassischen‘ Gütekriterien (sie kommen aus der Testtheorie) verlangen, dass Leistungsfeststellung und -bewertung

- a) objektiv
- b) reliabel
- c) valide

sein sollte. „Aus wissenschaftlicher und bildungssystematischer Sicht sind derartige Gütekriterien unentbehrlich, sie dienen der Legitimation, Absicherung, letztlich auch der Gerechtigkeit schulischer Entscheidungen“ (BOHL 2004, S.53).

ad a) Objektivität

Diese gibt den „Grad der Übereinstimmung verschiedener Beurteiler bei der Beurteilung derselben Schülerleistung“ (OLECHOWSKI 2003, S.219) an. Das Testergebnis sollte also von der Person, die sie bewertet, *unabhängig sein*.

Das Objektivitätskriterium bezieht sich, so die AutorInnen der Projektgruppe ‚Prüfungskultur‘²⁶, auf drei Aspekte:

- Durchführung
- Auswertung
- Interpretation

Dieser Umstand rührt daher, dass LehrerInnen bei der Leistungsbeurteilung zum einen die Leistungserhebung durchführen, zum anderen die Ergebnisse auswerten und diese schließlich auch noch interpretieren (in Form von Ziffernnoten). Für Lehrende bedeutet das, wenn sie möglichst objektiv vorgehen wollen, dass sie einerseits klare Lernziele setzen, andererseits eindeutige Prüfungsbedingungen schaffen und nicht zuletzt nachvollziehbare Regeln für die Notenvergabe festlegen müssen (AMRHEIN-KREML 2008, S.37).

Schon häufig, so BENISCHEK (2006, S.113), wurde in Studien, die die Auswertungsobjektivität schriftlicher Arbeiten untersuchten, nachgewiesen, dass verschiedene LehrerInnen dieselbe Leistung unterschiedlich beurteilten.²⁷ Diese Beurteilungsunterschiede gehen nach SACHER zum Teil auch auf die Persönlichkeitsmerkmale der Beurteilenden zurück. So spielen etwa Alter, Geschlecht, berufliche Motivation, Ausbildung, der augenblickliche Status, erste Eindrücke vom Prüfling, etc. eine Rolle (2004, S.43).

²⁶ Ist von der ‚Projektgruppe Prüfungskultur‘ oder nur kurz ‚Projektgruppe‘ die Rede, findet sich der entsprechende Literaturverweis unter der Autorin AMRHEIN-KREML. Umgekehrt: lautet der entsprechende Literaturverweise ‚AMRHEIN-KREML‘, so handelt es sich um die Publikation der Projektgruppe ‚Prüfungskultur‘.

²⁷ Isabella BENISCHEK nennt unter anderem STARCH und ELLIOT (1912/13), WILLIAM (1933), HARTOG und RHODES (1936), HAECKER (1971), KLAUER (1978) und INGENKAMP (1975).

ad b) Reliabilität

Die Reliabilität drückt laut OLECHOWSKI den „Grad der ‚Zuverlässigkeit‘ der Übereinstimmung verschiedener Beurteiler bei der Beurteilung derselben Schülerleistung“ (2003, S.219) aus, es geht also um die größtmögliche Genauigkeit der ‚Messung‘²⁸. Falls das Ergebnis einer Leistungsbeurteilung nicht reliabel ist, zeigt sich das dadurch, dass dieselbe Arbeit von derselben Lehrperson *an verschiedenen Zeitpunkten* unterschiedlich bewertet wird.

In der Schulpraxis, so die Projektgruppe, zeigt sich ein Verstoß gegen das Qualitätskriterium der Reliabilität zum Beispiel unter anderem dadurch, dass Arbeiten zu Beginn und am Ende der Korrekturphase unterschiedlich bewertet werden und dass die äußere Form schriftlicher Arbeiten, aber auch Einflüsse von Verhaltensmerkmalen eine Rolle spielen. Weiters hat sich herausgestellt, dass die Bewertung in den Randbereichen der Noten, also bei ‚Sehr gut‘ und ‚Nichtgenügend‘ mehr reliabel sind als im mittleren Bereich (AMRHEIN-KREML 2008, S.37, SACHER 2004, S.44).

ad c) Validität

Validität bei der Messung gibt Auskunft über den „Grad der ‚Gültigkeit‘ der Beurteilung jenes Kriteriums, über das man aufgrund der Beurteilung einer Schulleistung Aufschluss haben möchte“ (OLECHOWSKI 2003, S.219). Es geht bei diesem Qualitätskriterium also darum, ob der Test auch *wirklich das Merkmal* misst, von dem er vorgibt, es zu messen, und nicht ein anderes oder ähnliches. Im Schulalltag kommt es jedoch nicht selten vor, dass zum Beispiel in Sprachfächern die Zahl der Rechtschreibfehler die Note bestimmt, und nicht die sprachliche Ausdrucksfähigkeit; dass in Mathematik nicht die mathematische Modellierfähigkeit, sondern die Rechenfertigkeit beurteilt wird; dass sprachliche Kompetenz, Alltagserfahrungen und Allgemeinwissen bei der Prüfung eine Rolle spielen; dass zusätzlich Durchhaltevermögen gemessen wird, wenn Schularbeiten besonders lang sind, etc. (STERN 2008, S. 91; AMRHEIN-KREML 2008, S.38).

²⁸ Von ‚Messung‘ kann bei der schulischer Leistungsfeststellung nicht so einfach gesprochen werden. In diesem Zusammenhang ist einerseits Messen im engeren und weiteren Sinne zu unterscheiden, andererseits muss überlegt werden, auf welchem Skalenniveau dies passiert. Werner SACHER erörtert dieses Thema sehr ausführlich in ‚Leistungen entwickeln, prüfen und beurteilen‘ auf Seite 33-35.

Kompetenzen isoliert zu messen ist kaum möglich. Daher sollte versucht werden, jene Leistungskomponenten aus der Beurteilung herauszuhalten, die für das angestrebte Lernziel nicht relevant sind (AMRHEIN-KREML 2008, S.38).

Das Kriterium der Validität kann noch in *Inhalts- und Prognosevalidität* differenziert werden. *Inhaltsvalidität* gibt an, inwieweit auch nur jene Inhalte, Kompetenzen und Wissensdimensionen geprüft werden, die im Unterricht ausreichend behandelt wurden. Eine Prüfungsaufgabe, deren Hintergrund im Unterricht nur so am Rande behandelt wurde, würde gegen dieses Kriterium verstoßen (JÜRGENS 2006, S.71). Nach SACHER kommt es in der Praxis oft vor, dass bei Prüfungen Kompetenzen gefordert werden, die zu einem großen Teil in der Familie erworben wurden (zum Beispiel im Deutschunterricht). Er meint, dass nicht zuletzt deshalb die Selektionsfunktion für SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Schichten so ungleich greift (2002, S.38).

Die *Prognosevalidität* ist davon abhängig, inwiefern die Beurteilung der SchülerInnenleistung auch tatsächlich Aussagekraft über das zukünftige Lern- und Leistungsvermögen der SchülerInnen hat. Der Zensurgebung wird unter anderem ja die Klassifizierungs- und Prognosefunktion zugesprochen. Ob diese so ‚treffsicher‘ ist, ist nicht nur fraglich, sondern auch viel umstritten (JÜRGENS 2006, S.71.).

Fazit:

Für den schulischen Praxisalltag bedeutet der Versuch einer Einhaltung der verschiedenen Kriterien natürlich eine große Herausforderung. Vor allem in Bereichen, wo es um die Beurteilung nicht-kognitiver und komplexer kognitiver Kompetenzen geht, stellt sich LehrerInnen eine schwierige Aufgabe. Die oben angeführten Gütekriterien, auch ‚klassische Gütekriterien‘ genannt, wurden aus der Testtheorie auf die schulische Prüfungssituation übertragen. Wie aber sollen überfachliche Kompetenzen (vgl. ‚Schlüsselkompetenzen‘ im Lehrplan 2000) oder der Einsatz sozial-kommunikativer, reflexiv-metakognitiver oder methodisch-strategischer Fähigkeiten überprüft und bewertet werden? Für die Bewertung solcher Fähigkeiten ist es eindeutig notwendig, so die AutorInnen der Projektgruppe ‚Prüfungskultur‘, dass die klassischen Gütekriterien weiterentwickelt werden. Aus beobachtbarem Verhalten, so schlagen sie vor, wäre es möglich, Rückschlüsse auf solche Kompetenzen zu ziehen. Dazu müssten jedoch neue Beurteilungsformen gefunden werden. Für diese wiederum ist es dann von Nöten, Qualitätskriterien zu entwickeln, die einerseits den

subjektiven Charakter dieser neuen Beurteilungsformen mildern, und die andererseits auch von allen Beteiligten nachvollzogen werden können (AMRHEIN-KREML 2008, S.37).

3.2.2. Bezugsnormen – welche sind ‚gerecht‘ bei der Leistungsbewertung?

Wenn nun eine Leistung festgestellt wurde, ist das Ergebnis dieser Messung solange nicht aussagekräftig, solange ihm kein Wert beigemessen wird. Für eine Bewertung ist es notwendig, sich an einem Gütemaßstab zu orientieren. Für einen Gütemaßstab, so HECKHAUSEN, ist es grundlegend, dass eine *Norm* festgesetzt wird (1974, S.15).

Für die Leistungsbewertung in der Schule kommen dreierlei Normen in Frage:

- a) die sachliche, curriculare oder kriteriumsorientierte Norm
- b) die soziale oder kollektive Vergleichsnorm
- c) die individuelle Fortschrittsnorm

ad a) Die sachliche, curriculare oder kriteriumsorientierte Norm

Ist die Sachnorm Grundlage der Bewertung von Leistung, so orientiert sich die Lehrperson bei der Beurteilung an einem inhaltlichen Kriterium. Dieses Kriterium stellt der Grad der Erfüllung des Lernziels nach Maßgabe der vom Lehrplan gestellten Anforderungen dar (vgl. § 11 und § 14 der LBVO, NEUWEG 2006, STERN 2008, WINTER 2004).

Aus dem kriterienorientierten Standard ergeben sich laut NEUWEG (2006, S. 86f) folgende *Vorteile*:

- SchülerInnen und Eltern, aber auch zukünftige AbnehmerInnen (zukünftige ArbeitgeberInnen, nachfolgende Bildungseinrichtungen) werden über das ‚tatsächliche‘ Ausmaß der Erreichung der Lernziele informiert.
- Da dieser Standard ‚nur‘ den Lernfortschritt bezogen auf die Erreichung des Lernziels misst, die daraus resultierende Note aber nichts darüber aussagt, wie der/die SchülerIn im Vergleich zur Lerngruppe positioniert ist, wird die intrinsische Motivation positiv beeinflusst. SchülerInnen können an der Beurteilung ihrer Leistung den inhaltlichen, lernzielbezogenen Erfolg ihrer Bemühungen ablesen.

Probleme, die sich aus der Orientierung an der Sachnorm ergeben, sind laut WINTER und STERN folgende:

- Die zu erreichenden Ziele sind in den Lehrplänen nur sehr ungenau formuliert. Diese können nicht einfach in Prüfungsaufgaben überführt werden (WINTER 2004, S.62).
- Bei schulischer Bewertung werden oft noch andere Kriterien als die Sachnorm ins Spiel gebracht. So kommt es nicht selten vor, dass weitere Merkmale wie Schnelligkeit, Genauigkeit oder Ausführlichkeit der Arbeit als Kriterien zur Beurteilung herangezogen werden. Meist dienen diese zusätzlichen Unterscheidungszeichen dazu, um bei der Leistungsbewertung feinere Abstufungen vornehmen zu können. (ebd. S.61) Nicht selten jedoch werden diese Merkmale auch essentielle Bestandteile für die Beurteilung. Zum Beispiel: wenn bei einem GW-Test die Vorgabe lautet, dass pro Frage nur eine Minute Zeit für die Beantwortung gegeben wird, kommt es nicht nur darauf an, wie viel man weiß oder kann, sondern auch wie schnell man schreiben, Wissen abrufen, Sätze formulieren, etc. kann. Da dies aber kein Lernziel ist, sollte es nicht Gegenstand der Prüfung sein.²⁹
- Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der SchülerInnen werden beim Bezug auf die Sachnorm nicht berücksichtigt (STERN 2008, S.29).
- Bei schwierigen Aufgaben sind Misserfolge für manche vorprogrammiert. Da der individuelle Lernfortschritt nicht zählt, wirken diese somit entmutigend (ebd. S.29).

ad b) Die soziale oder kollektive Vergleichsnorm

Um von vornherein falsche Assoziationen zu vermeiden, schlägt VIERLINGER vor, die Bezeichnung ‚sozial‘ mit ‚kollektiv‘ zu ersetzen, da der erstgenannte Ausdruck zu positiv besetzt ist (1999, S.80).

Leistungen werden bezogen auf den Klassendurchschnitt bewertet. Die Note ist also abhängig von der relativen Stellung des/der SchülerIn zur Referenzgruppe. Entsprechend der erreichten Punktezahl (der gemachten Fehler, etc.) werden die Leistungen der SchülerInnen in eine Rangfolge gebracht. Die Durchschnittspunktezahl wird mit ‚Befriedigend‘ beurteilt, dadurch ergibt sich eine Gauß'sche Normalverteilungskurve³⁰. Die Messlatte für die Beurteilung der

²⁹ Dieses Beispiel ist nicht frei erfunden sondern beruht auf einer wahren, selbst erlebten Begebenheit.

³⁰ Laut NEUWEG hält sich in der Praxis die Vorstellung einer Normalverteilung der Schulnoten auch mit Hartnäckigkeit. So gibt es sogar Empfehlungen, die besagen, dass „die 7% besten Arbeiten mit ‚Sehr gut‘, die

Prüfungsergebnisse wird meist erst im Laufe des Bewertungsprozesses festgelegt (vgl. ARNHEIM-KREML 2008, NEUWEG 2006, PARADIES 2005, STERN 2008, WINTER 2004).

INGENKAMP behauptet, dass der durchschnittsorientierte Standard in der Praxis weit verbreitet ist, da er seinen Einfluss in jeder seiner Untersuchungen nachweisen konnte (1985, S.179). NEUWEG meint weiters, dass diese Tendenz zur kollektiven Bezugsnorm aus mehreren Gründen leicht verständlich ist. Einerseits sieht er die Notendefinition in den Lehrplänen zu vage formuliert. Er meint, da die Anforderungen für ein ‚Befriedigend‘ nicht eindeutig festgelegt sind, ist die Versuchung relativ groß, diese Note am Durchschnitt der SchülerInnenleistungen festzumachen. Andererseits zieht er auch mangelndes Selbstbewusstsein der Lehrenden als Grund für die Mittelwertsorientierung in Betracht. NEUWEG ist der Auffassung, dass sich wohl oft ein ‚Gefühl des Unbehagens‘ einschleiche, wenn zu viele SchülerInnen eine sehr gute Note bekämen. Solch ein gutes Ergebnis würden LehrerInnen häufig eher auf eine zu leichte Prüfung oder vorgetäuschte Leistungen beziehen als einfach auf gelungenen Unterricht (NEUWEG 2006, S.84).

Die AutorInnen der Projektgruppe ‚Prüfungskultur‘ sind weiters der Auffassung, dass sich auch der Unterricht am Klassendurchschnitt orientiert, wenn die Bewertung der Prüfungsergebnisse auf den Klassendurchschnitt bezogen wird. Diese Bezugsbasis ist aber nicht zwangsläufig als negativ zu betrachten. Weiters wenden sie ein, dass Misserfolge von LehrerInnen oftmals auf stabile Ursachenfaktoren wie etwa mangelnde Lernfähigkeit zurückgeführt werden (AMRHEIN-KREML 2008, S.17).

Vorteile, die sich aus dem Bezug auf die kollektive Norm ergeben, sind:

- Da sich durch den Bezug auf den Durchschnitt die meisten SchülerInnen im Mittelbereich befinden, empfinden viele SchülerInnen und Eltern diese Bezugsnorm als gerecht (PARADIES 2005, S.33).
- Wird die Beurteilung der erbrachten Leistungen auf den Durchschnitt aller Leistungen bezogen, so impliziert dies eine Korrektur einer etwaigen Fehleinschätzung des Schwierigkeitsgrades einer Anforderung, oder aber auch der mangelnden Unterrichtsleistung des/r Lehrenden. Da sich in beiden Fällen die Prüfungsergebnisse kollektiv verschlechtern, mildert dies gleichzeitig den Maßstab (NEUWEG 2006, S.84).

folgenden 24% der Arbeiten mit ‚Gut‘, die mittleren 38% mit ‚Befriedigend‘, die folgenden 24% mit ‚Genügend‘ und die letzten 7% der Arbeiten mit ‚Nicht genügend‘ (NEUWEG 2006, S.86)“ zu benoten sind.

Probleme, die aus dem kollektiven Standard resultieren:

- Die Note gibt den SchülerInnen, aber auch etwaigen anderen AdressantInnen und InteressentInnen lediglich Auskunft über den Lernerfolg bezogen auf die Leistungsergebnisse der Referenzgruppe (die zum Beispiel zukünftige ArbeitgeberInnen nicht kennen). Die Frage, wie nahe ein/e SchülerIn dem Lernziel gekommen ist, bleibt jedoch unbeantwortet (NEUWEG 2006, S.84f; STERN 2008, S.29).
- Über die Güte einer Leistung bestimmt die zufällige Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe. Der/dieselbe SchülerIn kann in einer Lerngruppe zu den erfolgreicherem, in einer anderen zu den weniger erfolgreichen zählen (NEUWEG 2006, S.84; STERN 2008, S.29).
- Der kollektive Standard betont die Selektionsfunktion, da die relativ ‚schlechteren‘ SchülerInnen immer die relativ schlechteren Noten bekommen, die verhältnismäßig ‚guten‘ stets die besseren. Dies mindert in weiterer Folge die Leistungsmotivation (NEUWEG 2006, S.85; Stern 2008, S.29). Außerdem verschwindet der gemeinsame Lernzuwachs aus dem Blickfeld (WINTER 2004, S.62).
- Schließlich heizt die Orientierung am Klassendurchschnitt auch das Konkurrenzverhalten der SchülerInnen an. Um besser beurteilt zu werden, muss die Leistung des/r einzelnen Schülers/in besser werden. Verbessern sich alle, so erhöht sich auch die Relationsnorm (JÜRGENS 2008, S. 101; NEUWEG 2006, S.85).
- Weiters darf nicht vergessen werden, dass der errechnete Durchschnitt auf einer vorangegangenen Beurteilung basiert, die unter Umständen durch mehr oder weniger subjektive Bewertung zustande kam. Kann so ein Mittelwert überhaupt aussagekräftig genug sein, um ihn als Bezugsnorm für die Leistungsbeurteilung herzunehmen?

NEUWEG stellt in diesem Zusammenhang auch noch klar, dass die LBVO in § 11, Absatz 2 unter anderem fordert, dass SchülerInnenleistungen ‚sachlich und gerecht‘ zu beurteilen sind. NEUWEG ist der Meinung, dass eine Orientierung am Klassenmittel der Leistungsergebnisse gegen den Grundsatz der Beurteilungsgerechtigkeit verstoßen würde. Grund dafür ist, dass dieselbe Leistung unterschiedlich beurteilt wird, da dies von der jeweiligen Bezugsgruppe abhängig ist, der der/die SchülerIn zufällig angehört. Laut Erlass des Verwaltungsgerichtshofes, so NEUWEG, ist es auch unzulässig, sich bei der Beurteilung von SchülerInnenleistungen am Klassendurchschnitt oder anderen Durchschnittsnormen zu orientieren (NEUWEG 2006, S.87).

ad c) Die individuelle Fortschrittsnorm

Für die Erfassung des persönlichen Lernzuwachses von SchülerInnen wird deren Leistung mit einer früheren Leistung zur gleichen oder ähnlichen Aufgabe verglichen. Der Leistungszuwachs wird erhoben und bewertet, SchülerInnen bekommen dadurch ein Feedback über ihren persönlichen Lernstand. An die SchülerInnen werden also keine Bewertungsmaßstäbe von außen herangetragen.³¹

Aus der Orientierung am der Individualnorm ergeben sich folgende positive Aspekte:

- Vorausgesetzt, dass Lernprozesse dokumentiert und reflektiert werden, bieten Fehler sogar eine Chance zum Lernen und auch zur Entwicklung von neuen Lernstrategien (PARADIES 2005, S.32).
- LehrerInnen entwickeln eine Sensibilität für die Fortschritte einzelner SchülerInnen, Erfolge und Misserfolge können den eigenen Leistungen zugeschrieben werden (AMRHEIN-KREML 2008, S.17).
- Auch schwächere SchülerInnen haben Erfolgserlebnisse. In dieser Bezugsnorm liegt eine große Chance, die Lernmotivation und das Selbstkonzept der Lernenden zu stärken (NEUWEG 2006, S.88; WINTER 2004, S.62; JÜRGENS 2008, S.102).
- Aber auch gute SchülerInnen können sich nicht ‚auf ihren Lorbeeren ausruhen‘, auch sie müssen ihre Kapazitäten nutzen (NEUWEG 2006, S.88; STERN 2008, S.30).

Wie schon bei den anderen Bezugsnormen, ist auch die exklusive Anwendung der individuellen Fortschrittsnorm nicht unproblematisch:

- In der Praxis ist die Bewertung nach personenorientierter Norm nicht so einfach durchzuführen, da wiederholt gleiche oder ähnliche Arbeiten erbracht und dokumentiert werden müssen (WINTER 2004, S.62).
- Nur den eigenen Lernfortschritt zu beurteilen, widerspricht der gesellschaftlichen und der prognostischen Funktion der Leistungsbeurteilung. Wer würde seine Gesundheit ÄrztInnen anvertrauen, die zwar ihr Studium mit Auszeichnung abgeschlossen haben, das aber nur aus dem Grund, weil sie von einer sehr schlechten Ausgangsposition starteten, und ihr Leistungszuwachs deswegen dementsprechend gut war (NEUWEG 2006, S.89)?

³¹ vgl. AMRHEIN-KREML, 2008, JÜRGENS 2008, NEUWEG 2006, PARADIES 2005, STERN 2008, WINTER 2004

- Die Vergleichsmöglichkeiten mit anderen SchülerInnen oder SchülerInnengruppen fallen weg. Für Selektionsentscheidungen ist die Beurteilung nach dieser Norm nicht geeignet (JÜRGENS 2008, S.102, STERN 2008, S.30).

JÜRGENS, NEUWEG und STERN empfehlen die personenorientierte Norm als Ergänzung, nicht aber als exklusive Norm zur Notenfindung (JÜRGENS 2008, S.102; NEUWEG 2006, S.89, STERN 2008, S.30). Auch die Gesetzgeber sehen nur in Ausnahmefällen eine Anwendung der Individualnorm vor – in § 2 Absatz 4, § 11 Absatz 8 und § 11 Absatz 9 der Leistungsbeurteilungsverordnung.

Was nun – was tun?

Mit diesen drei Bezugsnormen, so SACHER, sind die Möglichkeiten an normativen Grundlagen für die Leistungsbeurteilung erschöpft (SACHER 2004, S.87). Fassen wir einmal zusammen: rechtskonform ist eigentlich nur die Anwendung des kriterienorientierten Standards (siehe LBVO § 11), nur in Ausnahmefällen ist die individuelle Fortschrittsnorm anzuwenden. Die kollektive Norm als Bewertungsgrundlage zu wählen, führt zweifelsohne zu einer Verfälschung der Ergebnisse, da die Noten mit den objektiven Leistungen nicht mehr viel zu tun haben müssen. Dies macht es für ‚Abnehmer‘ schwierig, die Beurteilungen richtig zu interpretieren. Andererseits bietet sich die Messung mit Bezug auf die kollektive Norm als Korrektiv für Fehleinschätzungen des Schwierigkeitsgrades an. So pädagogisch ‚wertvoll‘ eine Orientierung an der Individualnorm auch sein kann, sie exklusiv anzuwenden ist auch nicht zielführend.

STERNs Empfehlung in diesem Zusammenhang wäre daher, eine Kombination der Sach- und Individualnorm anzuwenden, da man so die Nachteile beider kompensieren könnte. Er schlägt vor, zusätzlich zur Beurteilung auf Grundlage der kriterienorientierten Norm (zum Beispiel: Note aufgrund erreichter Punkte) ein (mündliches oder schriftliches) Feedback zu geben, das den individuellen Lernfortschritt beschreibt.

Weiteres:

SACHER hat sich in seinem Buch ‚Leistungen entwickeln, prüfen und beurteilen‘ sehr intensiv mit dem Thema ‚Bezugsnormen‘ auseinandergesetzt. Er bewertet und begründet die Anwendung der einzelnen Normen und gibt Auskunft über die (möglichen) Auswirkungen

einer Beurteilungspraxis, die sich exklusiv an einer Norm orientiert. Für eine Vertiefung in die Thematik ist dieses Buch eine empfehlenswerte Lektüre.

Sehr erwähnenswert im Zusammenhang mit den Bezugsnormen ist schließlich noch jene Erkenntnis, dass die Form, in der beurteilt wird, auf jeden Fall Rückwirkungen darauf hat, wie unterrichtet wird (AMRHEIN-KREML 2008, S.17; PARADIES 2005, S.33, SACHER 2004, S.91):

- ein kriterienorientierter Standard verlangt nach dem Aufstellen und Erreichen von Lernzielen gemäß dem Lehrplan;
- eine Bewertung nach der Individualnorm ist nur dann möglich und sinnvoll, wenn den SchülerInnen dementsprechend flexible und differenzierte Lernangebote gemacht werden (SACHER 2004, S.91);
- orientieren sich Lehrende an der kollektiven Norm, so werden sie auch den Unterricht nach dem Klassendurchschnitt richten (AMRHEIN-KREML 2008, S.17).

3.2.3. Die Notendefinition – ist sie eine ausreichende Grundlage für eine differenzierte Leistungsbeurteilung?

A) Allgemeines

Zu Beginn dieses Kapitels wurde erklärt, dass es sich bei der Leistungsbeurteilung um einen zweiphasigen Prozess handelt, nämlich die Leistungsfeststellung und die Leistungsbewertung/-beurteilung. Dass LehrerInnen per Gesetz dazu verpflichtet sind, SchülerInnenleistungen nicht nur zu bewerten (informell), sondern sie auch zu beurteilen (formell), wurde in Kapitel 2 schon ausführlich dargelegt.

Um einen vollständigen Leistungsbeurteilungsprozess abzuwickeln, müssen LehrerInnen also

1. eine SchülerInnenleistung messen (Leistungsfeststellung),
2. das Ergebnis dieser Messung anschließend auf eine Norm beziehen und bewerten (Leistungsbewertung),
3. und schließlich müssen sie diese Bewertung noch in eine Schulnote übersetzen (Leistungsbeurteilung).

In welcher Form die Benotung zu erfolgen hat, wird in Absatz 5 des Schulunterrichtsgesetzes (SCHUG) geregelt.

§ 18. (1) Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch Feststellung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht sowie durch besondere in die Unterrichtsarbeit eingeordnete mündliche, schriftliche und praktische oder nach anderen Arbeitsformen ausgerichtete Leistungsfeststellungen zu gewinnen. Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes.

(2) Für die Beurteilung der Leistungen der Schüler sind folgende Beurteilungsstufen (Noten) zu verwenden: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5). In der 1. und 2. Schulstufe der Volksschule und der Sonderschule kann das Klassenforum oder das Schulforum beschließen, daß der Beurteilung der Leistungen durch Noten eine Leistungsbeschreibung hinzuzufügen ist.

(3) Durch die Noten ist die Selbständigkeit der Arbeit, die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes, die Durchführung der Aufgaben und die Eigenständigkeit des Schülers zu beurteilen.

Formen, in denen Leistungsfeststellung zum Zweck der Leistungsbeurteilung durchgeführt werden darf, sind laut LBVO:

§ 3. (1) Der Leistungsfeststellung zum Zweck der Leistungsbeurteilung dienen:

1. die Feststellung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht,
2. besondere mündliche Leistungsfeststellungen
 - aa) mündliche Prüfungen,
 - bb) mündliche Übungen,
3. besondere schriftliche Leistungsfeststellungen
 - aa) Schularbeiten,
 - bb) schriftliche Überprüfungen (Tests, Diktate),
4. besondere praktische Leistungsfeststellungen,
5. besondere graphische Leistungsfeststellungen.

An sich sind die einzelnen Formen der Leistungsfeststellung als gleichwertig anzusehen. Lediglich die Kriterien Stoffumfang, Schwierigkeitsgrad, Zeitpunkt und Anzahl der Leistungsfeststellungen sind maßgeblich für allfällige Ungleichgewichtigungen. (NEUWEG 2006, S.14).

Bei mündlichen Lernergebniskontrollen, aber auch dann, wenn Leistungsfeststellung über SchülerInnenbeobachtung erfolgt, ist laut W. SITTE der subjektive Spielraum bei der Notenentscheidung besonders groß. Bei diesen Formen der Leistungsfeststellung, so meint er, ist es besonders schwierig, eindeutige Messungen durchzuführen, da sie meist nicht quantifizierbar und demzufolge schwer fassbar und in abstrakte Ziffernoten zu übersetzen sind. Wenn man dann noch bedenkt, dass eine ganze Reihe an Störfaktoren und Urteilsfehlern die Entscheidung der LehrerInnen beeinflussen kann (siehe Gütekriterien und

Bezugsnormen), ist an der Aussagekraft der Notengebung eigentlich stark zu zweifeln (2001c, S.273).

Laut SCHUG (siehe obiges Zitat) hat die Beurteilung der festgestellten Leistung, in welcher Art und Weise auch immer diese Feststellung stattgefunden hat, also in Form von Noten zu erfolgen. Dazu schlägt das Gesetz eine fünfstufige Notenskala vor. Die einzelnen Noten werden durch Paragraph 14 der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) definiert. Die folgende Tabelle stellt die Anforderungen der einzelnen Beurteilungsstufen gegenüber.

| | Sehr gut | Gut | Befriedigend | Genügend | Nicht genügend |
|--|--|---|---|---|--|
| a) Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes b) Durchführung der Aufgaben | 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 |
| c) Eigenständigkeit | muss deutlich vorliegen (wo dies möglich ist) | merkliche Ansätze (wo dies möglich ist) | Mängel bei b) werden durch merkliche Ansätze ausgeglichen | | |
| d) selbständige Anwendung des Wissens und Könnens | muss vorliegen , (wo dies möglich ist) | bei entsprechender Anleitung (wo dies möglich ist) | | | |

Abb. 3: Gegenüberstellung der Anforderungen in den einzelnen Beurteilungsstufen – eigene Darstellung nach: Informationsblätter zum Schulrecht, S.21.

NEUWEG legt den Gesetzestext aus und erklärt, dass durch Noten drei verschiedene Aspekte der SchülerInnenleistungen zu beurteilen sind:

1. in welchem Ausmaß die SchülerInnen die Anforderungen des Lehrplans gestellten Aufgaben erfüllen, und zwar in der Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung;
2. inwieweit SchülerInnen Eigenständigkeit bei der Lösung der Aufgaben an den Tag legen;
3. inwiefern SchülerInnen dazu fähig sind, ihr Wissen und Können selbstständig auf für sie neuartige Aufgaben anzuwenden (2006, S.80).

Die Gesetzgeber, so NEUWEG weiter, unterscheidet also zwei beurteilungsrelevante Leistungsaspekte. Zum einen wird Leistung in einem vorwiegend *reproduktiven* Bereich verlangt – wenn es um die Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes, sowie die Durchführung der Aufgaben geht. Zum anderen geht es um einen hauptsächlich *produktiven*

Aspekt – wenn Eigenständigkeit und Fähigkeit zum Transfer auf neue Aufgaben verlangt wird (ebd. S.80).

B) Ist diese Definition nun ausreichend?

Ziffernnoten haben, so SACHER, erhebliche messtechnische Mängel und da die Bewertung von SchülerInnenleistungen von zahlreichen Aspekten und Bedingungen beeinflusst werden kann, ähnelt die Notenvergabe eher einem Glückspiel als einem fairen Wettkampf. (2002, S.20) In Hinblick auf die Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer ‚gerechten‘ Benotung sind aber noch weitere Überlegungen anzustellen. Eine erneute Betrachtung der Kriterien zur Leistungsbeurteilung nach der fünfstufigen Skala (siehe Abbildung 3) lässt weitere Faktoren erkennen, die den Umstand, dass das Vergeben von Noten so schwierig ist, beeinflussen könnten, beziehungsweise die es bei genauerer Betrachtung für kaum möglich erscheinen lassen, dass differenzierte Benotung auf Definitionsgrundlage der Noten überhaupt möglich ist.

→Die Formulierung der Anforderungen ist sehr vage – kann auf ihrer Grundlage ‚gerecht‘ benotet werden?

Für ein ‚Sehr gut‘ müssen die Anforderungen in der Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung *in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß* erfüllt sein. Was ist aber das Wesentliche? Der Lehrplan definiert keine wesentlichen, mehr oder weniger wesentlichen oder unwesentlichen Anforderungen, und schon gar nicht gibt er an, was ein *über das Wesentliche hinausgehen* heißt. Wie weit muss man dann über das nicht definierte Wesentliche hinausgehen, wenn man darüber *weit* hinausgehen soll?

Für die Note ‚Befriedigend‘ müssen die Anforderungen *in den wesentlichen Bereichen zur Gänze* erfüllt sein. Welche sind die wesentlichen Bereiche? Eine Benotung mit ‚Genügend‘ verlangt, dass die Anforderungen im Leistungsaspekt der Erfassung, Anwendung und Durchführung *überwiegend* erfüllt sind. Ab wann ist *überwiegend*?

Beim Kriterium Eigenständigkeit muss diese für ein ‚Sehr gut‘ *deutlich vorliegen*. Wie können SchülerInnen Eigenständigkeit deutlich machen, wo liegt der Grat zwischen *deutlich* und *in merklichen Ansätzen*?

Wie viel Hilfestellung ist LehrerInnen erlaubt, wenn selbständige Anwendung des Wissens und Könnens verlangt wird und für die Erreichung der Note ‚Gut‘ die *entsprechende Anleitung* dazu vorgesehen/gestattet ist?

→ Können SchülerInnen den Beurteilungsanforderungen überhaupt gerecht werden, wenn die Art, wie sie geprüft werden, diese Leistungen gar nicht zulässt?

Ein Beispiel: Test von Christina, 13 Jahre, 7. Schulstufe

Vorderseite:



Abb. 4: Beispiel eines GW-Tests (2008) – Vorderseite

Rückseite:

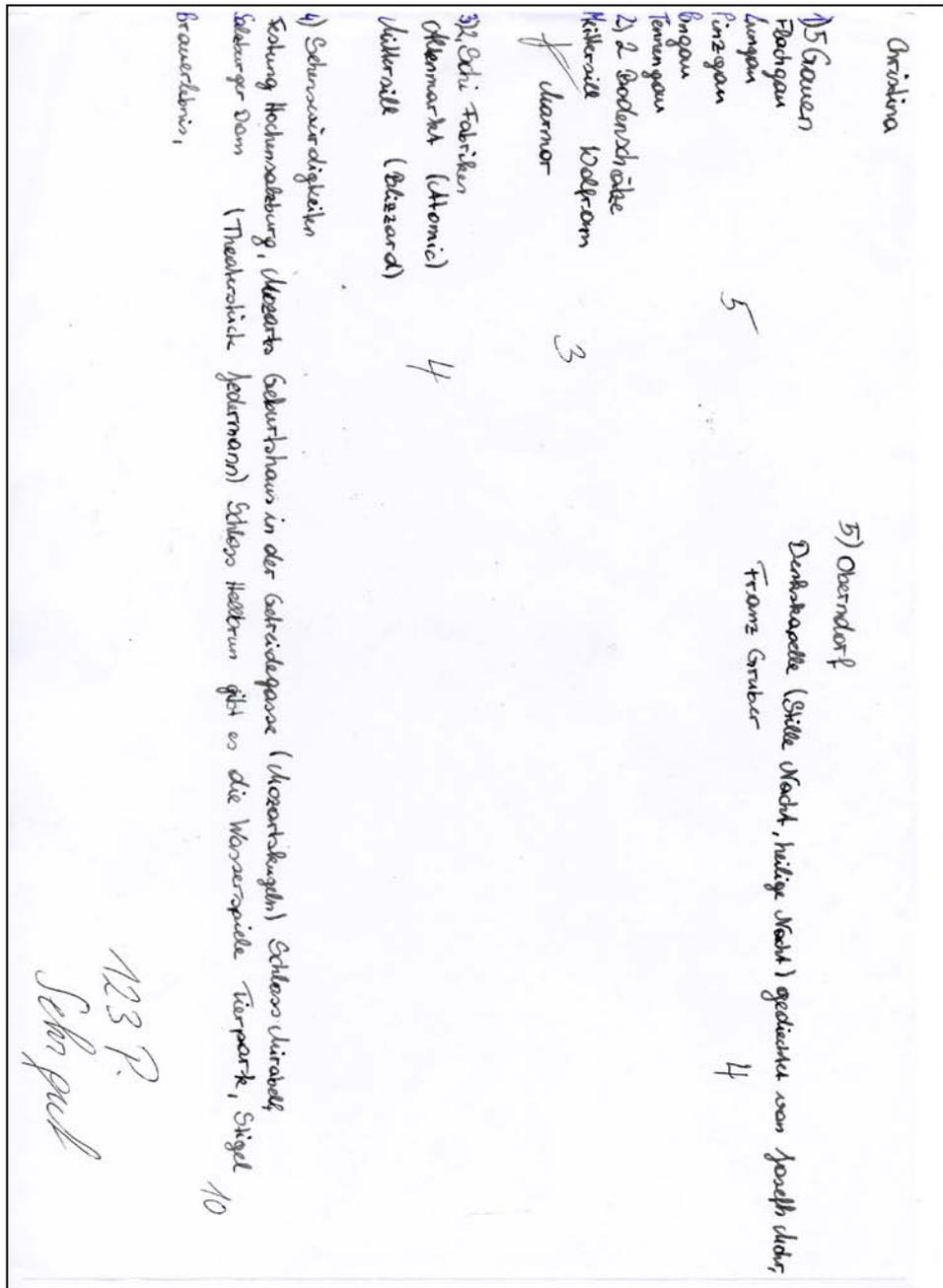


Abb. 5: Beispiel eines GW-Tests (2008) - Rückseite

In diesem Beispiel eines GW-Tests musste die Schülerin lediglich Wissen reproduzieren. Da sie diese Anforderung zur Gänze erfüllt hat, wurde sie vom Lehrer mit ‚Sehr gut‘ beurteilt. Laut Notendefinition dürfte die Schülerin jedoch bestenfalls die Note ‚Genügend‘ erhalten, da sie bei der Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes, sowie bei der Durchführung der Aufgaben nicht über das Wesentliche *hinausgegangen* ist, sie keinerlei Eigenständigkeit zeigte (bzw. zeigen konnte), und auch kein Transfer von Wissen und Können zu entdecken ist. Wo und wie auch? Nachdem die Aufgabenstellungen in keiner Form nach diesen

Leistungsaspekten forderten, konnte die Schülerin diese auch nicht zeigen. In diesem Fall müsste die Testgebung selbst eigentlich mit ‚Nicht Genügend‘ beurteilt werden. Diese sollte eigentlich nur als unbenotete Informationsfeststellung herangezogen werden.

→ Können SchülerInnen den Beurteilungsanforderungen gerecht werden, wenn die Art, wie sie unterrichtet werden, diese Leistungen gar nicht zulässt?

An dieser Stelle macht es Sinn, noch einmal auf den Aspekt der Inhaltsvalidität zurückzukommen. Dieses Kriterium setzt voraus, dass eine Prüfung auch wirklich nur jene Kompetenzen misst, welche SchülerInnen im vorangegangenen Unterricht erwerben konnten (SACHER 2002, S.38).

Wenn nun schon im Unterricht keine Kompetenzen eingeübt wurden, die zur eigenständigen Anwendung des Gelernten, beziehungsweise zum Transfer von Wissen und Können befähigen, oder auch wenn keine Inhalte vermittelt wurden, die es den SchülerInnen erlauben, die reproduktiven Anforderungen *weit über das Wesentliche hinaus* zu erfüllen, dann dürfen derlei Aufgaben bei Prüfungen erst gar nicht gestellt werden, wenn das Ziel das Inhaltsvaliditätskriterium nicht zu verletzen, erreicht werden soll.

In weiterer Folge würde das bedeuten: wenn ein Versäumnis in einem Bereich der Leistungsaspekte schon im Unterricht passiert, dann ist die logische Konsequenz daraus, dass von SchülerInnen bei anschließenden Prüfungen die entsprechenden Leistungen nicht gefordert werden dürfen und sie also bestimmte Noten erst gar nicht erreichen können.

Fazit:

Die Definitionsgrundlage für Schulnoten räumt dem Vorgang der Beurteilung von SchülerInnenleistungen eindeutig einen hohen Grad an Subjektivität ein. Wenn LehrerInnen nicht schon *vor* der Prüfung festlegen, welche Bereiche für sie wesentlich sind, in welcher Form darüber hinausgegangen werden kann, wie sie etwaige Anleitungen zum Transfer geben können oder in welcher Art und Weise SchülerInnen Eigenständigkeit zeigen können, werden sie wohl bei der anschließenden Beurteilung große Probleme haben und der Notwendigkeit subjektiv entscheiden zu müssen, ausgeliefert sein. Es sei denn, sie stellen nur Aufgaben im reproduktiven Leistungsbereich. Dann aber könnten SchülerInnen laut Definitionsgrundlage theoretisch bestenfalls mit ‚Genügend‘ beurteilt werden.

Wenn die für die Prüfung wesentlichen und weniger wesentlichen Bereiche nicht schon im Vorhinein bestimmt werden, könnte noch ein weiteres Problem entstehen. Beherrscht ein/e SchülerIn nämlich, so NEUWEG, nur die weniger wesentlichen Teile, die wesentlichen jedoch nicht überwiegend (,Nicht genügend': Anforderungen bezüglich der Erfassung/Anwendung des Lehrstoffes und Durchführung der Aufgaben werden nicht einmal in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt), dann wäre dieser auf jeden Fall mit einem ,Nicht genügend' zu beurteilen.

Auch NEUWEG zieht den Schluss, dass sich Prüfungen nicht darauf beschränken dürfen, ausschließlich die Reproduktion von Wissen zu fordern. Er empfiehlt, zumindest einen Teil der Aufgaben so zu gestalten, dass SchülerInnen Eigenständigkeit an den Tag legen müssen, beziehungsweise dass sie Kompetenzen zur selbstständigen Lösung von neuen Aufgaben zeigen können. Diese Aufgaben sind dann natürlich zu differenzieren und unterschiedlich zu gewichten. Schon alleine deshalb ist das bloße Fehlerzählen oder das Aufstellen von Punkteschlüsseln fragwürdig. Auch die gängige Methode, so NEUWEG weiter, das Erreichen einer positiven Note ab dem Erreichen der 50% Marke ist weder aus der Notendefinition abzuleiten noch aus der Rechtslage ersichtlich (2006, S.82).

Schlussfolgerung:

Schon das Verfahren der Leistungsfeststellung muss gut überlegt und sorgfältig konzipiert sein, damit den einzelnen Gütekriterien entsprochen werden kann. Die anschließende Bewertung kann je nach Orientierung an der einen oder anderen Bezugsnorm für das gleiche Lernergebnis zu völlig unterschiedlichen Bewertungen führen. Daraus kann folgender Schluss gezogen werden: soll die abschließende Beurteilung durch Noten nicht, wie schon zuvor SACHER zitiert wurde, einem Glückspiel ähneln, so müssen LehrerInnen nicht nur die Form, wie sie prüfen, sondern vor allem die Art und Weise, wie sie unterrichten, und die Inhalte, die sie vermitteln wollen, intensiv überlegen und gut planen. Dass ein reflektiertes Leistungsverständnis LehrerInnen in dieser Hinsicht sehr zugutekommen würde, wage ich an dieser Stelle zu behaupten.

4. GW-UNTERRICHT IM SINNE EINER NEUEN LERN- UND PRÜFUNGSKULTUR

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wird der Begriff ‚Leistung‘ definiert und erörtert. Dabei wird besonders auf das Leistungsprinzip eingegangen und dessen Übertragbarkeit auf die Schule problematisiert. Weiters weist das angesprochene Kapitel auf die Bedeutung eines erweiterten Leistungsverständnisses hin, welches auf einem reflektierten Leistungsbegriff beruhen sollte. Kapitel 2 legt die Motive dar, die LehrerInnen dazu veranlassen, SchülerInnenleistungen einzufordern und diese zu bewerten. Auch die Quellen, aus denen LehrerInnen das Wissen über Leistungsbeurteilung schöpfen (können), werden angeführt. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den Verfahren der Leistungsfeststellung und -bewertung und den Problemfeldern der Leistungsbeurteilung.

In den ersten drei Teilen der Arbeit wurden schon mehrmals Bezüge zum GW-Unterricht hergestellt, eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Fach soll nun aber in diesem Teil der Arbeit stattfinden, im Speziellen vor dem Hintergrund der Leistungsbeurteilung. Da eine ultimative, einhundert Prozent gerechte Leistungsbeurteilung nicht möglich ist, handelt es sich aber auch an dieser Stelle nur um Vorschläge, die es zumindest erlauben sollten, einen relativ hohen Grad an *Gerechtigkeit* (im zweifachen Sinn – siehe Punkt 3.2.) bei der Leistungsfeststellung und -bewertung zu erreichen.

In der Literatur wird ein breites Spektrum an Alternativen für die Leistungsbeurteilung geboten, in dieser Arbeit soll nun eine Auswahl davon vorgestellt werden. Grund dafür ist der Gedanke, mögliche gangbare Wege für GW-LehrerInnen aufzuzeigen, auf dem sie Geographie und Wirtschaftskunde im Sinne einer neuen Lern- und Prüfungskultur unterrichten könnten. Ziel ist es, obwohl es die absolute Gerechtigkeit im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung nicht geben kann, Möglichkeiten zu zeigen, durch die möglichst viele Lernprozesse und Leistungsnachweise sichtbar und damit bewertbar gemacht werden können.

4.1. Begründung des Vorgehens

Im vorangegangenen Kapitel zu den Leistungsbeurteilungsverfahren wurde unter anderem folgende Erkenntnis kurz angeführt, nämlich dass die Form, in der beurteilt wird, auf jeden Fall Rückwirkungen darauf hat, wie unterrichtet wird (AMRHEIN-KREML 2008, S.17; PARADIES 2005, S.33; SACHER 2004, S.91). Diese Aussage besitzt auch dann noch Richtigkeit, wenn man sie umgekehrt formuliert: die Form, in der unterrichtet wird, hat Rückwirkungen auf die Art und Weise, wie beurteilt wird. Zum Beispiel: wenn LehrerInnen im Unterricht mit ihren SchülerInnen das Bilden von Wissenstransfers nicht üben, dürfen/können sie diese Kompetenz anschließend auch nicht überprüfen (das würde auch dem Gütekriterium der Inhaltsvalidität nicht entsprechen). Umgekehrt sollte klar sein, dass für eine Beurteilung des individuellen Lernfortschritts im Unterricht auch dementsprechend flexible und differenzierte Lernangebote gemacht werden müssen.

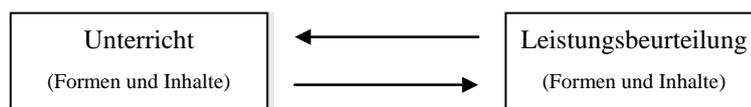


Abb. 6: Modell der gegenseitigen Beeinflussung und Bestimmung von Formen und Inhalten des Unterrichts und der Leistungsbeurteilung

Natürlich beeinflussen noch weitere Faktoren die Art und Weise, wie unterrichtet und beurteilt wird. Fachwissen, didaktisches und pädagogisches Know-how, der Lehrplan, Gesetze und Verordnungen, aber schlicht und einfach auch die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrenden wirken sich auf Unterricht und Leistungsbeurteilung aus.

Das *individuelle Leistungsverständnis* der LehrerInnen stellt in diesem Zusammenhang jedoch das wohl ausschlaggebendste Moment dar (siehe Kapitel 1). Das persönliche Verständnis von Leistung beeinflusst im hohen Maße was und wie LehrerInnen unterrichten und was und wie LehrerInnen prüfen. Das Leistungsverständnis der LehrerInnen ist also für beide Bereiche wegweisend, es könnte auch als Basis beider angesehen werden. Der persönliche Begriff von Leistung, den LehrerInnen verinnerlicht haben, bestimmt folglich deren Vorgehen beim Unterrichten und Prüfen.

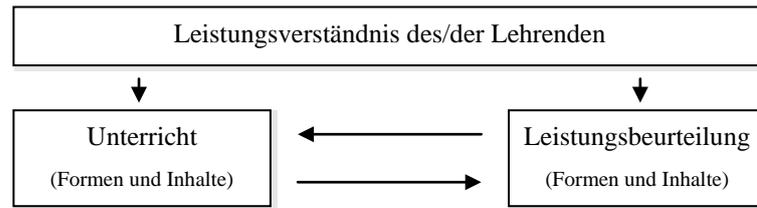


Abb. 7: Das Leistungsverständnis als ausschlaggebender Faktor im sich gegenseitig beeinflussenden System von Unterricht und Leistungsbeurteilung

Gegründet auf diesen Annahmen sollen nun in diesem Kapitel folgende Fragen beantwortet werden:

- Was kann/soll im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht als Leistung angesehen werden?
- Was und wie sollen LehrerInnen nun im Fach ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘ unterrichten, um im Sinne einer neuen Lernkultur zu handeln?
- Was und wie sollte ‚geprüft‘ werden, um Leistungsbeurteilung förderlich gestalten zu können?

4.2. Was ist ‚Leistung‘ im Unterrichtsfach GW?

Gibt es überhaupt eine eindeutige Antwort auf diese Frage? Wenn Leistung schon nicht eindeutig definierbar ist, wie kann für das Unterrichtsfach GW festgelegt werden, was Leistung ist und was nicht? Ein möglicher Weg, um zu bestimmen, was ‚Leistung‘ im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht sein kann, wäre die Festlegung, was SchülerInnen können und wissen sollten, nachdem sie in diesem Fach unterrichtet wurden.³² An diesem Punkt stellt sich auch die Frage nach den didaktischen Konzepten, an denen sich die Lehr-/Lernprozesse der entsprechenden Kompetenzen und des Wissens orientieren sollten. Diese Frage begleitet das Unterrichtsfach nunmehr schon seit Jahrzehnten und bewirkte eine Reihe von Neuerungen.

³² Nicht zuletzt auf Grund dieser Überlegung entstand auch die Diskussion um die Standardisierung.

Das Konzept des Faches

In seinem Beitrag zur Entwicklung und zum Konzept des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde im *Handbuch der Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde*³³ beschreibt W. SITTE den Fortschritt und Wandel des Unterrichtsfaches. Nach W. SITTE entwickelte sich der Unterricht des Faches von einer rein länderkundlichen Erdkunde- oder Geographievermittlung, wie es dies bis etwa zur Mitte des vorigen Jahrhunderts war, über ein vorerst geographiezentriertes Fach mit ‚wirtschaftskundlichem Anhängsel‘ (nach der Reform von 1962) zum Unterrichtsfach ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘ (Anfänge in den 70er Jahren, Paradigmenwechsel in den 80er Jahren). Das Fach Geographie und Wirtschaftskunde sollte dann fortan eine Ganzheit bilden und die beiden Lernbereiche ‚Geographie‘ und ‚Wirtschaftskunde‘ vereinen.

‚Geographie und Wirtschaftskunde‘ als Ganzes, so W. SITTE, verlangt nach einem anderen didaktischen Basiskonzept als jenes, das zum Hauptziel hatte, exklusiv räumliche Strukturen vorzustellen. Das neue Konzept soll den „*in gesellschaftlicher Bindung räumlich und wirtschaftlich handelnden Menschen in den Mittelpunkt des Unterrichtsfaches [stellen]*“ (2001a, S.164). Das neue dem Fach zugrunde liegende didaktische ‚Basiskonzept‘³⁴ ist daher, so W. SITTE, ein *gesellschaftsorientiertes Handlungskonzept* (2001a, S.158-165).

„In ihm werden das Sichtbarmachen und Erklären der erdräumlichen und ökonomischen Aktivitäten des Menschen, das Hinterfragen ihrer Bedingungen und Motive sowie das Aufzeigen ihrer Folgen zur neuen zentralen Aufgabe des GW-Unterrichts“ (2001a, S.165).

An lokalen, regionalen und globalen Lebenswirklichkeiten, so W. SITTE weiter, sollen junge Heranwachsende kennen lernen, „*wie, warum und unter welchen subjektiven, soziokulturellen und physisch-materiellen Gegebenheiten raum- und wirtschaftsbezogene Handlungen zustande kommen*“ (2001a, S.165). Daraus sollen SchülerInnen dann Impulse fürs eigene Tun gewinnen.

Weiters macht es dieses Handlungskonzept auch möglich, so W. SITTE, fachliche Inhalte der Bezugswissenschaften des Faches (außer Geographie: Soziologie, Anthropologie, Ökonomie, Astronomie, u.v.m.) einzubeziehen und zu erschließen, und diese in einem „*einheitlichen*

³³ Referenz: SITTE, Wolfgang und WOHLSCHLÄGL, Helmut. (Hrsg.). 2001. *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" – Unterrichts*. Aus der Reihe *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde*. Band 16. Institut für Geographie und Regionalforschung: Wien

³⁴ Problematisch ist an dieser Stelle, dass die Handlungsorientierung selbst keine Didaktik ist, also eigentlich nicht als ‚didaktisches Basiskonzept‘, wie SITTE es nennt, bezeichnet werden kann.

Lernbereich nach pädagogischen Zielsetzungen [...] zu zentrieren. Die Vermittlung von Fakteninformation über Länder und Staaten tritt dagegen sehr stark zurück“ (2001a, S.165).

W. SITTE meint, dass die Vermittlung dieses Faktenwissens nicht notwendig ist, da es ohnehin reichlich und meist in aktuellerer Form im Internet, auf CD-ROMs oder in speziellen Büchern zu finden sei. Wichtig an dieser Stelle sei lediglich, den SchülerInnen beizubringen, wie solche Information zu finden und kritisch zu bearbeiten ist (2001a, S.165).

In Geographie und Wirtschaftskunde geht es also vordergründig um menschliche Handlungen, welche sich in den Aktionsbereichen *Raum* und *Wirtschaft* abspielen. Oft handelt es sich dabei um Aktivitäten, die hauptsächlich raumbezogen³⁵ sind, nicht selten aber auch um Handlungen, die primär wirtschaftsbezogen sind. Meist aber, so W. SITTE, überlagern sich bei vielen menschlichen Aktivitäten die raum- und wirtschaftsbezogenen Handlungen, und so wirken die dabei ablaufenden Prozesse wechselseitig aufeinander ein (2001a, S.166).

W. SITTE stellt weiters klar, dass es völlig falsch sei, „Schlüsselprobleme“³⁶ im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ausschließlich räumlich zu sehen. Diese müssten zugleich *räumlich, gesellschaftlich* und *wirtschaftlich* betrachtet werden.

„Ohne Zweifel hängt beispielsweise die Globalisierung auch mit wichtigen räumlichen Prozessen zusammen und hat raumstrukturelle Auswirkungen, der Motor der Globalisierung sind jedoch primär wirtschaftliche Interessen, die von bestimmten Gruppen ganz massiv verfolgt werden. Und die müssen im Unterricht genauso aufgedeckt werden wie die damit zusammenhängenden regionalen und weltweiten Auswirkungen.“ (2001a, S.166)

Fazit:

W. SITTE erklärt, dass für Fragen im lokalen, regionalen aber auch globalen Bereich ganzheitliches und finales Denken immer unerlässlicher wird. Dieses ermöglicht es nämlich erst, Zusammenhänge, Vernetzungen und denkbare Auswirkungen sichtbar werden zu lassen. Eine umfassende Perspektive, die räumliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Sichtweisen einschließt, ist notwendig, um das komplexe Zusammenspiel von Gesellschaft und Wirtschaft verstehen zu können. Viele Phänomene der realen Welt, so W. SITTE weiter,

³⁵ Auch die Verwendung des Begriffes ‚*Raum*‘ ist nicht unproblematisch im Hinblick auf die Bedeutung des Wortes. Peter WEICHHART unterscheidet sechs Bedeutungszuschreibungen zum Begriff ‚*Raum*‘, denen er jeweils verschiedenes Gewicht für die Sozialwissenschaften und/oder die Geographie beimisst. Siehe: http://european-spaces.eu/archives/26-Weichhart,-Peter-1999;-Die-Raume-zwischen-den-Welten-und-die-Welt-der-Raume.html#_ftn2 [Zugriff am: 20.04.2009]

³⁶ Der Begriff ‚Schlüsselprobleme‘ wurde von KLAFFKI geprägt. KLAFFKI propagiert, dass Allgemeinbildung nur über die Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme im Unterricht zu erreichen ist. Frieden, Umwelt, Demokratisierung, Technikfolgen, Gleichberechtigung/Menschenrechte sind nur einige davon.

können mit Hilfe des Handlungskonzeptes für Lernende erfahrbar und verständlich gemacht werden. Bei dieser Methode werden Handlungsabläufe aufgezeigt, die im Zusammenhang mit der Entscheidungsfindung einen Sachverhalt generieren, und diese Aktivitäten werden anschließend dann hinterfragt (2001a, S.166).

In der Praxis kann sich das folgendermaßen darstellen: zuerst wird von ‚Spuren‘ ausgegangen, die solche Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen hinterlassen. Leerstehende Wohnhäuser mitten im Stadtgebiet, Armut in einem der eigentlich reichsten Ländern der Erde, der Verlust von Artenvielfalt in den Alpen, etc. könnten mögliche Spuren sein. Danach werden Zusammenhänge gesucht und Auswirkungen aufgedeckt. Dabei könnten auch eventuelle Regelmäßigkeiten solcher Prozesse erkannt werden und auf andere Situationen transferiert werden. Schließlich können die sichtbar gewordenen Probleme noch akzeptablen Lösungen zugeführt werden (2001a, S.166f). Mehr zur Praxis aber im Folgenden.

Welche Art von Leistung fordert der Lehrplan?

Das eben vorgestellte Konzept eignet sich meiner Meinung nach sehr gut um den Vorgaben des Geographie und Wirtschaftskunde Lehrplanes entsprechen zu können. Dieser verlangt im Bereich der Bildungs- und Lehraufgabe nach Unterricht, der die drei methodischen sowie fachspezifischen Kompetenzen fördert und übt – die Methoden-, Orientierungs- und Synthesekompetenz, sowie die Umwelt-, Gesellschafts- und Wirtschaftskompetenz. Auch die didaktischen Grundsätze sollten dadurch zu erfüllen sein.

„Im Unterricht soll die Aktivität der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen. Daher sind verstärkt Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen. [...] Methoden zur Aneignung neuen Wissens und Könnens sind zu entwickeln. Das selbständige Erkennen von Problemen und das Finden von Wegen zu ihrer Lösung sind zu üben. Modell- und Theoriebildung sind als Hilfe bei der Bewältigung der Informationsfülle zu nutzen. Daher kommt Fallstudien und projektartigen Unterrichtsverfahren bzw. fächerübergreifenden Projekten und didaktischen Spiele <sic!> in jeder Klasse besondere Bedeutung zu“ (BM:UKK 2004: Lehrplan GW S.2)

Der Lehrplan gibt also im ersten Teil Information darüber, *wie* SchülerInnen etwas wissen und können sollten, im spezifischen Teil, in dem die Inhalte und Ziele nach Klassenstufen aufgelistet sind, gibt der Lehrplan Auskunft darüber, *was* SchülerInnen in den jeweiligen Schulstufen erlernen sollten.

Wie war das noch einmal mit KLAFKI und dem erweiterten Leistungsverständnis?

Ziele der Erziehung und der Schule für eine erziehungswissenschaftlich begründbare Auffassung des Leistungsbegriffes waren laut KLAFKI (Vgl. 1.2.2.):

- Erziehung zur Mündigkeit,
- Emanzipation,
- Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit, eigene Interessen zu formulieren,
- die Fähigkeit Kompromisse schließen zu können,
- und zwischenmenschliche Sensibilisierung.

Diese Ziele sind laut WINTER, der sich auf KLAFKI stützt, nur durch ein erweitertes Leistungsverständnis zu erreichen, welches wiederum verlangt (Vgl. 1.2.2.):

- Lernprozesse als Leistungen anzuerkennen und zu verstehen;
- einen dynamischen Leistungsbegriff zu entwickeln;
- einen nach außen offenes, pädagogisches Leistungsverständnis zu schaffen;
- SchülerInnen für die Entwicklung eines neuen Leistungsverständnisses an der Definition und Bewertung von Leistung zu beteiligen;
- die Leistung selbst zu betrachten.

All diese Ziele und Vorgaben sind keineswegs bescheiden. Sie sind außerdem eher allgemein gehalten und nicht Geographie und Wirtschaftskunde spezifisch. Dennoch wird es wohl unumgänglich sein, sich im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht daran zu orientieren und diese nach Möglichkeit zu erfüllen. Im folgenden Teil der Arbeit sollen nun denkbare Methoden und Vorgehensweisen dargestellt und erläutert werden, die meiner Meinung nach diesen Vorgaben einer neuen Lern- und Prüfungskultur entsprechen sollten.

4.3. Wie könnte Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht gemäß einem reflektierten Leistungsverständnis aussehen?

Um eine Lern- und Prüfungskultur schaffen zu können, die einem erweiterten Leistungsbegriff gerecht werden kann, muss der Unterricht entsprechend umgestaltet werden. In den ersten drei Kapiteln wurden schon einige notwendige Begriffe geklärt (Kapitel 1) und

Bedingungen genannt (Kapitel 3). An dieser Stelle erhebt sich nun die Frage, welche Vorgaben dafür erfüllt werden sollten.

- a) Was *Leistung* im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde ‚ist‘, muss geklärt werden
- b) Ein *erweiterter Leistungsbegriff* muss Grundlage sein, um die zuvor genannten Ziele KLAFKIS und WINTERS erfüllen zu können.
- c) Die *Bezugsnormenorientierung* für die Leistungsbewertung muss bereits vor der Planung des Unterrichts festgelegt werden.
- d) Um der formalen im SCHUG festgelegten *Notendefinition* für die Kategorien ‚Befriedigend‘ bis ‚Sehr gut‘ gerecht werden zu können, müssen die SchülerInnen auch adäquat unterrichtet werden. Erst dann können sie die geforderten Leistungen auch wirklich erbringen.

Was heißt das nun konkret für den Unterricht?

ad a) Klären, was Leistung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ‚ist‘

Siehe 4.2. - zusammenfassend wiederholt: W. SITTE gibt an, dass SchülerInnen ganzheitlich und final denken können müssen, um das komplexe Zusammenspiel von Raum, Gesellschaft und Wirtschaft verstehen zu können. SchülerInnen sollten also fähig sein, Zusammenhänge zu suchen und diese aufzudecken. Dabei sollten sie Regelmäßigkeiten erkennen und auf andere Situationen transferieren können. Wenn dabei Probleme sichtbar werden, sollten dafür schließlich noch akzeptable Lösungen gefunden werden (vgl. auch Lehrplan GW AHS Oberstufe, S.1-2).

Der Lehrplan verlangt (vgl. BM:UKK Lehrplan GW AHS Oberstufe, S.1f), dass SchülerInnen dazu befähigt werden, sich eigenständig Fachwissen zu beschaffen und dieses zu verwerten, Probleme zu lösen und Ergebnisse zu präsentieren – kurz: *Methodenkompetenz*³⁷. Weiters sollen SchülerInnen vernetzt denken und Wissen auf andere Bereiche anwenden lernen – kurz: *Synthesekompetenz*. Ein weiteres Ziel ist, dass sie sich räumlich und in Sachstrukturen orientieren können – kurz *Orientierungskompetenz*. Um von *Umweltkompetenz* sprechen zu können, müssen SchülerInnen befähigt werden, verantwortungsvoll mit ihrer ökologischen

³⁷ Im Lehrplan ist immer die Rede von ‚Kompetenzen‘. Auch diesen Begriff gilt es erst einmal zu reflektieren. Eher geeignet wäre der Begriff ‚Qualifikation‘.

Umwelt umgehen zu können und sie sollten fähig sein zu erkennen, welche Rolle der Mensch in der Veränderung der Umwelt spielt. Darüber hinaus wird verlangt, dass SchülerInnen die Fähigkeit erwerben, Informationen über Österreich, Europa und die Welt, sowie ihre eigene Rolle in der Gesellschaft kritisch hinterfragen können, sich eigenständig mit gesellschaftlichen Fragestellungen auseinandersetzen können und aktiv an der Weiterentwicklung eines ‚Neuen Europas‘ mitwirken – kurz: *Gesellschaftskompetenz*. Schließlich sollen SchülerInnen, so der Lehrplan, Vorgänge und Zusammenhänge im wirtschaftlichen Handlungsbereich verstehen können und die Bedeutung und den Einfluss der Wirtschaft in der Politik und Gesellschaft erkennen und kritisch beleuchten können³⁸ – kurz: *Wirtschaftskompetenz*.

Die Lernziele der jeweiligen Schulstufen versuchen in eine Richtung zu weisen, in der diese Kompetenzbereiche auch schrittweise zu verwirklichen sind. Selbstverständlich müssen auch elementare Begriffe und ein topographisches Orientierungswissen erworben werden (vgl. Lehrplan GW AHS Unterstufe).

ad b) Ein erweiterter Leistungsbegriff als Grundlage für den Unterricht

Diese eben genannten Kompetenzen und Fähigkeiten können wohl kaum nach dem Konzept des ‚Nürnberger Trichters‘ erlernt werden. Diesem zufolge funktioniert Lernen mechanisch und nach dem einfachen Prinzip, dass LehrerInnen den SchülerInnen Inhalte bildhaft ‚oben eingießen‘ und dieses Wissen danach ohne Aufwand seitens der SchülerInnen abgerufen und angewendet werden kann.

³⁸ Eine nicht wirklich bescheidene Forderung – besitzen LehrerInnen diese Kompetenz?



Text links:
 „Erst *du* und blöde
 jetzt klug wie *Göthe*
 das hat vollbracht
 des Trichters Macht.“

Abb.8: Der ‚Nürnberger Trichter‘ - Postkarte um 1940
 Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/N%C3%BCrnberger_Trichter

Nur durch ein erweitertes Leistungsverständnis kann Unterricht und Leistungsbewertung in jener Art erfolgen, die KLAFKIS Erziehungsziele erfüllen können. Dieses muss Produkte und Prozesse berücksichtigen, einen dynamischen Leistungsbegriff als Grundlage haben und ein breites Spektrum an Leistungen einschließen. Weiters müssen individuelle Wege zur Erreichung der Ziele erlaubt werden, die SchülerInnen sollen bei der Festlegung der Leistungsanforderungen mitbestimmen dürfen. Schließlich ist für ein erweitertes Leistungsverständnis auch noch notwendig, die Leistung selbst zu betrachten und nicht bloß die Ergebnisse von Überprüfungen (vgl. Kapitel 1). Durch Unterricht im Sinne eines erweiterten Leistungsverständnisses, also im Sinne einer *neuen Lernkultur*, kann SchülerInnen zur Mündigkeit und Partizipation verholfen werden, kann mit ihnen Kommunikations-, Kompromiss- und Konfliktfähigkeit eingeübt werden, können SchülerInnen zwischenmenschliche Sensibilität und die Fähigkeit, eigene Interessen zu formulieren und autonom zu handeln, ausbilden. (vgl. AMRHEIN-KREML 2008, S.11f; KLAFKI und WINTER Punkt 1.2.2.). Meiner Meinung nach sind alle diese Ziele zu verfolgen, wenn SchülerInnen auch die vom Lehrplan geforderten Kompetenzen und Fähigkeiten im GW-Unterricht erlernen sollen.

ad c) Festlegung der Bezugsnormorientierung vor der Planung der Unterrichtsschritte

Warum muss diese Festlegung vorher passieren? Zu Beginn dieses Kapitels wurde noch einmal erklärt, dass die Art, wie geprüft wird, Rückwirkungen darauf hat, wie unterrichtet wird. In Punkt 3.2.2. dieser Arbeit wurde erläutert, dass ein kriterienorientierter Standard das Aufstellen und Erreichen von Lernzielen gemäß dem Lehrplan verlangt. Auch wurde bereits erklärt, dass eine Bewertung nach der Individualnorm nur dann möglich und sinnvoll ist, wenn den SchülerInnen dementsprechend flexible und differenzierte Lernangebote gemacht werden. Sich also schon vor der Planung des Unterrichts um die Bezugsnormorientierung bei der Leistungsbeurteilung Gedanken zu machen, scheint unumgänglich.

ad d) Den Leistungsanforderungen in der Notendefinition entsprechend unterrichten

Das logische Ziel jedes/r LehrerIn sollte eigentlich sein, SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, im Unterricht so viel lernen und üben zu können, dass sie im jeweiligen Fach das höchste Ziel erreichen können – im österreichischen Schulsystem ein ‚Sehr gut‘. Für ein ‚Sehr gut‘ müssen SchülerInnen aber per Definition (siehe 3.2.3.) bei der Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes und der Durchführung der Aufgaben die Leistungsanforderungen weit über das Wesentliche hinausgehend erfüllen, beziehungsweise muss Eigenständigkeit deutlich vorliegen und, wenn möglich, ein selbstständiger Transfer von Wissen und Können gezeigt werden.

Fazit:

Es sollte an dieser Stelle außer Diskussion stehen, dass all diese Kompetenzen und Fähigkeiten wohl kaum erwerbbar und die intendierten Lern- und Erziehungsziele nicht wirklich erfüllbar sind, wenn LehrerInnen hauptsächlich frontal unterrichten. Eine aktive Beteiligung der Lernenden ist für die Erfüllung der genannten Lernziele wohl unumgänglich. Ausgehend von den verfügbaren Lerntheorien würde eine erfolgreiche Einlösung der formalen SCHUG Ansprüche zumindest eine Planung von Lernprozessen im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus erforderlich machen. Da eine intensivere Auseinandersetzung mit den Lerntheorien den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, soll diese Theorie an dieser Stelle nur kurz vorgestellt werden. Der gemäßigte Konstruktivismus ist ein Kompromiss zwischen der kognitivistischen Auffassung von Lernen und dem radikalen Konstruktivismus.

Der Kognitivismus entspricht im Großen und Ganzen dem Prinzip des Nürnberger Trichters, die radikal konstruktivistische Auffassung hingegen versteht den Lernprozess als Vorgang aktiver und individueller Wissenskonstruktion. Im gemäßigten Konstruktivismus ist Lernen also eine individuelle Konstruktion von Wahrheiten und das Wissen wird vor dem Hintergrund bestehender Erfahrungen interpretiert. LehrerInnen unterstützen diesen Vorgang durch Instruktion (AMRHEIN-KREML 2008, S.13f).

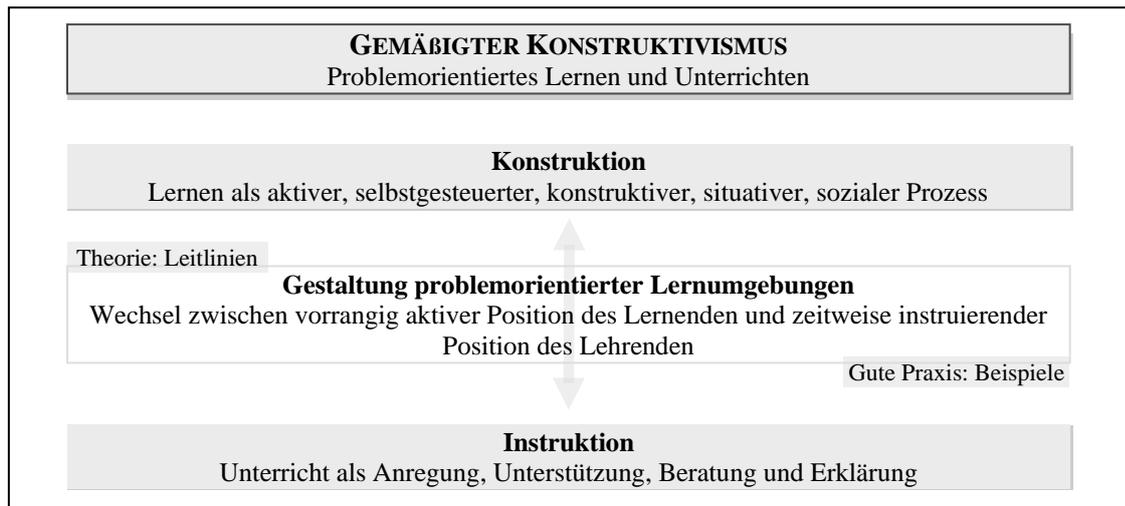


Abb. 9: Wechsel zwischen Konstruktion und Instruktion – gemäßiger Konstruktivismus als Kompromiss zwischen Kognitivismus und radikalem Konstruktivismus
Quelle: eigene Darstellung nach AMRHEIN-KREML 2008, S.14

Daraus ergibt sich, dass für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht einige Unterrichtsformen besonders sinnvoll und zielführend erscheinen. Formen des *offenen Unterrichts* scheinen mir besonders in Bezug auf die Erfüllung der Vorgaben und Ziele der *neuen Lernkultur* tauglich. Daher möchte ich folgende Unterrichtsformen und -methoden kurz exemplarisch vorstellen:

- a) Projektunterricht, als Unterrichtsform, bei der ein sehr hoher Grad an Öffnung möglich ist (organisatorisch, inhaltlich, methodisch, sozial) – Beispiel: *Spurensuche*
- b) ‚Offenes Lernen‘ in einer Form, in der es organisatorisch, inhaltlich, methodisch und sozial nur teilweise offen ist - Beispiel „Cool“ – *Cooperatives Offenes Lernen*

Diese Unterrichtsformen und -methoden sollen nun kurz vorgestellt und präzisiert werden und anschließend – unter dem nächsten Punkt – sollen mögliche Wege förderlicher Leistungsbewertung dafür präsentiert werden.

ad a) Projektunterricht

Eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Unterrichtsform und ihren Ausprägungen findet sich im Band 16 der Reihe *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde*³⁹, unter dem Titel *Projektunterricht*, von Christian FRIDRICH. Tipps zur Umsetzung von Projekten finden sich im *Grundsatz erlass zum Projektunterricht*⁴⁰, den Doris KÖLBL im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegeben hat.

Projektunterricht ist, so FRIDRICH,

„die planvolle, selbstorganisierte, interdisziplinäre Auseinandersetzung mit realen Problemen in gemeinsamem Zusammenwirken von Schülern, Lehrern und sonstigen Beteiligten mit dem übergeordneten Ziel, durch Präsentation von Ergebnissen einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft zu leisten“ (2001, S.358)

Genauer gesagt heißt das laut FRIDRICH: obwohl Projektunterricht eine sehr offene Form des Unterrichts ist (methodisch, organisatorisch, sozial und teilweise auch inhaltlich), muss dieser zuvor gut *strukturiert und organisiert* sein. Während der Durchführung sollten SchülerInnen in den einzelnen Phasen ihre Vorgehensweise jedoch *selbst bestimmen* können. Die Interdisziplinarität ist eine dem Schulfach GW implizite Eigenschaft, im Projektunterricht selbst lässt sich *fächerübergreifendes Lernen* wohl auch kaum vermeiden. Projekte bieten die Chance einer *ganzheitlich-aktiven Auseinandersetzung* mit bestimmten Themen und fördern daher *handlungsorientiertes Lernen*. Reale Probleme aus der *Lebenswirklichkeit der SchülerInnen*, die ansonsten eher vernachlässigt werden, haben Vorrang. Da Projektunterricht hauptsächlich als Gruppenarbeit stattfindet, fördert es Bereiche des *sozialen Lernens* in hohem Maße. Diese Form von Unterricht bedeutet zum einen *Öffnung* der Schule gegenüber schulfremden Personen, zum anderen aber auch, dass SchülerInnen sich während des Lernprozesses auch der Wirklichkeit öffnen. Projektunterricht leistet schließlich noch einen großen Beitrag zur *Demokratisierung*. SchülerInnen lernen zu handeln und werden nicht, wie leider zu oft im Alltagsunterricht einfach nur ‚behandelt‘. Während des Verlaufs eines Projektes entstehen materielle Produkte, die präsentiert werden können, aber auch immaterielle, wie der persönliche Lernfortschritt oder individueller Wissenszuwachs (2001, S.358ff).

³⁹ Die Reihe *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde* (Herausgeber VIELHABER, Christian und WOHLSCHLÄGL, Helmut) besteht zurzeit (Stand: 08.04.2009) aus 21 Bänden. In dieser Reihe werden Beiträge zu grundsätzlichen Fragen der Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik veröffentlicht. Weiters beinhaltet sie auch konkrete Unterrichtsbeispiele und Materialien.

⁴⁰ auch online zu finden unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf [Zugriff am: 08.04.2009]

Da solche qualitative Ergebnisse nicht so einfach zu messen und zu bewerten sind – vor allem jene, die die SchülerInnen persönlich betreffen – sind die Produkte eines Projektunterrichts auch schwer mit herkömmlichen Methoden der Leistungsbewertung zu beurteilen. Wie Leistungsbeurteilung bei projektartigem Unterricht erfolgen kann, wird im folgenden Punkt (siehe 4.4.) erläutert.

Konkretes Beispiel: Spurensuche

Spurensuche ist eine Methode des Projektunterrichts, die in allen vier Kategorien (Methode, Organisation, Inhalt und Sozialform) ziemlich offen ist. Doris DENINGER hat sich in ihrem Beitrag *Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik* intensiv mit dieser Methode auseinandergesetzt. Sie meint:

„Spurensuche bietet eine gute Möglichkeit, dieses ‚Sich-Einlassen‘ in die Welt, in der wir leben, zu üben, um mit Hilfe dieser Methode mehr über sich und seine unmittelbare Lebenswelt zu erfahren sowie das Erfahrene zu reflektieren und zu hinterfragen. Spurensuche unterstützt auf diese Weise auch das Verständnis für raumwirksame Vorgänge und leitet so einen bewussteren Umgang mit der Umwelt und mit individuellen Lebensumständen in die Wege“ (1999, S.107).

Weiters bezeichnet DENINGER Spurensuche als einen interaktiven Prozess, der zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und der Umwelt stattfindet. Bewusste Teilnahme an Fragen der Umwelt ist Teil der Methode, die schließlich zu selbstkritischer Reflexion führen soll (1991, S.109).

Wie eingangs schon teilweise durch W. SITTE erklärt wurde, gestaltet sich das Vorgehen bei dieser Methode – grob geschildert – folgendermaßen: Abgesehen von vorangegangener organisatorischer und planerischer Arbeit, wird zuerst ein Problemschwerpunkt festgelegt. Dies kann einerseits über thematische, andererseits über räumliche Abgrenzung erfolgen. Wird ‚nur‘ räumlich abgegrenzt und weiters kein Thema vorgegeben, spricht man von ‚offener Spurensuche‘. Spuren der Ausgrenzung, der Ordnung und Unordnung, oder von Reichtum könnten mögliche Auslösemomente sein.

Bei offener Spurensuche müssen solche Spuren selbst gefunden werden. SchülerInnen müssen den Raum vorerst auf Auffälligkeiten untersuchen und Spuren, Symbole oder Zeichen identifizieren. Auf das Identifizieren folgen das Hinterfragen und das Suchen nach Hintergründen. Danach müssen Fragen formuliert werden. Interessant ist bei der offenen Spurensuche, dass – entgegen dem herkömmlichen Unterricht – die SchülerInnen die Fragen

stellen. Man könnte sagen, so DENINGER, die Lebenswelt stellt die Fragen. LehrerInnen sollten lediglich dafür da sein, die SchülerInnen dazu zu ermuntern, vor allem solche Fragen zu formulieren, für die sie noch keine Antworten kennen (DENINGER 1999, S.126ff).

Schließlich werden in beiden Formen die Spuren dann weiter verfolgt, Informationen gesammelt und ausgewertet, Zusammenhänge werden gesucht und Auswirkungen menschlichen Handelns aufgedeckt. Dabei könnten auch eventuelle Regelmäßigkeiten von Prozessen erkannt werden und auf andere Situationen transferiert werden. Schlussendlich können noch die sichtbar gewordenen Probleme akzeptablen Lösungen zugeführt werden (SITTE 2001a, S.166f).

Spurensuche, so DENINGER, ist eine qualitative Unterrichtsmethode, die den SchülerInnen ermöglicht, in eine andere Beziehung zur Wirklichkeit zu treten, als sie es vom Schulunterricht gewohnt sind. Wissen wird durch diese Methode erfahrbar gemacht und führt dazu, dass diese Erfahrung aus der Konfrontation mit der Realität zu Wissen wird und weiters zu Erkenntnis führt. Spurensuche soll verunsichern und dazu führen, dass SchülerInnen der Sache auf den Grund gehen wollen. DENINGER zitiert HANS VON DER GROEBEN, der sich dafür ausspricht, dass Erfahrung an die Stelle von Belehrung treten sollte.

Weitere Informationen zur Planung und Durchführung der Unterrichtsmethode ‚Spurensuche‘ ist in den Heften der Zeitschrift ‚GW-Unterricht zu finden (unter anderem in den Ausgaben der Jahre 1994, 1995 und 1999). Auch in der Schriftenreihe ‚Bensberger Protokolle‘ findet sich in der Ausgabe 73 ein 32-seitiger Artikel von Gerhard Hard zu diesem Thema.

ad b) ‚Offenes Lernen‘ in einer nicht ganz ‚offenen‘ Art und Weise

Offener Unterricht, so W. SITTE, wird am häufigsten entweder in Freiarbeit oder im Stationenbetrieb praktiziert (2001d, S.298). Der eben beschriebene Projektunterricht würde eher unter Formen der Freiarbeit fallen. Eine Form, die zum Teil der offenen Unterrichtsform Stationenbetrieb⁴¹ einzuordnen ist, stellt das *Cooperative Offene Lernen* – kurz ‚COOL‘ genannt – dar, welches im Jahr 1996 von einem Lehrerteam an der 3-jährigen Handelsschule in Steyer entwickelt wurde. Für den Stationenbetrieb (auch ‚Stationsarbeit‘, ‚Arbeit im

⁴¹ Man könnte die LOOK Aufgabenblätter auch als ‚Arbeitsblätter‘ bezeichnen, die eine Form des Prinzips des operativen Unterrichts sind. Eine klare Zuteilung ist jedoch nicht möglich, da der fächerübergreifende Aspekt und die Kooperation als entscheidender Faktor einen wesentlichen Unterschied ausmachen.

Lernzirkel' oder ‚Lernen an Stationen' genannt) kennzeichnend ist laut W. SITTE (2001d, S.298):

- dass das Unterrichtsthema in mehrere Teilaspekte differenziert wird (für gewöhnlich von der Lehrkraft);
- dass diese Themen dann an meist (aber nicht nur) im Klassenraum übersichtlich angeordneten Lernstationen angeboten werden;
- dass SchülerInnen zwischen den Stationen wechseln.

Weiters ist Stationenbetrieb für gewöhnlich folgendermaßen organisiert: Jede Station ist mit unterschiedlichen Arbeitsmaterialien ausgestattet. Auch die auf sie bezogenen Arbeitsaufträge sollten sich an diesen Plätzen befinden. Das Gesamtziel sollte dabei jedoch immer im Auge behalten werden können. Bezüglich der Sozialform sollte bei den verschiedenen Aufgaben von Einzel- über Partner- bis hin zur Kleingruppenarbeit gewechselt werden.

Die Reihenfolge sollte selbst gewählt werden können, es sei denn, Aufgaben setzen eine bestimmte Abfolge der Bewältigung voraus. Weiters sollten die Aufgaben Pflicht- und Wahlpflichtteile beinhalten und auf möglichst verschiedenen operativen Wegen gelöst werden können. Wünschenswert wäre noch, wenn die unterschiedlichen Lösungsvarianten Eigentätigkeit zulassen. Wesentlich ist auch noch der Umstand, dass SchülerInnen ein Zeitrahmen gegeben ist, innerhalb dessen sie die Aufgaben in ihrem eigenen Lerntempo erfüllen können. Schließlich werden die Ergebnisse, die auf Lauf- oder Arbeitsblättern eingetragen wurden, noch verglichen und auf ihre Richtigkeit überprüft (W. SITTE 2001d, S.298f).

Konkretes Beispiel: *COOL* (‚Cooperatives Offenes Lernen')

Im weiteren Sinn entspricht das Konzept von *COOL* dem des oben beschriebenen Stationenbetriebs. Die Mitglieder des *COOL Impulsentrums* beschreiben *COOL* als ‚neue' Formen des Lernens und Lehrens, welche sich auf unterschiedliche reformpädagogische Ansätze beziehen. Neben der Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit forcieren sie vor allem die Entwicklung der sozialen Kompetenz. Grundlage ist der von Helen PARKHURST entwickelte *Daltonplan*, dessen Grundprinzipien Freiheit/Verantwortung, Selbstständigkeit und Kooperation lauten (NEUHAUSER und WITTWER 2009).

Was macht COOL so besonders?

- Die Lehrer kooperieren in Klassenlehrerteams. Das erfordert regelmäßige Klassenlehrer-Teamsitzungen, Klausuren zu Beginn des Schuljahres und periodische Zusammenkünfte aller COOL-Lehrer.
- Die Schüler arbeiten mit schriftlichen, oft auch fächerübergreifenden Assignments (Arbeitsaufträgen). In sogenannten COOL-Stunden (ab drei Einheiten bis zu einem Drittel bzw. der Hälfte der Unterrichtszeit) hat der Schüler Wahlfreiheit, wann, wo, wie und meist auch in welcher Sozialform er die gestellten Aufgaben (aus mindestens drei Fächern) bis zu den vorgegebenen Terminen bewältigen will.
- Der Lehrer wird zum Moderator, zum Coach, zum Begleiter des Lernprozesses und kann so auf jeden einzelnen Schüler eingehen und ihn gezielt fördern (Individualisierung des Lernprozesses).
- Eine zentrale Rolle spielt die permanente Evaluation und Reflexion des Arbeits- und Lernprozesses. Unterschiedliche (auch schriftliche) Formen des Feedbacks sollen unter anderem zur kritischen Analyse des eigenen Sozialverhaltens anregen.
- Andere Formen des Lernens brauchen andere Formen der Beurteilung. Herkömmliche Methoden der Leistungsbeurteilung werden durch Formen der direkten Leistungsvorlage (Portfolio) ergänzt.
- Der regelmäßig stattfindende Klassenrat ist ein Selbststeuerungs- und Selbstverwaltungselement der Klasse. In ihm besprechen die Schüler nicht nur ihre Anliegen, sondern trainieren auch Gesprächsregeln, Protokollführung und Moderationstechniken.
- COOL braucht klare Strukturen und Rahmenbedingungen. In sogenannten COOL-Parlamenten bzw. Lehrer- Schüler-Foren (nach dem Delegiertenprinzip) werden gemeinsame Regeln des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens im COOL-Bereich erarbeitet und in „Verträge“ gegossen.
- Die Eltern werden in die schulische Unterrichts- und Erziehungsarbeit eingebunden. In regelmäßigen Elternabenden (offen und moderiert) werden Anregungen, Wünsche und Befürchtungen zum Thema formuliert.

Quelle: Neuhauser, Georg. 2008. Merkmale von COOL. Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen: <http://cool.schule.at>, zuletzt gesehen am 1.12.2008
http://de.wikipedia.org/wiki/Cooperatives_Offenes_Lernen#cite_note-1 [Zugriff am: 08.04.2009]

In der HTL Ungargasse wurde dieses Konzept für die HTL adaptiert, mit dem Unterschied, dass es dort mit LOOK bezeichnet wird. LOOK steht für „Lerne offen und kooperativ“⁴².

⁴² Zu Beginn wurde das K von „LOOK“ spiegelverkehrt geschrieben – das Akronym entstand also aus den Teilen ‚Lerne offen‘ und ‚kooperativ‘, wobei die letzten beiden Buchstaben gespiegelt wurden, um das Wort ‚LOOK‘ zu bilden

Was weiters anders ist, ist der Umstand, dass es in LOOK Klassen keine fixen LOOK-Stunden im Stundenplan gibt, wie es etwa bei COOL gefordert wird.

Im Folgenden sollen Beispiele solcher Arbeitsaufträge gezeigt werden, die von Herbert Pichler, Lehrer an der HTL Ungargasse, zusammengestellt und zur Verfügung gestellt wurden.

Individualisierendes Lernen in GW (13.1.09) herbert.pichler@htl.szu.at

| | | | | |
|---|---|------------------|-----------|--|
| LOOK | D/GW Nr. _____ | Name: _____ | | |
| Abgabetermin: | Zeitraumen: 3 Unterrichtsstunden | Team: _____ | | |
| Thema: Die Nationalratswahl 2008 | | | | Lernzielkontrolle |
| Lernziele: | | | | ① ② ③ ④ |
| Ich kann | | | | ① ② ③ ④ |
| | | | | ① ② ③ ④ |
| Pflicht/ Wahl | Aufgabenstellungen | Materia- lien | Kontrolle | Sozial- form |
| ! | A) Wie läuft eine Nationalratswahl ab? Beantworte die folgenden Fragen schriftlich: a) Wann darf eine Partei zu einer Nationalratswahl antreten? b) Welche zwei Änderungen des Wahlrechtes gelten erstmals bei dieser NR-Wahl? c) Wie viele Wahlberechtigte gibt es derzeit in Österreich? Wie groß ist vergleichsweise die Gruppe der neu wahlberechtigten 16-18-Jährigen? d) Welche drei Möglichkeiten zu wählen gibt es (im Inland und im Ausland)? | M1 | LK |   |
| ! | B) Warum wählen? Warum nicht wählen? a) Beschreibe den gesellschaftlichen Wandel, der in der Karikatur dargestellt wird. Welche Gründe könnten diese Entwicklung ausgelöst haben? b) Liste auf, welche Folgen eine Fortsetzung des Trends der sinkenden Wahlbeteiligung haben kann. c) Formuliere ein Statement, warum du wählen gehen wirst (oder nicht). | M3 | LK |   |
| ★ | C) Darum lohnt es sich zu wählen! Entwerf ein Wahlplakat oder einen Werbefolder mit dem Ziel, die Wahlbeteiligung zu erhöhen. - Welche wichtigen Botschaften möchtest du vermitteln? - Wie verpackst du die Botschaften? | Ideen | P |  |
| ! | D) HAUSÜBUNG Bereit für die nächste Stunde eine kurze Plakatpräsentation (5 min) vor: a) Präsentiere die wesentlichen Punkte des Wahlprogrammes einer zugelosten Partei. Welche Interessen werden dabei vertreten? (Wer gewinnt dadurch, wer verliert?) b) Welche „Geschichte“ hat die Partei? Welche Rolle und Bedeutung hatte sie bisher? c) Welche gesellschaftlichen Gruppen wählen bevorzugt diese Partei? d) Quellenangaben e) Beantworte auch die Fragen auf www.wahlkabine.at . Informationen sind den Internetauftritten der Parteien sowie der Überblicksportale www.wahlkabine.at sowie www.politikkabine.at zu entnehmen. | Internet M2 | P |  |
| Zeichenerklärung: | | | | |
| Lernzielkontrolle: 1 = zur Gänze erreicht, 2 = weitgehend erreicht, 3 = ansatzweise erreicht, 4 = nicht erreicht. | | | | |
| ! = Pflichtaufgabe, ★ = Wahlaufgabe, ☑ = Auswahlaufgabe, ① = Einzelarbeit, ② = Partnerarbeit, ③ = Gruppenarbeit | | | | |
| SK = Selbstkontrolle, LK = Lehrerkontrolle, P = Präsentation vor der Klasse, M = Material | | | | |


Herbert Pichler: Nationalratswahl 2008

Abb. 10: Look Arbeitsauftrag zum Thema ‚Die Nationalratswahl 2008‘
(zur Verfügung gestellt von Herbert PICHLER)

| LOOK | | GW Nr. _____ | Name: _____ | | |
|---|--|-------------------------------------|-------------|--|-------------------|
| Abgabetermin: | | Zeitraumen: 2 Unterrichtsstunden | Team: _____ | | |
| Thema: Was ist EUROPA? | | | | | Lernzielkontrolle |
| Lernziele: o eigene Vorstellungen von Europa sichtbar machen und hinterfragen | | | | | ① ② ③ ④ |
| Ich kann o verschiedene Europa-Konzepte diskutieren | | | | | ① ② ③ ④ |
| o „Grenzen“ und Abgrenzungen kritisch betrachten | | | | | ① ② ③ ④ |
| Pflicht/Wahl | Aufgabenstellungen | Materialien | Kontrolle | Sozialform | |
| ! | 1) Mental Map: Was ist Europa? Zeichne mit einer umgrenzenden Linie in zwei unterschiedlichen Farben ein: a) Was ist Europa? b) Wie sieht Dein „Wunscheuropa“ aus (Du hast die Abgrenzungsmacht!) Überlege in einem nächsten Schritt, was Dein Europa eint? Welche Merkmale hat Dein Europa? Warum sind bestimmte Länder dabei, andere nicht? | Kopie Europa-karte | P |   | |
| ! | B) Gruppenkonferenz: Wir grenzen Europa ab a) Stellt in der Gruppe eure „Europa-Konzepte“ vor und erklärt die Merkmale der Abgrenzung. b) Versucht euch in der Gruppe auf eine gemeinsame Europa-Abgrenzung zu einigen. Notiert dir euch wichtigen Merkmale eures Europas auf farbigen Kärtchen (>Präsentation) c) Bestimmt auf faire Weise eine/n Gruppensprecher/in, die in 2 min. euer Europa präsentiert (mit Kärtchen und Overheadfolie). | Kärtchen Mental Maps | P |  | |
| <input checked="" type="checkbox"/> | C) Was macht Europa aus? a) Wählt als Material den Text „Die Grenzen Europas“ (M1) oder die Tabelle „Merkmale europäischer Kultur“ (M2) aus. b) Verarbeitet die für euch wichtigen Informationen entweder in einem Plakat, in einem Infoblatt, in Form einer Karikatur oder eines Comics, oder in einer Szene. | M1-M2 | LK |  | |
|  | D) Europa-Rätsel! Betrachtet die Karte(n) auf der Overheadfolie(n). Versucht herauszufinden (oder Theorien zu formulieren), welche Organisation oder Institution Europa so abgrenzt! Achtet vor allem, welche Länder dabei jeweils Europa zugeordnet werden! (Verwendet auch den Atlas als Hilfestellung!) | Overheadfolie Atlas | P |   | |
| Zeichenerklärung: | | | | | |
| Lernzielkontrolle: 1 = zur Gänze erreicht, 2 = weitgehend erreicht, 3 = ansatzweise erreicht, 4 = nicht erreicht. | | | | | |
| ! = Pflichtaufgabe,  = Wahlaufgabe, <input checked="" type="checkbox"/> = Auswahlaufgabe,  = Einzelarbeit,  = Partnerarbeit,  = Gruppenarbeit | | | | | |
| SK = Selbstkontrolle, LK = Lehrerkontrolle, P = Präsentation vor der Klasse, M = Material | | | | | |

Abb. 11: Look Arbeitsauftrag zum Thema ‚Was ist Europa?‘
(zur Verfügung gestellt von Herbert PICHLER)

Warum habe ich gerade diese Unterrichtsformen bzw. Methoden gewählt?

Zum einen habe ich diese Unterrichtsformen und Methoden deswegen ausgewählt, weil ich denke, dass sie sich ideal zur Erarbeitung vieler Inhalte des Geographie und Wirtschaftskunde Unterrichts eignen. Zum anderen auch, weil ich meine, dass die dem Fach eigentümliche Interdisziplinarität regelrecht nach solchen Arbeitsformen verlangt. Schließlich aber vor allem deshalb, weil die Bedingungen einer neuen Lern- und Prüfungskultur, die in den vorangegangenen Kapiteln besprochenen wurden, durch diese Unterrichtsformen und Methoden, wie ich finde, sehr gut erfüllt werden können. Die wesentlichen Vorgaben sind folgende:

1. Problemorientiertes Lernen im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus ist möglich, welches auch der Bedingung WINTERS für eine neue Lernkultur entspricht. Er verlangt unter anderem, dass für SchülerInnen vielfältige Möglichkeiten für das Schaffen eigener Konzepte bereitgestellt werden müssen (vgl. Kapitel 1, 1.2.2. *e) die Leistung selbst betrachten*). Diese Art von Lernen erfordert unter anderem auch ein hohes Maß an Kreativität, welches laut KLAFKI eine notwendige Eigenschaft ist, um aus gewohnten Denkbahnen ausbrechen zu können, was wiederum essentiell ist für die Erreichung seiner Erziehungsziele (Emanzipation, Mündigkeit, Demokratisierung, etc.)
2. Ein Fokus auf den Lernprozess selbst und nicht ausschließlich auf das Endprodukt ist nicht nur möglich, sondern notwendig. Auch dies entspricht dem erweiterten Leistungsbegriff WINTERS und KLAFKIS. Leistung wird nicht als statisch, sondern als dynamisch betrachtet, schon zu Beginn des Prozesses und während des Lern- und Leistungsfortganges erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Leistung.
3. Das Arbeiten und Kooperieren mit anderen Lernenden oder in der Gruppe, welches in diesen Unterrichtsformen und Methoden passiert, ermöglicht zusätzlich das Erlernen sozialer Kompetenzen, die einerseits zu den Schlüsselqualifikationen gehören, andererseits auch zu den Erziehungszielen KLAFKIS (vgl. Punkt 1.2.2. – zum Beispiel Kommunikationsfähigkeit, eigene Interessen formulieren können, zwischenmenschliche Sensibilisierung, Kompromissfähigkeit).
4. Weiters, um bei den Anforderungen an einen erweiterten Leistungsbegriff zu bleiben, ermöglichen diese offenen Unterrichtsformen auch, dass SchülerInnen in den Bewertungsprozess einbezogen werden. Dies geschieht ganz stark bei der Methode COOL oder LOOK, da SchülerInnen hier sehr stark zur Selbstreflexion und

-evaluierung aufgefordert werden.

5. Wird Unterricht in dieser Art geführt, sind Lernfortschritte nach individuellem Leistungsvermögen möglich, was einerseits den SchülerInnen Erfolgserlebnisse beschert, und andererseits den Lehrenden ermöglicht, auch diesen Fortschritt zu bewerten (vgl. Kapitel 3, Punkt 3.2.2. *c) Orientierung an der individuellen Bezugsnorm*).
6. Weiters ist es möglich, möglichst verschiedenartige Lernziele zu setzen, die SchülerInnen erreichen können. Einerseits sollte dies zulassen, dass die Bewertung mit einem geringeren Grad an Subjektivität erfolgen kann (vgl. Kapitel 3, Punkt 3.2.1. *Gütekriterien*) und auch die Beurteilung anhand der Notendefinition sollte dadurch erleichtert werden (Punkt 3.2.3. *Notendefinition*). Andererseits erlaubt eine Festlegung unterschiedlicher Lernziele auch eine Orientierung an der curricularen Norm, die zum einen für den Leistungsvergleich aussagkräftiger ist, zum anderen auch ein Feedback für die SchülerInnen erlaubt – im Sinne von: Was kann ich schon? (vgl. Punkt 3.2.2. *curriculare Bezugsnorm*)
7. Nicht zuletzt kann durch diese Formen des Unterrichts auch die Möglichkeit geschaffen werden, dass SchülerInnen Leistungen zeigen, die laut Anforderungen der Notendefinition ‚über das Wesentliche hinausgehen‘, wo Eigenständigkeit ‚deutlich vorliegt‘ und wo wenn möglich sogar ‚selbständige Anwendung des Wissens und Könnens‘ gezeigt werden kann (vgl. Punkt 3.2.3. *Notendefinition*). Dies entspricht auch gleichzeitig dem Gütekriterium der Inhaltsvalidität. Kurz gesagt: wenn die Notendefinition streng genommen wird, ist ein ‚Sehr gut‘ im Regelunterricht eigentlich nur schwer zu erreichen. Die vorgestellten offenen Unterrichtsformen lassen ‚Sehr gut‘-Anforderungen jedoch eindeutiger und leichter einlösen.
8. Schließlich entsprechen diese Unterrichtsformen und Methoden (vor allem aber die *Spurensuche*) den Vorgaben des laut W. SITTE dem Fach zugrunde liegenden Handlungskonzept (siehe Anfang des Kapitels).

Dass diese Unterrichtsformen/-methoden das Lernen verschiedenartiger Inhalte und Kompetenzen begünstigen und fördern, und dass sie überdies dem Lern- und Leistungsvermögen der SchülerInnen sehr entgegenkommen können, sollte an dieser Stelle außer Frage stehen. Abschließend und die Sache abrundend soll nun noch genauer darauf eingegangen werden, mit welchen Formen der Leistungsbewertung und -beurteilung diesen Lernformen angemessener entsprochen werden kann.

4.4. Wie könnte förderliche Leistungsbewertung im Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht aussehen?

4.4.1. Allgemeines

Bevor ich nun auf die mir für die vorgestellten Unterrichtsformen sinnvoll erscheinenden Leistungsbeurteilungsmethoden eingehe, möchte ich noch ein zwei grundlegende Aspekte der Leistungsfeststellung und -bewertung anführen.

a) Feststellung der Mitarbeit

Diese hat laut Leistungsbeurteilungsverordnung (BM:UKK 1997) folgendermaßen vonstatten zu gehen:

Mitarbeit der Schüler im Unterricht

§ 4. (1) Die Feststellung der Mitarbeit des Schülers im Unterricht umfasst den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit in den einzelnen Unterrichtsgegenständen und erfasst:

1. in die Unterrichtsarbeit eingebundene mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungen,
2. Leistungen im Zusammenhang mit der Sicherung des Unterrichtsertrages einschließlich der Bearbeitung von Hausübungen,
3. Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe,
4. Leistungen im Zusammenhang mit dem Erfassen und Verstehen von unterrichtlichen Sachverhalten,
5. 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.

(2) Einzelne Leistungen im Rahmen der Mitarbeit sind nicht gesondert zu benoten.

(3) Aufzeichnungen über diese Leistungen sind so oft und so eingehend vorzunehmen, wie dies für die Leistungsbeurteilung erforderlich ist.

An dieser Stelle soll kurz die Projektgruppe ‚Prüfungskultur‘ vorgestellt werden. Die Projektgruppe ist Teil des IMST - ein vom BMUKK getragenes Projekt in Kooperation mit Schulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, etc. mit dem der Unterricht in Mathematik, Informatik und in den Naturwissenschaften sowie verwandten Fächern

verbessert werden soll. Die Projektgruppe ‚Prüfungskultur‘ besteht aus einem elfköpfigen Team, das von Christa KOENNE koordiniert wird (IMST 2009).

Diese Bestimmungen, so die *Projektgruppe Prüfungskultur*, räumen der Mitarbeit einen zentralen Stellenwert bei der Leistungsbeurteilung ein. Sie umfasst nicht nur den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit, sondern sie zieht auch eine Gesamtbilanz über den Beurteilungszeitraum. Da die einzelnen Leistungen zwar gesondert aufzuzeichnen sind, jedoch nicht separat beurteilt werden, handelt es sich bei der Mitarbeitsnote um eine Zeitraumnote (AMRHEIN-KREML 2008, S.34).

Absatz 3 dieses Paragraphen verordnet, dass „*Aufzeichnungen über diese Leistungen [...] so oft und so eingehend vorzunehmen [sind], wie dies für die Leistungsbeurteilung erforderlich ist*“. Diese Formulierung ist sehr vage gehalten und nicht umsonst ist es eine der gängigsten Methoden zu einer Mitarbeitsnote zu kommen, dass während und am Ende jeder Unterrichtsstunde ‚+‘ und ‚-‘ eingetragen werden. Diese Methode ist jedoch schon alleine wegen ihrer Reliabilität fragwürdig. Sie ist aber auch bedenklich, da ein solches Vorgehen der gesamten Unterrichtsstunde Prüfungscharakter verleiht. Die Projektgruppe schlägt daher vor, SchülerInnen nicht einer permanenten Beobachtung auszusetzen. Sie plädiert stark dafür, *Lern- und Prüfungssituationen deutlich zu trennen* und dies auch den Lernenden bewusst zu machen. Beim Lernen sollen Fehler gemacht werden dürfen! Weiters empfiehlt die Projektgruppe, im Rahmen der Mitarbeitsnote *unterschiedliche Methoden zur Erhebung vielfältiger Leistungen* anzuwenden (mündlich, schriftlich, praktisch, grafisch, Einzel- und Gruppenarbeit). Schließlich schlägt die Gruppe auch noch vor, für die Feststellung dynamischer Fähigkeiten (die in Prozessen erlernt und geübt werden) *Feedback und Reflexion* einzusetzen, welches an bestimmte beobachtbare Kriterien gebunden sein sollte⁴³ (AMRHEIN-KREML 2008, S.34f).

b) Transparenz

Ein weiterer Aspekt, der an dieser Stelle noch angeführt werden sollte, ist die *Transparenz*, welche ein unbedingtes Kriterium der Leistungsbeurteilung sein sollte. Es ist nicht nur eine Frage der ‚Fairness‘, SchülerInnen schon zu Beginn des Schuljahres beziehungsweise einer

⁴³ Weitere Informationen dazu sowie Skalierungsvorschläge für Beobachtungs- und Bewertungsbögen sind im Booklet der Projektgruppe zu finden. Download des Booklets *Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule* unter http://imst.uni-klu.ac.at/programme_prinzipien/prk/ (2,5 MB) Dieses Booklet kann auch per E-Mail an imst@uni-klu.ac.at bestellt werden.

neuen Lernphase offen zu legen, was wie beurteilt wird. Transparenz ist auch wichtig, wenn das Ziel ist, dass SchülerInnen ihre Lernprozesse selber steuern sollen und wollen. Dann muss SchülerInnen auf jeden Fall der Weg bekannt sein, der zur Note führt.

„Wenn Lernende ihren Lernprozess steuern sollen, müssen sie wissen, welche Zeile 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.“ (AMRHEIN-KREML 2008, S.42)

4.4.2. Methoden förderlicher Leistungsbeurteilung – passend zu den vorgeschlagenen Unterrichtsformen

Viele LehrerInnen, so FRIDRICH, sind gewohnt, nur Faktenwissen abzufragen und so kommt es dann nicht selten vor, dass sie offene Formen des Unterrichts erst gar nicht oder nicht den Leistungen entsprechend bewerten und beurteilen (2001, S.373). Oft hat es den Anschein, dass nur das geprüft wird, was leicht abzufragen ist. In der Literatur findet sich jedoch heutzutage schon eine Fülle von Leistungsbeurteilungsmethoden, die den verschiedenartigen Formen der Leistungserbringung gerechter werden können. Besonders empfehlenswert sind unter anderem die folgenden Publikationen (weil diese einen wahren Pool an Möglichkeiten anführen, begründen, beschreiben und mit praktischen Beispielen oder Vorlagen versehen):

- a) AMRHEIN-KREML, Renate (et al.). 2008. Prüfungskultur – Leistung und Bewertung (in der Schule. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung: Klagenfurt.
- b) BOHL, Thorsten und GRUNDER, Hans-Ulrich. 2004. Neue Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I und II. Schneider Hohengehren: Baltmansweiler.
- c) STERN, Thomas. 2008. Förderliche Leistungsbewertung. Özeps: Wien.
- d) WINTER, Felix. 2004. Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmansweiler.

→TIPP: a) und c) sind auch online verfügbar⁴⁴

Im Folgenden möchte ich nun noch jene Beurteilungsformen kurz vorstellen, die mir für die ausgewählten Methoden besonders sinnvoll und förderlich erscheinen, die Auswahl begründen und den jeweiligen Unterrichtsformen zuweisen.

⁴⁴ a) unter http://imst.uni-klu.ac.at/programme_prinzipien/prk/
c) unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat_stern.pdf

- (1) Lerntagebuch
- (2) LOB – Lernziel-Orientierte-Bewertung
- (3) Selbstbewertung
- (4) kooperatives Lernen und Beurteilen

(1) Lerntagebuch (auch Logbuch oder Lernjournal genannt)

Das Lerntagebuch dient der Reflexion des individuellen Lernprozesses. SchülerInnen halten darin ihre Lernerfahrungen fest. Lernfortschritte, Ergebnisse, Fragen, Probleme, Lösungsprozesse, Gefühle, Beobachtungen, aber auch Gedanken und Sachverhalte zu den vorhergegangenen Lernprozessen werden in einem eigens dafür vorgesehenen Heft oder Büchlein notiert. Bei projektartigem Unterricht kann ein solches auch in Gruppen geführt werden. Die Durchführung kann in unterschiedlich hohem Grad der Anleitung passieren, SchülerInnen schreiben diese an einem Fixpunkt in der Stunde oder zu Hause. Je nach Vereinbarung können Teile davon privat gehalten oder vorgelesen werden (AMRHEIN-KREML 2008, S.48).

Ziel dieser Methode ist es, die Planung, Beobachtung und Reflexion von Lernprozessen sichtbar zu machen. Weiters dient das Lerntagebuch der Dokumentation von Lernfortschritten und Lernhemmnissen. Schließlich fördert das Führen eines Lernjournals auch eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen. Die Eintragungen im Lerntagebuch (oder Teile davon) können einerseits als Steuerungselement für die Unterrichtsplanung dienen (wo fehlt noch was, wo muss noch geübt werden?), andererseits sind sie auch als Beurteilungsgrundlage für die Mitarbeitsnote dienlich (AMRHEIN-KREML 2008, S.49-50).

Ich denke, dass diese Methode sehr gut für den Projektunterricht einsetzbar ist. Es steht außer Frage, dass ein Lerntagebuch nicht die einzige Beurteilungsgrundlage für die Bewertung und Benotung eines Projektes sein wird. Die SchülerInnen werden am Ende des Projektes ihre Ergebnisse präsentieren, also die sichtbaren, materiellen Produkte. Die immateriellen Produkte – der individuelle Lernzuwachs jedes/r einzelnen SchülerIn, ihre persönlichen Erkenntnisse, inwiefern SchülerInnen vielleicht an Selbstwert gewonnen haben, etc. – diese ‚unsichtbaren‘ Ergebnisse also, können durch ein Lerntagebuch sichtbar gemacht und in Folge auch bewertet und beurteilt werden. In erster Linie dient dieses prozessbegleitende

Instrument jedoch dem persönlichen Lernen der SchülerInnen, der Möglichkeit die Steuerung und Bewertung des eignen Lernens zu üben und zu erlernen.

(2) LOB – Lernziel-Orientierte-Bewertung

AMRHEIN-KREML nennt diese Form die „Pädagogik der Ermunterung“ (2008, S.54). Im Grunde genommen verfolgt diese Methode zwei Grundprinzipien:

1. Ermöglichung von Transparenz der Lernziele und der Leistungsanforderungen
2. Wiederholung der Leistungserbringung bei versäumten oder nicht erreichten Lernzielen

In einem Lernzielkatalog werden die Lernziele aufgeschlüsselt und in einem Leistungsblatt wird klar verzeichnet, was der/die SchülerIn erreicht oder nicht erreicht hat. Solche Lernzielkataloge können für ein Projekt, ein Thema oder gar für ein ganzes Schuljahr erstellt werden. Vor allem lehrplanrelevante Ziele kommen zur Berücksichtigung. Daneben können aber auch darüber hinausgehende individuelle Ziele festgehalten werden. An vereinbarten Terminen werden die Leistungen dann kontrolliert und bewertet. Diese Bewertung kann auch durch Selbst- und/oder Partnereinschätzung ergänzt werden (AMRHEIN-KREML 2008, S.54).

Ziele dieser Methode sind die Steigerung der Transparenz und der Objektivität bei der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, das Sichtbarmachen von Defiziten und Lernerfolgen, die Förderung der Selbstverantwortung, Motivation und Eigenständigkeit, die Differenzierung und Individualisierung von Unterricht und eine Verringerung des Leistungsdrucks und der Schulangst (AMRHEIN-KREML 2008, S.55).

Ich erachte diese Methode für beide der vorgestellten Unterrichtsformen deswegen als sehr sinnvoll, da nicht, wie herkömmlich für alle erbrachten Leistungen pauschal eine Note gegeben wird, sondern ziemlich genau gesagt werden kann, wie und wieso die Note zustande gekommen ist. *Zuvor* definierte Ziele werden verfolgt und je nach Grad der Erreichung benotet. Die SchülerInnen wissen, worauf sie genau hinarbeiten, was sie bei der entsprechenden Übung lernen (können oder sollen) und warum sie welche Beurteilung für die erbrachten Leistungen bekommen. Einerseits fördert eine Aufschlüsselung der Lernziele den Lernprozess durch die dadurch entstehende Transparenz. Andererseits erleichtert diese Methode auch die Benotung seitens der LehrerInnen. Diese müssen die Note nicht aufgrund eines ‚Gesamteindruckes‘ geben, was sehr vage ausfallen könnte und mitunter sehr subjektiv

ist. Nicht zuletzt hilft diese Methode auch, die Selbsteinschätzungskompetenz der SchülerInnen zu fördern. Wenn sie die Ziele kennen, können sie selbst entscheiden, für die Erreichung welcher Ziele sie noch wie viel Übung brauchen. Dies ist eine notwendige Kompetenz für selbstständiges, lebenslanges Lernen.

Meiner Meinung nach eignet sich diese Beurteilungsmethode sehr gut für beide Unterrichtsformen. Beim Projektunterricht hilft es den SchülerInnen wohl sehr, ihren Lernprozess zu steuern, wenn sie um die Ziele Bescheid wissen. Für den offenen Unterricht mit Arbeitsauftrag erscheint es auch sehr sinnvoll, wenn die SchülerInnen schon durch die Beschreibung der jeweiligen Aufgabe oder durch die Erklärung auf einem Arbeitsblatt darüber informiert werden, welche Ziele die jeweiligen Übungen verfolgen.

(3) Selbstbewertung

Da Lernen in einer neuen Lernkultur als individueller, konstruktiver Prozess verstanden wird, sollte auch Teilnahme der SchülerInnen bei der Bewertung der Ergebnisse und bei der Reflexion der Lernprozesse groß geschrieben werden. Besonders bei Phasen der Leistungserbringung mit kooperativen Methoden, so die Projektgruppe Prüfungskultur, spielt die Selbstbewertung eine große Rolle. Diese übt die Selbsteinschätzung von Lernprozessen und -produkten und unterstützt die Ausbildung der Fähigkeit zur Bewertung und Reflexion. Die Kompetenz, eigenen Schwächen und Stärken zu erkennen, ist für das selbstgesteuerte Lernen von besonderer Bedeutung. Darüber hinaus ist diese Methode auch der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen dienlich. Für die Bewertung der eigenen Leistung bekommen SchülerInnen einen Katalog an Fragen, an denen sie sich orientieren (AMRHEIN-KREML 2008, S.60). Problematisch ist diese Methode in der Hinsicht, dass wohl die meisten LehrerInnen selbst nie gelernt und geübt haben, ihre Leistungen selbst zu beurteilen.

Ziele dieser Methode sind, dass SchülerInnen ihr eigenes Lernverhalten besser kennen lernen. Es soll in ihnen das Bewusstsein für eigene Stärken und Schwächen geweckt werden, es soll die Einsicht ermöglichen, dass Lernprozesse gesteuert und optimiert werden können und dadurch ganz allgemein die Verbesserung der Kommunikation über Leistungen in der Schule erfolgen kann (AMRHEIN-KREML 2008, S.60f).

Auch hier denke ich, dass diese sich Methode zur Bewertung beider vorgestellter Unterrichtsformen eignet. Wie schon oben erwähnt, ist dieses Verfahren besonders sinnvoll

für kooperative Unterrichtsphasen einzusetzen. Wenn SchülerInnen ihre eigenen Leistungen einschätzen lernen, und lernen, sie mit jenen anderer zu vergleichen, können sie die LehrerInnen bei der anschließenden Beurteilung dieser kooperativen Lernprozessen unterstützen, um ihre nicht direkt sichtbaren Leistungen angemessener zu bewerten. Weiters lernen SchülerInnen auch selber jene Leistungen zu sehen und zu beurteilen, die nicht unmittelbar durch ein Produkt sichtbar gemacht werden können. Sie erfahren dadurch auch, dass das, was sie tun, beachtet und wahrgenommen wird.

In beiden der vorgestellten Unterrichtsformen wird sehr viel im Prozess gelernt, das nicht unmittelbar sichtbar gemacht werden sollte. Hier sollten/müssen sich LehrerInnen auf die Einschätzung der SchülerInnen verlassen (können), damit Lernen im Sinne einer neuen Lernkultur auch wirklich stattfinden kann. Wird Leistung als etwas Dynamisches angesehen, und als etwas im Prozess Stattfindendes, muss diese auch gesehen und bewertet werden. SchülerInnenselbstbewertung ist eine Möglichkeit dafür.

(4) Kooperatives Lernen und Beurteilen

Leistungen entstehen sowohl beim individuellen als auch beim sozialen Lernen, in einer neuen Lernkultur wird verstärkt auf PartnerInnen- und Gruppenarbeit gesetzt. Für Projektarbeiten und Stationenbetrieb werden diese Arbeitsformen verstärkt eingesetzt. Bei diesen Unterrichtsmethoden hat der Arbeitsprozess mindestens genau so viel Wert wie das Arbeitsprodukt. Wichtig ist an dieser Stelle die Reduktion von Instruktion durch die LehrerInnen und die Förderung des selbstgesteuerten Lernens sowie der Eigenverantwortung (AMRHEIN-KREML 2008, S.65).

Wesentliche Aspekte der Bewertung von Gruppenarbeiten sind:

- Ziele und Bewertungskriterien sollten in Absprache mit den SchülerInnen festgelegt oder sogar gemeinsam mit ihnen erarbeitet werden (*Transparenz*).
- Es sollten sowohl Phasen der *Selbst-* aber auch der *Fremdeinschätzung* enthalten sein.
- Zur Beurteilung sollten *prozess-, produkt- aber auch präsentationsbezogenen Kriterien* herangezogen werden
- Eine *strukturierte Beobachtung* ist neben anderen Messpunkten zur Beurteilung unumgänglich (ebd. S.70).

Ziele dieser Methode sind die Förderung der Fach- und der Sozialkompetenz, das Lernen und Üben echter Teamarbeit, ein förderlicher Umgang mit Heterogenität, die Nutzung von gegenseitiger Abhängigkeit zur Unterstützung und die Evaluation und Reflektion der gemeinsamen Arbeit (ebd. S.65).

Wird in Gruppen gelernt, so sollte auch eine Bewertung des Lernprozesses in der Gruppe stattfinden. Sowohl bei COOL oder LOOK als auch beim Projektunterricht wird mit anderen SchülerInnen gemeinsam gearbeitet und gelernt. Diese Methode eignet sich daher meines Erachtens recht gut, um die Bewertung bei solchen Methoden zu unterstützen. Ähnlich wie bei der Selbstbewertung kann die Einschätzung der eigenen und der Leistung anderer Auskunft über unsichtbare Lernprozesse geben, die es auch zu beurteilen gilt. Dies kann die gezielte Beobachtung der LehrerInnen sehr gut bestätigen und/oder ergänzen und trägt zu einer ‚gerechteren‘ Beurteilung bei.

5. EIN BLICK AUF DIE PRAXIS

„Wenn man ihn zum Beispiel auf die schwarzen Schafe unter den Lehrern anspricht, die im Unterricht nur ein Video einlegen und sich zurücklehnen, sagt er: 'Ich glaube nicht, dass es solche Lehrer gibt.' [...] Die pädagogischen Vorstellungen des Steirers lassen sich mit einer Illustration beschreiben. Rainer nimmt ein Blatt Papier und kritzelt darauf die Gauß'sche Kurve. Für ihn stellt sie die Intelligenzverteilung innerhalb der Bevölkerung dar. '50 Prozent haben einen IQ über hundert, 50 Prozent einen unter hundert.' Anhand der Kurve erklärt er auch die Unzufriedenheit mit dem Schulsystem. 'Der Grund für Nachhilfe ist nicht, dass Lehrer versagen, sondern dass die Ziele der Eltern zu hoch gegriffen sind', sagt er. Soll heißen: Viele Kinder sind eben zu dumm.“

Artikel im Falter über Jürgen Rainer, Gewerkschaftschef der BMHS⁴⁵-Lehrer
(BRODNIG, 2009, S.14)

5.1. Forschungsinteresse

Wie schon im Vorwort erwähnt, habe ich durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Leistungsbeurteilung sehr viele für mich überaus wertvoll erscheinende Erkenntnisse und Einsichten gewonnen. Da eine Beschäftigung speziell mit diesem Thema laut Studienplan nicht vorgesehen ist und auch das Angebot im Bereich der pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung nur äußerst gering ausfällt (siehe Kapitel 2), stellten sich mir immer wieder folgende Fragen: Wie wirkt sich dieses – ich nenne es – ‚Versäumnis‘ auf die Praxis aus, in der die Leistungsbeurteilung gesetzlich verpflichtend ist?

Folgende Aspekte fanden im Verlauf der Themenbearbeitung mein besonderes Interesse:

- LehrerInnen sind gesetzlich zur Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung verpflichtet. Wenn das Thema der Leistungsbeurteilung im Studium nicht behandelt wurde, woher nehmen praktizierende Lehrende ihr Wissen darüber?
- Entspricht das Leistungsverständnis dieser LehrerInnen einem einer neuen Lernkultur, beispielsweise jenem, das Wolfgang Klafki schon in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts für die Schule forderte?

⁴⁵ BMHS steht für Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen

- Welche Leistungen fördern und fordern LehrerInnen im GW-Unterricht und mit welchen Mitteln und Wegen können diese erbracht werden?
- Welchen Stellenwert nimmt die Leistungsbeurteilung in der Arbeit der LehrerInnen ein? Ist es ihnen eine Last, sehen sie diese als Pflicht, wie bedeutend ist sie für sie?
- Welche Meinung haben sie als SchulpraktikerInnen, die zur Evaluation verpflichtet sind, zum Versäumnis im Bereich Leistungsbeurteilung in der Lehramtsausbildung?
- In welchen Bereichen in ihrer schulpraktischen Tätigkeit sehen LehrerInnen einen besonderen Bedarf sich zu professionalisieren?

5.2. Forschungsdesign und Konkretisierung

Wie sich eine im Bereich der Leistungsbeurteilung ‚mangelhafte‘ Ausbildung im Studium auf das Verständnis von Leistung auswirken kann, war also Ausgangspunkt der Überlegungen. Hintergrund sind folgende Annahmen: Oberste Priorität sollte sein, eine förderliche Lernumgebung für SchülerInnen zu schaffen. Diese setzt voraus, dass ein Unterricht praktiziert wird, dessen wesentlichstes Merkmal es ist, bereits den Lernprozess als zu berücksichtigende Leistung zu betrachten – ganz im Sinne eines erweiterten Leistungsverständnisses.

→Ein erweitertes Leistungsverständnis zu erlangen, ist nur durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Gesamtproblematik von schulischer Leistung und deren Bewertung möglich.

→Wenn diese im Studium nicht stattfindet, muss die Auseinandersetzung entweder eigenständig passieren (im Zuge der Fortbildung, selbstständigen Weiterbildung oder in Form von individueller Reflexionsarbeit), oder das erweiterte Leistungsverständnis fehlt und damit die Fähigkeit einer differenzierten Annäherung an die von SchülerInnen erbrachten Reaktionen auf Bildungsbemühungen von LehrerInnen.

→Förderliche Leistungsbewertung ist nur dann möglich, wenn ein dementsprechender Unterricht stattfindet.

→Ein entsprechender Unterricht wird nur dann stattfinden, wenn ein erweitertes Leistungsverständnis vorhanden ist (vgl. Kapitel 4).

→Selbst wenn ein dem erweiterten Leistungsverständnis adäquater Unterricht stattfindet, kann es dennoch vorkommen, dass Leistungsbeurteilung in traditionellen Formen betrieben wird, wenn das entsprechende Wissen über das erweiterte Leistungsverständnis fehlt.

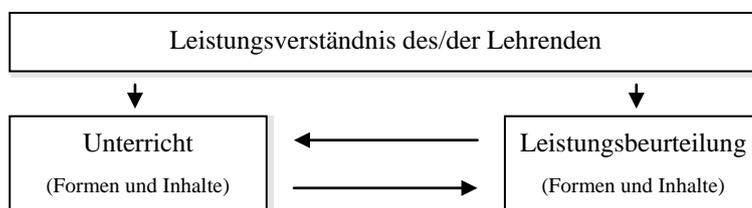


Abb. 12: Das Leistungsverständnis als ausschlaggebender Faktor im sich gegenseitig beeinflussenden System von Unterricht und Leistungsbeurteilung

Um diese Thesen einer näheren Betrachtung zu unterziehen, beschloss ich, ExpertInnen zu befragen. Wie ich das Forschungsdesign konkret umsetzte, wird nun im Folgenden noch genauer erklärt.

5.2.1. Auswahl der Untersuchungssubjekte

Als ExpertInnen kamen für mich nur praktizierende LehrerInnen in Frage. In erster Linie wollte ich mich auf solche konzentrieren, die schon einige Jahre Berufserfahrung aufzuweisen hatten. Das entscheidende Auswahlkriterium war also das Alter, genauer gesagt das Studienabschlussjahr. Ich entschied mich infolgedessen für zwei Gruppen:

- In Gruppe 1 sollten sich solche LehrerInnen finden, die schon auf eine längere Periode der Berufspraxis zurückblicken können, und deren Abschluss schon relativ lange zurückliegt – konkret: Studienabschluss in den 70er Jahren oder früher.
- Gruppe 2 sollten jene Lehrende bilden, die schon einige Zeit unterrichten, die ihre Ausbildung jedoch nicht vor allzu langer Zeit abgeschlossen hatten – genauer gesagt: Studienabschluss in den 90er Jahren.

Die Gründe, warum ich LehrerInnen auswählte, die schon mindestens zehn Jahre lang unterrichten, beruhen auf folgender Annahme: LehrerInnen mit einer gewissen Dienstpraxis sehen sich im Laufe ihrer Dienstjahre schon des Öfteren und in unterschiedlichen Formen mit Problemen bei der Leistungsfeststellung und -beurteilung konfrontiert und haben auch

Methoden und Strategien entwickelten, um diesen Problemen und Herausforderungen zu begegnen.

Dieser empirische Teil dient vor allem einer praxisbezogenen Erhellung spezifischer zentraler Fragestellungen dieser Arbeit. Aus diesem Grund wurde auch nur eine relativ kleine Gruppe – insgesamt wurden sechs Lehrende befragt – an ‚Forschungssubjekten‘ ausgewählt.

5.2.2. Informationserhebung und -erfassung – die Forschungsmethode

Da ich Informationen erheben wollte, die sich vor allem auf Wissen, Einstellungen, Meinungen oder Bewertungen beziehen, entschied ich mich für die ‚mündliche Befragung‘ als Erhebungsmethode.

„Die Befragung gilt nach wie vor als das Standardinstrument empirischer Sozialforschung bei der Ermittlung von Fakten, Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen im sozialwissenschaftlichen Anwendungsbereich.“ (ESSER 1995, S.299)

Die Form der Durchführung sollte ein teilstrukturiertes Interview sein, eine Methode, die auch *Leitfadengespräch* genannt wird. Dabei handelt es sich um ein Gespräch, das durch zuvor vorbereitete und formulierte Fragen strukturiert ist und bei dem sich der/die InterviewerIn an einen Gesprächsleitfaden hält. Vorteil dieser Durchführungsmethode ist, dass der/die Fragende die Abfolge der Fragestellungen gemäß dem Verlauf des Gespräches selbst festlegen kann. Dennoch werden dazu die vorgegebenen Frageformulierungen benutzt und der gesamte Fragenkatalog sollte ‚abgearbeitet‘ werden (ESSER 1995, S.299-301).

Beim durchgeführten Leitfadeninterview handelte es sich durchwegs um offene Fragen. Welche Fragen gestellt wurden, ist dem folgenden Interviewleitfaden zu entnehmen.

| THEMA | ART DER FRAGE ⁴⁶ | FRAGE | PRÄZISIERUNG |
|------------------------------|---|--|--|
| I) statistische Daten | Fragen nach Befragten-eigenschaften | 1. Geburtsjahrgang 2. Studienabschlussjahr 3. zweites Fach | Seit wann unterrichten Sie? |
| II) Ausbildung | Frage nach Befragten-eigenschaften Verhaltensfrage | 1. Wie war ihr Studium im Unterrichtsfach GW grob unterteilt? 2. Haben Sie an Fortbildungsangeboten teilgenommen? | Wie war das Verhältnis der fachwissenschaftlichen – pädagogischen – schulpraktischen – fachdidaktischen Lehrveranstaltungen ungefähr? Um welche Themen handelt es sich dabei? |

⁴⁶ Fragekategorien laut ESSER 1995, S.304-307

| | | | |
|---|--|--|--|
| | Meinungsfrage | 3. Halten Sie es für notwendig, sich zusätzlich selbstständig fortzubilden? | In welcher Form bilden Sie sich eigenständig fort? |
| III) allgemein zur Arbeit als LehrerIn | Verhaltensfrage | 1. Arbeiten Sie gerne in Ihrem Beruf? | Warum? |
| | Verhaltensfrage | 2. Was mögen Sie an Ihrer Arbeit nicht so gerne bzw. wann wollen Sie nicht LehrerIn sein? | Warum? |
| | Verhaltensfrage | 3. Müssten Sie ihre Arbeit grob in Bereiche einteilen, welche wären dies? | Eine KindergärtnerIn würde wohl mit ‚versorgen, beschäftigen, erziehen und vermitteln‘ o.Ä. antworten. |
| | Verhaltens- und Einstellungsfrage | 4. Welchen Stellenwert nimmt die Leistungsbeurteilung bei Ihrer Arbeit ein? | Würden Sie diese auch betreiben, wenn sie nicht gesetzlich verlangt würde? |
| IV) GW-Unterricht | Überzeugungsfrage | 1. Welche Ziele verfolgen Sie im GW-Unterricht? | Was sollen Ihre SchülerInnen ‚am Ende‘ können? |
| | Verhaltensfrage | 2. Wie erreichen Sie diese Ziele? | |
| | Meinungsfrage | 3. Wie erreichen Ihre SchülerInnen diese Ziele? | |
| | Verhaltensfrage | 4. Können Ihre SchülerInnen mitentscheiden? | Inwiefern? In welcher Form? |
| V) Leistungsbeurteilung | Verhaltensfrage | 1. Woraus setzt bei Ihnen sich eine GW-Note zusammen? | (Welcher Teil ist der wichtigste?) |
| | Verhaltensfrage | 2. Haben Sie schon einmal ein ‚Nicht genügend‘ gegeben? | Wie kam dieses zustande? |
| | Verhaltensfrage | 3. Haben Sie schon einmal ein ‚Sehr gut‘ gegeben? | Wie kam dieses zustande? |
| | Verhaltensfrage | 4. Können sich SchülerInnen in Ihrem Unterricht an den Zielsetzungen und Wegen zur Erreichung der Ziele beteiligen? | In welcher Form |
| | Verhaltensfrage | 5. Fachdidaktisch/pädagogische Ausbildung: | |
| | Frage nach Befragten-eigenschaften | a) Fühlten Sie sich nach Absolvierung des Studiums für die Arbeit gerüstet? | |
| | Verhaltensfrage | b) War Leistungsbeurteilung ein Thema in Ihrer Ausbildung? | |
| | Verhaltensfrage | c) Woher nehmen Sie ihr Wissen dafür? | (Von: BetreuungslehrerIn, Bücher, KollegInnen, Fortbildung) |
| | Überzeugungsfrage (Präzisierung: Verhaltensfrage) | 6. Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach die Sozialisation durch die eigene Schulzeit im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung? | Wurden Sie durch Erfahrungen der eigenen Schulzeit beeinflusst? Hatten Sie Vorbilder – speziell für den Umgang mit der Leistungsbeurteilung? |
| | Überzeugungsfrage Überzeugungsfrage | 7. Das Leistungsprinzip – die erbrachte und bewertbare Leistung entscheidet über Erfolg und Scheitern in der Gesellschaft. a) Ist das gerecht? b) Ist dieses Prinzip auch auf die Schule anwendbar – bzw. ist es dann gerecht? | |
| Meinungsfrage | 8. Im aktuellen Ausbildungsmodell werden LehramtsstudentInnen nur wenig mit dem Thema der Leistungsbeurteilung konfrontiert. a) Wäre eine verpflichtende Lehrveranstaltung mit dem Thema während der Studienzeit sinnvoll? b) Wie denken Sie wirkt es sich bei Junglehrern in den Anfängen der Berufspraxis aus, wenn sie sich zuvor nie mit dem Thema auseinandergesetzt haben? | Wenn ja, wann? Ist es früh genug im Unterrichtspraktikumsjahr damit konfrontiert zu werden? | |

Übersicht 4: Interviewleitfaden, eigene Zusammenstellung

ESSER (1995, S. 303ff) unterscheidet grob vier unterschiedliche Fragenformen in Bezug auf die erwarteten Informationen.

- a) Fragen nach Eigenschaften der Interviewten – *Fragen nach Befragteneigenschaften*
- b) Fragen nach Meinungen oder Einstellungen von Befragten – *Meinungs- oder Einstellungsfragen*
- c) Fragen nach Überzeugungen der Interviewpartner – *Überzeugungsfragen*
- d) Fragen nach Verhalten der Befragten – *Verhaltensfragen*

a) Fragen nach Befragteneigenschaften

Dieser Fragentyp umfasst die allgemeinen Fragen nach demographischen und personalen Eigenschaften der Interviewten – wie zum Beispiel: Geschlecht, Alter, Ausbildung, Beruf, etc. (ESSER 1995, S.305).

b) Einstellungs- oder Meinungsfragen

Diese Fragen beziehen sich auf den Aspekt der Wünschbarkeit den die Befragten mit bestimmten Aussagen verbinden. (ESSER 1995, S.304)

Ein Beispiel:

„Sollte es SchülerInnen ermöglicht werden, wenn sie in zwei oder drei Fächern negativ abschließen, nur diese Fächer und nicht das gesamte Schuljahr zu wiederholen?“

ja

nein

Weiters können sich diese Fragen auch auf die positive beziehungsweise negative Beurteilung von Statements beziehen.

Ein Beispiel:

„SchülerInnen, die in der Klasse negativ auffallen, sollten mithilfe von Noten diszipliniert werden dürfen.“

stimme zu

lehne ab

c) Überzeugungsfragen

Dieser Fragentyp versucht herauszufinden, was Befragte für ‚falsch‘ oder ‚wahr‘ halten. Es kann sich dabei sowohl um Wissen der Befragten in Bezug auf bestimmte Sachverhalte handeln, als auch um Problembereiche, zu denen es keine ‚richtige‘ Antwort gibt.

Ein Beispiel:

„Von der in einer Prüfung erbrachten Leistung können Rückschlüsse auf das Lern- und Leistungsverhalten der SchülerInnen gezogen werden.“

wahr

falsch

d) Verhaltensfragen

Diese Fragen beziehen sich in erster Linie auf das Verhalten und auf Handlungen der Befragten, eigentlich aber auf Überzeugungen der Interviewpartner bezüglich ihres eigenen Verhaltens. Im Unterschied zu den Überzeugungsfragen beziehen sich die Fragen also auf eigene Erfahrungen oder ‚eigenes‘ Verhalten.

Ein Beispiel:

„Wie oft lesen Sie in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) nach?“

nie

oft

selten

sehr oft

Die Unterscheidung in Fragetypen ist bei standardisierten Fragebögen einfacher zu treffen. Für ein Interview mit offenen Frageformen – wie ich es durchführte – ist die Differenzierung nicht so trennscharf möglich. Vor allem der Unterschied zwischen Meinungs- oder Einstellungsfragen und Verhaltensfragen ist hier nicht so eindeutig.

5.3. Auswertung der Ergebnisse

Fragengruppe Thema I – statistische Daten:

Gruppe 1:

In dieser Gruppe befinden sich drei männliche Lehrpersonen⁴⁷, die zwischen 45 und 62 Jahre alt sind. Die Interviewpartner sind zwischen 32 und 40 Jahren als Lehrer tätig. Lehrer B gab an, dass er damals schon während der Ausbildung zu unterrichten begonnen hätte, da zu dieser Zeit akuter LehrerInnenmangel vorherrschte. Auch Lehrer C berichtete davon, dass er

⁴⁷ Da sich in Gruppe 1 ausschließlich männliche Kandidaten befinden, wird, wenn von dieser Gruppe die Rede ist, auf die genderkonforme Bezeichnung verzichtet.

aufgrund dieses Mangels gleich ohne ‚Probefahr‘⁴⁸ direkt in den Beruf einstieg. Als Lehrer A zu unterrichten begann, gab es laut seinen Angaben so etwas wie ein Probefahr noch nicht. Die Fächer, die diese Lehrer zusätzlich zu Geographie und Wirtschaftskunde unterrichten, sind in zwei Fällen das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Ein Lehrer unterrichtet Bewegung und Sport als zweites Fach.

| GRUPPE 1 | ♀/♂ | Jahrgang | Studienabschlussjahr | zweites Fach |
|------------|-----|----------|----------------------|--------------------|
| LehrerIn A | ♂ | 1946 | 1969 | GSPB ⁴⁹ |
| LehrerIn B | ♂ | 1953 | 1979 (1977) | Bewegung & Sport |
| LehrerIn C | ♂ | 1954 | 1975 | GSPB |

Tabelle 2: statistische Daten der Befragtengruppe 1

Gruppe 2:

Die Befragten dieser Gruppe sind zwischen 38 und 40 Jahren alt, sie haben ihr Studium vor 14 bis 18 Jahren abgeschlossen und unterrichten seither. Es handelt sich bei dieser Gruppe um zwei weibliche LehrerInnen und einen männlichen. Das weitere Fach, das diese neben Geographie und Wirtschaftskunde unterrichten, ist Deutsch.

| GRUPPE 2 | ♀/♂ | Jahrgang | Studienabschlussjahr | zweites Fach |
|------------|-----|----------|----------------------|--------------|
| LehrerIn D | ♀ | 1968 | 1991 | Deutsch |
| LehrerIn E | ♂ | 1970 | 1995 | Deutsch |
| LehrerIn F | ♀ | 1971 | 1998 | Deutsch |

Tabelle 3: statistische Daten der Befragtengruppe 2

Fragengruppe Thema II – Ausbildung:

Points of interest:

- *Wie unterscheidet sich die Ausbildung der beiden Gruppen hinsichtlich nichtfachwissenschaftlicher Berufsvorbildung?*
- *Wirkt sich dieser Unterschied auch auf das spätere ‚Fortbildungsverhalten‘ und der persönlichen Einstellung demgegenüber aus?*

⁴⁸ *Probefahr* ist die Bezeichnung von damals, heute: *Unterrichtspraktikum*, in Deutschland: *(Lehramts)Referendariat*. In Österreich dauert dies in der Regel ein Jahr.

⁴⁹ Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Annahme:

Wenn die pädagogisch/fachdidaktische Ausbildung schon während des Studiums als mangelhaft wahrgenommen wurde, versuchen LehrerInnen erkannte ‚Defizite‘ durch Fortbildung und eigenständige Weiterbildung zu kompensieren. Dafür gilt: umso größer dieser Mangel erscheint, desto mehr Fortbildungsangebote werden auch im Bereich der Defizite angenommen. Die Fortbildung und eigenständige Weiterbildung findet vor allem in Bereichen der Pädagogik und Fachdidaktik statt– auch hier gilt: umso ‚mangelhafter‘ die pädagogisch/fachdidaktische Ausbildung ausfiel, desto intensiver setzen sich LehrerInnen selbstständig mit den entsprechenden Themen auseinander.

Gruppe 1:

Alle drei Befragten antworteten, dass fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen 90% ihrer Lehramtsausbildung ausmachten – als ‚*viel zu viel*‘ empfunden von Lehrer A. Eine schulpraktische Ausbildung fehlte auch hier komplett. Pädagogische und fachdidaktische Lehrveranstaltungen gab es ‚*zum Verschwinden wenig*‘. Laut Lehrer C handelte es sich hierbei ausschließlich um große Vorlesungen – zwei Mal zwei Stunden Pädagogik und ein Mal zwei Stunden Fachdidaktik.

Alle Lehrer dieser Gruppe gaben an, sehr oft an Fortbildungsangeboten teil zu nehmen. Die Inhalte der besuchten Seminare waren größtenteils bis ausschließlich fachwissenschaftlicher Natur. Lehrer A gab an, dass bei jedem Seminar, das er besuchte, ein Teil der Fachdidaktik zuzurechnen war, nämlich jener, in dem am Ende des Seminars unter den SeminarteilnehmerInnen ein Austausch über Probleme beim Unterrichten stattfand.

Auf die Frage nach der Notwendigkeit der eigenständigen Weiterbildung antworteten auch in dieser Gruppe alle Befragten mit ‚*ja*‘. Die Formen der Weiterbildung sind jedoch unterschiedlich. So wurde genannt, sich über das Internet, ausländische Schulbücher und Zeitungen zu informieren und auf dem aktuellen Stand zu halten. Auch wurde von einem Lehrer angegeben, dass er sehr viel durch sein Betreuungslehrerdasein lerne und er könne sich Vieles von den StudentInnen und UnterrichtspraktikantInnen mitnehmen. Auch der Kontakt mit der Universität Wien brächte ihn in dieser Hinsicht weiter. Dieser Lehrer bedauerte auch, dass die meisten Fortbildungsangebote zum Thema Leistungsbeurteilung während des Schuljahres stattfänden und er sie daher nicht wahrnehmen könnte. Ein Lehrer verstand die

Fortbildung, die seitens der Schule angeboten wird, als eigenständige Fortbildung. Die Themen der Fortbildung waren weitgehend bis ausschließlich fachspezifisch.

Gruppe 2:

Alle drei Befragten antworteten, dass sie in ihrer Lehramtsausbildung zum größten Teil fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu absolvieren hatten. Eine schulpraktische Ausbildung schon während des Studiums fehlte bei zwei der Befragten komplett. Eine der InterviewpartnerInnen absolvierte damals die so genannte ‚Übungsphase‘ und sie nahm an verschiedenen Projekten mit Schulklassen teil (die meisten machte sie freiwillig). Pädagogische Lehrveranstaltungen konnten schon im ersten Studienabschnitt besucht werden, dabei handelte es sich jedoch durchwegs um Vorlesungen. Zur fachdidaktischen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsfach kam es erst im zweiten Studienabschnitt, wo man sich mit bestimmten Themen auch intensiver beschäftigte.

Die LehrerInnen dieser Gruppe nehmen Fortbildungsangebote seitens der Schule wahr. Zwei der Befragten gaben an, in den letzten Jahren solche Angebote nicht mehr so oft als Teilnehmer wahrzunehmen, da sie solche Seminare zum Teil schon selber halten.

Themen, die von Befragten in Gruppe 1 bevorzugt werden, sind jene aus dem fachdidaktischen und pädagogischen Bereich. Als Motiv, dass verstärkt solche Seminare besucht wurden, wurde angegeben, dass dort Inhalte angeboten wurden, die erwarten ließen, dass deren Vermittlung berufsspezifische ‚Defizite‘ verringern würden (z.B.: Leistungsbeurteilung, soziales Lernen, Suchtprävention, Leistungsdiagnostik, Germanistik mit Praxisbezug, Klassenführung, Konfliktmanagement, etc.). Aber auch Inhalte, die aktuelle Themen behandeln (z.B.: Bildungsstandards) erwiesen sich als Attraktionsfaktoren im Rahmen der Seminarbesuche.

Der Frage, ob es notwendig sei, sich zusätzlich selbstständig fortzubilden, stimmten alle InterviewpartnerInnen zu. Selber, so gaben sie an, würden sie sich vor allem in den Bereichen der Pädagogik, Didaktik und Methodik fortbilden, speziell zu Themen wie Leistungsbeurteilung und Schlüsselqualifikationen.

Fazit

→ zu den points of interest:

Wie unterscheidet sich die Ausbildung der beiden Gruppen hinsichtlich nichtfachwissenschaftlicher Berufsvorbildung?

Lehrer aus Gruppe 1 besuchten während ihrer Ausbildung kaum fachdidaktische und pädagogische Lehrveranstaltungen (weil diese nicht angeboten wurden). LehrerInnen der Gruppe 2 wurden in Bezug auf Fachdidaktik und Pädagogik schon besser ausgebildet, jedoch fand diese Ausbildung auch hier in deutlich geringerem Ausmaß statt als in der heutigen Lehramtsausbildung. Eine schulpraktische Ausbildung fehlte in beiden Gruppen fast komplett, nur eine LehrerIn aus Gruppe 2 konnte im Rahmen der so genannten ‚Übungsphase‘ schon während des Studiums Unterrichtserfahrungen sammeln. Ein Probejahr absolvierten Lehrer aus Gruppe 1 nur zum Teil oder gar nicht. In Gruppe 2 wurde dieses Jahr von allen TeilnehmerInnen absolviert.

Wie wirkt sich dieser Unterschied auch auf das spätere ‚Fortbildungsverhalten‘ und der persönlichen Einstellung demgegenüber aus?

Da es sich, wie eingangs in diesem Kapitel erwähnt wurde, nur um einen kleinen Kreis an Befragten handelt, können keine repräsentativen Aussagen gemacht werden, lediglich Tendenzen auf Basis der Gespräche zu beschreiben, ist möglich.

An dieser Stelle könnte aufgrund der Ergebnisse geschlussfolgert werden, dass jene LehrerInnen, die auch in ihrer Berufsvorbildung nur wenig Ausbildung in Bezug auf fachdidaktische und pädagogische Inhalte genossen, auch danach dazu tendieren, im Rahmen der Fort- und Weiterbildung wenig Interesse an solchen Inhalten zu zeigen.

LehrerInnen hingegen, die schon im Zuge der Lehramtsausbildung für Themen der Pädagogik und Didaktik sensibilisiert wurden, neigen dazu, gesteigertes Interesse an pädagogischen, didaktischen und methodischen Inhalten zu zeigen.

→ zur Annahme:

Wenn die pädagogisch/fachdidaktische Ausbildung schon während des Studiums als mangelhaft wahrgenommen wurde, versuchen LehrerInnen erkannte ‚Defizite‘ durch Fortbildung und eigenständige Weiterbildung zu kompensieren. Dafür gilt: umso größer dieser Mangel erscheint, desto mehr Fortbildungsangebote werden auch im Bereich der Defizite angenommen. Die Fortbildung und eigenständige Weiterbildung findet vor allem in

Bereichen der Pädagogik und Fachdidaktik statt– auch hier gilt: umso ‚mangelhafter‘ die pädagogisch/fachdidaktische Ausbildung ausfiel, desto intensiver setzen sich LehrerInnen selbstständig mit den entsprechenden Themen auseinander.

Diese Annahme hat sich nicht bewahrheitet. Zwar nehmen die Interviewten beider Gruppen viel und aktiv an Fortbildungsangeboten teil und es stimmten auch alle zu, dass eigenständige Weiterbildung unumgänglich ist. Dennoch tendierten zumindest im kleinen Kreis der Befragten jene, die weniger fachdidaktische/pädagogische Ausbildung genossen, eher dazu, sich vor allem bis ausschließlich fachwissenschaftlichen Themen zu widmen. Jene, die diese Berufsvorbildung in höherem Ausmaß genossen, tendieren dazu, sich vor allem im Bereich der Didaktik und Pädagogik fort- und weiterzubilden.

Man könnte daher also den Schluss ziehen, dass jene LehrerInnen, die schon im Studium in Bereichen der Pädagogik und Didaktik sensibilisiert worden sind, eher dazu tendieren, ‚Defizite‘ in diesen Bereichen festzustellen, und dass diese sich auch auf Grund dessen hauptsächlich in diesem Bereich fort- und weiterbilden.

Fragengruppe Thema III – Fragen allgemein zur Arbeit als LehrerIn:

Points of interest:

- *Wie wirkt sich die ‚mangelhafte‘⁵⁰ Ausbildung in Bereichen der Pädagogik und Fachdidaktik auf das ‚berufliche Wohlbefinden‘ aus?*
- *Aus welchen Gründen arbeiten LehrerInnen gerne in ihrem Beruf? Sind dies eher persönliche Gründe oder soziale, die SchülerInnen betreffende? Lässt sich hier ein Unterschied zwischen den Befragtengruppen ausmachen?*
- *Inwiefern ist die Leistungsbeurteilung als wichtiger Teil der Arbeit in den Köpfen der LehrerInnen verankert? Wie wichtig ist ihnen persönlich die Feststellung und Bewertung von SchülerInnenleistungen?*

Annahme:

Wenn Pädagogik und Didaktik in der Ausbildung noch einen peripheren bis sehr untergeordneten Stellenwert gespielt haben, ist eher zu erwarten, dass LehrerInnen sich in der Rolle der ‚Wissensvermittler‘ und ‚Beurteiler‘ sehen. Umgekehrt: waren Pädagogik und

⁵⁰ ‚mangelhaft‘ im Sinne von: sehr wenig im Vergleich zur fachwissenschaftlichen Ausbildung

Didaktik schon im Studium ein wichtiger Bestandteil, werden LehrerInnen eher im Sinne eines erweiterten Leistungsverständnisses arbeiten.

Gruppe 1:

Alle Befragten dieser Gruppe nannten die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als einen der Hauptgründe, warum sie gerne Lehrer sind. Zwei der befragten Personen strichen aber auch sehr deutlich das Interesse am Fach heraus. Ein Lehrer meinte sogar, er habe sich seine Hobbys zum Beruf gemacht (damit sprach er seine beiden Unterrichtsfächer an).

Zwei der drei Befragten betonten, dass es Teil ihrer Arbeit sei, den Kindern und Jugendlichen ein Vorbild zu sein, alle drei gaben an, dass die Erziehung der Kinder einen großen Teil ihrer Arbeit darstellt. Zwei Lehrer nannten die Wissensvermittlung an erster Stelle der Tätigkeiten, die ihren Beruf ausmachen.

Auf die Frage, was sie an ihrem Beruf nicht mögen, beziehungsweise wann sie diesen nicht so gerne ausüben, antworteten alle drei Befragten, dass sie ihre Arbeit immer gern machen. Es sei denn, äußere Umstände wirken negativ auf sie ein – zum Beispiel wurde *„Hitze im Sommer“* genannt oder *„KollegInnen, die einem die Arbeit schwer machen“*, oder auch Probleme der Kinder im Elternhaus. Nur ein Lehrer nannte *„Noten geben“* als einen Teil seiner Arbeit, der ihm nicht so angenehm ist.

Auf die Frage, ob sie selbst dann Leistungsbeurteilung betreiben würden, wenn sie gesetzlich nicht verlangt würde, antworteten zwei der Lehrer mit einem eindeutigen *„ja“*, mit der Begründung, dass diese auch von den SchülerInnen verlangt werde. Ein Lehrer antwortete mit *„nein“*, weil er meinte, SchülerInnen würden selber wissen, *„was sie wiegen“*. Alle drei Befragten gaben an, dass Notengebung auch ein Disziplinierungsinstrument sei, mit dem einerseits für Ruhe und andererseits dafür gesorgt werden könne, dass SchülerInnen auch wirklich lernen.

Gruppe 2:

Auch in dieser Gruppe wurde die erste Frage mit einem eindeutigen *„ja“* beantwortet. Vor allem die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, so die Befragten, mache den Beruf so besonders. An dieser Stelle wurde ebenfalls genannt, dass die Arbeit vor allem dann Spaß

macht, wenn Geplantes und Vorbereitetes aufgeht und die SchülerInnen positive Rückmeldungen geben. Dass man sich ständig weiterentwickeln kann/muss und der Beruf ‚so spannend und dynamisch‘ ist, waren weitere Gründe.

Als negativ werden von allen drei Befragten das Leistungsbeurteilungssystem und der durch die Benotung entstehende Druck auf LehrerInnen und SchülerInnen empfunden. Auch die starren Rahmenbedingungen und die mangelnde Zusammenarbeit unter KollegInnen sind mehrmals genannte Aspekte.

Auf die Frage nach den Tätigkeitsfeldern wurde die Wissensvermittlung entweder überhaupt nicht oder erst nach Aufzählung anderer Punkte erwähnt. Selbstständiges und soziales Lernen zu fördern, Beratung und Begleitung der SchülerInnen waren Aspekte, die von den Befragten betont wurden. Leistungsbeurteilung als ein Teil der Arbeit wurde nur ein Mal genannt.

Alle drei InterviewpartnerInnen dieser Gruppe gaben an, Leistungsbeurteilung nicht in der Form betreiben zu wollen, wie sie gesetzlich verlangt wird, würde sie nicht mehr verpflichtend sein. Dennoch würden sie SchülerInnenleistungen bewerten, weil es einerseits, so die Befragten, für das Lernen notwendig sei, und andererseits, weil SchülerInnen auf jeden Fall nach Rückmeldung verlangen würden.

Fazit

→zu den points of interest:

Wie wirkt sich die ‚mangelhafte‘ Ausbildung auf das ‚berufliche Wohlbefinden‘ aus?

Alle sechs Befragten gaben an, sehr gerne in ihrem Beruf zu arbeiten. Eine ‚mangelhafte‘ Berufsvorbildung in Pädagogik und Didaktik, sowie der Umstand, dass diese teilweise auch nicht in Form von Fortbildung nachgeholt wird, scheint sich nicht auf das ‚berufliche Wohlbefinden‘ auszuwirken.

Aus welchen Gründen arbeiten LehrerInnen gerne in ihrem Beruf? Sind dies eher persönliche Gründe oder soziale, die SchülerInnen betreffende? Lässt sich hier ein Unterschied zwischen den Befragtengruppen ausmachen?

In Gruppe 1 konnte eine Tendenz ausgemacht werden, die andeutete, dass neben der Arbeit mit Kindern und Jugendliche doch das fachliche Interesse sehr bedeutend für die Berufswahl war. In Gruppe 2 waren die Gründe hauptsächlich auf die Tätigkeit von LehrerInnen bezogen,

auf die Arbeit mit den SchülerInnen, das fachliche Interesse wurde von keinem der Befragten genannt.

Inwiefern ist die Leistungsbeurteilung als wichtiger Teil der Arbeit in den Köpfen der LehrerInnen verankert? Wie wichtig ist ihnen die Feststellung und Bewertung von SchülerInnenleistungen?

Nur ein/e LehrerIn in Gruppe 2 nannte die Leistungsbeurteilung als bedeutenden Teil ihrer Arbeit. Die Wichtigkeit der Leistungsbeurteilung betonten alle. Der Unterschied machte sich aber in der Begründung bemerkbar. In Gruppe 1 wurde die Notengebung als Disziplinierungsmaßnahme genannt, in Gruppe 2 wurden SchülerInneninteressen und pädagogische Gründe (weil es für das Lernen notwendig ist) als vordergründig erachtet.

→ zur Annahme

Wenn Pädagogik und Didaktik in der Ausbildung noch einen peripheren bis sehr untergeordneten Stellenwert gespielt haben, ist eher zu erwarten, dass LehrerInnen sich in der Rolle der ‚Wissensvermittler‘ und ‚Beurteiler‘ sehen. Umgekehrt: waren Pädagogik und Didaktik schon im Studium ein wichtiger Bestandteil, werden LehrerInnen eher im Sinne eines erweiterten Leistungsverständnisses arbeiten.

Diese These hat sich für zwei der Lehrer aus Gruppe 1 bestätigt. Diese nehmen auch in der Fort- und selbstständigen Weiterbildung kaum oder keine didaktischen oder pädagogischen Angebote wahr. Wissensvermittlung wurde von allen drei dieser Gruppe genannt. Leistungsbeurteilung wurde von keinem der Befragten aus Gruppe drei spontan als wichtiger Teil der Arbeit erwähnt. Einer der Interviewten aus Gruppe 1 ging sogar soweit zu sagen, dass Leistungsfeststellungen nicht unbedingt nötig wären, da er sich auch so sehr gut ein ‚Gesamtbild‘ der SchülerInnen und über deren Leistungsvermögen und Können machen könnte. Er sieht dies bestätigt, wenn die betreffenden SchülerInnen in den anderen Unterrichtsfächern gleiche oder ähnliche Noten bekommen.

LehrerInnen der Gruppe 2 sehen sich eher in der Rolle des Beraters, Begleiters oder des ‚Coachs‘. Sie nennen vor allem Lernförderung und das Einüben sozialen Qualifikationen als wichtige Tätigkeitsbereiche in ihrem Beruf.

Fragengruppe Thema IV – GW-Unterricht:

Points of interest:

- *Verfolgen die befragten LehrerInnen eher fachliche oder pädagogische Ziele in ihrem Unterricht?*
- *Lassen sich auch hier Auswirkungen der intensiv-fachwissenschaftlichen Berufsvorbildung ausmachen? Spiegelt sich diese in der Art und Weise, wie LehrerInnen unterrichten wider?*

Annahme:

LehrerInnen, die sich schon im Studium hauptsächlich mit fachwissenschaftlichen Inhalten beschäftigten, und die auch in der Fort- und Weiterbildung kaum didaktisch-pädagogische Angebote wahrnehmen, werden im Unterricht tendenziell eher fachwissenschaftliche Inhalte vermitteln. Auch die Wege zur Erreichung der Ziele sind eher traditionell. Umgekehrt: eine didaktisch/pädagogische Sensibilisierung schon im Studium, aber auch in der selbstständigen Fort- und Weiterbildung veranlasst LehrerInnen dazu, Ziele weniger in der fachwissenschaftlichen Wissensvermittlung als eher in der Erreichung von Qualifikationen zu sehen. Auch die Wege zur Erreichung dieser Ziele sind vielmehr einer neuen Lernkultur entsprechend.

Gruppe 1:

Für einen Lehrer dieser Gruppe stellten die Vermittlung von ‚*Allgemeinwissen*‘ und die Fähigkeit, ‚*topographische und regionalpolitische Aspekte einordnen zu können*‘, die Hauptziele dar, die er im GW-Unterricht verfolgte. Seine Ziele erreicht er hauptsächlich durch Frontalunterricht und das Zeigen von Filmen. Inhalte, die zu lernen sind, diktiert er und SchülerInnen schreiben diesen in ein Heft. Auch die Heftführung wird benotet. Seine SchülerInnen erreichen die von ihm gesteckten Ziele, indem ‚*sie möglichst viel aus der Unterrichtsstunde mitnehmen*‘ und zuhause lernen.

Die beiden anderen Befragten der Gruppe gaben an, die SchülerInnen vor allem zum kritischen Denken befähigen und sie zu mündigen jungen Menschen erziehen zu wollen. Sie erreichen ihre Ziele über abwechslungsreichen Unterricht, ein vielfältiges Angebot und genaue Planung. Ihre SchülerInnen können diese Ziele erreichen, so ein Lehrer, indem sie

generell vielseitiges Interesse zeigen. Dieses, so meint er, sei jedoch ganz von der Erziehung im Elternhaus abhängig. Beim anderen Befragten können Unterstufen-SchülerInnen die Ziele erreichen, indem sie regelmäßig lernen und ihr Heft ordentlich führen (da sie ja die Inhalte daraus lernen müssen). Oberstufen-SchülerInnen erreichen die Ziele, indem sie eigenständig aus Nachrichten und Zeitungen lernen.

Auf die Frage, ob SchülerInnen, wenn es um die Wege zur Erreichung dieser Ziele geht, mitbestimmen dürften, antworteten alle drei der Befragten mit ‚*nein*‘. Als Hauptgrund dafür wurden die Vorgaben des Lehrplans genannt. Diese würden maßgeblich sein für die Wahl der Inhalte. Auch für die Wahl der Methoden gäbe es kein Mitspracherecht, das ist, so alle drei Lehrer, ‚*Sache des Lehrers*‘. Wenn es aber um die Note geht, dürften SchülerInnen insofern mitentscheiden, dass sie sich jederzeit prüfen lassen könnten, um eine bessere Note zu bekommen.

Gruppe 2:

Den Befragten aus Gruppe 2 war vor allem das Wecken von Interesse für gesellschaftspolitische und ökonomische Fragen besonders wichtig. Auch vernetzendes und mehrperspektivisches Denken zu fördern wurde von allen drei InterviewpartnerInnen genannt. Auch die Erziehung zur Mündigkeit und zum kritischen Hinterfragen wurde von zwei LehrerInnen dieser Gruppe als Ziel beschrieben. Alle drei betonten, dass Fachwissen reproduzieren zu können, für sie nicht von Wichtigkeit ist.

Zwei der befragten LehrerInnen gaben an, ihre Ziele durch die Beteiligung der SchülerInnen erreichen zu wollen. Beide sagten, dass SchülerInnen die Ziele erreichen könnten, ‚*indem die SchülerInnen sich auf ihren Unterricht einlassen*‘, und indem LehrerInnen und SchülerInnen zusammen arbeiten. An den Wegen zur Erreichung der Ziele (Unterrichtsform, Themen, Leistungsfeststellung) dürften SchülerInnen auf jeden Fall mitbestimmen.

Der/die dritte LehrerIn der Gruppe erreicht ihre Ziele durch einen Wechsel der Unterrichtsmethoden, offene Lernformen und den ständigen Einbezug aktuellen Geschehens. Ihr ist die Transparenz bei der Leistungsfeststellung und -bewertung besonders wichtig und sie fordert unterschiedliche Formen der Leistungserbringung. Die Frage nach der Mitbestimmungsmöglichkeit der SchülerInnen beantwortete sie mit ‚*nein*‘, sie fand die Idee jedoch sehr interessant.

Fazit

→ zu den points of interest:

Verfolgen die befragten LehrerInnen eher fachliche oder pädagogische Ziele in ihrem Unterricht?

Bis auf einen Lehrer aus Gruppe 1 verfolgen alle LehrerInnen in erster Linie pädagogische Ziele in ihrem Unterricht (Kritikfähigkeit, Mündigkeit, soziales Lernen, etc.). Dass Fachwissen keinen so hohen Stellenwert hat, betonten nur die drei LehrerInnen der Befragtengruppe 2.

Lassen sich auch hier Auswirkungen der intensiv-fachwissenschaftlichen Berufsvorbildung ausmachen? Spiegelt sich das in der Art und Weise, wie LehrerInnen diese Ziele erreichen wollen, wider?

Für Lehrer der Gruppe 1 ist das regelmäßige und konsequente Lernen seitens der SchülerInnen ein wichtiger Faktor zur Erreichung der Unterrichtsziele. SchülerInnen werden also eher als passiv Lernende betrachtet. Bei zwei der LehrerInnen aus Gruppe 2 stehen für die Erreichung der Ziele die Zusammenarbeit und das Sicheinlassen im Vordergrund.

→ zur Annahme

LehrerInnen, die sich schon im Studium hauptsächlich mit fachwissenschaftlichen Inhalten beschäftigten, und die auch in der Fort- und Weiterbildung kaum didaktisch-pädagogische Angebote wahrnehmen, werden im Unterricht tendenziell eher fachwissenschaftliche Inhalte verfolgen. Auch die Wege zur Erreichung der Ziele sind eher traditionell. Umgekehrt: eine didaktisch/pädagogische Sensibilisierung schon im Studium, aber auch in der selbstständigen Fort- und Weiterbildung veranlasst LehrerInnen dazu, Ziele weniger in der fachwissenschaftlichen Wissensvermittlung und eher in der Erreichung von Qualifikationen zu sehen. Auch die Wege zur Erreichung dieser Ziele sind eher einer neuen Lernkultur entsprechend.

Wird den Angaben der LehrerInnen Glauben geschenkt (wie diese LehrerInnen ihren Unterricht tatsächlich halten, wurde nicht beobachtet), bewahrheitet sich diese Hypothese tendenziell zumindest für einen Lehrer aus Gruppe 1. Dieser verharret seinen Angaben über Bildungsziele und Methoden besonders stark in tradierten Unterrichts- und Leistungsbeurteilungsformen. Die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten steht bei

ihm im Vordergrund. Diese Wissensvermittlung passiert in Unterrichtsformen, wo SchülerInnen kaum aktiv beteiligt werden.

Die SchülerInnen mitbestimmen zu lassen, was unter anderem Teil eines erweiterten Leistungsverständnisses ist, kommt für keinen der Lehrer aus Gruppe 1 in Frage. Alle Befragten dieser Gruppe betonten das Lernen der Inhalte als wichtigen Faktor zur Erreichung der Lernziele in ihrem GW-Unterricht, was eher darauf schließen lässt, dass das Reproduzieren von Wissen einen hohen Stellenwert im Leistungsverständnis der LehrerInnen hat.

Auch für zumindest zwei LehrerInnen der Gruppe 2 kann gesagt werden, dass diese Annahme stimmt. Sowohl die gesteckten Ziele als auch die Wege zur Erreichung der Ziele erinnern stark an ein Arbeiten im Sinne einer neuen Lernkultur. Sie betonen nicht das Lernen von Inhalten, sondern die aktive Teilnahme am Lernprozess. Es könnte also geschlossen werden, dass eine intensivere Beschäftigung mit didaktischen und pädagogischen Inhalten schon während des Studiums tendenziell förderlich ist für die Entwicklung eines erweiterten Lern- und Leistungsverständnisses.

Fragengruppe Thema V – Leistungsbeurteilung:

Points of interest:

- *Inwiefern haben die Befragten den Leistungsbegriff reflektiert?*
- *Was wird als Leistung angesehen und anerkannt? Handelt es sich hier eher um punktuelle Leistungserbringung oder wird der Lernprozess auch als Lernen verstanden?*
- *Woher nehmen LehrerInnen ihr Wissen über die Leistungsbeurteilung, wenn diese im Studium kein Thema war?*
- *Welche Meinung haben LehrerInnen als praktizierende ‚Experten‘ zur Tatsache, dass es nicht verpflichtend ist, sich während des Studiums mit dem Thema Leistungsbeurteilung auseinandersetzen zu müssen. (Dies vor allem vor dem Hintergrund, dass sie sich selber damit konfrontiert sahen, in Bezug auf die Leistungsbeurteilung ohne entsprechende Sensibilisierung im Studium ins ‚kalte Wasser geschmissen‘ worden zu sein.)*

Annahme:

LehrerInnen, die sich schon während des Studiums mit didaktischen und pädagogischen Fragestellungen auseinandersetzten, tendieren dazu, eher ein erweitertes Leistungsverständnis zu entwickeln. Dieses kommt auch bei der Leistungsbeurteilung zu tragen. Umgekehrt ist anzunehmen, dass LehrerInnen älteren Semesters, in deren Studium die pädagogische/fachdidaktische Ausbildung nur in äußerst geringem Ausmaß stattfand, ihre Arbeit nach einem engen Leistungsbegriff ausrichten und auch Leistungsbeurteilung in traditioneller Form betreiben.

Gruppe 1:

Zwei der Befragten dieser Gruppe gaben an, regelmäßig am Beginn der GW-Stunde eine mündliche Wiederholungsprüfung durchzuführen, die benotet wird. Die Auswahl der SchülerInnen erfolgt teilweise unwillkürlich; dass SchülerInnen sich freiwillig melden (dürfen) ist eher die Ausnahme.

Die Mitarbeit wurde von allen drei Befragten als wichtigster Teil der Note genannt, dabei ist gängige Methode, diese am Ende der Stunde aus dem Gedächtnis mit ‚+‘ und ‚-‘ einzutragen. Ein Lehrer behauptete sogar, er wisse bald, wer welche Mitarbeitsnote bekommt, da er *‚nach einiger Zeit eh wisse, wer sich meldet, und wer nicht; wer mitarbeitet, und wer nicht‘*.

Alle Lehrer dieser Gruppe haben schon mindestens einmal die Note ‚Nicht genügend‘ im Zeugnis gegeben, ein Lehrer hat sogar bei der Matura eine/n SchülerIn negativ beurteilt. Grund dafür war in allen Fällen das Nichterfüllen der Anforderungen oder, bei zwei der Befragten, dass SchülerInnen (vor allem in der Oberstufe) ihre Anwesenheit nicht erfüllt hatten. Weitere Aussagen waren, dass SchülerInnen sich ein ‚Nicht genügend‘ schon *‚erarbeiten‘* müssten und dass ein ‚Nicht genügend‘ nur gegeben werden kann, *‚wenn es auch ausreichend abgesichert ist‘*, für den Fall, dass dieses beanstandet würde.

‚Sehr gut‘ werden von allen Befragten sehr oft gegeben. Nur ein Lehrer gab an, für ein ‚Sehr gut‘ Zusätzliches von SchülerInnen einzufordern, damit die Leistungen auch den Anforderungen der Notendefinition entsprechen. Derselbe meinte auch, dass man den SchülerInnen zeigen müsse, dass man der *‚Chef in der Klasse ist‘* und dass es ihn stolz mache, wenn SchülerInnen sagen, dass *‚es etwas heißt‘*, bei ihm ein ‚Sehr gut‘ zu bekommen.

Bei zwei der befragten Lehrer können SchülerInnen in Bezug auf die Leistungsanforderungen insofern mitbestimmen, dass sie sich die Semesternote durch eine zusätzliche mündliche Prüfung ausbessern könnten. Einer dieser beiden gab an, dass seine SchülerInnen sehr oft freiwillig Referate zu aktuellen Themen halten. Dass er dies sehr wohl zur Mitarbeit zählt, aber er *‚eigentlich gar nicht möchte‘*, dass die SchülerInnen von sich aus Extraleistungen erbringen. Der dritte Lehrer lässt seine SchülerInnen zwei Mal pro Semester ihren ‚Notenstand‘ selber einschätzen. Wenn diese Einschätzung nicht mit der des Lehrers korreliert und die SchülerInnen mit einer besseren Note beurteilt werden wollen, erstellt dieser ein Programm mit Extraleistungen, durch dessen Erfüllung die Note verbessert werden kann.

Auf die Frage, ob sie sich nach dem Studium für die Arbeit als Lehrer gerüstet fühlten, reagierten alle drei Befragten dieser Gruppe sehr unterschiedlich. Ein Lehrer meinte, er habe sich *‚natürlich‘* gerüstet gefühlt – im zweifachen Sinn, denn er meinte, ob man unterrichten könne oder nicht, habe mit dem Studium nichts zu tun, *‚entweder man hat es, oder man hat es nicht‘*. Das *‚es‘* definierte er als den *‚pädagogischen Takt‘*. Ein anderer Lehrer der Gruppe gab zu, dass das Studium und die Arbeit *‚zwei eklatant verschiedene Paar Schuhe‘* wären und er den Mangel an fachdidaktisch/pädagogischer Ausbildung mittels einer sehr zeitintensiven Vorbereitung ausgleichen hat müssen. Er gab an, sich auch heute noch nicht gut genug gerüstet zu fühlen. Der dritte Befragte der Gruppe gab an, dass er zu Beginn seiner Lehrerkarriere noch *‚viel zu große Skrupel‘* hatte. Damit meinte er, so erklärte er weiter, dass er *‚viel zu nett‘* war und dass man die SchülerInnen *‚spüren lassen muss, dass man der Chef in der Klasse ist‘*.

Während des Studiums war Leistungsbeurteilung bei keinem der Befragten ein Thema. Das Wissen darüber haben sie sich größtenteils selbst angeeignet – durch *‚trial and error‘*, wie einer der Lehrer es nannte. Auch aus der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO), vom Betreuungslehrer im Probejahr und von KollegInnen konnte man sich Tipps holen. Nur ein Lehrer erlangt über das Lesen von fachdidaktischen Zeitschriften Wissen über die Leistungsbeurteilung, derselbe gab jedoch auch an, dass es wichtiger wäre, eine *‚geseite Vorbereitung‘* machen zu können, denn *‚man wisse ohnedies bald, welche SchülerInnen wie zu beurteilen sind‘*. Weiters erklärte er, dass er auch in pädagogischen Konferenzen viel über Leistungsbeurteilung erfahren konnte, denn *‚dort lernt man, wie man ein ‚Nicht genügend‘ aufbaut, damit es wasserdicht ist‘*.

Einer der Lehrer gab an, dass die Zeit, als er selber Schüler war, schon viel zu lange zurück liege, deshalb könne er nicht sagen, ob das eigene Erleben von ‚Schule‘ die Art wie man unterrichtet und Leistungsbeurteilung betreibt beeinflusst. Die beiden anderen Befragten meinten jedoch, dass diese ‚Sozialisation‘ doch einen sehr großen Einfluss auf sie hatte. Vor allem von LehrerInnen, die ihnen ihrer Meinung nach positive Vorbilder waren, schauten sie sich viel ab. Einer der beiden fügte jedoch noch hinzu, dass ‚*Selbstreflexion das A und O*‘ sei, und er sich in der Art, wie er unterrichtet, über die Jahre hinweg schon sehr geändert habe.

Nur einer der Lehrer aus dieser Gruppe meinte bei der Frage mit dem Leistungsprinzip, dass man dieses nicht so einfach auf die Schule anwenden dürfe, da vorerst geklärt werden müsse, was Leistung überhaupt sei und dies unmöglich sei. Die beiden anderen stimmten der Anwendung des Leistungsprinzips auf die Schule zu, denn einerseits, so einer der Befragten, würden SchülerInnen danach verlangen, dass jene belohnt werden, die auch etwas leisten. Andererseits, so der andere der Interviewpartner, habe die Schule ein ‚*Bringschuld*‘ an die Gesellschaft, die Schule dürfe kein ‚*Schonraum*‘ für Kinder sein, denn an nachfolgenden Institutionen herrsche ein ‚*beinharter Überlebenskampf*‘.

Zwei der Befragten dieser Gruppe sahen es als unbedingt notwendig an, dass sich zukünftige LehrerInnen schon während des Studiums intensiv mit dem Thema der Leistungsbeurteilung auseinandersetzen. Beide meinten, dass JunglehrerInnen ansonsten Gefahr laufen, in den ersten Jahren ihres Berufslebens mit Unsicherheit und Frustration kämpfen zu müssen. Einer der Interviewten meinte, dass es im Unterrichtspraktikum früh genug sei, sich mit der Leistungsbeurteilung auseinanderzusetzen. Er meinte, viel wichtiger sei es, ein breites Methodenspektrum zu erlangen. Im Bezug auf die Leistungsbeurteilung schlug er vor, mit dem Aspekt zu beginnen, wie bei Prüfungen, vor allem bei der Matura, gefragt werden soll.

Gruppe 2:

Bei zwei der Befragten wurde die schriftliche Wiederholung (Test) als nicht wesentlicher Aspekt der Leistungsbeurteilung genannt, bei einer der Interviewten macht der Test 50% der Note aus – aus Gründen der leichteren Absicherung, falls es zu einem ‚Nicht genügend‘ kommen sollte. Mitarbeit wurde von den eingangs Genannten als wichtigstes Element ihrer Leistungsbeurteilung angesehen, weiters bieten sie auch zum Großteil Lern- und Leistungsmöglichkeiten an, in denen der Lernprozess bei der Beurteilung im Vordergrund steht (zum Beispiel: kooperatives offenes Lernen mit Selbst- und Fremdbeurteilung, Forschungsprojekte mit Lerntagebuch, Selbst-, Fremd- und Gruppenbeurteilung bei

Gruppenarbeiten, etc.). Beide betonten, nur positive Mitarbeit zu vermerken, um die Lern- von der Prüfungssituation zu trennen. Die dritte Befragte wiederum gab an, bei der Mitarbeit auch des Öfteren ein Minus einzutragen, aber nur dann, wenn SchülerInnen ‚*überhaupt nichts zum Unterricht beitragen*‘. Das Eintragen von ‚+‘ und ‚-‘ erfolgt am Ende der Unterrichtsstunde aus dem Gedächtnis.

Ein/e LehrerIn dieser Gruppe hat noch nie ein ‚Nicht genügend‘ gegeben, ein/e LehrerIn bisher ein Mal, und der/die dritte hat schon mehrmals mit einem ‚Nicht genügend‘ beurteilt. Bei beiden LehrerInnen handelte es sich, laut ihren Angaben, um SchülerInnen, die nicht nur in ihren Fächern totale Leistungsverweigerung zeigten.

Ein ‚Sehr gut‘ wurde von allen drei LehrerInnen schon sehr oft gegeben, alle drei betonten, dass ihnen dafür wichtig ist, dass SchülerInnen Eigenständigkeit einbringen und Selbstständigkeit bei der Erfüllung der Anforderungen an den Tag legen.

Zwei der Befragten gaben an, dass sie SchülerInnen in Form von Selbst- und Fremdbewertung, aber auch durch Mitentscheidung bei der Wahl der Inhalte und Unterrichtsformen an der Leistungsbeurteilung beteiligen. Beide fokussieren dabei die Fähigkeit, dass SchülerInnen Verantwortung über ihr eigenes Lernen und Leisten übernehmen lernen. Der/die dritte der Interviewten dieser Gruppe meinte, SchülerInnen könnten bei der Notengebung insofern mitbestimmen, als dass sie sich die Note durch Extraleistungen ‚*ausbessern*‘ könnten. Die Idee, SchülerInnen an den Wegen zur Erreichung der Lernziele und an der Beurteilung der eigenen Leistung zu beteiligen, fand sie sehr interessant und wert, es zu versuchen.

Alle drei InterviewpartnerInnen dieser Gruppe fühlten sich durch die Ausbildung anfangs relativ gut für den Beruf gerüstet, alle drei gaben aber auch an, bald gemerkt zu haben, dass sie in unterschiedlichen Bereichen Defizite hatten.

Daran, dass Leistungsbeurteilung in der Ausbildung intensiver behandelt wurde, konnte sich keine/r der Befragten erinnern. Das Wissen darüber erlangten sie vorerst von den BetreuungslehrerInnen im Unterrichtspraktikum, aus Gesprächen mit KollegInnen und später dann vorwiegend aus der eigenständigen Weiterbildung – großteils aus der Literatur. Zwei der LehrerInnen gaben an, heute selber Leistungsbeurteilungsseminare zu halten. In der Vorbereitung dieser Seminare, so meinten sie, haben sie auch sehr viel über Leistungsfeststellung und -bewertung gelernt.

Alle drei Befragten dieser Interviewgruppe gaben an, durch negative Beispiele der eigenen Schulzeit geprägt worden zu sein. Sie gaben an, dadurch gelernt zu haben, wie sie die Unterricht und Leistungsbeurteilung nicht handhaben wollten.

In Bezug auf das Leistungsprinzip meinten alle drei der Befragten dieser Gruppe, dass dieses auf die Schule nicht anzuwenden ist, da schon alleine die Frage, was Leistung ist, nicht geklärt werden kann. Alle drei LehrerInnen empfanden es als großes Problem in der Schule, dass die Gesellschaft so leistungsorientiert ist, da dies für SchülerInnen großen Druck erzeuge. Weiters, so die LehrerInnen, würden SchülerInnen nicht mehr des Interesses und des Lernens willen leisten, sondern nur noch der Note wegen. Schließlich, so alle drei, würde den SchülerInnen etwas vorgelogen, wenn sich auch die Schule nach dem Leistungsprinzip orientiert, da die Ausgangsbedingungen der einzelnen SchülerInnen nicht gleich seien und daher keine Chancengleichheit entstehen könne.

Auch in dieser Gruppe vermuteten die Befragten, dass JunglehrerInnen ohne entsprechende Sensibilisierung im Bereich der Leistungsbeurteilung, wenn sie zu unterrichten beginnen, mit Unsicherheit und Stress reagieren werden. Zwei der Befragten meinten auch, dass diese LehrerInnen, abhängig davon, wie reflektiert sie sind, wohl auf das zurückgreifen werden, was sie selber in ihrer Schulzeit erlebt haben.

Alle drei der Befragten waren der Meinung, dass es wichtig wäre, sich schon vor dem Unterrichtspraktikum mit dem Thema Leistungsfeststellung und -bewertung auseinanderzusetzen (und nicht, so ein/e Befragte/r, mit den formellen Aspekten) und dazu viel zu reflektieren.

Fazit

→zu den points of interest:

Inwiefern haben die Befragten den Leistungsbegriff reflektiert?

Falls dies an der Art, wie Leistungen festgestellt und beurteilt werden, abzulesen ist, wurde der Leistungsbegriff von zwei der befragten LehrerInnen reflektiert. Beide LehrerInnen sind Befragte der Gruppe 2. Aus den Antworten der Frage zum Leistungsprinzip kann herausgelesen werden, dass sich vier der Befragten gedanklich schon intensiver mit den Begriffen ‚Leistung‘, ‚Leistungsorientierung‘ und ‚Leistungsprinzip‘ auseinandersetzten. Drei

davon befinden sich in Gruppe 2, einer in Gruppe 1. Bei diesem handelt es sich auch um jenen, der angab, durch sein Betreuungslehrerdasein viel zu lernen, und er ist auch derjenige, der meinte, dass ‚Selbstreflexion das A und O‘ seien. Tendenziell neigen also vor allem jene LehrerInnen dazu, einen reflektierten Leistungsbegriff zu haben, die sich schon während der Ausbildung intensiver mit didaktischen/pädagogischen Themen auseinandersetzen. Selbstreflexion dürfte auch einen Beitrag zu einem reflektierten Leistungsverständnis leisten.

Was wird als Leistung angesehen und anerkannt? Handelt es sich hier eher um punktuelle Leistungserbringung oder wird der Lernprozess auch als Lernen verstanden?

Bei allen drei Lehrern aus Gruppe 1 handelte es sich bei den Möglichkeiten, wie SchülerInnen zu einer Leistungsbeurteilung kommen, um Formen der summativen Leistungsfeststellung. Auch eine Person aus Gruppe 2 wählte ausschließlich punktuelle Formen der Leistungserbringung als Teile der GW-Note. Zwei der Befragten aus Gruppe 2 betonten, dass sie vor allem auf formative Methoden der Leistungsfeststellung Wert legten, da es ihnen besonders wichtig ist, dass SchülerInnen Eigenverantwortung beim Lernen übernehmen lernen.

Woher nehmen LehrerInnen ihr Wissen über die Leistungsbeurteilung, wenn diese im Studium kein Thema war?

Die Befragten aus Gruppe 1 gaben an, ihr Wissen über Leistungsbeurteilung vor allem durch Ausprobieren und über Gespräche mit Kollegen gesammelt zu haben. Nur ein Lehrer gab an, selbstständig in der Literatur nachzulesen. Alle drei Lehrer dieser Gruppe gaben an, auch von positiven Beispielen der eigenen Schulzeit etwas im Bereich der Leistungsbeurteilung gelernt und übernommen zu haben, was auf eine ‚Konservierung Althergebrachten‘ schließen lässt.

Bei den LehrerInnen der Gruppe 2 spielte die eigenständige Weiterbildung, die vor allem über Lesen entsprechender Literatur passierte, eine entscheidende Rolle. Sie lernten, die berufliche Sozialisation betreffend, vor allem von Negativbeispielen, die sie dazu veranlassten, nach neuen Wegen zu suchen.

Welche Meinung haben LehrerInnen als praktizierende ‚Experten‘ zur Tatsache, dass es nicht verpflichtend ist, sich während des Studiums mit dem Thema Leistungsbeurteilung auseinandersetzen zu müssen. (Dies vor allem vor dem Hintergrund, dass sie sich selber damit konfrontiert sahen, in Bezug auf die Leistungsbeurteilung ohne entsprechende Sensibilisierung im Studium ins ‚kalte Wasser geschmissen‘ worden zu sein.)

Bis auf einen Lehrer aus Gruppe 1 waren sich alle Befragten einig, dass eine Konfrontation und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Leistungsbeurteilung schon während des Studiums passieren müsste. Sie waren der Meinung, dass ein ‚Versäumnis‘ dessen dazu führen würde, dass JunglehrerInnen mit Unsicherheit und Überforderung reagieren würden (vielleicht wurde dieser Schluss retrospektiv gezogen).

→ zur Annahme

LehrerInnen, die sich schon während des Studiums mit didaktischen und pädagogischen Fragestellungen auseinandersetzen, tendieren dazu, eher ein erweitertes Leistungsverständnis zu entwickeln. Dieses kommt auch bei der Leistungsbeurteilung zu tragen. Umgekehrt ist anzunehmen, dass LehrerInnen älteren Semesters, in deren Studium die pädagogische/fachdidaktische Ausbildung nur in äußerst geringem Ausmaß stattfand, ihre Arbeit nach einem engen Leistungsbegriff ausrichten und auch Leistungsbeurteilung in traditioneller Form betreiben.

Für alle Befragten der Gruppe 1 hat sich diese These bewahrheitet. Zumindest dem zufolge, was sie im Interview preisgaben, kann der Schluss gezogen werden, dass ihre Unterrichtsarbeit aber auch die Form, wie sie Leistungsfeststellung und -bewertung betreiben, eher nach einem engen Leistungsbegriff ausgerichtet ist.

Auch für zwei der Befragten aus Gruppe 2 hat sich die Annahme als wahr herausgestellt. Aufgrund ihrer Aussagen kann geschlussfolgert werden, dass ihr Begriff von Leistung einem erweiterten entspricht. Auch in der Form wie sie unterrichten, Leistungen feststellen und diese bewerten, spiegelt sich dieser wider.

Für die dritte Person dieser Gruppe kann gesagt werden, dass ihr Leistungsbegriff zwar tendenziell einem erweiterten entspricht, jedoch ihrer Art und Weise, wie sie Leistungen feststellt und beurteilt, noch nicht einer neuen Lern- und Prüfungskultur entspricht.

SCHLUSSFOLGERUNG:

Mithilfe der Interviews konnte ich zu vielen der Fragen, die sich mir während der Auseinandersetzung mit dem Thema stellten, eine Antwort bekommen. Die meisten, der Annahmen, die ich in Bezug auf die Ausbildung und die Leistungsbeurteilung hatte, haben sich tendenziell bestätigt (siehe auch Fazit der einzelnen Fragegruppen).

Weitere ‚Erkenntnisse‘, die ich durch die Interviews machen konnte, sind:

Selbst wenn ein dem erweiterten Leistungsverständnis adäquater Unterricht stattfindet, kann es dennoch vorkommen, dass Leistungsbeurteilung in traditionellen Formen betrieben wird, wenn das entsprechende Wissen über neue Wege und die Reflexion darüber fehlt.

Es hat für mich den Anschein, dass vor allem ältere LehrerInnen dazu tendieren, die Professionalisierung nur im fachwissenschaftlichen Bereich als erstrebenswert zu betrachten. Es scheint, als würde pädagogisches und didaktisches Wissen als etwas ‚Logisches‘ angesehen. Die Aussage: ‚*man hat es, oder man hat es nicht*‘, die von zwei der Lehrer aus Gruppe 1 gemacht wurde, deutet darauf hin, dass angenommen wird, dass persönliche Faktoren wie ‚Talent‘ und/oder Intuition Professionalität ausmachen. Das beinahe Fehlen der Pädagogik und Didaktik schon während der Ausbildung und damit der geringe Stellenwert, den diese Bereiche damals hatten, trugen wohl einen großen Teil zu diesem Denken bei.

Bedenklich für mich war weiters, dass vor allem die befragten Lehrer höheren Semesters die oft sehr hohe Subjektivität ihrer Beurteilung nicht in Frage stellten. Diese macht sich vor allem dann bemerkbar, wenn LehrerInnen angeben, die Mitarbeit auch erst danach ‚*aus dem Gedächtnis*‘ bewerten zu können, wenn ein Lehrer meint, er könne sich mittlerweile sehr gut einen ‚*Gesamteindruck*‘ über SchülerInnen machen, wenn Aussagen fallen wie: ‚*man muss ihnen zeigen, wer der Chef ist*‘ und schließlich die Meinung, dass man nur die entsprechende Persönlichkeit und das ‚*gewisse Etwas*‘ zum Unterrichten bräuchte.

Für mich sind das eindeutige Belege dafür, dass die Professionalisierung von LehrerInnen vor allem durch die Beschäftigung mit didaktischen und pädagogischen Themen erfolgen sollte und diese auf jeden Fall einer Aufwertung im Studium bedürfen.

Leider können auch die Ergebnisse der Befragung wenig Aufschluss darüber geben, was als ‚fachliche Leistung‘ bewertet werden sollte, beziehungsweise was ‚geographisch‘ als leistungsrelevant betrachtet wird. Dieser Aspekt wurde durch die Fragen der Fragengruppe IV zwar teilweise ‚erkundet‘, jedoch bedarf die Frage, was Leistung im Geographie- und

Wirtschaftskundeunterricht ist/sein sollte, meiner Meinung nach auf jeden Fall noch mehr Aufmerksamkeit von FachdidaktikerInnen. Bis heute herrscht im großen Rahmen kein Konsens darüber, welche Leistungen im GW-Unterricht gefordert und gefördert werden sollten. Auch die Ziele und Vorgaben des Lehrplans erweisen sich oft nicht als sehr hilfreich, da diese ziemlich umfassende, ‚wenig bescheidene‘ und ziemlich hohe Anforderungen stellen (Stichwort: Kompetenzen). Nicht umsonst ist vielerorts eine ‚große Sehnsucht‘ nach Standardisierung wahrnehmbar. Dieses Bedürfnis ist verständlich, aber die Risiken, die Standardisierungen bergen können, sind auch nicht zu unterschätzen.

Was mir jedoch auf jeden Fall zielführend erscheint, ist zum einen – wie schon oben erwähnt – eine Aufwertung der fachdidaktischen und pädagogischen Ausbildung im Lehramtstudium. Zum anderen, dass diese Ausbildung auch im Bereich der Leistungsbeurteilung eine intensivere Auseinandersetzung verlangt, sodass LehrerInnen nicht nur dazu befähigt werden, ihre Ziele und Vorgehensweisen im Unterricht zu begründen, sondern auch die Art und Weise, wie sie die Reaktionen auf ihre Bildungsbemühungen sichtbar machen, feststellen und bewerten.

SCHLUSSGEDANKEN

„Die Schule der Tiere“



„Im Sinne einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsfrage für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!“

Abb. 13: Die Schule der Tiere, Entnommen dem Buch: „Legasthenie muss kein Schicksal sein“ von Edith Soremba. Herder Verlag 1995

Wer dieses Bild betrachtet und den dazugehörigen Text darunter liest, wird sich wohl denken: ‚Wie ungerecht!‘. Leider erinnert mich dieses Bild stark an das Österreichische Schulsystem. Auch in diesem wird ‚gerechte Auslese‘ betrieben, indem alle SchülerInnen in den gleichen Fächern unterrichtet und in gleicher Weise geprüft und beurteilt werden. Dass auch Kinder mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen ausgestattet sind, ist leider bei Menschen nicht so deutlich wahrnehmbar wie bei Tieren. Es würde wohl niemand auf die Idee kommen, einem Elefanten das Fliegen beibringen zu wollen oder einem Fisch das Klettern. Müssten sich auch Tiere Leistungstests unterziehen, würden sie wohl eher jene Fähigkeiten verstärkt üben (oder von anderen darin trainiert werden), wo ihre Stärken liegen.

Unser Schulsystem ist jedoch derart organisiert, dass ganz *bestimmte* Leistungen erbracht werden *müssen*, um Noten dafür zu erhalten. Zertifikate – also Zeugnisse – können *nur* durch die Erfüllung festgelegter Anforderungen erlangt werden, und der Erhalt beziehungsweise die Güte von Zertifikaten entscheidet in hohem Maße über Erfolg und Aufstieg in der

Gesellschaft. Andere Begabungen oder Fähigkeiten wie musisches Talent oder soziale Kompetenzen sind im Beurteilungssystem meist nicht von Bedeutung und wenig hilfreich, wenn bei entsprechenden Prüfungen zum Beispiel Wissensreproduktion oder mathematische Modellierfähigkeit gefragt sind.

Da nun aber die Ausgangsbedingungen, die Interessen und Talente der SchülerInnen höchst heterogen sind, SchülerInnen dennoch zum gleichen Ziel geführt werden sollten (sie also Noten in festgelegten Unterrichtsfächern bekommen), müssen sich LehrerInnen gut überlegen, wie sie Unterricht so gestalten, dass das Lernen in unterschiedlicher Art und Weise gefördert werden kann – wie sie also Stärken stärken und Schwächen schwächen können.

Am Ende ist aber auch der verschiedenartigste mehrperspektivische Unterricht nicht viel Wert, wenn dann doch wieder nur alle SchülerInnen summativ und punktuell das Gleiche geprüft werden – die Prüfungsfrage also für alle gleich lautet: *„Klettern Sie auf den Baum!“*. Aus diesem Grund, und auch deswegen, weil der Beurteilung der Leistungen – den Noten – so viel Bedeutung zugemessen wird, muss auch den Formen, wie Leistungen festgestellt und bewertet werden, mehr Beachtung geschenkt werden.

Basis dafür ist jedoch, wie dies in der Arbeit ausführlich erläutert wurde, ein Leistungsverständnis, dass nicht nur das Ergebnis einer Anstrengung beurteilt, sondern auch den Prozess des Leistens und verschiedenartige Leistungen wahrnimmt, und diese ebenso bewertet. Dazu müssen Mittel und Wege gefunden werden, die einerseits einen Lernprozess fördern, und die diesen andererseits auch sichtbar machen.

Der GW-Unterricht unterscheidet sich von anderen Unterrichtsfächern vor allem dadurch, dass laut aktuellem Lehrplan viele verschiedene Qualifikationen gefördert und gefordert werden sollen. Diese sind zum Teil so komplex, dass es absolut nicht möglich erscheint, dass sie ‚einfach‘ in Form von Frontalunterricht erreicht und durch punktuelle Leistungsfeststellungsverfahren gemessen werden können (siehe Kapitel 4). Ist das Ziel, dass SchülerInnen sich diese Qualifikationen aneignen, so muss schon der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Sinne eines erweiterten Leistungsverständnisses erfolgen. Ist weiters das Ziel, dass die Leistungsbeurteilung den Leistungen der SchülerInnen gerecht wird, so müssen auch für die Leistungsfeststellung andere Mittel als der herkömmliche Test, der reproduzierendes Wissen abfragt, angewandt werden.

Auf Basis der Ergebnisse aus der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und der Ergebnisse der Interviews mit den LehrerInnen ziehe ich folgenden Schluss:

Als Voraussetzung für einen lernförderlichen GW-Unterricht mit ‚gerechter‘ Leistungsbeurteilung – im zweifachen Sinn (also den SchülerInnenleistungen ‚gerecht‘ und ‚gerecht‘ aufgrund von Berücksichtigung der Qualitätskriterien, siehe Kapitel 3) – ist eine intensive reflexive Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff notwendig. Da diese nicht unbedingt eigenständig erfolgt, worauf mitunter aus den Ergebnissen der Interviews geschlossen werden kann, sollte sie bereits im Studium verpflichtender Teil der Ausbildung sein. Erst wenn eine intensive Beschäftigung mit dem Thema stattgefunden hat, kann, so meine ich, ein erweitertes Leistungsverständnis entwickelt werden, welches der Grundstein für mehrperspektivischen Unterricht ist, ohne welchen auch keine förderliche Leistungsbewertung möglich ist – ohne die sonst wohl weiterhin erst am Ende *im Sinne einer gerechten Auslese die Prüfungsfrage für alle gleich lautet: ‚Klettern Sie auf einen Baum!‘*

LITERATUR

- AMRHEIN-KREML, Renate (et al.). 2008. Prüfungskultur – Leistung und Bewertung (in) der Schule. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung: Klagenfurt.
- ARBEITSKREIS BILDUNGSPERSPEKTIVEN (AKBP). „Kritik am Leistungsprinzip.“ In: TAENZER, Uwe (et.al) (Hrsg.) 2007. *Arbeitsgesellschaft im Umbruch. Sozialer Wandel - Sozialstruktur*. Klett: Stuttgart und Leipzig. S. 56f.
- AUFENANGER, Stefan. 1999. Leistung. Friedrich: Seelze.
- BARTA, Heinz (et.al.) 2005. onlineLehrbuch Zivilrecht. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
<http://www.uibk.ac.at/zivilrecht/buch/index.html> [Zugriff am: 29.01.2009]
- BAUMGART, Franzjörg (Hrsg.). 2004. Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Studienbücher der Erziehungswissenschaft, Band III. Klinkhardt: Bad Heilbronn.
- BECKER, Anton. 1932: „Methodik des Geographischen Unterrichtes“. In: BREZOVICH, Branimir. 1995. *Schulrecht kurz gefaßt: Studien- und Arbeitsbuch zum Schulrecht*. 3. Aufl. Trauner: Linz.
- BENISCHEK, Isabella. 2006. Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem. LIT: Wien.
- BIRKENHAUER, Josef. 1980. „Leistungskontrolle“. In: KREUZER, Gustav (Hrsg.). *Didaktik des Geographieunterrichtes*. Schrödel: Hannover (et al.). S.302-313.
- BIRKENHAUER, Josef. 1986. „Planung und Kontrolle des Geographieunterrichtes“. In: KÖCK, Helmuth. *Handbuch des Geographieunterrichts. Grundlagen des Geographieunterrichts*. Aulis Verlag Deubner: Köln. S.288-305.
- BM:UKK. 1997. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung)
http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml#01 [Zugriff am: 28.01.2009]
- BM:UKK. 2004. Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf [Zugriff am: 03.04.2009]
- BM:UKK. 2004. Lehrpläne der Allgemein bildenden Schulen. Allgemeiner Teil – allgemeines Bildungsziel.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf [Zugriff am 28.01.2009]
- BM:UKK. 2007. Informationsblätter zum Schulrecht, Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5822/schulrecht_info_3.pdf [Zugriff am: 19.03.2009]

BM:UKK. 2008. Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 - SchUG). http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml#18 [Zugriff am: 28.01.2009]

BM:UKK. 2008. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml> [Zugriff am: 28.01.2009]

BOHL, Thorsten und GRUNDER, Hans-Ulrich. 2004. Neue Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I und II. Schneider Hohengehren: Baltmansweiler.

BRODNIG, Ingrid. 2009. „Der mit den kleinen Nadelstichen. Jürgen Rainer ist der Inbegriff des Lehrgewerkschafters. Wie denkt so ein Funktionär? In: FALTER. Ausgabe 17/09. S.14.

BROSZAT, Karin. 2001. „Zur Geschichte der Leistungsbeurteilung unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten neuer Beurteilungsformen.“. In: GRUNDER, Hans-Ulrich und BOHL, Thorsten (Hrsg.). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Schneider: Baltmansweiler.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR. 2001. Antwort auf die schriftliche parlamentarische Anfrage Nr. 2369/J - NR/2001 betreffend Auswirkung der Privatisierung des ÖBV auf den Schulbuchverlag. http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXI/AB/AB_02369/daten_000000.doc [Zugriff am: 26.02.2009]

DEININGER, Doris. 1999. „Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik“. In.: VIELHABER, Christian. (Hrsg.). *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde ; Bd. 15: Geographiedidaktik kreuz und quer: vom Vermittlungsinteresse bis zum Raumverzicht*. Institut für Geographie der Universität Wien: Wien. S.107-184.

DREITZEL, Hans Peter. „Soziologische Reflexion über das Elend des Leistungsprinzips“. In: GEHLEN, Arnold (et.al.). 1974. *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium*. Deutscher Taschenbuchverlag: München. S.31-53.

ESSER, Elke; HILL, Paul B. und SCHNELL, Rainer. 1995. Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenburg: München und Wien.

FRIDRICH, Christian. 2001. „Projektunterricht.“ In: In: SITTE, Wolfgang (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" – Unterrichts*. Institut für Geographie und Regionalforschung: Wien. S.356-378.

GEHLEN Arnold. „Arbeiten – Ausruhen – Ausnützen. Wesensmerkmale des Menschen.“ In: GEHLEN, Arnold (et.al.). 1974. *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium*. Deutscher Taschenbuchverlag: München. S.7-19.

- GESSLBAUER, Ernst. Bildungssystem Österreich. Aus- und Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen an allgemein bildenden Schulen. Euroguidance Österreich/ Nationalagentur Lebenslanges Lernen.
<http://www.bildungssystem.at/article/articleview/374/1/126/#eb68> [Zugriff am: 27.02.2009]
- GEULEN, Dieter und HURRELMANN, Klaus. „Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationsforschung“. In: HURRELMANN, Klaus, ULICH, Dieter, (Hrsg.). 1980. *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz: Weinheim (et al.). S.51-67.
- GIEGLER, Stefan (Hrsg.). 2007. Die Not mit den Noten. Aspekte der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Studentexte aus dem Masterstudienlehrgang "Bildungsmanagement und Schulentwicklung". Trauner: Linz.
- GLATTAUER, Niki. 2009. „Lehrerleid und Gewerkschaftsjammer. Kollegiale Anmerkungen zur Kampf- und Empörungslage von ‚Minutenklaubern‘“. In: DER STANDARD Printausgabe, 3. März 2009.<http://derstandard.at/Text/?id=1234508414918> [Zugriff am: 07.03.2009]
- HACKER, Hartmut (Hrsg.). 1980. Das Schulbuch: Funktion und Verwendung im Unterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- HACKL, Bernd. 1992. „Leistungsanforderungen in Unterrichtsprozessen“. In: BRAUN, Karl-Heinz und WETZEL, Konstanze(Hrsg.). *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln*. Arbeit und Gesellschaft: Marburg. S. 159-187.
- HAUBRICH, Hartwig. 1997. Didaktik der Geographie. Konkret. Oldenburg: München.
- HECKHAUSEN, Heinz. 1974. Leistung und Chancengleichheit. Hogrefe: Göttingen.
- HEINZ, Walter R. 1991. „Berufliche und betriebliche Sozialisation“. In HURRELMANN, Klaus und ULICH, Dieter (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz: Weinheim (et al.). S. 397 – 415.
- IMST. 2009. Was ist imst?
http://www.imst.ac.at/ueber_imst/was_ist_imst/ [Zugriff am: 20.04.2009]
- INGENKAMP, Karlheinz. 1985. „Erfassung und Rückmeldung des Lernerfolgs“. In: OTTO, Günther und SCHULZ, Wolfgang (Hrsg.). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts*. Klett-Cotta: Stuttgart. S.173-205.
- INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT. Studienplan zur Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur Schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien. Wien.
<http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/Studienplan%20PWB%202000.pdf> [Zugriff am: 03.02.2009]
- JÜRGENS, Eiko. 2006. Lebendiges Lernen in der Grundschule. Ideen und Praxisbausteine für einen schüleraktiven Unterricht. Beltz: Weinheim und Basel.

- JÜRGENS, Eiko und SACHER, Werner. 2008. Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule: Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Kohlhammer: Stuttgart.
- KELLER, Lars (2009): Leistungsmessung und Beurteilung im GW-Unterricht – Von der W-Frage zum transparenten Testformat. Teil II, in: Forum Wirtschaftserziehung für Geographie und Wirtschaftskunde (Hrsg.): GW-Unterricht, Nr. 116, Wien.
- KLAFKI, Wolfgang. 1985. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Beltz: Basel und Weinheim.
- KLAFKI, Wolfgang. 2007. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz: Basel und Weinheim.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT. 2000. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> [Zugriff am: 25.02.2009]
- KÖLBL, Doris. 2001. Grundsatz erlass zum Projektunterricht: Tipps zur Umsetzung mit Erlasstext. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien.
- LENZ, Thomas. 2006. „Leistungen sichern, kontrollieren und beurteilen.“ In: HAUBRICH, Hartwig (Hrsg.). *Geographie unterrichten lernen: die neue Didaktik der Geographie konkret*. Oldenburg: München (et al.). S.223-250.
- NEUHAUSER, Georg. 2008. Merkmale von COOL. Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen: <http://cool.schule.at>.
http://de.wikipedia.org/wiki/Cooperatives_Offenes_Lernen#cite_note-1 [Zugriff am: 08.04.2009]
- NEUWEG, Georg Hans. 2006. Schulische Leistungsbeurteilung: rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. Trauner: Linz.
- OLECHOWSKI, Richard. 2003. „Alternative Leistungsbeurteilung – Humanisierung der Schule. In: BÁBOSIK, István (Hrsg.). 2003. *Lehren - Lernen – Prüfen*. Lang: Frankfurt am Main (et al.). S.215-231.
- PARADIES, Liane; WESTER, Franz und GREVING, Johannes. 2005. Leistungsmessung und -bewertung. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- PROFANTER, Annemarie. 2005. In der Schule wollte ich nie landen! Die soziale Konstruktion des Selbst in den ersten Berufsjahren. Lang: Frankfurt am Main (et al.).
- RHEINBERG, Falko und KRUG, Siegbert. 2005. Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung. Hogrefe: Göttingen (et al.).
- RINSCHÉDE, Gisbert. 2007. Geographiedidaktik. Schöningh: Paderborn (et al.).
- SACHER, Werner. 1991. Schulleistung. Forderung, Überprüfung, Beurteilung. Akademiebericht Nr. 178/1991. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen: Dillingen.

- SACHER, Werner. 2002. „Die Notengebung ist unzureichend“. In: WINTER, Felix, VON DER GROEBEN, Annemarie und LENZEN, Klaus-Dieter (Hrsg.). Leistungen sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S.20-27.
- SACHER, Werner. 2004. Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- SALDERN, Matthias von. 1999. Schulleistung in Diskussion. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- SCHRÖDER, Hartwig. 1997. Leistung in der Schule: Begründung - Forderung - Beurteilung. Arndt: München.
- SITTE, Christian. 2001a. „Das GW-Schulbuch“. In: SITTE, Wolfgang und WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" – Unterrichts*. Institut für Geographie und Regionalforschung: Wien. S. 447-472.
- SITTE, Christian. 2001b. „Lehrpläne I“. In: SITTE, Wolfgang und WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" – Unterrichts*. Institut für Geographie und Regionalforschung: Wien. S. 212-222.
- SITTE, Wolfgang. 2001a. „Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs“. In: SITTE, Wolfgang und WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" – Unterrichts*. Institut für Geographie und Regionalforschung: Wien. S.157-169.
- SITTE, Wolfgang. 2001b. „Lehrpläne II“. In: SITTE, Wolfgang und WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" – Unterrichts*. Institut für Geographie und Regionalforschung: Wien. S. 223-232.
- SITTE, Wolfgang. 2001c. „Lernergebniskontrolle und Leistungsbeurteilung In: SITTE, Wolfgang und WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" – Unterrichts*. Institut für Geographie und Regionalforschung: Wien. S.271-290.
- SITTE, Wolfgang. 2001d. „Offener Unterricht“. In: SITTE, Wolfgang und WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" – Unterrichts*. Institut für Geographie und Regionalforschung: Wien. S.295-304.
- STERN, Thomas. 2008. Förderliche Leistungsbewertung. Özeps: Wien.
- STUDIENPROGRAMMLEITUNG GEOGRAPHIE. Studienplan.
<http://spl.univie.ac.at/index.php?id=4934> [Zugriff am: 03.02.2009]
- VALTIN, Renate. 2002. Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Juventa: Weinheim und München.
- VIERLINGER, Rupert. 1999. Leistung spricht für sich selbst: "direkte Leistungsvorlage" (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Dieck: Heinsberg.

WENGERT, Hans Gert. 2000. „Leistungsbeurteilung in der Schule“. In: BOVET, Gislinde und HUWENDIEK, Volker. Leitfaden Schulpraxis. Cornelsen: Berlin. S.240-263.

WINDOLF, Paul. 1981. Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus. Emke: Stuttgart.

WINTER, Felix. (Hrsg.) [et al.]. 2002. Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

WINTER, Felix. 2004. Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

ANHANG

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abb.1: Studieneinteilung in Stunden im Unterrichtsfach Geographie/Wirtschaftskunde an der Universität Wien..... | 43 |
| Abb. 2: Studieneinteilung in Stunden im Unterrichtsfach Englisch an der Universität Wien . | 44 |
| Abb. 3: Gegenüberstellung der Anforderungen in den einzelnen Beurteilungsstufen – eigene Darstellung nach: Informationsblätter zum Schulrecht, S.21..... | 78 |
| Abb. 4: Beispiel eines GW-Tests (2008) – Vorderseite | 80 |
| Abb. 5: Beispiel eines GW-Tests (2008) – Rückseite | 81 |
| Abb. 6: Modell der gegenseitigen Beeinflussung und Bestimmung von Formen und..... | 86 |
| Inhalten des Unterrichts und der Leistungsbeurteilung | 86 |
| Abb. 7: Das Leistungsverständnis als ausschlaggebender Faktor im sich gegenseitig beeinflussenden System von Unterricht und Leistungsbeurteilung | 87 |
| Abb.8: Der ‚Nürnberger Trichter‘ - Postkarte um 1940..... | 94 |
| Abb. 9: Wechsel zwischen Konstruktion und Instruktion – gemäßiger Konstruktivismus als Kompromiss zwischen Kognitivismus und radikalem Konstruktivismus..... | 96 |
| Abb. 10: Look Arbeitsauftrag zum Thema ‚Die Nationalratswahl 2008‘ | 102 |
| Abb. 11: Look Arbeitsauftrag zum Thema ‚Was ist Europa?‘ | 103 |
| Abb. 12: Das Leistungsverständnis als ausschlaggebender Faktor im sich gegenseitig beeinflussenden System von Unterricht und Leistungsbeurteilung | 117 |
| Abb. 13: Die Schule der Tiere, Entnommen dem Buch: „Legasthenie muss kein Schicksal sein“ von Edith Soremba. Herder Verlag 1995 | 143 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1: Themenbereiche und Stundentafel der Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung (mod. nach dem Studienplan zur Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur Schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien, S.3) | 42 |
| Tabelle 2: statistische Daten der Befragtengruppe 1 | 122 |
| Tabelle 3: statistische Daten der Befragtengruppe 2 | 122 |

Übersichtsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Übersicht 1: Erläuterung zu § 2 Themenbereiche und Stundenanteile der Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung des Studienplans zur Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur Schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien (Institut für Bildungswissenschaft, S.5)..... | 43 |
| Übersicht 2: Inhaltsverzeichnis der LBVO (BM:UKK 1997) | 48 |
| Übersicht 3: E-Mail von Karin DOBLER, Schulbuchautorin..... | 54 |
| Übersicht 4: Interviewleitfaden, eigene Zusammenstellung | 119 |

LEBENS LAUF

Maria STOCKNER

geboren am 5. Februar 1983 in Amstetten

| | | |
|-------------------|--|---|
| AUSBILDUNG | 1989 – 1993 1993 – 1997 1997 – 2002 WS 03 – SS 09 | <i>VS Neuhofen an der Ybbs HS Neuhofen an der Ybbs BAKIP Amstetten Studium Lehramt Englisch und Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Wien</i> |
| ERFAHRUNG | vor dem Studium: während des Studiums: | <ul style="list-style-type: none">▪ <i>private Kinderbetreuung</i>▪ <i>Kinderclubleitung und Gästeanimation im Ferienhotel</i>▪ <i>im Sommer Kindergärtnerin und Arbeit am Fließband</i>▪ <i>aushilfsweise immer wieder Kinderclubleitung und Gästeanimation</i>▪ <i>Tutorin der LV ‚Einführung in die Praxis des GW-Unterrichts‘</i>▪ <i>Nachhilfe in Englisch</i>▪ <i>MitarbeiterInnenbriefings im Ferienhotel</i>▪ <i>Moderationstraining</i>▪ <i>ca. 6-monatige Weltreise</i> |

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt habe.

Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer andern Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am

2009