



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Chancen und Grenzen alternativer
Leistungsfeststellung und -bewertung im
kompetenzorientierten GW-Unterricht“

verfasst von / submitted by

Oliver Damms

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 456 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Christiane Hintermann

**„Chancen und Grenzen alternativer
Leistungsfeststellung und -bewertung im
kompetenzorientierten GW-Unterricht“**

„Dieses ganze Bild nun, sagte ich, lieber Glaukon, mußt du mit dem früher Gesagten verbinden, die durch das Gesicht uns erscheinende Region der Wohnung im Gefängnisse gleichsetzen und den Schein von dem Feuer darin der Kraft der Sonne; und wenn du nun das Hinaufsteigen und die Beschauung der oberen Dinge setzt als den Aufschwung der Seele in die Region der Erkenntnis, so wird dir nicht entgehen, was mein Glaube ist, da du doch dieses zu wissen begehrt. Gott mag wissen, ob er richtig ist; was ich wenigstens sehe, das sehe ich so, daß zuletzt unter allem Erkennbaren und nur mit Mühe die Idee des Guten erblickt wird, wenn man sie aber erblickt hat, sie auch gleich dafür anerkannt wird, daß sie für alle die Ursache alles Richtigen und Schönen ist, im Sichtbaren das Licht und die Sonne, von der dieses abhängt, erzeugend, im Erkennbaren aber sie allein als Herrscherin Wahrheit und Vernunft hervorbringend, und daß also diese sehen muß, wer vernünftig handeln will, es sei nun in eigenen oder in öffentlichen Angelegenheiten.“

PLATON: Politeia, 7. Buch 106c. SCHLEIERMACHER F. (1958) (Übers.): Politeia; Rowohlt.-Hamburg.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	1
Einleitung	3
1 Kompetenzorientierter Unterricht	5
1.1 Begriffsbestimmung und Zusammenhänge	5
1.2 Bildungsstandards	10
1.3 Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht – ein Widerspruch?	13
1.4 Kompetenzmodell GWK (BMBF 2012)	21
1.4.1 Basiskonzepte	25
1.5 Praxis des kompetenzorientierten GW-Unterrichts	26
1.5.1 Praktisches Unterrichtsbeispiel	28
1.5.2 Vor- und Nachteile des kompetenzorientierten Unterrichts	30
1.6 Leistungskriterien im kompetenzorientierten GW-Unterricht	34
2 Leistungsbeurteilung	38
2.1 Definition Leistung im Unterricht	38
2.2 Definition Leistungsfeststellung im Unterricht	39
2.2.1 Gesetzliche Bestimmungen der Leistungsfeststellung	40
2.3 Definition Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung im Unterricht	42
2.3.1 Gesetzliche Bestimmungen der Leistungsbeurteilung	44
2.4 Formative und summative Leistungsbewertung	46
2.5 Funktionen der Leistungsbeurteilung	51
2.6 Schwierigkeiten und Grenzen der Leistungsbeurteilung	54
2.6.1 Gütekriterien	59
2.6.2 Standardisierte Testverfahren	60
2.6.3 Dilemmata der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung	63
2.7 Die geübte Praxis der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung	65
2.8 Alternative Leistungsbeurteilung, Definition und Auswahl an Beispielen	69

2.8.1 Lernvertrag.....	72
2.8.2 Lerntagebuch – Lernjournal.....	73
2.8.3 Lernplakat.....	75
2.8.4 Concept Map.....	77
2.8.5 Selbstbewertung.....	80
2.8.6 Feedback.....	81
2.8.7 Verbale Bewertung.....	84
2.8.8 LOB, Lernziel- Orientierte-Beurteilung.....	84
2.8.9 Portfolio.....	86
2.9 Gegenüberstellung der Potentiale klassischer und alternativer Leistungsbeurteilung.....	88
3 Empirischer Teil.....	92
3.1 Quantitative Fragebogenerhebung.....	95
3.2 Qualitative Interviews.....	97
3.3 Auswertung des Untersuchungsergebnisses.....	102
3.3.1 Quantitative Fragebogenerhebung – Auswertung.....	102
3.3.2 Qualitative Interviews – Auswertung.....	118
3.4 Interpretation und Analyse der beiden Untersuchungsergebnisse.....	124
4 Leistungsbeurteilung im kompetenzorientierten GW-Unterricht.....	136
4.1 Möglichkeiten von alternativer und förderlicher Leistungsbeurteilung im GW-Unterricht.....	141
4.2 Möglichkeiten der Dokumentation von Kompetenzen im Unterricht.....	145
4.2.1 Kompetenzraster.....	145
4.2.2 Vier-Säulenmodell FO(U)R GW (KOLLER 2018).....	149
4.3 Förderliche Leistungsbewertung im Hinblick auf die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung im Unterrichtsfach GW.....	151
4.4 Abschließende Conclusio.....	156

Literatur.....	160
Abbildungsverzeichnis.....	168
Tabellenverzeichnis.....	170
Ansichtsverzeichnis.....	171
Anhang.....	173
Anhang 1 Fragebogen Schüler/innen.....	173
Anhang 2 Fragebogen Lehrkraft.....	177
Anhang 3 Interviewleitfaden Lehrer/innen (Beispiel).....	181
Anhang 4 Interviewleitfaden Schüler/innen (Beispiel).....	184
Anhang 5 Transskript Interviewer mit Interviewpartner 1 Lehrer/innen (Beispiel)...	187
Anhang 6 Zusammenfassung/Abstract.....	190
Anhang 7 Eidesstattliche Erklärung.....	191

VORWORT

Schon zu Beginn meiner Studienzeit drängte sich mir immer wieder die Frage auf, zu welchem Thema der Diplomarbeit mich das Studium hinleiten würde. Es war ein unerwartet langwieriger Prozess. Zum einen schlugen zwei Herzen in meiner Brust, und mir war lange nicht klar, für welches Unterrichtsfach ich mich entscheiden sollte, in dem ich die Arbeit verfassen möchte. Zum anderen stellte die Vielzahl an unterschiedlichen Ausrichtungen in beiden Fächern und das damit verbundene breite Spektrum an Optionen und Interessen eine zusätzliche Erschwernis dar.

Den Ausschlag für die Entscheidung gab eine Lehrveranstaltung im Rahmen der Fachdidaktik-Ausbildung für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde zum Thema: Kompetenzorientiertes Unterrichten und förderliche Leistungsbewertung in Geographie und Wirtschaftskunde. Es war die erste Lehrveranstaltung im Rahmen des Studiums, die sich mit dem Thema Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung konkret auseinandersetzte. Bemerkenswert, bildet doch die Leistungsbeurteilung ein wesentliches Element im Unterricht und stellt eine der Hauptaufgaben von Lehrkräften dar.

Die Inhalte der Lehrveranstaltung waren für mich insofern besonders interessant, als ich seit über zwölf Jahren im Prüfungsreferat des Sprachinstituts des Österreichischen Bundesheeres tätig bin und somit laufend mit dem Thema Leistungsbeurteilung, standardisierte Testverfahren, Prüfungen und Tests sowie Entwicklung von Prüfungssitems beschäftigt bin. Die Differenzierung zwischen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, das Auseinandersetzen mit themenbezogenen Gesetzestexten und Verordnungen, alternative Methoden der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung und deren praktische Umsetzung waren im Zuge dieser Lehrveranstaltung wesentliche neue Erfahrungen, die mir sowohl im Zusammenhang mit meiner Berufstätigkeit als auch im Kontext des Unterrichtens als besonders wichtig erschienen.

Daher kam mein Entschluss zu dieser Arbeit, um im Rahmen der Auseinandersetzung mit den wesentlichen Inhalten der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung selbst neue Erkenntnisse und Erfahrungen zu gewinnen, um in weiterer Folge möglicherweise auch dem/der geschätzten Leser/in mögliche Alternativen aufzuzeigen und neue Denkansätze zu vermitteln.

EINLEITUNG

Die Zielsetzung dieser Arbeit liegt in der Analyse von Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen (in weiterer Folge LFLB) im kompetenzorientierten Unterricht im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (in weiterer Folge GW).

Die Arbeit geht dabei von folgender Hypothese aus:

Traditionelle Formen der Leistungsfeststellung, wie etwa der klassische Test im bekannten Format, können die Vorgaben des kompetenzorientierten Unterrichts nur teilweise erfüllen. Alternative Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung können die Ziele im kompetenzorientierten GW-Unterricht besser unterstützen, auch weil sie andere Lernkulturen etablieren.

Einleitend soll in dieser Arbeit der kompetenzorientierte Unterricht erörtert und kritisch hinterfragt werden. Welche fachdidaktischen und methodischen Kriterien prägen die Kompetenzorientierung im Unterricht? Es werden dabei die rechtlichen Grundlagen und Vorgaben mit den fachdidaktischen Ansprüchen verglichen. Basierend auf dem gültigen Lehrplan der AHS-Oberstufe, werden die Zusammenhänge zwischen Bildungsstandards, Basiskonzepten und dem „Kompetenzmodell für GWK“ (BMBF 2012) näher erläutert und erklärt. Nach einer ausführlichen Recherche zum Thema und der damit verbundenen hermeneutischen Untersuchungsarbeit werden die Praxisbezogenheit sowie Schüler/innen-Orientierung und die daraus resultierenden Vorteile und Grenzen des kompetenzorientierten Unterrichts beurteilt. Eine Auseinandersetzung mit der Frage, welche Leistungskriterien der LFLB im kompetenzorientierten Unterricht zu Grunde liegen, schließt den ersten Teil der Arbeit ab.

Der folgende Abschnitt umfasst das Thema Leistungsfeststellung, -bewertung und -beurteilung auf Basis der Auswertung der vorhandenen Fachliteratur. Beginnend bei den Definitionen, Konzepten und Prozessen wie der formativen und summativen Leistungsbewertung, sollen von den klassischen Methoden weg hin zu alternativen Methoden der Leistungsbewertung einzelne Möglichkeiten im Detail erarbeitet und dargelegt werden. So soll dabei das Potential bestimmter Formen exemplarisch und kritisch beurteilt werden, wobei der Fokus darauf liegt, was eigentlich mit der ausgesuchten Methode wie festgestellt und aufgezeigt werden kann.

Der empirische Teil der Arbeit befasst sich mit der Fragestellung, welche Lernziele und Kompetenzen Lehrkräfte von ihren Schüler/innen im Unterricht erwarten, wie sie diese überprüfen und welche Leistungsfeststellungen und -bewertungen dabei zur Anwendung kommen. Anhand von zwei Fragebögen zum Thema Leistungsfeststellung und -beurteilung sowie Kompetenzorientierung sollen sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen zum Thema befragt werden. Ziel ist es dabei, ihre Erfahrungen mit den verschiedenen Formen und Methoden der Leistungsbeurteilung zu erfassen. Die Untersuchung wird anhand von selbst-erstellten Fragebögen quantitativ durchgeführt. Zusätzlich werden die Ergebnisse durch qualitative Interviews mit Schüler/innen und Lehrer/innen ergänzt, um die Motive und Effekte der Umsetzung der Leistungsbeurteilung beleuchten zu können.

Im Folgekapitel werden die Untersuchungsergebnisse interpretiert und Schlüsse daraus gezogen, und es wird in weiterer Folge erörtert, warum der traditionelle Test im Unterricht nach wie vor das Kriterium der Leistungsfeststellung bildet und inwieweit der klassische Test dem „Kompetenzmodell im GWK-Unterricht“ (BMBF 2012) entspricht. Daraus ableitend, sollen mögliche Alternativen der Leistungsfeststellung und -beurteilung angeführt werden, die veranschaulichen sollen, welche Kompetenzen durch diese gezielt beurteilt werden können und welche Vorteile sich daraus ergeben.

Auch in der Leistungsfeststellung und -beurteilung gibt es ein breites Spektrum an Methoden, dessen Potential hier aufgezeigt wird und vor allem in Bezug auf Kompetenzorientierung im Unterricht und Schüler/innen-Orientierung erörtert werden soll. Die Bedeutung von alternativen Leistungsfeststellungen und -beurteilungen im Unterricht mit Hinblick auf die Vorbereitung auf kompetenzorientierte Aufgabenstellungen im Rahmen der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung im Unterrichtsfach GW sowie eine allgemeine Konklusion der erarbeiteten Inhalte beschließen diese Diplomarbeit.

1 KOMPETENZORIENTIERTER UNTERRICHT

Das Verständnis für die Zielsetzungen des kompetenzorientierten Unterrichts bildet eine notwendige Voraussetzung für eine fundierte, begründete, sinngebende LFLB von Schüler/innen. Darum gilt es zuerst den Fokus auf die Begriffe Kompetenz sowie Kompetenzorientierung zu richten, um diese zu erläutern, näher zu bringen und zu erklären.

1.1 Begriffsbestimmung und Zusammenhänge

Was versteht man nun unter dem Begriff Kompetenz, und wie ist kompetenzorientierter Unterricht gestaltet? Der Begriff der Kompetenz erfährt im bildungswissenschaftlichen Zusammenhang seine „erste Hochkonjunktur“ durch die Veröffentlichung von Heinrich Roths Schrift zur „Pädagogischen Anthropologie“. Roth erklärt und beschreibt den Begriff der Kompetenz als eine Art „Mündigkeit und Befähigung“ im Sinne von „grundlegenden menschlichen Fähigkeiten“ in den Bereichen der „Sach-, Selbst und Sozialkompetenz“. Er meint damit die Fähigkeiten in „sozial, gesellschaftlich und politisch relevante[n] Sach- oder Sozialbereichen“ sowohl „zuständig“ als auch „handlungsfähig“ zu sein (ROTH zitiert nach SCHRITTESSER 2013a: 1). Der Begriff der Kompetenz gewinnt sowohl in der Pädagogik als auch in den Bildungswissenschaften rasant an Bedeutung.

Es erscheint in weiterer Folge eine Fülle an englisch- und deutschsprachiger bildungswissenschaftlicher Literatur, die sich inhaltlich mit dem Thema auseinandersetzt, doch eine klare Abgrenzung des Begriffs oder eine eindeutige Definition lässt sich in diesem Zusammenhang vorerst noch nicht erkennen. Erst mit der Formulierung von WEINERT (2001) findet sich eine Definition des Kompetenzbegriffes, die im schulischen Kontext bis heute die häufigste Anwendung findet. Dies unterstreicht auch das vom BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) herausgegebene „Grundlagenpapier: Kompetenzorientiertes Unterrichten“ (2014).

„Beschäftigt man sich intensiv mit der Thematik ‚Kompetenz, Kompetenzorientierung im Unterricht, ...‘, so wird schnell ersichtlich, dass es hier keine einheitliche, allgemein gültige Begriffsverwendung gibt (vgl. *Fritz/Staudecker* 2010, S. 55ff). Im schulischen Bereich hat sich die Definition von WEINERT (2001) fest verankert – beinahe alle Fachpublikationen [...] lehnen sich an diese Definition an. WEINERT versteht ‚Kompetenzen als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um gewisse Probleme zu lösen und die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können‘. Kompetenzen be-

schreiben somit mehr als reine Wissensinhalte. Die individuelle Kompetenz beinhaltet demnach ein Netzwerk von zusammenhängenden Aspekten wie Wissen, Fertigkeiten, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.“ (BMUKK 2011: 4f.)

SCHRITTESSER fasst die Inhalte der Definition von WEINERT wie folgt zusammen:

„Kompetenz ist in diesem Sinne als lebenspraktisch ausgerichtete Leistung des Subjekts zu verstehen, die es erbringt, um Situationen unterschiedlicher Komplexität und Schwierigkeitsgrade zu bewältigen“ (SCHRITTESSER 2013a: 2).

Es sollen hier die Schlüsselbegriffe Individualität, Komplexität und Vernetzung festgehalten werden, da sie in diesem Abschnitt eine wesentliche Rolle spielen und im Zusammenhang mit den Bildungsstandards sowie der Standardisierung noch einmal genauer betrachtet und reflektiert werden. Zunächst soll geklärt werden, welche Konsequenzen sich nun aus dem Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung für den Unterricht ergeben und was mit dem Begriff eigentlich gemeint ist.

JÄCKL und MOSER führen dazu an:

„Mit Kompetenzorientierung ist ein komplexeres Verständnis von Lernen gemeint. Es wird anwendungs- und handlungsorientiert gelernt, denn nur im Tun gewinnt man (Selbst-)Erfahrung und baut Könnerschaft auf. Schülerinnen und Schüler sind demnach dann kompetent, wenn sie neuartige Situationen eigenständig bewältigen können. Dafür nutzen sie Wissen und Fertigkeiten, die sie früher oder in anderen Zusammenhängen gelernt haben, und greifen auf bereits gemachte Erfahrungen zurück. Kompetenzorientierung ist somit Handlungsanleitung für die Unterrichtsgestaltung. [...] Kompetenz ist komplex und situationsbezogen. Sie zeigt sich erst im Handeln in einer bestimmten Situation. Deshalb geben unsere Handlungen Auskunft darüber, was wir in der Lage sind zu tun. Wenn wir handeln, demonstrieren wir unsere Kenntnisse und Fertigkeiten beziehungsweise wie wir zur Welt stehen und wie wir die Welt in einer Situation deuten. Was ist zu tun? Wozu? Wie? All diese Entscheidungen werden mehr oder weniger bewusst getroffen. Je kompetenter wir sind, desto weniger bewusst sind uns diese Fragen.“ (JÄCKL und MOSER 2017: 29f.)

MICHALKE-LEICHT erklärt den kompetenzorientierten Unterricht auf folgende Weise:

„Ein kompetenzorientierter Unterricht ist also nicht etwa eine zusätzliche Methode – so das weit verbreitete Missverständnis – oder ein völlig neues Verfahren, das alles bisher Dagewesene auf den Kopf stellt und daher nur noch mehr Arbeit macht. Vielmehr geht es um eine Veränderung der Unterrichtskultur und damit auch um die Veränderung der Schulkultur. Es geht um didaktische Haltungen, um einen didaktischen Perspektivenwechsel also, der Schülerinnen und Schüler als Akteure des Lernens ernst nimmt.“ (MICHALKE-LEICHT 2011: 7f.)

Dieser „didaktische Perspektivenwechsel“ (ebd.) benötigt aber auch eine inhaltliche Struktur und ein Konzept der Umsetzung. All die Definitionen beschränken sich dabei darauf, was dabei herauskommen soll, aber es fehlt an Umsetzungskonzepten, wie der Unterricht eigentlich auszusehen hat (MEYER 2012: 8). MEYER (2012) erstellt daher in diesem Zusammenhang eine eigene Arbeitsdefinition.

„Kompetenzorientierter Unterricht ist ein offener und schüleraktiver Unterricht,
1. in dem die Lehrerinnen und Lehrer auf der Grundlage genauer Lernstandsdiagnosen ein differenzierendes Lernangebot machen,
2. in dem die Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtsplanung, die Durchführung und Auswertung an fachlichen und überfachlichen Kompetenzstufenmodellen orientieren,
3. in dem die Schülerinnen und Schüler die Chance haben, ihr Wissen und Können systematisch und vernetzt aufzubauen, und
4. in dem sie den Nutzen ihres Wissens und Könnens in realitätsnahen Anwendungssituationen erproben können.“ (MEYER 2012: 8)

In weiterer Folge lassen sich für Schüler/innen im Allgemeinen die nachstehenden Kompetenzen ableiten:

„Kompetenzen folgen meist folgender Unterteilung:
- Fachkompetenzen (Kenntnisse über Fakten und Theorien) Methodenkompetenzen (Umsetzung des Gelernten, Anwendung von effizienten Arbeitstechniken)
- Soziale und Personale, Kommunikative sowie Emotionale Kompetenz (Fähigkeiten zur sozialen Interaktion, zu Kooperation und Kommunikation; zur Steuerung des eigenen Handelns; sowie die Fähigkeit, Sachverhalte adressatenbezogen darzustellen, eigene Lern- und Arbeitsprozesse auch unter nicht vorhersehbaren Bedingungen zu steuern und zu beaufsichtigen sowie Verantwortung für die Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen zu übernehmen.).“ (BMUKK 2011: 5)

Die Kompetenzorientierung fokussiert also nicht auf ein rein reproduziertes Wissen, sondern auf ein Entwickeln von individuellen Fähigkeiten, mithilfe derer Schüler/innen selbstständig durch Handlungen Aufgaben bewältigen und Probleme lösen können.

So neu erscheint dieser Ansatz gar nicht, wenn man ihn mit der Ethik von ARISTOTELES vergleicht. ARISTOTELES unterscheidet in seiner „Nikomachischen Ethik“ zwei Arten von erstrebenswerten Tugenden, die geistigen Tugenden wie Weisheit oder Klugheit und Tugenden des Charakters, die durch ein richtiges Handeln erlernt und vermittelt werden, wobei er Handlungen in jene der *techne*, dem Herstellen einer Sache wie z.B. eines Diagramms, und jene der *phronesis*, einer beurteilbaren Handlung, unterscheidet (vgl. ARISTOTELES 2000).

Die Handlung an sich bzw. das selbstständige und individuelle Handeln bildet also den Kern der Kompetenzorientierung. „Kompetenzen werden somit erst dann als solche wahr- und ernst genommen, wenn sie durch Handeln sichtbar und – noch wichtiger – überprüfbar gemacht werden“ (SCHRITTESSER 2013a: 3). Die Konkretisierung der Überprüfbarkeit von Kompetenzen wird in dieser Arbeit in weiterer Folge noch genauer betrachtet.

Der Fokus soll aber zunächst auf den Erwerb der Kompetenzen gelegt werden. Dieser ist als ein Entwicklungsprozess zu verstehen, oder wie VIELHABER anmerkt, „[...] Kompetenzen hingegen sind prozesshaft zu erwerben und stellen am Ende einer Ausbildung eine Art Ausstattungspaket von Qualifikationen dar, die es dem/der Einzelnen ermöglichen soll, für sich jeweils befriedigende Lösungen zu spezifischen Problemsituationen zu finden“ (VIELHABER 2008: 1).

Wenn also der Erwerb der Kompetenzen auf die Handlungsfähigkeiten der Schüler/innen abzielt, so liegt der Schluss nahe, dass eine praktische Umsetzung durch den handlungsorientierten Unterricht gewährleistet sein sollte. Nach einer Definition von JANK und MEYER versteht man darunter „ein[en] ganzheitliche[n] und schüleraktive[n] Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer/der Lehrerin und den Schüler/Innen vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler/innen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (JANK und MEYER 1991: 354).

Rein vom Verhältnis zwischen Aneignung und Vermittlung auf den kompletten Unterrichtsinhalt zu schließen, wäre aber zu einfach gedacht.

Konkret erklärt SCHRITTESSER die Problematik der Kompetenzaneignung folgendermaßen:

„In einem ersten Resümee lässt sich feststellen, dass man im Grunde nicht nicht kompetenzorientiert unterrichten kann. Kompetenzen werden immer vermittelt. [...] Die Frage ist jedoch, ob Schülerinnen und Schüler die intendierten Kompetenzen erwerben oder ob sie sich bloß zufällig und beiläufig Kompetenzen aneignen (z.B. ‚Stoff‘ so zu reproduzieren, wie ihn die Lehrerin bzw. der Lehrer hören will oder jene Lernergebnisse zu erzielen, wie sie in diversen ‚largescale‘ Assessments abgefragt werden). [...] Kompetenz in diesem aktuellen Verständnis meint nämlich auch, dass man etwas nicht nur können muss, man muss es auch zeigen können und wollen.“ (SCHRITTESSER 2013a: 2)

Hieraus ergeben sich zwei komplett unterschiedliche Betrachtungsweisen von Kompetenzorientierung: Entweder können und wollen Schüler/innen von sich aus ihre individuellen Fähigkeiten entwickeln, oder sie lernen vorgegebene Kompetenzen ein und reproduzieren diese in vergleichenden, standardisierten Aufgabenstellungen. Die Motivation der Schüler/innen, sich auf einen Selbstlernprozess einzulassen, stellt das eigentliche praktische Anforderungsprofil an den kompetenzorientierten Unterricht dar. Zur Verdeutlichung des Selbstlernprozesses erklärt SCHRITTESSER, sich auf HOLZKAMP beziehend:

„Holzkamp bestimmt Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht als Prozess ‚aktiver Selbstveränderung‘ und nennt seinen Zugang ‚Lernen im Begründungsdiskurs‘ (vgl. Holzkamp 1995). Ihm geht es nicht darum, die Bedingungen des Lernens näher in den Blick zu nehmen, sondern die subjektiven Gründe, die jedem Lernen vorausgehen [...] zu beleuchten. Lernprozesse werden als Wege der ‚aktiven Weltaneignung‘ dargestellt, die zum Ziel haben, die individuellen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Auf das Selbst bezogene Faktoren und die personale Situiertheit stehen im Wechselspiel mit weltbezogenen Faktoren, mit Lernen als Form der kreativen Auseinandersetzung mit der Umwelt.“ (SCHRITTESSER 2013b: 5)

Der kompetenzorientierte Unterricht ist so auszurichten, dass die eigene, persönliche und individuelle Motivation der Schüler/innen zur Geltung kommt. Das Lernen muss von den Schüler/innen selbst kommen, während die Lehrkraft diesen Prozess einleitet und begleitet.

Diese Entwicklung erklärt SCHRITTESSER folgendermaßen:

„Lernhandlungen seien [...] nicht mit Lernanforderungen gleichzusetzen und von außen, von Lehrerinnen und Lehrern, nur bedingt produzierbar. Es müssten sich vielmehr ‚subjektive Lerngründe‘ einstellen: Man will etwas lernen und organisiert den Lernprozess so, dass man dieses Ziel erreicht. [...] Solche (intendierten) Lernvorgänge seien lt. Holzkamp von einer Art ‚innerem Sprechen‘ begleitet, das sich etwa in ‚Selbstkommentare[n], Selbstaufforderungen, Selbstinstruktionen, Fragen an mich selbst etc.‘ (Holzkamp 1995, S. 261) äußere.“ (SCHRITTESSER 2013b: 6)

Dieser Selbstlernprozess bedingt natürlich Voraussetzungen. Ohne entsprechende und individuelle Unterstützungsleistungen durch Lehrpersonen, welche die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler/innen berücksichtigen, werden sich Schüler/innen nur schwer orientieren können. Es zählt daher zu den fundamentalen Aufgaben von Lehrkräften, dieses „Gerüst“ spezifisch für die jeweiligen Schüler/innen aufzubauen und sicherzustellen. Daher werden Unterrichtsformen benötigt, die ihnen einen entsprechenden Orientierungsrahmen ermöglichen. In diesem Zusammenhang stößt man häufig auf die Begriffe „Scaffolding“ bzw. auf Strukturierungshilfen, d.h. auf die maßgeschneiderte Unterstützung,

die einer bzw. einem Lernenden geboten wird, um zunehmend eigenständigen Wissensaufbau anzuregen und gleichzeitig ausreichend Struktur zu geben, damit sich der Aufbau systematisch gestaltet – ähnlich einem Baugerüst“ (SCHRITTESSER 2013b: 6).

Der kompetenzorientierte Unterricht stellt somit eine Unterrichtsform dar, welche die kognitiven Fähigkeiten der Schüler/innen in Zusammenhang mit der prozessartigen Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit fördert und vernetzt. Dieser Prozess basiert auf Lernvorgängen, die von den Schüler/innen selbst initiiert werden sollen, um auf verschiedenste Problemsituationen anhand ihrer individuellen und eigenständig entwickelten Kompetenzen selbstständig und zielgerecht zu reagieren sowie in weiterer Folge auch die damit verbundenen Problemstellungen von sich aus bewältigen zu können. Interessant ist dabei vor allem die Frage, wie sich der Erwerb dieser Kompetenzen und Fähigkeiten feststellen lässt.

In Bezug auf die deutsche Kultusministerkonferenz schreibt VIELHABER dazu:

„Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz konkretisieren die in Bildungszielen formulierten Erwartungen, indem sie festlegen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges verfügen sollen. Kompetenzen beschreiben Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen sind fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen. Die vorgelegten Standards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung. Kompetenzen sind abgrenzbar, d.h. man kann bestimmen, ob eine Schülerin oder ein Schüler über eine bestimmte Kompetenz verfügt oder nicht. Deshalb werden die Kompetenzen möglichst konkret beschrieben, so dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“ (VIELHABER 2008: 5)

Anhand von sogenannten Bildungsstandards werden also vor allem die fachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Schüler/innen bestimmt und festgestellt (vgl. VIELHABER 2008: 5).

1.2 Bildungsstandards

Zuerst benötigt es einer Klärung, wofür man Bildungsstandards konkret braucht und welchen Einfluss diese in Verbindung mit dem kompetenzorientierten Unterricht auf die österreichische Bildungslandschaft haben. Die Einführung von Bildungsstandards in Österreich kann zwar nicht ausschließlich auf die Ergebnisse der PISA-Studien in Österreich zurückgeführt werden, doch lässt sich ein gewisser Zusammenhang erkennen. Ein kurzer Auszug aus einer Broschüre des BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des

österreichischen Schulwesens) zum Thema „Bildungsstandards in Österreich“ soll das verdeutlichen (vgl. BREIT et al. 2012).

„Die Befunde aus internationalen Schülerleistungsstudien wie PISA haben belegt, dass mehr als 20 % der Schüler/innen nach neun Jahren Schule nicht in der Lage sind, Texte sinnerfassend zu lesen, einfache Problemstellungen mit mathematischen Mitteln zu lösen oder einfache naturwissenschaftliche Phänomene zu verstehen. Diese Jugendlichen laufen aufgrund dieser mangelnden Basiskompetenzen Gefahr, Schwierigkeiten beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und bei der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als mündige Bürger/innen zu haben.“ (BREIT et al. 2012: 4)

Auch KANWISCHER merkt für die Entwicklung in Deutschland hierzu an: „Der Auslöser für die Entwicklung von Bildungsstandards war der PISA-Schock, in dessen Folge die Bildungspolitik die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards festlegte“ (KANWISCHER 2011: 6).

An dieser Stelle empfiehlt es sich, den Begriff PISA-Studien genauer zu betrachten. Die durchführende Stelle OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) erklärt sie auf ihrer Internetseite folgendermaßen:

„PISA (Programme for International Student Assessment) ist die größte internationale Schulleistungsstudie. Rund 600.000 Schülerinnen und Schüler aus 79 Ländern und Regionen haben 2018 daran teilgenommen. PISA fragt nicht Faktenwissen ab, sondern testet, ob die Teilnehmenden ihr Wissen anwenden und Informationen sinnvoll verknüpfen können – Schlüsselkompetenzen, um in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts erfolgreich zu sein. Die PISA-Studie findet alle drei Jahre statt und umfasst die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Jeweils einer der drei Bereiche bildet alternierend den Schwerpunkt.“ (OECD 2018)

Diese „Schlüsselkompetenzen“ sollen also anhand von Bildungsstandards gemessen werden.

„Die rechtliche Grundlage zur Einführung von Bildungsstandards im Schulwesen bildet eine entsprechende Verordnung aus dem Jänner 2009 (BGBl. II Nr. 1/2009). Diese regelt den Geltungsbereich, definiert wichtige Begriffe und legt die Funktionen der Bildungsstandards sowie der Standardüberprüfungen fest. Die Anlage zur Verordnung enthält die eigentlichen Bildungsstandards in Form von ‚Can-Do-Statements‘, welche gemäß den Kompetenzmodellen strukturiert sind.“ (BREIT et al. 2012: 4)

In diesem Zusammenhang erscheint es angebracht, sich mit dem Begriff der Bildungsstandards etwas genauer auseinanderzusetzen. So lässt sich in der Broschüre „Bildungsstandards in Österreich“ (2012), herausgegeben durch das BIFIE, Folgendes nachlesen:

„Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich aus den Lehrplänen ableiten lassen. Sie definieren Kompetenzen, die in der Regel von allen Schülerinnen und Schülern an den Schnittstellen des Schulsystems erreicht werden sollen.[...] Bildungsstandards geben den Lehrerinnen

und Lehrern Orientierung darüber, was Schüler/innen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn können sollen und konkretisieren damit die Zielsetzungen des Lehrplans. Bildungsstandards und Lehrplan treten daher nicht in eine konkurrierende oder widersprüchliche Position, sondern ergänzen einander positiv.“ (BREIT et al. 2012: 5)

Die Funktionen der Bildungsstandards sollen dabei „eine nachhaltige Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht bewirken“. Des Weiteren soll ein kontinuierlicher Soll-Ist-Vergleich der Kompetenzen von Schüler/innen, wobei die Bildungsstandards den „Vergleichsmaßstab“ bilden, „eine Grundlage für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern“ gewährleisten. Darüber hinaus sollen „periodische Standardüberprüfungen“ durchgeführt werden, „mit dem Ziel, die Ergebnisse für Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar zu machen“, um ein Qualitätsmanagement am jeweiligen „Schulstandort“ durch Evaluierung der standardisierten Prüfungsergebnisse zu gewährleisten (BREIT et al. 2012: 5).

Inwieweit lassen sich nun die Bildungsstandards in Österreich mit den Inhalten des kompetenzorientierten Unterrichts verbinden und in Zusammenhang bringen? Die österreichischen Bildungsstandards stellen zumindest in ihrer Formulierung einen Bezug zum Begriff der Kompetenz her und stützen sich dabei vor allem auf den Kompetenzbegriff und die Definition von WEINERT (2001). „Das Konzept der österreichischen Bildungsstandards setzt einen besonderen Schwerpunkt auf den Erwerb grundlegender fachbezogener Kompetenzen. Grundlegende fachbezogene Kompetenzen decken die wesentlichen inhaltlichen Bereiche eines Gegenstands ab und sind somit für den weiteren Kompetenzaufbau fundamental“ (BREIT et al. 2012: 6). Die zu vermittelnden Kompetenzen werden genauer für die jeweiligen Unterrichtsfächer durch „Kompetenzmodelle“ dargestellt (BREIT et al. 2012: 7ff.).

Vergleicht man die angeführten Kompetenzmodelle, so wird schnell ersichtlich, dass es sich vor allem um kognitive Fähigkeiten handelt, die von Schüler/innen aufgrund standardisierter Vorgaben reproduziert werden sollen. Inhaltliche, fachliche Kompetenzen stehen hier eindeutig im Vordergrund, und Schlüsselbegriffe wie Individualität, Vernetzung und vor allem selbstständige Handlungsfähigkeit lassen sich nicht erkennen (vgl. BREIT et al. 2012: 7ff.). Vielmehr gleichen die Bildungsstandards vorgegebenen und standardisierten Leistungszielen, die durch Schüler/innen, vorwiegend durch reproduktive Fähigkeiten, abzudecken sind.

Sind die Vorgaben der Bildungsstandards etwa ident mit den Zielsetzungen der PISA-Studien? Sollen die von Schüler/innen erworbenen Kompetenzen in erster Linie zu einem besseren Ergebnis in den PISA-Studien führen? Der/die Leser/in möge sich darüber selbst eine Meinung bilden.

Schwierig erscheint es auf jeden Fall, einen gemeinsamen Schluss zu ziehen, wie sich standardisierte Aufgaben mit individuell zu entwickelnden Kompetenzen von Schüler/innen verbinden lassen, erscheinen die Bildungsstandards doch mehr einer standardisierten Leistungsfeststellung von Schüler/innen dienlich zu sein als der selbstständigen Entwicklung von Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten. Eine zielführende Evaluierung darf nicht auf der Ebene des Unterrichts Halt machen, sondern muss in weiterer Folge eine Analyse der gesamten Systematik mit sich bringen, die neben den unmittelbar am Unterricht Beteiligten auch die Gesamtstruktur beurteilt. Hierzu erklärt LUCYSHYN im österreichischen Jahrbuch für Politik: „Die Ergebnisse dieses Monitorings müssten aber auch auf der Steuerungsebene (BMUKK) zur Überarbeitung der Lehrpläne, der Leistungsbeurteilungsverordnung und der Lehrerbildung genutzt werden; davon ist bisher leider wenig zu beobachten“ (LUCYSHYN 2013: 388). Er schlägt daher vor, „die Verwendung der Diagnoseinstrumente (IKM) zur Optimierung des Unterrichts zu forcieren und die Überprüfung der Bildungsstandards auf repräsentative Stichproben zu beschränken“ (ebd.).

1.3 Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht – ein Widerspruch?

Auch VIELHABER sieht zwischen den Bildungsstandards und dem kompetenzorientierten Unterricht einen „immanenten Widerspruch“ und erklärt dazu:

„Standards zielen nun einmal auf Reproduzierbarkeit, Überprüfbarkeit, Einschränkung und auf Einheitlichkeit ab und haben zudem Schüler/innen in ihrer Gesamtheit (differenziert nach Altersklassen) im Visier, Kompetenzen hingegen sind prozesshaft zu erwerben und stellen am Ende einer Ausbildung eine Art Ausstattungspaket von Qualifikationen dar, die es dem/ der Einzelnen ermöglichen soll, für sich jeweils befriedigende Lösungen zu spezifischen Problemsituationen zu finden. Also, Vereinheitlichung versus Individualisierung.“ (VIELHABER 2008: 1)

Als weitere Vertreter einer kritischen Lesart der Kompetenzorientierung merken JEKEL und PICHLER an:

„Die Gefahr der Einengung der Freiheit der Lehrenden, zukünftig weniger auf lokale Interessenslagen und individuelle Begabungen der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können, der Vorwurf der Abwertung von Bildung

in Richtung neoliberaler Verwertbarkeit sowie der mögliche Missbrauch von Bildungsstandards zur Kontrolle der Leistung der Lehrenden sowie zur Benotung von Schüler/innen, die mittlerweile vollständige Verwirrung über die jeweils scheinbar beliebig eingesetzten Kompetenzbegriffe sind nur einige wenige der angeprangerten Kritikpunkte.“ (JEKEL und PICHLER 2013: 1)

Es gibt also eine Vielzahl an Kritikpunkten, die auf den ersten Blick eine Vereinbarkeit der Begriffe Standards und Kompetenzen ausschließt. Eines der Hauptprobleme stellen dabei die durchaus kontroversen bis widersprüchlichen Definitionsversuche von Kompetenzen und Bildungsstandards dar, die sich zu den Begriffen finden lassen. Diese Problematik taucht auch in weiteren im Kontext relevanten Zusammenhängen auf, aber dazu wird später noch Stellung genommen.

Diese unterschiedlichen Interpretationen führen vor allem in der praktischen Umsetzung und in der Gestaltung von Unterrichtseinheiten teilweise zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. VIELHABER 2008: 1ff.). Einerseits wird postuliert, der kompetenzorientierte Unterricht solle die eigenständige und individuelle Entwicklung der Handlungsfähigkeiten von Schüler/innen fördern, andererseits werden durch Standards Lehrer/innen Auflagen gemacht, die sie in ihrer Handlungsfreiheit im Unterricht beschränken und das Eingehen auf die Individualität ihrer Schüler/innen verhindern. Das erscheint in sich widersprüchlich und löst Verwirrung aus.

Deshalb sollte man noch einmal die rechtlichen Grundlagen betrachten, die eine eindeutige und zielorientierte Basis darstellen sollten, um zu verstehen, was der Gesetzesgeber in diesem Zusammenhang tatsächlich fordert. Die Internetseite des BIFIE soll zu diesem Thema Aufschluss geben, da „laut Gesetz dem BIFIE die Aufgabe“ zugeteilt wird, „die Einführung der Bildungsstandards zu unterstützen und im Rahmen seiner Basiszuwendung [...] Vorsorge für die Tätigkeiten im Bereich der Bildungsstandards zu treffen“ (BIFIE 2020).

Der „Auftrag“ an das BIFIE wird demnach konkretisiert und „umfasst“ diesbezüglich, „unter anderem, [...] die Erstellung und Erprobung von Selbstevaluationsinstrumenten für alle involvierten Fachbereiche, [...] die Durchführung periodischer Baseline- und Standardüberprüfungen auf der 4. und 8. Schulstufe sowie laufendes Itembanking, die Koordination, Steuerung und Evaluation weiterer Entwicklungsarbeiten (insbesondere die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards im Bereich der Naturwissenschaften)“ (BIFIE 2020).

Hierin lässt sich eine Tendenz zur Standardisierung sämtlicher Unterrichtsfächer erkennen, die auf den Bildungsstandards basiert, die eine „Vereinheitlichung der Bedingungen“ (BIFIE 2020) im Unterricht gewährleisten soll, um eine Vergleichbarkeit aus den gewonnenen Ergebnissen zu gewinnen, die in einer Evaluierung des Unterrichts münden sollen. Die Bildungsstandards sollen dabei die Bedingung und Voraussetzung für einen kompetenzorientierten Unterricht schaffen und gewährleisten. Dazu heißt es im Text: „Bildungsstandards legen aus Sicht der Schüler/innen konkret formulierte Lernergebnisse in Form von Könnensbeschreibungen (sogenannte ‚Can-Do-Statements‘) fest, die aus den Lehrplänen der Schularten und Schulstufen abgeleitet wurden“ (BIFIE 2020).

Bisher wurden allerdings Lernziele ebenfalls in dieser Art und Weise formuliert und aus den jeweiligen Lehrplänen abgeleitet; so gesehen, handelt es sich hier um keinen innovativen Schritt in Richtung kompetenzorientierter Unterricht (vgl. SITTE 2011: 253 f.). Das BIFIE führt im Text weiter an: „Wie ‚Gesetze, Verordnungen und Lehrpläne, die vorgeben, wie Schule zu gestalten ist‘, gewährleisten Bildungsstandards nichts anderes als ‚eine gewisse Einheitlichkeit der Bedingungen, unter denen Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden‘ (Herzog, 2013, S. 12). In Österreich zielen Bildungsstandards seit ihrer Einführung 2008/09 auf eine Veränderung der Unterrichts- und Schulpraxis durch Kompetenzorientierung ab“ (ebd.). Dies bedeutet also Einheitlichkeit in Form von Standardisierung, die einen kompetenzorientierten Unterricht gewährleisten soll. Erinnern wir uns kurz an SCHRITTESSERS Zusammenfassung von Kompetenz im Sinne WEINERTS zurück, auf die sich ja auch das BIFIE stützt, wo SCHRITTESSER festhält: „Kompetenz als lebenspraktisch ausgerichtete Leistung des Subjekts zu verstehen, die es erbringt, um Situationen unterschiedlicher Komplexität und Schwierigkeitsgrade zu bewältigen“ (SCHRITTESSER 2013a: 2).

Es erscheint dabei schwierig nachzuvollziehen, wie es einem „Subjekt“ gelingen soll, durch Standardisierung individuelle und selbst gesteuerte Fähigkeiten zu entwickeln, um auf die von SCHRITTESSER angeführten Problemsituationen reagieren zu können. Vielmehr lässt sich darauf schließen, dass sich Schüler/innen „bloß zufällig und beiläufig Kompetenzen aneignen“, also erwartetes Verhalten auf vorgegebene Standardsituationen reproduzieren (ebd.).

Es folgen weitere Versuche im Text des BIFIE, Bildungsstandards als Basis für den kompetenzorientierten Unterricht zu erklären.

„Im Rahmen ihrer Evaluations- und Überprüfungsfunktion schaffen Bildungsstandards die Möglichkeit, mittels standardisierter Testverfahren objektiv zu bewerten, inwieweit die in den Standards festgelegten Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern erreicht wurden, und diese Erkenntnisse zum Zweck der Qualitätsentwicklung an den Schulen mit den angestrebten Lernergebnissen zu vergleichen.“ (BIFIE 2020)

Bei der „Evaluations- und Überprüfungsfunktion, mittels standardisierter Testverfahren“ (ebd.), handelt es sich offensichtlich um einen Soll-Ist-Vergleich, im Sinne einer Informations- bzw. Leistungsfeststellung (siehe Abschnitt 2.2.), bei der eine Leistung, in diesem Fall eine bestimmte Kompetenz, „objektiv“ gemessen werden soll (BIFIE 2020).

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wer oder was eigentlich „objektiv bewertet“ (ebd.) werden soll. Sinnvoll erscheint hier die objektive Beurteilung der Kompetenzen von Schüler/innen, doch von welcher Art von Objektivität wird hier genau gesprochen; von Objektivität im Sinne eines Gütekriteriums? Wäre dem so, dann müssten durch standardisierte Tests „Testleiterunabhängigkeit“, „Verrechnungssicherheit“ und „Interpretationseindeutigkeit“ gegeben sein. Dies ist wohl kaum der Fall, da sich individuelle Kompetenzen und Handlungen nur schwer auf einen einzigen Nenner bringen lassen und somit keine „Verrechnungssicherheit“ gewährleisten kann, da mehrere Möglichkeiten offen stehen. Auch die „Interpretationseindeutigkeit“ ist hier durch einen gewissen Handlungsspielraum der einzelnen Individuen nicht gegeben, da eine gemeinsame einheitliche Schlussfolgerung ausgeschlossen werden kann (KUBINGER 2005: 160).

In diesem Zusammenhang sei auch kurz der Begriff der Kontingenz im pädagogischen Sinne erwähnt. Die „Kontingenzthematik“ beschäftigt sich eben mit dieser Problematik, indem „für das Handeln“ an sich „der Aspekt der Selbstbestimmung – und damit die Individualität, Sozialität und Kollektivität“ – von „zentraler“ Bedeutung erscheint. In diesem Zusammenhang stellt sich mitunter die „Frage nach dem Verhältnis und der Begründung von Handeln-Können und Handeln-Müssen“ (ROSENBERGER 2018: 10). Damit ist unter anderem gemeint, dass es mitunter mehrere, verschiedene, aber auch unbekannte Lösungsansätze gibt, die im Zusammenhang mit der Individualität von Kompetenzen und Handlungen gedacht werden müssen. „Kontingent ist, was auch anders möglich ist“ (MAKROPOULOS zitiert nach ROSENBERGER 2018: 11). Hiermit zeigt sich umso mehr die Problematik rund um den Begriff der Objektivität.

Es könnte aber auch „Objektivität im Sinne von Fairness“ gemeint sein. Diese „impliziert“ allerdings, „dass systematische geschlechts- oder milieuspezifische Unterschiede in den Testwerten eines Verfahrens durch die Verfügbarkeit (auch) spezifischer Normtabellen deklariert werden“ (KUBINGER 2005: 161). Das wiederum entspricht aber keiner Standardisierung, da ja die unterschiedlichen und individuellen Parameter der Schüler/innen in den Ergebnissen zu berücksichtigen wären und es damit zu einer Vielzahl an Ergebnissen kommen würde, die eine Standardisierung ad absurdum führen würde.

Objektiv lassen sich daher nur die Ergebnisse der standardisierten Testverfahren bewerten, die durch die Bildungsstandards vorgegeben sind. Der selbstständige und individuelle Erwerb von Kompetenzen kann ebenso wenig beurteilt und festgestellt werden wie mögliche weiterführende Handlungen und Konsequenzen, die aus einer Aufgabenstellung ableitbar wären. Diese Ergebnisse haben vorwiegend reproduktiven Charakter. Die durch einen Standard vorgegebene Bedingung soll durch ein normiertes Ergebnis erfüllt werden. Auch hier lässt sich das Problem erkennen, dass Schüler/innen Kompetenzen ganz einfach nur reproduzieren, um das erwünschte Resultat auf Abruf „auszuspuken“. Wo und wie kommen hier die bereits erwähnten Schlüsselbegriffe wie Individualität, Komplexität, Vernetzung und Selbstlernprozess zum Tragen, die der kompetenzorientierte Unterricht eigentlich fördern und entwickeln will?

Des Weiteren stellt sich die Frage, ob Lehrkräfte durch die Standardisierung von Testverfahren nicht versucht sind oder sogar dazu aufgefordert werden, die Inhalte sowie die Unterrichtsform so abzustimmen, dass die größtmögliche Zahl an Schüler/innen das geforderte Ergebnis erbringen kann, oder vereinfacht gesagt, rein auf den Test hinarbeiten. JEKEL und PICHLER weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine zu „enge“ und vorgegebene Standardisierung die „Unkultur“ in Form von „Teaching to the Test verstärkt“ und damit „Lehrpersonen entmündigt würden“ (JEKEL und PICHLER 2017: 6). Im Text des BIFIE ist dazu Folgendes zu lesen:

„Bildungsstandards, und die auf ihrer Grundlage durchgeführten Kompetenzmessungen decken somit nicht den gesamten Lehrstoff einzelner Unterrichtsgegenstände ab und stellen auch nicht auf den Stand des Unterrichts ab. Sie können daher und dürfen auch nicht als Grundlage für die Beurteilung der Leistungen von Schülern und Schülerinnen herangezogen werden. [...] Aus diesem Grund richten sich Bildungsstandards primär an den Lehrer und die Lehrerin, um kompetenzorientierten Unterricht sowie

kompetenzorientierte Förderung sicherzustellen' (Erläuterungen zur Änderung des Schulunterrichtsgesetzes BGBl. I 117/2008).“ (BIFIE 2020)

Also dienen Bildungsstandards Lehrkräften zur Informationsfeststellung (siehe Abschnitt 2.2.), die ihrerseits dazu angehalten sind, auf Basis dieser Bildungsstandards einen kompetenzorientierten Unterricht zu gewährleisten. Dies wird im Text weiter verdeutlicht: „Die Innovationskraft der Bildungsstandards liegt primär in der Bewusstseinsbildung der Lehrer/innen für die Notwendigkeit eines kompetenzorientierten unterrichtlichen Handelns (vgl. Köller, 2010, S. 530) und nachhaltiger Entwicklungsbegleitung. Kompetenzorientierter Unterricht ist das Zentrum und der Kern einer lernförderlichen Schule“ (BIFIE 2020).

Die Evaluierungsfunktion soll damit allen Lehrer/innen die Möglichkeit bieten, aufgrund der Bildungsstandards einen Soll-Ist-Vergleich anzustellen, um die geforderte Kompetenzorientierung im Unterricht zu gewährleisten. Allerdings stellt sich damit auch die Frage, wer hier eigentlich überprüft wird, die Schüler/innen oder etwa doch die Lehrkräfte, die durch eine „gewisse Einheitlichkeit der Bedingungen“ (BIFIE 2020) in ihren jeweiligen Klassen die Bildungsstandards erfüllen müssen. Pointiert formuliert, könnte man damit auch behaupten, die Bildungsstandards böten eine Möglichkeit zu überprüfen, ob die Lehrkräfte ihren Unterricht tatsächlich kompetenzorientiert konzipieren, da die Kompetenzorientierung das oberste Ziel für den Unterricht darstellt. Das soll zusätzlich der nächste Auszug aus dem Text verdeutlichen: „Die Bildungsstandards dienen vorrangig der nachhaltigen Einführung, Etablierung und Unterstützung der Kompetenzorientierung. Damit einhergehend steht der Wandel in der Planung, Gestaltung und Durchführung von Unterricht und des unterrichtlichen Handelns im Sinne von 'teaching to competencies'“ (BIFIE 2020).

In einem Text von SCHRITTESSER wurde bereits festgestellt, dass es bei dem „Erwerb von Kompetenzen“ vor allem darum geht, ob diese selbst „volitional“ entwickelt oder rein „nachahmend reproduziert werden“ (SCHRITTESSER 2013a: 2). Das Lehren in Form von *teaching* scheint hier daher nicht angebracht, sondern vielmehr ein Fördern und Entwickeln lassen individueller Fähigkeiten im Sinne von *supporting the development of competencies*.

Die Bedeutung des Begriffs „*competencies*“ kommt hier nicht eindeutig zur Klärung.

PICHLER bezieht sich in diesem Zusammenhang auf ERPENBECK und ROSENSTIEL und folgert daraus:

„Unter ‚competency‘ ist eine grundlegende Befähigung zu verstehen, eine Dispositionsbestimmung, ein Bündel von Eigenschaften, Kenntnissen und

Fertigkeiten, die einem Individuum dazu verhelfen, Problemsituationen zu bewältigen. Der englische Begriff ‚competences‘ kann mit Qualifikationen übersetzt werden, diese sind funktional auf berufliche Anforderungen abgestimmt und beschreiben das Ergebnis eines Lernprozesses; sie sollten lehrbar, lernbar und messbar sein (vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2003).“ (PICHLER 2012: 11).

Eine ähnliche Differenzierung zwischen *techné* und *phronesis* durch ARISTOTELES wurde bereits erwähnt.

Lassen sich nun die Bildungsstandards mit dem kompetenzorientierten Unterricht verbinden, oder stellen sie doch einen „immanenten Widerspruch“ (VIELHABER 2008: 1) dar?

Eines der Hauptprobleme scheint das Verständnis des Begriffs der Kompetenz und des kompetenzorientierten Unterrichts an sich zu sein. „Publikationen, in denen das BMUKK die Neuorientierung (bspw. im Bereich der Berufsbildung) propagiert, hantieren salopp bis beliebig mit scheinbar austauschbaren, unterschiedlichen Kompetenzbegriffen und Kompetenzmodellen, ohne die Auswahl zu begründen (vgl. Fritz & Staudecker 2010; Pichler 2012; Vielhaber 2008). Damit wird der Kompetenzbegriff unscharf und erschwert eine Operationalisierung im Unterricht“ (PICHLER 2013: 16). Es bedarf daher dringend einer eindeutigen, nachvollziehbaren und vor allem begründeten Definition des Begriffsverständnisses der beiden Termini. Vor allem die rechtlichen Vorgaben müssen auf ein fundiertes Gerüst gestützt sein, das sich von selbst erklärt, sinnvoll begründet ist sowie etwaige Widersprüchlichkeiten zur Gänze ausschließt.

Auch wenn VIELHABER diesbezüglich grundsätzlich von einem „immanenten Widerspruch“ (VIELHABER 2008: 1) spricht, so lassen sich bei genauerer Betrachtung Zusammenhänge erkennen. Er bezieht sich dabei ebenfalls auf die „Kultusministerkonferenz 2004“ und unterteilt die „Bildungsstandards“, die als „normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen verstanden“ werden, in „Mindest- oder Minimalstandards“ – diese „beziehen sich dabei auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler zu einem vorher festgelegten Zeitpunkt in ihrer Schullaufbahn erreicht haben müssen“ – und in sogenannte „Regelstandards“ (VIELHABER 2008: 5).

„Regelstandards beschreiben Kompetenzen, die im ‚Durchschnitt in der Regel‘ von den Schülerinnen und Schülern einer Jahrgangsstufe erreicht werden sollen. Am Ende der Schullaufbahn würden Regelstandards entsprechend das Ausmaß an Kompetenz und Wissen kennzeichnen, über das z.B. ein durchschnittlicher Zehntklässler verfügen sollte. Als höchste Niveaustufe der Bildungsstandards können auch Exzellenz- oder Maximal-

standards definiert werden. Die im oberen Leistungsniveau angesiedelten Kompetenzen beziehen sich darauf, was die besten Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Jahrgangsstufen können sollten.“ (VIELHABER 2008: 5)

Eine Differenzierung der Standards allein stellt dabei aber noch keine große zusätzliche Erkenntnis dar.

„Die autonomen Entwicklungsmöglichkeiten (Schwerpunktbildung, Schulprofil etc.) der Einzelschule bleiben ebenfalls erhalten. Bildungsstandards können und dürfen die pädagogische Verantwortung für Lehren und Fördern, Fordern und Bewerten nicht aufheben (vgl. Klieme et al, 2003); sie stehen in direktem Zusammenhang mit Schulentwicklung und sind ein nützliches Instrument zur Qualitätssicherung. [...] Bildungsstandards sind kein Instrument für ein Qualitätsranking, sondern ein Hilfsmittel für die Selbstbewertung und Orientierung von Schulen und Lehrer/innen. Die Kompetenzbereiche des jeweiligen Faches werden in einem Kompetenzmodell beschrieben und davon ausgehend die Standards formuliert. Die Standards werden durch Aufgabenbeispiele unterschiedlicher Komplexität veranschaulicht. Dabei muss der Bezug zum Lehrplan gegeben sein.“ (VIELHABER 2008: 6)

Gehen wir also nicht von Bildungsstandards aus, die Kompetenzen definieren und anhand derer standardisierter Testverfahren überprüft werden (vgl. BIFIE 2020), sondern nehmen wir die Kompetenzen als Ausgangspunkt. Dafür benötigt man eine eindeutige Definition und ein gemeinsames Verständnis dessen, was Kompetenz tatsächlich bedeutet. Den Ausgangspunkt liefert WEINERTS (2001) Definition von Kompetenz, vor allem unter der Berücksichtigung, dass Kompetenz auch bedeutet, „dass man etwas nicht nur können muss, man muss es auch zeigen können und wollen“ (SCHRITTESSER 2013a: 2), so wird die Komplexität des Begriffes schnell bewusst. Dieses „Wollen und Können“ (ebd.) geht weit über das Wissen und die kognitiven Fähigkeiten hinaus. Es zielt auf die Entschluss- und Handlungsfähigkeit von Schüler/innen ab, die von ihnen selbst erlernt, entwickelt und angewendet wird. Dazu müssen im fachdidaktischen Diskurs sämtliche Kompetenzen berücksichtigt werden, die für das jeweilige Unterrichtsfach zu den Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten führen, die also eine „Mündigkeit“ und „Befähigung“ gewährleisten um „zuständig“ und auch „handlungsfähig“ sein zu können (SCHRITTESSER 2013a: 1).

Versteht man Bildungsstandards nicht als Ausgangsbasis und standardisierte Zielüberprüfung, die einen kompetenzorientierten Unterricht sicherstellen sollen, sondern als Zielbeschreibung, die sich aus diesen Kompetenzen ableitet, und berücksichtigt man in dieser Beschreibung die Individualität der Schüler/innen in ihren Entschluss- und Handlungsfähigkei-

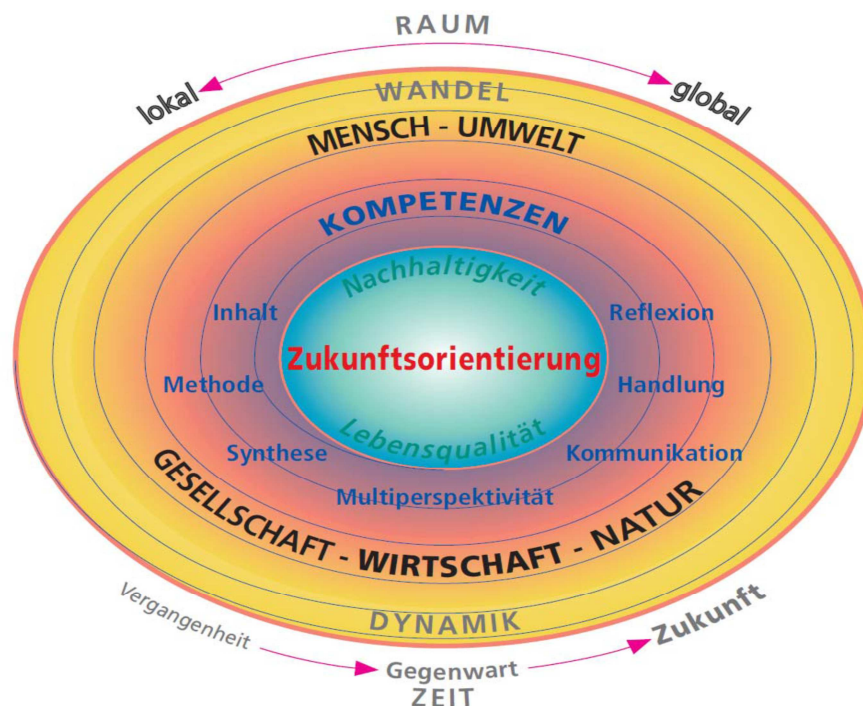
ten, so lässt sich doch eine Verbindung zwischen den Begriffen herstellen. Wenn sich die Bildungsstandards in Form von Zielbeschreibungen ebenfalls im fachdidaktischen Diskurs anhand der Kompetenzbereiche ableiten lassen, wird auch das Argument verständlich, dass „Bildungsstandards kein Instrument für ein Qualitätsranking“ sind, „sondern ein Hilfsmittel für die Selbstbewertung und Orientierung von Schulen und Lehrer/innen“ (VIELHABER 2008: 6). „Grundlage für die Formulierung von Kompetenzen ist ein Kompetenzmodell, das den Ausgangsrahmen darstellt und die Übersetzung abstrakter Bildungsziele in konkrete Aufgabenstellungen ermöglicht und unterstützt“ (ebd.). Es ist daher an dieser Stelle relevant, das „Kompetenzmodell für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht“ (BMBF 2012) an den AHS in Österreich darzustellen und zu erklären. Das folgende Kapitel soll hierüber Aufschluss geben.

1.4 Kompetenzmodell GWK (BMBF 2012)

Kompetenzen, die im GW-Unterricht vermittelt werden sollen, sind für diese Arbeit insofern von großer Bedeutung, als sie gemeinsam mit den Bildungsstandards die Grundlage für eine Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung (LFLB) im Unterrichtsfach bieten. Daher muss zunächst ein Verständnis dafür entwickelt werden, was genau von den Schüler/innen erwartet wird, um in weiterer Folge eine Erörterung der LFLB im kompetenzorientierten Unterricht in GW durchführen zu können.

Der kompetenzorientierte Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde in Österreich basiert auf dem „Kompetenzmodell GWK“, das unter der „wissenschaftlichen Begleitung und Redaktion“ 2012 von Lars KELLER im Rahmen der Ausarbeitung der „Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben zur kompetenzorientierten Reifeprüfung“ entwickelt wurde (BMBF 2012). Es sei hier positiv angemerkt, dass dieses Kompetenzmodell in einem „intensiven Diskussionsprozess“ von „Fachdidaktiker/innen“, „Fachgeographiker/innen“ und GW-Lehrkräften gemeinsam entwickelt wurde (BMBF 2012: 7). Das Kompetenzmodell GWK definiert sich wie folgt: „Das Ziel des zukunftsorientierten GWK – Unterrichts“ ist es, Schüler/innen unter „Entwicklung relevanter Kompetenzen“ im „Umfeld des Globalen Wandels entscheidungs- und handlungsfähig zu machen“ (ebd.).

Die in der nachstehenden Graphik dargestellten Kompetenzen werden im Anschluss noch genauer erklärt.



(Abb.1: Kompetenzmodell im UF GWK, Quelle: BMBF 2012: 7)

Die Rahmung durch die Dimensionen Raum und Zeit stecken wesentliche Orientierungsgrößen ab; der „Raum ist dabei in der Grafik als Dimensionswechsel von lokal bis global zu verstehen“. Es sollte aber dabei auch die „Räumlichkeit von Phänomenen und das Entstehen und Wirken von individuellen und kollektiven Vorstellungen von Räumen“ verdeutlicht und näher gebracht werden (BMBF 2012: 8). „Die Zeit richtet den Fokus klar auf die Zukunft, ohne dabei Vergangenheit und Gegenwart auszublenden“. Ein wesentliches Element bilden dabei die „aktuellen Lebenswelten“ der Schüler/innen, „die den zentralen Ausgangspunkt darstellen“. Das „Lehren und Lernen“ im Unterricht soll ihnen die „Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen ermöglichen und erleichtern“. „Zukunftsfaktor Ökonomie: Räumliche und gesellschaftliche Prozesse unterliegen einem dynamischen Wandel, der durch ökonomische Entscheidungen angetrieben wird“ (ebd.).

Die „Herausforderung“ erscheint dabei, das Ansteigen „der Geschwindigkeit der Abläufe im Mensch-Umwelt-System“ sowie „die Ausmaße der Folgewirkungen“ verstehen und erkennen zu können, „um das fragile Mensch-Umwelt-System in die gewünschte Balance zu bringen“ und dabei „einen Ausgleich hinsichtlich der tragenden Säulen der Nachhaltigkeit, Ge-

sellschaft, Wirtschaft und Natur auszuhandeln“. Der „Leitgedanken“ ist von der „Nachhaltigkeit und der Solidarität geprägt“ und soll somit „die Voraussetzung für eine möglichst hohe Lebensqualität jedes einzelnen Menschen und der Gesellschaft als Ganzes“ bilden. Wirtschaftliche Aktivitäten und Entwicklungen und „nachhaltiges Wirtschaften“ nehmen hier eine Schlüsselrolle ein (ebd.).

Die komplexen Themenfelder bedingen dabei nicht nur fachliches, kognitives Wissen, sondern verlangen nach Kompetenzen, die von den Schüler/innen entwickelt werden sollen und in erster Linie auf die „Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler/innen“ gerichtet sind. Diese sollen dabei „Inhalte von Methoden, dem letzten Stand der fachlichen und fachdidaktischen Erkenntnisse entsprechend“, anwenden können, was in weiterer Folge zu einer praktischen Anwendung und Vernetzung der Inhalte führen soll, „die aus einem selbstgesteuerten und forschenden Lernen“ heraus entstehen (ebd.). Können die Schüler/innen „Prozesse und Phänomene interdisziplinär, integrativ und in ihrer Dynamik und Wechselwirkung erfassen, kann ein wesentlicher Aspekt der Kompetenz der Synthese als erfüllt betrachtet werden“. „Anwendung und Transfer bzw. kritisches Bewerten und Hinterfragen ist das Ziel der Multiperspektivität“ (ebd.).

„Fundiertes Verständnis räumlicher und ökonomischer Prozesse“ führt „zu kompetenter Kommunikation sowie zu konstruktivem Handeln“ (BMBF 2012: 9).

„Dabei gilt der Grundsatz, die Schüler/innen zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation im Sinne der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten. Die [...] anschließende Phase der Reflexion dient [...] zur tatsächlichen Überprüfung des Erfolgs oder Misserfolgs von Kommunikation und Handeln.“ (ebd.)

Die „Reflexion“ bildet in diesem Modell keinen Abschluss. Das Modell versteht sich als „Kompetenzspirale“, die für Schüler/innen einen „stetigen Neudurchlauf des Modells unter neuen Voraussetzungen und auf höherem Niveau bedeutet“. Wichtig ist dabei, den Aufbau der Spirale nicht als chronologische Abfolge von Einzelkompetenzen zu interpretieren, sondern diese in ihren „Wechselbeziehungen und Wechselwirkungen“ zu verstehen und zu begreifen. Das „Kompetenzmodell“ ist ein lebendiges bewegliches Modell, das aufgrund „sich verändernder Rahmenbedingungen durch globalen Wandel“ einer stetigen Überprüfung bedarf. Das „Kompetenzmodell“ zeigt „GWK als Zukunftsfach“ mit dem Ziel „nachhaltiger Entwicklung sowie der Entfaltung möglichst hoher Lebensqualität, für alle Menschen, in einer lebenswerten Welt von morgen“ (BMBF 2012: 9).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, das Kompetenzmodell (BMBF 2012) setzt bei der Lebenswelt der Schüler/innen an, konzentriert sich aber nicht allein auf die zu entwickelnden Kompetenzen, sondern verbindet diese mit den wesentlichen thematischen Bereichen des Unterrichtsfaches (vgl. BMBF 2012: 7ff.).

Dabei wird in den Dimensionen Zeit, mit einer zukunftsorientierten Ausrichtung, und Raum, vom lokalen Umfeld der Schüler/innen beginnend hin bis zum „Globalen Wandel“, gedacht. Die „ökonomischen und ökologischen“ Aspekte des „Mensch-Umwelt Systems“ werden ebenso miteinbezogen wie „Nachhaltigkeit“ in Bezug auf „Gesellschaft, Wirtschaft und Natur“. Der Fokus liegt dabei auf der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler/innen. Basierend auf „fundiertem fachinhaltlichen Wissen“ bzw. fundierten Methoden, sollen sie in der Lage sein, in einem offenen Diskurs Stellung zu beziehen und auf zukünftige Probleme und Herausforderungen selbstständig zu reagieren. Dabei sollen sie ein vernetztes Denken entwickeln, um „Prozesse und Phänomene in ihrer Wechselwirkung zu erfassen“ (BMBF 2012: 7ff.).

Die „Multiperspektivität“ soll den Schüler/innen einen kritischen Zugang zu den Problemstellungen ermöglichen, um selbstständig Vergleiche, Erörterungen und Beurteilungen durchführen zu können, die durch „fachliche, kompetente Kommunikation“ und selbstentwickelte Handlungsweisen unterstützt werden. Die „Reflexion“ dient dabei der Selbstbeurteilung des Kompetenzerwerbs, um dabei etwaige Fehler zu korrigieren oder bei Erfolg die „Spirale“ wieder zu durchlaufen, allerdings auf einem höheren Niveau und unter neuen Voraussetzungen. All dies basiert auf dem „Grundsatz, Schüler/innen zu einer mündigen aktiven und gesellschaftlichen Partizipation in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten“ (ebd.).

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass viele Kompetenzbereiche des Modells, wie Multiperspektivität, Kommunikation, Reflexion, Synthese oder Handlung, eng mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz einher gehen, die in einer Welt, die immer stärker durch Globalisierung geprägt ist, zunehmend an Bedeutung gewinnt. Eine Definition von interkultureller Kompetenz soll dabei ihre Bedeutung und Gewichtung für den kompetenzorientierten Unterricht in GW verdeutlichen.

„Interkulturelle Kompetenz zeige sich (...) in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respek-

tieren und zu würdigen und produktiv zu nutzen (...)’ (Thomas, 2003. S.143). Eine interkulturell handlungsfähige Person soll also die Kulturgeprägtheit des Denkens, Handelns und Urteilens bei sich und anderen erkennen.“ (OVER et al. 2008: 67)

Gerade die Geographie, die „Mensch-Umwelt-Interaktionen im Kontext spezieller Orte und Räume“ untersucht und deren „zentralen Konzepte“ unter anderem „Mensch-Umwelt-Beziehungen“ sowie „räumliche Interaktionen“ erforschen (HAUBRICH 1997: 12), stützt sich auf das Verständnis von Handlungen, Relationen und Vernetzungen. Daher benötigt GW einen Unterricht, der neben den Wissensinhalten auch Kompetenzen lehrt, bei denen Handlungsfähigkeiten im Vordergrund stehen. Dies bedarf aber entsprechender Unterrichtsmethoden, um diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und zu beurteilen.

Das Kompetenzmodell stellt aber nicht die einzige Neuerung im Lehrplan dar. Im Rahmen der „Revision der Lehrpläne für die AHS-Oberstufe im Jahr 2016“ wurden auch die „fachlichen Basiskonzepte“ eingeführt (JEKEL und PICHLER 2017: 5). Betrachten wir in diesem Zusammenhang die gesetzlichen Vorgaben anhand des Lehrplans für Geographie und Wirtschaftskunde.

1.4.1 Basiskonzepte

Der „neue“ Lehrplan für die AHS-Oberstufe enthält die Begriffe „handlungsorientierte Basiskonzepte im GW-Unterricht“ sowie „Kompetenzmodule“ (BMBWF 2016).

Die „Basiskonzepte“ dienen dem „Lehrenden als Orientierung bei der Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts“, mit denen die „kompetenzorientierten Lernziele des Lehrplans bearbeitet werden können“ (BMBWF 2016: 60). Der wesentliche Punkt erscheint dabei „[...] die Intention der Kompetenzorientierung, die reine Reproduktion von Faktenwissen hintanzuhalten und den Fokus auf Konzeptwissen und anwendungsbezogenes Wissen zu richten“ (ebd.). JEKEL und PICHLER erklären in diesem Zusammenhang, dass die Basiskonzepte „einer stärkeren Fach- und Wissenschaftsorientierung des Schulunterrichts, einer Erhöhung der Freiheit der Lehrenden, einem stärkeren Alltagsbezug des Unterrichts sowie einer stärkeren Professionsorientierung der Aus- und Fortbildung“ dienen (JEKEL und PICHLER 2017: 5).

„Folgende Basiskonzepte werden für den GW-Unterricht aus dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs abgeleitet. Raumkonstruktion und Raumkonzepte [...], Regionalisierung und Zonierung [...], Diversität und Disparität [...], Maßstäblichkeit [...], Wahrnehmung und Darstellung [...], Nachhaltigkeit und Lebensqualität [...], Interessen, Konflikte und Macht [...],

Arbeit, Produktion und Konsum [...], Märkte, Regulierung und Deregulierung [...], Mensch- Umwelt Beziehungen [...], Geoökosysteme [...] und Kontingenz [...]. “ (BMBWF 2016: 61 ff.)

Dies ist eine überaus komplexe Aufgabenstellung und Zielsetzung mit einem eindeutigen Handlungs- und Praxisbezug, die sich das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde damit auferlegt hat.

Nach der Klärung der theoretischen sowie schulrechtlich verordneten Grundlagen für den kompetenzorientierten Unterricht soll sich der Fokus nun auf die Praxis im Unterricht richten, da diese ebenso ein entscheidendes Kriterium für die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung darstellt.

1.5 Praxis des kompetenzorientierten GW-Unterrichts

Das Wissen um die Praxis des kompetenzorientierten Unterrichts in Verbindung mit den Bildungsstandards ist noch lange keine Gebrauchsanweisung für den Unterricht. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema „Kompetenzorientierung“ erschwert zusätzlich die „unterrichtspraktische Umsetzung der Vorgaben aus der Kompetenzorientierung und damit aus den Bildungsstandards“ (KOCH und LASKE 2014: 5). Auch wenn man mit dem Kompetenzmodell GW einen Ausgangspunkt gefunden sowie eine Zielsetzung in Form der Bildungsstandards formuliert hat, so bleibt als Kriterium für die „Unterrichtspraxis, die Prozesse entlang des Weges dazwischen“ zu erkunden und zu finden (KOCH und LASKE 2014: 5), um Aufgabenstellungen, die den Erfordernissen des kompetenzorientierten Unterrichts entsprechen, zu entwickeln und anzuwenden. MEYER stellt in diesem Zusammenhang fest: „Kompetenzorientierung sagt viel darüber aus, was herauskommen soll, aber nur wenig darüber, wie der Unterricht gestaltet werden kann“ (MEYER 2012: 8).

Daher ist es notwendig, sich mit Aufgabenstellungen vertraut zu machen, die dem Anforderungsprofil eines kompetenzorientierten Unterrichts entsprechen. Reduzieren wir zum besseren Verständnis die Kompetenzorientierung auf die wesentlichen Elemente „Wissen, Wollen und Können“. Diese werden wiederum mit der Entwicklung der „Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten von Schüler/innen“ verknüpft (SCHRITTESSER 2013a: 2, BIFIE 2012).

Der Wissenserwerb drückt sich dabei nicht nur in Form der Aneignung und Wiedergabe von fachdidaktischen Inhalten und Methoden aus, sondern in einer Handlung durch die Schüler/in an sich. Der Erwerb der Fähigkeiten beruht auf einem freiwilligen und gewollten

Selbstlernprozess. Um diese Freiwilligkeit und das Wollen bei den Schüler/innen zu gewährleisten, werden die Inhalte der Aufgabenstellungen mit ihrer Lebenswelt vernetzt und verbunden. PICHLER erklärt dazu: „Die Einbettung der Aufgaben in einen lebensweltlichen, gesellschaftspolitischen etc. Kontext, wie etwa bei PISA-Aufgaben üblich, erhöht die Motivation sich mit Aufgaben auseinanderzusetzen und kann sinnstiftend wirken“ (PICHLER 2013: 18).

Mit der Verknüpfung von Erfahrungen aus ihrem eigenen Umfeld können und wollen Schüler/innen ihre Handlungsfähigkeiten entwickeln. Diese Verknüpfungen sind dabei als ein Ausgangspunkt für den Lernprozess zu betrachten, um in weiterer Folge auf Problemsituationen in ihrer Lebenswelt von sich selbst aus reagieren zu können. Die Motivation liegt hier bei dem Erkennen, dass der Wissenserwerb und die Handlungsfähigkeit positiven Einfluss auf das eigene Umfeld der Schüler/innen haben können. Anhand dieser Erfahrungen lassen sich zukünftige Herausforderungen und Problemsituationen auch in der Berufswelt besser bewältigen. SCHRITTESSER zitiert in diesem Zusammenhang HOLZKAMP, der zur Motivation beim Lernprozess festhält, „dass ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist“ (HOLZKAMP 1995: 190). Diese „expansiven Lerngründe“ tragen durch ein „erweitertes Handlungsrepertoire“ zu einer „Entfaltung der Lebensqualität“ bei (SCHRITTESSER 2013b: 6). Durch diese Art von *learning by doing* können Schüler/innen in einem Selbstreflexionsprozess ihre Entscheidungen und Handlungen einschätzen bzw. beurteilen lernen und Vorteile sowie Nachteile für sich selbst und ihr eigenes Umfeld erkennen. Es ist dabei entscheidend, dass sie die Folgen und Konsequenzen aus den Entschlüssen und Handlungen verstehen, beurteilen und einordnen können.

Zusammenfassend kann bis hierher festgehalten werden, dass die Orientierung an der Lebenswelt der Schüler/innen als Bedingung und Voraussetzung für das Wollen, das Können, als Bedingung für die Selbstreflexion von Entscheidungen und Handlungen und der Handlung an sich festlegen. Bei den Folgerungen und Konsequenzen aus den Handlungen kommt es vor allem auf die Komplexität und Vernetzung von verschiedenen Themenbereichen an. Diese muss sich daher ebenfalls in der Aufgabenstellung widerspiegeln, wobei hier nicht der Schwierigkeitsgrad oder der Umfang einer Aufgabenstellung deren Komplexität ausdrückt. Die Komplexität der Aufgaben soll in erster Linie so viele verschiedene Kompetenzbereiche

wie möglich ansprechen und sich auf mögliche Zusammenhänge beziehen, z.B. inwieweit globale Themen miteinander vernetzt sind und welchen Einfluss sie auch auf das eigene Umfeld haben können bzw. welche Folgen die eigenen Handlungen auf das Umfeld, aber vor allem auch darüber hinaus haben können. Diese Vernetzungen, Verbindungen und Wechselwirkungen bilden somit ebenfalls ein Kriterium für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen. Das Wissen stellt die Bedingung für selbstständiges Erkennen, Erörtern und Beurteilen von Problemsituationen sowie das Entwickeln möglicher Lösungsansätze dar.

Zur Verdeutlichung wird nun kurz ein praktisches Beispiel anhand des Lehrplans AHS-Oberstufe für GW dargestellt. Die Inhalte beziehen sich dabei auf Erfahrungen, die der Verfasser, im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium Geographie und Wirtschaftskunde, im Unterricht gemacht hat.

1.5.1 Praktisches Unterrichtsbeispiel

Lehrplanauszug:

„8. Klasse – Kompetenzmodul 7, 7. Semester
Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte
Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern
Den eigenen Standort bzw. die lokale Betroffenheit in Prozessen der Globalisierung in Bezug auf persönliche Chancen und Risiken analysieren
Globalen Wandel und seine ökonomischen, sozialen und ökologischen Ursachen und Wirkungen – auch hinsichtlich der eigenen Lebenssituation – erörtern.“ (BMBWF 2016: 66)

Hierzu werden zwei Themenbereiche mit einem hohen Aktualitätsbezug, die in den Medien immer wieder auftauchen, Klimawandel und Migration, ausgearbeitet. Für die Einstiegssituation werden durch die Lehrkraft freiwillige Schüler/innen ausgesucht, die ein Bild mit einer Flüchtlingsgruppe auf einem Boot, das nur die darstellende Gruppe zu sehen bekommt, pantomimisch darstellt. Die anderen Schüler/innen sollen dabei beschreiben, was sie sehen. Dabei soll durch die beobachtenden Schüler/innen neben den Emotionen und Gefühlen der einzelnen Darsteller/innen auch die Gesamtsituation beschrieben werden. Die Methode des „Bilder-Nachstellens“ zählt zu einer Form der „theatralen Vermittlungsmethoden“ (LEDERBAUER et al. 2018: 42).

„Theatrale Vermittlungsmethoden fördern vor allem persönliche und soziale Kompetenzen. Die Empathie - Fähigkeit wird gestärkt, indem in andere Rollen geschlüpft wird [...] Neben der Förderung der Kreativität kann durch den Einsatz theatraler Methoden nicht zuletzt auch die Gruppendynamik

positiv beeinflusst werden, da es sich um eine soziale Unterrichtsform handelt.“ (ebd.)

Die Methode des Bilder-Nachstellens soll auf die Begriffe Flüchtlinge bzw. Migranten hinleiten und die Schüler/innen für die Thematik sensibilisieren. Eine offene Diskussion im Plenum soll dabei an das Vorwissen der Schüler/innen anknüpfen bzw. dieses aktivieren und die fachdidaktischen Inhalte zum Thema vertiefen. Anhand eines Arbeitsblattes werden in weiterer Folge die Unterschiede zwischen Flüchtlingen und Migranten ausgearbeitet und vertieft. Dabei sollen vor allem die Begriffe sowie der Rechtsstatus geklärt werden. Durch das Projizieren von ausgesuchten Bildern durch die Lehrkraft, auf denen Naturkatastrophen oder Zerstörungen nach kriegerischen Handlungen zu sehen sind, werden die Schüler/innen angeleitet, selbstständig mögliche Gründe und Szenarien für Flucht und Migration zu entwickeln. Anhand der Bilder lässt sich dann in weiterer Folge ein kausaler Zusammenhang zwischen Klimawandel, z.B. durch Bilder von Dürre oder Überschwemmungen, und Migration ableiten.

In weiterer Folge bietet sich hier die Methode des „Zeitungstheaters“ an.

„Das Zeitungstheater ist eine Technik aus dem von Augusto BOAL entwickelten Theater der Unterdrückten. Grundlage für das Zeitungstheater sind Zeitungsartikel, Überschriften, aber auch Bücher, Reden usw. Auf dem Hintergrund dieser Meldungen und Berichte wird das Zeitungstheater gespielt. Ziel ist dabei, richtig lesen zu lernen, die Hintergründe von Meldungen zu erfassen, durch Assoziationen Meldungen zu verfremden, ihren wirklichen Aussagen nachzuspüren. Die Wirkung des Zeitungstheaters wird durch die Verknüpfung von Meldungen mit anderen Aussagen oder mit darstellerischen Formen erreicht.“ (SOWI-ONLINE 2016)

Die Schüler/innen werden in Gruppen eingeteilt und bekommen eine Reihe von Texten mit Bezug zum Thema – Klimaflüchtlinge – zu lesen. Sie sollen dabei die Texte analysieren und rein nur die Fakten ausarbeiten, mit dem Ziel, Ursachen und Gründe für Klimaflucht zu erkennen und zu verstehen, unter der Berücksichtigung, dass Klimaflucht kein anerkannter Flüchtlingsgrund ist. Die Ausarbeitung der Texte anhand der Methode des Zeitungstheaters soll die Schüler/innen für den medialen Umgang mit dem Thema Klimawandel und Migration sensibilisieren. Aktuelle Ausschnitte sollen dabei zwischen realen Fakten von meinungsbildenden Passagen unterschieden, analysiert und ausgearbeitet werden. Hierbei geht es um keine reine Textanalyse, sondern vor allem darum, eine Multiperspektivität zu gewinnen und zu verstehen, inwieweit durch Medien politische und wirtschaftliche Ziele verfolgt und gesteuert werden. Anhand der ausgearbeiteten Fakten wie z.B. Veränderung des Lebensraumes durch Wasserknappheit, klimatische Veränderungen und daraus resultierenden natürli-

chen und humanitären Bedrohungsszenarien sollen die Schüler/innen erkennen, wie sich diese demographischen Veränderungen auf ihren eigenen Lebensraum auswirken können. Das Ausarbeiten von realen Fakten soll dabei die Beurteilungsfähigkeit der Schüler/innen unterstützen und entwickeln und sie dabei gleichzeitig darauf aufmerksam machen, wie Fakten durch medialen Einfluss verzerrt und beeinflussend dargestellt werden können. Ganz entscheidend dabei ist es, dass die Schüler/innen mögliche Szenarien erörtern, inwieweit sie selbst in Zukunft von den Folgen der Klimaflüchtlinge betroffen sein könnten, um in weiterer Folge zukunftsorientierte Lösungsansätze für ihr persönliches Umfeld zu entwickeln. Anhand eines Plenums werden die Lösungsansätze präsentiert und diskutiert und deren Vor- und Nachteile erörtert und verglichen. Dieser Prozess soll die Schüler/innen bei der Selbstreflexion und der Beurteilung ihrer Lösungsansätze unterstützen, um diese eventuell nachzusteuern oder weiterzuentwickeln.

Aus diesem Prozess lassen sich soziale, ökologische, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen erörtern, welche die Zusammenhänge und die Komplexität der Themenbereiche verdeutlichen und näherbringen. Mit diesem Beispiel soll dem/der Leser/in veranschaulicht werden, dass trotz der Komplexität der Themenfelder in einem relativ kurzen Zeitrahmen von zwei Unterrichtseinheiten ein relativ großer Bereich des Kompetenzmodells sowie einiger Basiskonzepte einbezogen werden kann: „Mensch – Umweltsystem, Raumstrukturen, Zukunftsorientierung, Nachhaltigkeit, Dynamik und Wandel in Gesellschaft – Wirtschaft – Natur und vor allem die zu entwickelnden Kompetenzen in Bezug auf Inhalt, Methode, Synthese, Multiperspektivität, Kommunikation, Handlung und Selbstreflexion“ (BMBF 2012: 7ff.). Die wesentlichen Elemente sind dabei das Einbinden der Lebenswelt der Schüler/innen sowie eine Vielzahl an Methoden um Schüler/innen Handlungsräume zu öffnen, des Weiteren das Anknüpfen an Vorwissen sowie die Gewährleistung einer selbstständigen Vernetzung von Inhalten und der Selbstlernprozess durch Ausprobieren, denn auch durch Fehler lernt man dazu. Zu guter Letzt benötigen Schüler/innen die Möglichkeit von Selbstreflexion und Feedback zur Feststellung und Beurteilung von Handlungen. Das verlangt ein reichhaltiges Repertoire an Methoden, Medien und Inhalten.

1.5.2 Vor- und Nachteile des kompetenzorientierten Unterrichts

Nach einer umfassenden Auseinandersetzung mit der Theorie zum kompetenzorientierten Unterricht sowie dem Versuch, anhand eines praktischen Beispiels einige Merkmale dessen

auszuarbeiten, werden in weiterer Folge die Vor- bzw. Nachteile dieser Unterrichtsform erörtert und dargestellt. Dabei sollen neben dem Unterricht und dem Lernprozess selbst die Auswirkungen und Konsequenzen für Schüler/innen und Lehrkräfte näher betrachtet werden. „Kompetenzorientierte Aufgaben basieren immer auf der Auseinandersetzung mit variablen Materialien. Neben Texten können dies im Fach GW Kartendarstellungen, statistisches Datenmaterial, Grafiken im weitesten Sinn, Karikaturen, Fotografien, Plakate aber auch Videoausschnitte, Podcasts etc. sein“ (PICHLER 2013: 18).

Eine gediegene und umfangreiche Vorbereitung auf den Unterricht durch die Lehrkraft ist aber kein Alleinstellungsmerkmal des kompetenzorientierten Unterrichts, sondern eine Bedingung für einen schüler/innenorientierten Unterricht und Voraussetzung für jede Unterrichtseinheit, egal in welcher Form. MEYER kritisiert die „Unschärfe der Definitionen der Kompetenzorientierung“. Aufgrund dieser „Unschärfe“ postulieren Befürworter des kompetenzorientierten Unterrichts, seiner Meinung nach, Inhalte, die seit geraumer Zeit in der „Reformpädagogik“ eine wesentliche Rolle spielen. „Der Unterricht soll schüler- und handlungsorientiert gestaltet werden; es soll authentische Lernsituationen geben; die Selbstregulationskräfte sollen gestärkt, das Sinnverstehen soll gefördert werden“ (MEYER 2012: 8f.). In diesem Zusammenhang vergleicht er das Konzept des „kompetenzorientierten Unterrichts (KoU)“ mit den von ihm entwickelten „zehn Merkmalen guten Unterrichts“ (MEYER 2004) und stellt die „Stärken und Schwächen“ wie folgt dar (MEYER 2012: 10).

Stärken des KoU	Schwächen des KoU
Transparente Leistungserwartungen: Hier liegt eindeutig die große Stärke des KoU!	Klare Strukturierung: Weder zur äußeren Seite (d. h. zum guten Classroom-Management) noch zur inneren Seite (nämlich der Herstellung eines „Roten Fadens“ im Lehr-Lernprozess) sagt das Konzept etwas aus. In welcher Reihenfolge bestimmte Kompetenzen im Unterricht abgerufen oder neu gefördert werden, lässt sich nicht aus der Tektonik einer Kompetenz ableiten (vgl. Meyer 2007, S. 161).
Individuelles Fördern: Das Konzept sagt nicht, wie man es macht, wohl aber, dass man es machen muss.	Hoher Anteil an echter Lernzeit: Fehlanzeige
Methodenvielfalt: Das Konzept legt ein sehr hohes Niveau der inneren Differenzierung nahe, sagt aber nichts dazu, wie sie gestaltet werden könnte.	Lernförderliches Klima: Dazu sagt das Konzept so gut wie nichts.
Sinnstiftendes Kommunizieren: Dazu gibt das Konzept aufgrund seiner Handlungsorientierung und aufgrund der Authentizität der Lernsituationen viele Impulse.	Sozialstruktur: Das Konzept sagt nichts darüber aus, in welcher sozialen Formation (Plenum, Gruppe, Tandem usw.) die Schülerinnen und Schüler arbeiten sollen.

(Ansicht 1: Stärken und Schwächen des KoU, Quelle: MEYER 2012: 10)

Anhand der o.a. Tabelle lässt sich festhalten, dass MEYER die Ansicht vertritt, dass das Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts relativ wenig aussagt. Er bezieht sich in diesem

Zusammenhang vor allem auf das „Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Weder ein theoretischer Bezug noch ein praktischer Bezug sei hier zu erkennen, da das Konzept „einseitig auf die Schülerseite fokussiert“ (MEYER 2012: 11). MEYER geht es dabei vor allem darum, das Konzept um „die Idee des Arbeitsbündnisses“ zwischen Lehrkräften und Schüler/innen zu erweitern. Er sieht vor allem das Problem, dass „die bloße Mitteilung an die Schüler, dass und warum sie sich bestimmte Kompetenzen aneignen sollen, nicht ausreicht. Es muss auch ein Klima hergestellt werden, das zum Lernen motiviert“ (ebd.). Damit wird seine Argumentation, „Kompetenzorientierung sagt viel darüber aus, was herauskommen soll, aber nur wenig darüber, wie der Unterricht gestaltet werden kann“, umso verständlicher (MEYER 2012: 8). Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „didaktischen Kompetenz“, die sich durch die „Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden, Verantwortung für die ganze Klasse zu übernehmen“, kennzeichnet (MEYER 2012: 12). Den Selbstlernprozess und die „Selbstregulierung“ zählt er dabei zum „Kernbestand der Kompetenzorientierung“, wobei die Instrumente hierfür, wie „*scaffolding*“, „*formative assessment*“ oder „*feedback*“, auf einem „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ bestehen müssen, das auf „eine empirisch basierte Didaktik“ aufbaut. Er bezeichnet Unterricht als einen „Ort, an dem man ausreichend Zeit findet, lustbetont und solidarisch miteinander umzugehen“ (ebd.). Dieses „lustbetonte“ und „solidarische miteinander [U]mgehen“ lässt sich vor allem in Form von Handlungen erkennen. MEYER betrachtet diese Handlungsorientierung als Stärke der Kompetenzorientierung und sieht diese vor allem im „sinnstiftenden Kommunizieren“ verdeutlicht (MEYER 2012: 10ff.).

Die Handlungsorientierung im kompetenzorientierten Unterricht konzentriert sich aber nicht nur auf den Unterricht alleine, sondern soll darüber hinaus die Schüler/innen Handlungsfähigkeiten entwickeln lassen, mit denen sie zukünftige Problemstellungen lösen können und sollen (vgl. VIELHABER 2008: 1). Sie sollen eine „Mündigkeit“ und die „Fähigkeit“ erlernen, die sie als integrierter Bestandteil der Gesellschaft in „sozial, gesellschaftlich und politisch relevante[n] Sach- oder Sozialbereichen“ sowohl „zuständig“ als auch „handlungsfähig“ machen (SCHRITTESSER 2013a: 1). Der Unterricht soll dabei als Plattform dienen, diese Fähigkeiten zu entwickeln und entfalten. Dabei geht es nicht nur um Kompetenzen, die sich im Unterricht im „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ widerspiegeln, sondern um sämtliche Kompetenzen, die Schüler/innen in ihrem gesamten Umfeld, der eigenen Lebenswelt, benötigen.

Um *Senecas* Weisheit umzukehren: *non scholae sed vitae discimus*. Damit ist ein wesentlicher Vorteil der Kompetenzorientierung erkennbar.

MEYER kritisiert, dass es eine Vielzahl an Definitionen des kompetenzorientierten Unterrichts gibt, aber das „Konzept einer bildungstheoretischen Grundlegung bedarf“. Der Anfangspunkt sowie das Ziel sind klar vorgegeben, der Weg dazwischen dafür umso weniger (MEYER 2012: 8). Aber kann genau das nicht auch als Vorteil gesehen werden? Lässt sich ein „individuelles Fördern“, das auch MEYER als Stärke der Kompetenzorientierung sieht, überhaupt durch ein vorgegebenes Konzept verwirklichen? Wenn der Anfang und das Ziel genau definiert sind (vgl. MEYER 2012: 8f.), braucht es dann noch ein vorgegebenes oder vielleicht sogar standardisiertes Unterrichtskonzept? Oder ist dies vielleicht ebenfalls eine Stärke des kompetenzorientierten Unterrichts, dass er Lehrkräften die Möglichkeit bietet, Formen, Methoden und Inhalte des Unterrichts so auszuwählen und zu gestalten, um diese an die Individualität der Schüler/innen anzupassen? Es macht sich bei MEYER auch eine leise Kritik an der „Selbstregulierung“ und dem Selbstlernprozess, denen er zwar nicht gänzlich negativ, aber eher skeptisch gegenübersteht, durch die Verwendung des Zitats von Mc COURT bemerkbar, der in „ironischer Absicht“ erklärt: „Man muss die Schüler auf Trab halten, damit sie nicht zu denken anfangen! (Mc-Court 2006, S. 311)“, um damit eine „Warnung“ vor der „flächendeckende[n] Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts“ auszusprechen (MEYER 2012: 12).

Es wurde im Rahmen dieser Arbeit schon mehrmals darauf hingewiesen, dass das Wollen für den Selbstlernprozess und das Lernen an sich eine Bedingung und Voraussetzung darstellt, um eine eigenständige, individuelle Entwicklung von Kompetenzen zu fördern. Die Individualität eines Subjekts zeigt sich in seiner Eigenständigkeit im Tun und Handeln. Die reine Reproduktion einer Sache führt zwar zu einem Ergebnis, setzt aber keine eigenständigen Handlungen voraus, sondern nur ein einfaches, eingelerntes Nachahmen der Vorgaben und Bedingungen. Eigenständigkeit kann sich erst durch selbst gewollte Handlungen bemerkbar machen, indem sich zur Lösung einer komplexen Aufgabe der Zugang unterschiedlich gestaltet. Demnach zeigt sich die Eigenständigkeit im Wissen über die eigene Handlungsfähigkeit sowie im Erkennen und Beurteilen der eigenen Stärken und Schwächen. Die Erkenntnis über das Wissen der eigenen Handlungsfähigkeit kann nur durch Erfahrung gewonnen werden. Erst der Erkenntnisgewinn über die eigene Erfahrung lässt das Subjekt die eigenständige Handlung beurteilen und deren Wert für sich selbst erkennen. Diesen Prozess können wir als Selbstreflexion bezeichnen. Genau hier setzt der kompetenzorientierte Unterricht an, denn diese individuelle Förderung, die ja mitunter auch MEYER als Stärke sieht, kann nur dann

gelingen, wenn Schüler/innen ihre Handlungen bewusst und selbstständig einsetzen können und diese im Rahmen einer Selbstreflexion beurteilen lernen.

Aus der Bedingung der Selbstreflexion ergibt sich aber die Frage, wie man als Lehrkraft Kompetenzen feststellen kann und soll bzw. welche Leistungskriterien heranzuziehen sind, um eine tatsächliche, gerechte und sinnvolle LFLB der Kompetenzen zu gewährleisten. Wie lässt sich die Qualität von Selbstbeurteilungen der Schüler/innen feststellen, beurteilen und in die Leistungsbewertung einbinden? Ein wesentlicher Output der Kompetenzorientierung ist, dass Kompetenzen durch Handlungen erlernt werden und sich diese im Handeln zeigen. Kompetenzen sind daher nur in ihrer Handlung und Anwendung sichtbar. „Kompetenzen werden somit erst dann als solche wahr- und ernst genommen, wenn sie durch Handeln sichtbar und – noch wichtiger – überprüfbar gemacht werden“ (SCHRITTESSER 2013a: 3).

1.6 Leistungskriterien im kompetenzorientierten GW-Unterricht

Wie stellt sich eine Überprüfbarkeit von im kompetenzorientierten Unterricht erbrachten Leistungen dar, und welche Kompetenzen sollen eigentlich gemessen werden? Es erscheint in diesem Zusammenhang hilfreich, sich zuerst mit dem Begriff des „erweiterten Leistungsverständnisses“ auseinanderzusetzen und diesen zu erklären (STERN 2008: 27). Neben den „Kompetenzbereichen von fachlich-inhaltlichem Wissen und methodisch-strategischen Kenntnissen“ sollen Schüler/innen anhand der „Lernziele“ auch ihre „sozial-kommunikativen Kompetenzen und ihre „Persönlichkeit (Selbstwertgefühl, Reflexionsfähigkeit)“ fördern und entwickeln (ebd.). Es stellt sich dabei die Frage, ob diese „sozial-kommunikativen Kompetenzen“ auch einen Teil der „fachlichen Leistung“ darstellen und somit ebenfalls ein Leistungskriterium bilden (ebd.). STERN bezieht sich auf SACHER (2004) und BOHL (2004) und vertritt dabei die Ansicht, dass im Sinne eines „erweiterten Leistungsverständnis[ses]“ alle „Kompetenzbereiche“ in eine „fördernde Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ganzheitlich“ einzubeziehen sind, da nicht nur das Ergebnis bzw. das Produkt einer Leistung, sondern auch der Prozess, der zu dieser führt, für die Leistungen ausschlaggebend und deshalb zu berücksichtigen sind (vgl. STERN 2008: 27).

„Will man die Entwicklung von Kompetenzen in allen vier Bereichen fördern, dann ist es günstig, sie auch festzustellen und anzuerkennen. [...] Die Einbeziehung in die Bewertung signalisiert den Lernenden, dass auch Fortschritte in diesen Bereichen für sie wichtig sind und wahrgenommen werden.“ (ebd.)

Es ist daher von Bedeutung, dass im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts sämtliche Kompetenzbereiche sowie der Prozess, der zur Entwicklung der Kompetenzen führt, ganzheitlich gesehen das Leistungskriterium bilden.

Daraus resultiert aber wiederum die Problematik der Messbarkeit und Überprüfbarkeit von Kompetenzen an sich. Am Beispiel der Sprachausbildung kann gezeigt werden, dass verschiedene Referenzrahmen die unterschiedlichen Niveaus in den Sprachfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben durch vorgegebene Standards, die sich in den Beschreibungen der Fähigkeiten auf dem jeweiligen Level entsprechend ausdrücken. Sie tun dies zunächst, um die Leistungen der Schüler/innen festzustellen, um sie in weiterer Folge dem entsprechenden Kompetenzlevel zuordnen zu können. Der Verweis auf die Sprachausbildung erscheint in diesem Zusammenhang insofern von Bedeutung, als in der Sprachphilosophie zwischen „Performanz“ und „Kompetenz“ unterschieden wird (RÖSKA-HARDY 2015: 388). Was soll mit dieser Unterscheidung verdeutlicht werden?

„Um diese Mächtigkeitsdifferenz terminologisch zu fassen, führte Chomsky ab 1960 das Begriffspaar Kompetenz – Performanz in die linguistische Terminologie ein. So schreibt er in ‚Aspects of the theory of syntax‘: ‚Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen Kompetenz (das Wissen des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und Performanz (der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen).‘ Kompetenz bezeichnet damit also die Fähigkeit und das angeeignete Wissen eines idealen Sprechers oder Hörers, regelgerechte Sätze hervorzubringen bzw. zu produzieren. Im Falle ‚normaler‘ Sprecher und Hörer bezeichnet Kompetenz das unbewusste Wissen über das einer korrekten Sprachverwendung zugrunde liegende Regelsystem. Performanz bezeichnet hingegen die tatsächliche Sprachanwendung, ihr Verstehen und Produzieren, was häufig schwierig oder fehlerhaft ist.“ (ERPENBECK 2002: 2)

Auch die Medienpädagogik unterscheidet zwischen Kompetenz und Performanz, indem

„dass Kompetenz nur in der wirklich getätigten Praxis und Handlung der Performanz in Erscheinung tritt, so wie auch die Sprache empirisch nur im Sprechen wahrgenommen und untersucht werden kann. [...] Deshalb haben sich konsequenterweise in jüngerer Zeit im Rahmen der Medienpädagogik Diskussionen zur Medienperformanz ergeben [...] Im Herzen all dieser Diskussionen findet sich mithin das linguistische und kommunikationstheoretische Problem der Erklärung von (Medien-)Kompetenz durch (Medien-)Performanz bzw. die Ableitung der Grammatik aus der gesprochenen Sprache. Dabei geht die fast schon klassische Diskussion dieses Gegensatzes – auch und gerade bei Dieter Baacke – u. a. auf die wichtigen sprachphilosophische Beiträge von Ferdinand de Saussure, Noam Chomsky, Pierre Bourdieu und Jürgen Habermas zurück, die – wenn auch in verschiedener Art und Weise – den Unterschied zwischen dem Regelsystem einer Sprache

(Kompetenz) und seiner konkreten Aktualisierung (Performanz) diskutiert haben.“ (BARBERI et al. 2018: 1f.)

Die Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz stellt insofern ein wichtiges Merkmal zur Festlegung von Leistungskriterien, als sich daraus schließen lässt, dass lediglich die Performanz von Schüler/innen gemessen werden kann, nicht aber die Kompetenz selbst. Hierzu erklärt auch PICHLER:

„Bei Standardüberprüfungen kann genau genommen nur die Performanz, nie die Kompetenz gemessen werden. Inwieweit von der jeweils gezeigten Schüler/innen-Leistung (Performanz) auf die zu Grunde liegende Problemlösungskompetenz sowie die motivationalen und volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten (vgl. Weinert 2002) rückgeschlossen werden kann, möchte ich dringend in Frage stellen.“ (PICHLER 2012: 16)

Das Problem, das hierbei entsteht, ist, dass man von der Einzelperformanz induktiv auf die Gesamtkompetenz der Schüler/innen schließt. Wir haben hier die nächste Unschärfe: Indem wir nur die Performanz feststellen können, bleibt uns die tatsächliche Kompetenz von Schüler/innen unerschlossen. Geben wir uns aber lediglich mit dem Messen der Performanz zufrieden, stellen wir einerseits den Kompetenzbegriff in Frage und verfallen andererseits in das gewohnte Schema zurück, rein reproduzierte Ergebnisse zu messen. STEINER erklärt in diesem Zusammenhang:

„Eine Kompetenz manifestiert sich in Handlungen, im Verhalten oder bei Entscheidungen in bestimmten Situationen und Kontexten. Diese Handlungen, das Verhalten und die Entscheidungen können beobachtet werden (die Performanz), nicht aber die Kompetenz, die diesen Handlungen zugrunde liegt. Auf diese und auf die vielfältigen Eigenschaften, die dazu beitragen, kann nur geschlossen werden (vgl. Rychen & Salganik, 2003). In Zeiten, wo Bildung dem Wirtschaftsparadigma entsprechen muss – Bildung nicht als Wert an sich, sondern unter dem Nützlichkeitsaspekt in monetär auszudrückenden Bilanzen von Input und Outputvergleichen im Sinne der wirtschaftlichen Verwertbarkeit gesehen wird – geraten Fähigkeiten, die sich nicht exakt messen und in Zahlen vergleichbar darstellen lassen, ins Hintertreffen.“ (STEINER 2011: 111)

Wenn also tatsächlich Kompetenzen festgestellt und beurteilt werden sollen, so muss man sich vom Messen der Performanz wegbewegen.

In diesem Zusammenhang wurde bereits das „erweiterte Leistungsverständnis“ von STERN angesprochen. Will man Kompetenzen von Schüler/innen feststellen, so muss man diese prozessorientiert und in ihrer Komplexität erfassen. Dies gilt nicht nur für den Unterricht allein, sondern auch für die LFLB. Indem sich Kompetenzen nicht gegenseitig ausschließen,

sondern gemeinsam vernetzt und entwickelt werden, müssen auch Möglichkeiten und Voraussetzungen geschaffen werden, um diese sinnvoll festzustellen und zu beurteilen. Dass herkömmliche Reproduktionsaufgaben das nicht gewährleisten können, wurde bereits erklärt und dargestellt. Welche Alternativen und Möglichkeiten ergeben sich aber dann für eine sinnvolle LFLB im kompetenzorientierten Unterricht? Hierzu ist es dringend notwendig, sich zuerst mit den Begriffen der LFLB auseinanderzusetzen und vertraut zu machen, um ein Verständnis davon zu gewinnen, welche Kriterien diesbezüglich erfüllt sein müssen sowie welche Inhalte dabei ausschlaggebend sind.

2 LEISTUNGSBEURTEILUNG

Bevor die Zusammenhänge von LFLB im kompetenzorientierten Unterricht näher betrachtet und erörtert werden, sollen folgende Begriffserklärungen zum Thema Leistung die Inhalte näher verdeutlichen und erklären. Was meint man, wenn man von Leistung spricht? Leitet man den Begriff aus der Physik ab, so definiert sich Leistung als Ergebnis aus Arbeit bzw. aufgewendeter Energie sowie der dafür benötigten Zeit. Dass Leistung mit Arbeit und Energie verbunden ist, spiegelt sich auch im Begriff der Lernleistung wider.

2.1 Definition Leistung im Unterricht

Auch vom Begriff der Lernleistung gibt es in der Fachliteratur unterschiedliche Auffassungen. „Lernleistungen“ lassen sich als „Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengungen und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden“ (KLAFKI 1996: 124), definieren. Es handelt sich um „Produkte, Prozesse sowie auch die Lernbereitschaft, die als Kriterien zur Bemessung und Beurteilung von Leistungen heranstehen“ (ebd.). Nach BLOOM sind Lernleistungen von Schüler/innen „Fortschritte in Bezug auf die fachlichen und überfachlichen Lernziele“. Er unterscheidet dabei „affektive, psychomotorische und kognitive Bereiche“, wobei er die kognitive Kategorie in weitere „sechs Niveaus“ unterteilt, nämlich in „Wissen & Kenntnisse, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Beurteilen, die sich aufsteigend schwieriger gestalten“ (BLOOM 1956: 201ff.). Es lässt sich hier gut erkennen, dass Lernleistungen weit über den reinen Reproduktionswert hinausgehen und vor allem auch aus prozessorientierten Handlungen und An- bzw. Verknüpfungen mit dem Vorwissen bestehen. „[D]er Leistungsbegriff [ist daher] nicht bloß aus der Sicht der individuellen Lernergebnisse zu denken [...]. [D]ifferenzierte Leistungsbeurteilung sei ,also nicht erst am Ende eines angestrebten Lernprozesses, als Offenbarungseid in Form einer Klassenarbeit, und der großen Prüfung, und Leistungsbeurteilung nicht als fremde Endkontrolle, sondern als Moment im Lernprozess, als *Lernhilfe*!‘ aufzufassen (Klafki 1996⁵, S. 234). [Demnach wäre] der Vorgang der der Leistungsbeurteilung oder –ganz allgemein –des Bewertens und Beurteilens von Lernprozessen sowie der Rückmeldungen von Lernfortschritten selbst als Lernprozess zu verstehen und dementsprechend zu gestalten“ (SCHRITTESSER 2013b: 9).

2.2 Definition Leistungsfeststellung im Unterricht

In der Leistungsbeurteilungsverordnung – LBVO – (BMUKK 1974) wird die „Beurteilung von Leistungen als zweiphasiger Prozess“ definiert und in „Leistungsfeststellung“ sowie „Leistungsbeurteilung“ unterschieden. Bei der Leistungsfeststellung handelt es sich um eine „Sachverhaltserhebung“, die zeigen soll, was Schüler/innen zu einem bestimmten Zeitpunkt wissen und können (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 31). Es werden dabei „konkrete Aufgaben wie z.B. Prüfungen, Tests oder Referate gestellt“, die der Lehrkraft Informationen über den „Wissens- und Kenntnisstand“ der Schüler/innen liefern sollen (STERN 2008: 28). Durch „Leistungsmessung wird der IST-Stand eines festgelegten Leistungsbereiches bzw. die Abweichung davon“ durch die Lehrer/innen ermittelt, wie z.B. die „Anzahl der Anschläge pro Minute beim Maschineschreiben“ oder das Abrufen einer bestimmten Anzahl von Vokabel einer Fremdsprache. Dient dabei die „Messung zur Leistungsbeurteilung“, so wird sie „zum Zwecke der Leistungsfeststellung“ eingesetzt, während es sich sonst um eine „Informationsfeststellung“ handelt (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 32f.). Die „Informationsfeststellungen“ dienen der Lehrkraft als Auskunft, welche Teilbereiche der „Lehrziele“ durch die Schüler/innen „erreicht“ wurden und welche Teilgebiete durch „ergänzenden Unterricht“ noch vermittelt werden müssen (BMUKK 1974: § 1).

Die allgemeinen Bestimmungen zur Leistungsfeststellung in der LBVO (1974) sehen eine kontinuierliche, „gleichmäßige“ Messung der Lernleistungen über den gesamten Beurteilungszeitraum vor, die „nur während des Unterrichts durchzuführen ist“. Hierbei spielen vor allem die Mitarbeitsleistungen eine wesentliche Rolle. Es sollen dabei nur Inhalte verwendet werden, die „dem Lehrplan entsprechen und im Unterricht behandelt wurden“. Die Leistungsfeststellungen sollen dem „Alter der Schüler/innen angepasst sein“ und den „Erfordernissen des Unterrichtsfachs sowie des Lehrplans entsprechen“. Die „Form der Feststellung“ sollte jedem/r einzelnen Schüler/in „eine sachlich begründete Selbsteinschätzung“ ermöglichen und den übrigen Schüler/innen der Klasse während der Durchführung die Möglichkeit geben, „Nutzen daraus zu ziehen“. Leistungsfeststellungen sind verboten, wenn Schüler/innen „aufgrund körperlicher Einschränkungen“ die entsprechenden Zielsetzungen nicht erreichen können oder im Rahmen der „Leistungsfeststellung“ eine „gesundheitsgefährdende Situation für die Schüler/innen entstehen könnte“ (BMUKK 1974: § 2).

2.2.1 Gesetzliche Bestimmungen der Leistungsfeststellung

Der Gesetzestext sieht folgende „Formen der Leistungsfeststellung“ vor (BMUKK 1974: § 3): Die „Mitarbeit“ der Schüler/innen, die den „Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit in den einzelnen Unterrichtsgegenständen“ umfasst, gliedert sich in „eingebundene mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungen sowie Leistungen zur Sicherung des Unterrichtsertrages inklusive der Bearbeitung von Hausübungen“. Des Weiteren zählen dazu Lernleistungen bei der „Erarbeitung“ neuer Lehrinhalte sowie „Zusammenhänge mit dem Erfassen und Verstehen von Sachverhalten und der Fähigkeit, Erarbeitetes richtig einordnen und anwenden zu können“. Es sind dabei alle Leistungen zu erfassen, welche die Schüler/innen in „Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeit“ durchführen, „wobei einzelne Leistungen im Rahmen der Mitarbeit nicht gesondert zu benoten sind“. Über sämtliche Leistungen im Rahmen der Mitarbeit ist durch die Lehrkraft für jede/n einzelne/n Schüler/in eine stetige und detaillierte Dokumentation zu führen, „wie dies für die Leistungsbeurteilung erforderlich ist“ (BMUKK 1974: § 4). Der Paragraph der Mitarbeit ist im Zusammenhang mit dieser Arbeit insofern von großer Bedeutung, als er, rechtlich gesehen, einen jener Bereiche darstellt, wo die Instrumente der förderlichen LFLB anzuwenden sind, worauf im Abschnitt 2.7. noch genauer eingegangen wird.

Eine „mündliche Prüfung“ soll „aus mindestens zwei voneinander möglichst unabhängigen Fragen bestehen“, die dem/r Schüler/in „die Möglichkeit bietet, Kenntnisse auf einem oder mehreren Stoffgebieten darzulegen und an[zu]wenden“, wobei durch die Lehrkraft berücksichtigt werden soll, dass aktuelle Lerninhalte „eingehender geprüft werden“ als Themengebiete, die zu „einem weiter zurückliegenden Zeitpunkt behandelt wurden, sofern diese nicht für die Behandlung der jeweiligen Prüfungsaufgabe“ von Relevanz sind. Die mündlichen Prüfungen sind grundsätzlich während der Unterrichtseinheiten abzuhalten und sollten „die Dauer von zehn Minuten in der Unterstufe sowie fünfzehn Minuten in der Oberstufe“ nicht überschreiten. „Unzulässig“ sind mündliche Prüfungen von der 1. bis zur 4. Schulstufe in allen Unterrichtsgegenständen sowie in „einzelnen Unterrichtsgegenständen wie z.B. Bewegung und Sport, Werkerziehung oder Geometrisches Zeichnen“ in bestimmten Schulstufen bzw. Schultypen (BMUKK 1974: § 5).

Für „mündliche Übungen“, wie z.B. „Referate oder Redeübungen“, sind Inhalte aus dem „Lehrplan bzw. aus dem Erlebnis- und Erfahrungsbereich“ der Schüler/innen vorzusehen. Sie

sind so wie mündliche Prüfungen innerhalb der Unterrichtseinheiten durchzuführen und sollten „nicht länger als zehn Minuten in der Unterstufe sowie fünfzehn Minuten in der Oberstufe dauern“ (BMUKK 1974: § 6).

„Schularbeiten sind schriftliche Arbeiten“, die im „Lehrplan vorgesehen“ sind. „Die Anzahl sowie Aufteilung“ ist grundsätzlich ebenfalls im „Lehrplan“ festgelegt. Die „Lehrstoffgebiete“ der Schularbeit sind den Schüler/innen „mindestens eine Woche vor der“ Durchführung bekannt zu geben, wobei die Lerninhalte „der letzten beiden“ Unterrichtseinheiten „des betreffenden Unterrichtsfaches“ nicht mehr als Aufgabenstellung verwendet werden dürfen. „In standardisierten Prüfungsgebieten“ können für die Schularbeit „oder Teile[n] davon vom Bundesministerium für Bildung empfohlene standardisierte Testformate“ verwendet werden; die „Korrektur und Beurteilung“ dieser Arbeiten unterliegen den Richtlinien und Maßstäben „der den standardisierten Testformaten zugehörigen Korrektur- und Beurteilungsanleitungen“. Grundsätzlich sind die Schularbeiten den Schüler/innen „spätestens nach einer Woche korrigiert und beurteilt zurückzugeben“. Wenn „mehr als die Hälfte“ der Schularbeiten negativ beurteilt wurde, „so ist die Schularbeit mit neuer Aufgabenstellung“ sowie gleichen Lerninhalten für alle Schüler/innen zu wiederholen. Sämtliche Schularbeiten sind nach Abschluss des Schuljahres für ein weiteres Jahr an der jeweiligen Schule aufzubewahren (BMUKK 1974: § 7).

„Schriftliche Überprüfungen haben ein abgeschlossenes kleineres Lerngebiet“ zu umfassen und sind in Form von „Tests oder Diktaten“ durchzuführen. Die „Arbeitszeit“ der schriftlichen Überprüfung darf „in jedem Unterrichtsgegenstand in der Unterstufe der AHS 15 Minuten, in der Oberstufe [...] 20 Minuten nicht überschreiten[...]. Die Gesamtarbeitszeit aller schriftlichen Überprüfungen darf in [...] jedem Semester folgendes Höchstausmaß nicht überschreiten: [...] in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule 30 Minuten, [...] in der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schule 50 Minuten“. Findet an einem Schultag bereits eine Schularbeit oder schriftliche Überprüfung statt, so „darf keine weitere schriftliche Leistungsfeststellung durchgeführt werden“. Wie Schularbeiten sind auch „schriftliche Überprüfungen innerhalb einer Woche korrigiert und beurteilt zurückzugeben“. Abhängig von Schultypen bzw. Schulstufen sind schriftliche Überprüfungen in Unterrichtsfächern wie z.B. „Bewegung und Sport, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung oder Geometrisches Zeichnen unzulässig[...]. Ist eine Wiederholung einer schriftlichen Überprüfung aus

inhaltlichen Gründen nicht möglich“, so ist sie für die Leistungsbeurteilung der Schüler/innen nicht heranzuziehen. Sie gilt dabei rein „als Informationsfeststellung“ (BMUKK 1974: § 8).

„Praktische Leistungsfeststellungen dürfen nur durchgeführt werden, wenn die Feststellung der Mitarbeit einer Schüler/in im Unterricht für die Leistungsbeurteilung nicht ausreicht“. Sie sind „in Form von praktischen Prüfungen durchzuführen“, die „das lehrplanmäßig vorgesehene Arbeiten“ sowie damit verbundene „praktische Tätigkeiten als Ergebnis“ vorsehen. Sie dürfen des Weiteren „nur dann durchgeführt werden“, wenn den Schüler/innen ausreichend Zeit und Gelegenheit zur „Übung“ in dem jeweiligen Bereich geboten wurde. Heimarbeiten dürfen für praktische Überprüfungen „nicht herangezogen werden“ (BMUKK 1974: § 9).

„Graphische Leistungsfeststellungen in mathematischen, naturwissenschaftlichen und technisch-fachtheoretischen Unterrichtsgegenständen sind wie schriftliche Leistungsfeststellungen, graphische Leistungsfeststellungen in den übrigen Unterrichtsgegenständen sind wie praktische Leistungsfeststellungen zu behandeln“ (BMUKK 1974: § 10).

Die Zusammenfassung des Gesetzestextes soll den Handlungsspielraum für Lehrkräfte vor Augen führen, welche Möglichkeiten sich für eine Leistungsfeststellung im jeweiligen Unterrichtsfach bieten. Für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde lassen sich die Mitarbeit, mündliche Prüfungen, mündliche Übungen, schriftliche Übungen sowie graphische Übungen zur Dokumentation von Leistungen der Schüler/innen festhalten. (vgl. BMUKK 1974: §§ 1-10)

Zusammenfassend stellen Leistungsfeststellungen eine Messung von momentanen Lernständen dar, die anhand vorgegebener Lernziele von Lehrkräften verglichen werden, um ein aktuelles Leistungsniveau von Schüler/innen erheben und festhalten zu können.

2.3 Definition Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung im Unterricht

Bevor mögliche Wege, die zu einer Leistungsbeurteilung führen, näher betrachtet werden, sollen anhand nachstehender Tabelle die wesentlichen Unterschiede zwischen Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung verdeutlicht und festgehalten werden.

Die Leistungsfeststellung ist ein Vorgang des Messens.	Die Leistungsbeurteilung ist ein Vorgang des Bewertens. (= Leistungsbewertung)
Zu überprüfende Lernziele definiert der jeweilige Lehrplan, wobei die Leistungen an transparenten Kriterien gemessen werden.	Auf Basis gemessener Leistungen wird eine Bewertung vorgenommen.
Die Leistungsfeststellung passiert sowohl während des Unterrichts als auch in Überprüfungssituationen.	Der Vorgang des Bewertens setzt somit voraus, dass Leistungen bereits gemessen wurden.
Bei schriftlichen Überprüfungen werden Leistungen gemessen.	Im Sinne eines Gutachtens fasst die Leistungsbewertung / -beurteilung Informationen zusammen und interpretiert diese.
Leistungsfeststellung ist somit das Sammeln von Leistungsinformationen.	Leistungsbewertung / -beurteilung setzt entsprechende Expertise voraus.
Als Werkzeug wird hier mit Kriterien gearbeitet, die die Qualität einer Leistung veranschaulichen.	Als Werkzeug wird hier mit einer Notenskala oder einer Form der Alternativen Leistungsbewertung gearbeitet.

(Ansicht 2: Schulische LFLB, Quelle: JÄCKL und MOSER 2017: 8)

In der Publikation „*Prüfungskultur*“ (2008) beschreibt die Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST („*Innovationen machen Schulen Top*“ – eine Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur) die Begriffe Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung wie folgt (vgl. AMRHEIM-KREML et al. 2008):

Unter der „Leistungsbewertung“ wird ein „bewertender Vergleich des IST-Standes in einem Leistungsbereich mit einer Norm“ verstanden (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 33). Die „möglichen Ergebnisse der Leistungsbewertung, der festgestellten IST-SOLL-Differenz“, lassen sich „durch informelle verbale Kommentare“ wie z.B. „Lernziel teilweise erreicht“, „deutlicher Leistungsfortschritt“, oder „unterdurchschnittliche Leistung“ bzw. „formelle Leistungsbeurteilungen“ darstellen (ebd.).

„Die Leistungsbeurteilung stellt einen bewertenden Vergleich des IST-Standes in einem Leistungsbereich mit den Forderungen des Lehrplans (Sachnorm) entsprechend den schulrechtlichen Regelungen“ dar, deren „Ergebnisse“ sich in Form von „Noten („Sehr gut“ bis „Nicht genügend“) gemäß „LBVO oder alternativen Formen der Leistungsbeurteilung in „verbaler“ Form ausdrücken lassen (ebd.). Es sei hierzu angemerkt, dass die sogenannte „alternative Form der Leistungsbeurteilung“ in „verbaler“ Form gemäß den gesetzlichen Bestimmungen „für Volksschulen und Sonderschulen gilt“ und in der Grundschule auch nur für das erste

Schuljahr (ebd.). STERN beschreibt die Leistungsbewertung und die Leistungsbeurteilung als Evaluierung des Ergebnisses der Leistungsfeststellung „nach vorgegebenen Kriterien“ und verweist dabei besonders auf die Folgen und „Konsequenzen“ der Leistungsbeurteilung, auf die im Punkt 2.5. und 2.6. dieser Arbeit noch näher eingegangen wird (STERN 2008: 28).

2.3.1 Gesetzliche Bestimmungen der Leistungsbeurteilung

In der LBVO (1974) werden die „Grundsätze der Leistungsbeurteilung“ folgendermaßen dargestellt (BMUKK 1974: § 11): „Der Beurteilung der Leistungen von Schüler/innen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen liegen die in § 3 Abs. 1 (LBVO) angeführten Formen der Leistungsfeststellung“ zu Grunde, wobei die Kriterien für die „Leistungsbeurteilung den Forderungen des Lehrplans unter Bedachtnahme des jeweiligen Standes des Unterrichts“ zu entsprechen haben. Die Lehrkräfte haben dabei „die Leistungen der Schüler/innen sachlich und gerecht zu beurteilen“, unter Berücksichtigung „der verschiedenen fachlichen Aspekte und Beurteilungskriterien“, um so „eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung“ zu gewährleisten. Den Schüler/innen sind sowohl die positiven als auch die negativen Kriterien ihrer Leistungen mit der Beurteilung „bekannt zu geben“, „ohne“ sie dabei „zu entmutigen oder ihre Selbstachtung zu beeinträchtigen“. Auf „Wunsch der Schüler/innen oder ihrer Erziehungsberechtigten“ hat durch die Lehrkraft „eine Information über den Leistungsstand zu erfolgen“. „Das Verhalten“ der Schüler/innen sowie „sachlich vertretbare Meinungsäußerungen, die von der der Lehrkraft abweichen, dürfen nicht in die Leistungsbeurteilung miteinbezogen werden“. Durch Schüler/innen „vorgetäuschte Leistungen[...]sind nicht zu beurteilen“ (BMUKK 1974: § 11).

„Für die Beurteilung der Leistungen“ der Schüler/innen sind die in § 14 der LBVO (1974) festgelegten Beurteilungsstufen (Noten) „Sehr gut“ (1), „Gut“ (2), „Befriedigend“ (3), „Genügend“ (4) und „Nicht genügend“ (5)“ zu verwenden (BMUKK 1974: § 14).

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

„Mit ‚Gut‘ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in

über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und, wo dies möglich ist, merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit beziehungsweise bei entsprechender Anleitung die Fähigkeit zur Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.“ (ebd.)

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

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

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

Auch hier stellt eine ausführliche Darstellung der Verordnung eine Notwendigkeit dar, um die Möglichkeiten für Lehrkräfte im Rahmen der Leistungsfeststellung zu erklären. Eine umfassende Kenntnis der Rechtsgrundlagen durch die Lehrenden bildet hier eine Bedingung und Voraussetzung, um mögliche alternative Formen der LFLB gesetzeskonform einsetzen zu können. Es fällt dabei auf, dass der Handlungsspielraum in der LFLB in Bezug auf die LBVO (1974) sehr eng ist, da sich die Instrumente der förderlichen LFLB lediglich in dem § 3 der LBVO, der Mitarbeit, integrieren lassen.

Es lässt sich somit festhalten, dass es sich bei der Leistungsbewertung um einen informellen, bewertenden Vergleich eines IST-Standes in Bezug auf eine Sachnorm handelt, dessen Ergebnis sich formell in der Leistungsbeurteilung ausdrückt (vgl. AMRHEIM-KREML et al. 2008: 33). Für die Beurteilung der Leistungen von Schüler/innen sind gemäß § 18 Abs. 2 des österreichischen Schulunterrichtsgesetzes (BMUKK 1986) Beurteilungsstufen (Noten) zu verwenden, die auf den Ergebnissen der Leistungsfeststellungen beruhen, deren Inhalte und Kriterien in der LBVO (BMUKK 1974) festgehalten sind.

Ein Artikel im Bildungsbericht 2009 (EDER et al.) merkt dabei zu den Beurteilungsstufen der LBVO (1974) kritisch an: „Die Definition der Beurteilungsstufen bedient sich hochgradig unbestimmter Rechtsbegriffe, v. a. des Begriffes des weder in SchUG oder LBVO noch in den

Lehrplänen inhaltlich bestimmten ‚Wesentlichen‘“ (EDER et al. 2009: 250). Auch NEUWEG hinterfragt in seinem Buch „Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung“ (2019), wo denn im Lehrplan eigentlich „jenes über das Wesentliche hinausgehende Ausmaß normiert ist“ (NEUWEG 2019: 51). Erinnern wir uns an die Definition der Beurteilungsstufe „Befriedigend“ zurück, in der die Schüler/innen „die wesentlichen Bereiche des Lehrstoffes zur Gänze erfüllen müssen“ (BMUKK 1974: § 14), so erklärt dazu NEUWEG folgerichtig, dass es sich bei diesen Bereichen um „Teilmengen“ des Lehrplans handeln muss, wobei aber den Lehrplänen wiederum nicht entnommen werden kann, um welche Bereiche es sich hierbei genau handelt. Dies scheint in diesem Fall dem „professionellen Selbstverständnis“ der Lehrkräfte zu obliegen (NEUWEG 2019: 50).

Ein weiteres Problem erkennt das Autorenteam des Bildungsberichtes 2009 im Anforderungsprofil der Notenstufen selbst und hält dazu fest:

„Die Definition der Notenstufen stellt sehr hohe Ansprüche nicht nur an die Schüler/innen, sondern auch an den Unterricht. Denn schon der Genügend-Schüler braucht Anwendungskompetenz, der Befriedigend-Schüler muss ‚das Wesentliche zur Gänze‘ beherrschen [,] und für bessere Bewertungen sind Transferfähigkeit und Eigenständigkeit gefordert.“ (EDER et al. 2009: 250)

Daher müssen Lehrkräfte den Schüler/innen verdeutlichen und klar machen, was denn das Wesentliche, also das *must have*, eigentlich ist.

Auch eine Erklärung für den Grenzbereich zwischen „über das Wesentliche hinausgehend“ für die Note „Gut“ bzw. „weit hinausgehend“ für ein „Sehr gut“ (BMUKK 1974: § 14) lässt sich weder in der LBVO (1974) finden noch anhand des Lehrplans ableiten und liegt ebenfalls im Ermessen der Lehrkräfte allein. Es stellt sich hier eine berechtigte Kritik an der Formulierung und den Inhalten der Beurteilungsstufen. Oft werden Lehrkräfte aufgrund der unterschiedlichen Auslegung und Feststellung von Leistungen kritisiert. Es soll hier aufgezeigt werden, dass aufgrund der Definitionen der Beurteilungsstufen eine eindeutige Zuweisung sich mitunter auch schwierig gestalten kann. Das Problem mit eindeutigen Begriffsbestimmungen kennen wir ja bereits aus dem Kapitel Kompetenzorientierung zur Genüge.

2.4 Formative und summative Leistungsbewertung

Welche Wege und Möglichkeiten gibt es, um zu einer entsprechenden Beurteilung der Leistungen von Schüler/innen zu gelangen? Hierzu sollen die formative und summative Leis-

tungsbewertung erklärt und verglichen werden, die sich in ihrer Konzeption und Ausrichtung deutlich voneinander unterscheiden und massiv unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. In ihrer Metastudie „*Inside the black box*“ (1998) kamen BLACK und WILLIAM zu diesem Ergebnis:

„We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers and by their students in assessing themselves – that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs.“
(BLACK und WILLIAM 1998: 140)

Sie stellen fest, dass Leistungsbeurteilung in Form von Reflexion und Feedback die Lehr- und Lerninhalte im Unterricht sowie auch das Lernen selbst fördert und die formative Beurteilung den Zweck erfüllt, auf die Bedürfnisse der Schüler/innen im Unterricht einzugehen.

MÜLLER-FRITSCHI und ROTH (2014) unterscheiden „die formative Beurteilung, die der Diagnose bzw. der Förderung des Lernens dient“, und „die summative Beurteilung mit dem Ziel der Selektion sowie einer prognostischen Beurteilung zum Zweck einer Eignungsprüfung“ (MÜLLER-FRITSCHI und ROTH 2014: 83).

Formative Funktion	Lernprozess und Entwicklungsschritte stehen im Zentrum: dient der Diagnose und Förderung des Lernprozesses (Selbst- und Fremdeinschätzungen)
---------------------------	--

(Ansicht 3: Formative Funktion, Quelle: MÜLLER-FRITSCHI und ROTH 2014: 84)

„Formativ wird beurteilt, wenn verschiedene Formen von Feedbacks und Lernkontrollen eine Art Standortbestimmungsfunktion übernehmen. Darunter fallen etwa Gespräche, die Auszubildende und Studierende im Rahmen der Kompetenzerwerbsplanungen miteinander führen. Diese dienen der Reflexion des Handelns bzw. Lernens und geben Hinweise für das weitere Lernen. Mithilfe von mündlichen oder schriftlichen Rückmeldungen wird der weitere Lernbedarf diagnostiziert und das künftige Lernen gesteuert.“ (MÜLLER-FRITSCHI und ROTH 2014: 84)

Summative Funktion	Lernprodukt und Note stehen im Zentrum: dient der Selektion (Fremdeinschätzung)
---------------------------	---

(Ansicht 4: Summative Funktion, Quelle: MÜLLER-FRITSCHI und ROTH 2014: 85)

„Summative Beurteilungen“ werden am „Ende eines Lernabschnittes“ durchgeführt. Sie stellen dabei fest, wie gut das jeweilige Ziel erreicht wurde bzw. „welches Niveau der Kompetenzstand der Auszubildenden hat“. „Noten“ dienen hier als „Kompetenznachweis sowie letztlich der Selektion“, wobei „das Wissen und Können eingeschätzt wird“ (MÜLLER-FRITSCHI und ROTH 2014: 85).

**Prognostische
Funktion**

Lernprozess und (vorläufige) Lernprodukte stehen im Zentrum:
dient den Prognosen für die Laufbahn (Eignung)
(meist Fremdeinschätzungen)

(Ansicht 5: Prognostische Funktion, Quelle: MÜLLER-FRITSCHI und ROTH 2014: 85)

„Die dritte – prognostische – Funktion von Beurteilungen ist es, Vorhersagen für die weiteren Bildungsprozesse und die Laufbahn zu machen. Diese Prognosen stützen sich auf die im Moment vorliegenden Leistungen und leiten aus den momentan erkennbaren Stärken und Schwächen Empfehlungen ab“ (MÜLLER-FRITSCHI und ROTH 2014: 85).

WESTFALL-GREITHER (2012) spricht bei der Leistungsbeurteilung von einem „Mix, der aus drei Modalitäten besteht: Beurteilung von Lernen (summativ), Beurteilung für Lernen (formativ) und Beurteilung als Lernen (partizipativ)“, und verwendet dabei zur Veranschaulichung die Pyramidengraphik von EARL (2003), um „einerseits die Stufen der Ansprüche an Lehrkräfte, andererseits die chronologische Entwicklung der Allgemeindidaktik aufzuzeigen“ (WESTFALL-GREITHER 2012: 4).



(Abb.2: Pyramidengraphik EARL 2003, Quelle: WESTFALL-GREITHER 2012: 4)

WESTFALL-GREITHER hält dabei fest, dass die „summativ Leistungsbewertung das Feststellen der Leistungsqualität ist“, bei der die „Leistung aufgezeichnet und beurteilt“ wird.

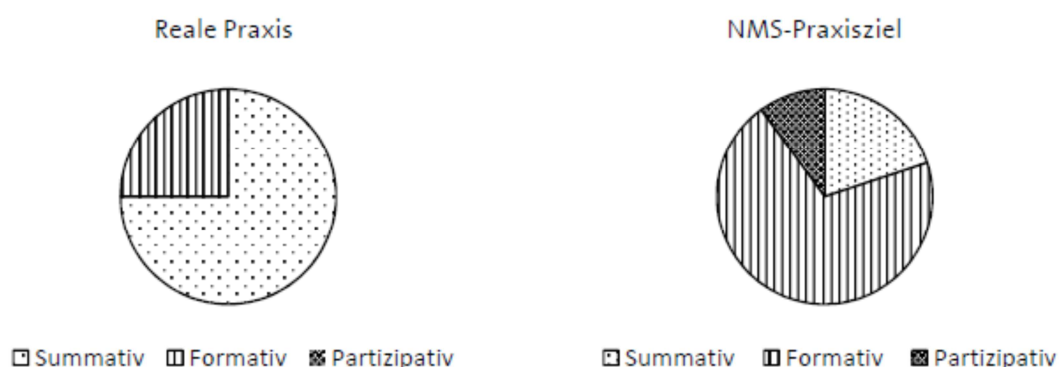
Für die Schüler/innen hat diese Form „den größten Stellenwert“, weil sie neben den „Auswirkungen auf Ziffernnoten“ auch „konkrete Informationen über die Qualität der Leistung“ gibt. Die „Umsetzung ist dabei in der LBVO gesetzlich geregelt“ (WESTFALL-GREITHER 2012: 4).

Es wurde bereits festgestellt, dass die Definitionen der einzelnen Beurteilungsstufen aufgrund ihrer Formulierungen selbst für Lehrkräfte eine Herausforderung darstellen.

Umso verwunderlicher erscheint es, dass Schüler/innen anhand von Noten eine „konkrete Informationen über die Qualität der Leistung“ erhalten sollen (ebd.). Können Noten tatsächlich die Qualität von Leistungen ausdrücken? Wir werden uns zu einem späteren Zeitpunkt im Zusammenhang mit den Funktionen der Leistungsbeurteilung nochmals diese Frage stellen (siehe Abschnitt 2.5.).

„Formative Beurteilung [...] dient der Informationsfeststellung, die zur Transparenz und Gerechtigkeit in der Praxis beiträgt“. Der „Lernstand“ wird sowohl für Schüler/innen als auch für Lehrkräfte im Hinblick auf „die zu erreichenden Ziele“ klar und veranschaulichend dargestellt und ermöglicht damit Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass die angestrebten Lernziele erreicht werden können. WESTFALL-GREITHER merkt dabei aber auch an, dass die „Informationsfeststellungen in der Praxis“ nur selten zur Anwendung kommen (WESTFALL-GREITHER 2012: 4). „Die partizipative Beurteilungsform“ basiert auf einer „demokratischen Öffnung des Unterrichts, bei der die Ziele, Aufgaben und Kriterien mit den Lernenden ausgehandelt werden“. Der Lehrkraft kommt hier vor allem eine „steuernde“ Funktion zu, indem sie den ausverhandelten Lehr- und Lernvertrag mit den Zielen des Lehrplans übereinstimmt und abgleicht (ebd.).

Die u.a. Graphik, welche durch „Lerndesigner/innen“ mit Fokus auf die Leistungsbeurteilungen in der „NMS - (Anm. Neue Mittelschule) Entwicklungsbegleitung“ erstellt wurde, soll die von WESTFALL-GREITHER bemängelte Differenz zwischen dem „Praxisziel“ und der „realen Praxis“ im Unterricht an den NMS verdeutlichen (WESTFALL-GREITHER 2012: 5).



(Abb.3: Vergleich reale Praxis und NMS-Praxisziel, Quelle: WESTFALL-GREITHER 2012: 5)

STERN (2008) unterscheidet zwischen einer prozessorientierten, „diagnostischen, formativen Bewertung“, die dazu „dient, durch zielgerichtete Lernangebote und individuelle Fördermaßnahmen „das Lernen zu verbessern“, und einer „summativen Bewertung am Ende des

Lernabschnittes“, deren Zweck eine möglichst fehlerfreie Bewältigung einer Prüfungssituation durch die Schüler/innen ist (STERN 2008: 32).

Ähnlich wie die Standardisierungen, birgt auch die summative Leistungsbewertung die Gefahr des „*teaching to the test*“. STERN erklärt dazu:

„Bei summativen Bewertungen kommt es für den Prüfling darauf an, mit höchster Konzentration die eigenen Stärken auszuspielen, eventuelle Schwachpunkte zu verbergen und möglichst keine Fehler zu machen. Bei formativen Bewertungen erübrigt sich diese Vorsicht, man zeigt ohne große Anspannung, was man kann, und wenn man einen Fehler macht oder auf eine Wissenslücke stößt, hat das keine negativen Folgen, sondern ist eher ein willkommener Anlass, daraus zu lernen und das Verständnis zu vertiefen.“ (STERN 2008: 33)

Er veranschaulicht anhand eines einfachen Beispiels sehr gut, dass „eine Überschneidung der beiden Bewertungsprozesse den Lehr- und Lernprozess behindert“. „Wenn freiwillige Wortmeldungen von Schüler/innen“ durch Lehrkräfte „je nach Qualität bewertet“ und benotet werden, so „werden manche Schüler/innen“, die sich bei der Beantwortung der Fragen unsicher sind, „lieber schweigen und sich nicht am Unterricht beteiligen“ (STERN 2008: 33). Das Beispiel von STERN erklärt die fördernde und diagnostische Wirksamkeit der formativen Leistungsbeurteilung und zeigt dabei gleichzeitig die Grenzen der summativen Leistungsbeurteilung auf (vgl. STERN 2008: 33).

Zusammenfassend lassen sich formative und summative Bewertung durch folgende wesentliche Merkmale unterscheiden:

Formative Leistungsbewertung	Summative Leistungsbewertung
Stetig, prozessorientiert	Am Ende der Lernphase
„Beurteilung für Lernen“	„Beurteilung von Lernen“
Diagnostisch, fördernd	Selektion
Feedback, Selbstreflexion	Test, Schularbeit
Ziel selbstständiges Lernen	„ <i>teaching to the test</i> “
Fehler erlaubt > fördern Lernprozess	Fehler verboten > hemmen Lernprozess

(Ansicht 6: Formative und summative Leistungsbewertung, Quelle: Eigene Abbildung)

Ruft man sich die Kriterien für den kompetenzorientierten Unterricht wieder ins Gedächtnis, so erscheint in diesem Zusammenhang die Anwendung der formativen Leistungsbeurteilung zielführend. Allerdings lässt sich diese nur schwer mit den rechtlichen Grundlagen der LBVO (1974) in Einklang bringen. Die LBVO (1974) zeigt eine klare Tendenz in Richtung summative Leistungsbeurteilung. Die Problematik der Umsetzung der formativen Leistungsbewertung im Unterricht soll zusätzlich ein Auszug aus dem Bildungsbericht 2015 vermitteln.

„Die rechtlichen Rahmenbedingungen und die aufgrund der Schulorganisation notwendigen häufigen Selektionsentscheidungen bedingen das unausgewogene Verhältnis der formativen Leistungsbeurteilung (FLB) zur summativen Leistungsbeurteilung. In den letzten Jahren sind einige Initiativen gestartet worden, die die FLB unterstützen könnten, damit sie häufiger praktiziert und vor allem wirksam werden können. Da dieser Begriff nur sehr selten verwendet wird, weil in Österreich dafür keine einheitliche Begrifflichkeit eingeführt wurde, ist es schwierig einzuschätzen, was mit diesen Initiativen wirklich beziehungsweise gefördert wird. [...] Daraus lässt sich schließen, dass eine wirksame Ausbalancierung der formativen und der summativen Funktion der Leistungsbeurteilung ein langfristiger Prozess ist, der mit den vorgestellten Entwicklungssträngen erst ansatzweise begonnen wurde.“ (SCHMIDINGER et al. 2016: 80)

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den wichtigsten Begriffen soll der Fokus nun auf den eigentlichen Zweck der LFLB gerichtet werden.

2.5 Funktionen der Leistungsbeurteilung in der Schule

Bevor wir uns konkret mit den Funktionen der Leistungsbeurteilung auseinandersetzen, sollen zunächst die Funktionen der Schule erörtert werden, da sie eine Grundvoraussetzung für das Verständnis von Leistungsbeurteilung bilden. FEND (2006) beschreibt die „Institution Schule als Einrichtung der Gesellschaft“ und stellt in seinen Studien einen Zusammenhang zwischen dem Bildungssystem und der Gesellschaft her, wobei er die Funktionen der Schule folgendermaßen unterscheidet. Die „Enkulturationsfunktion“ erklärt sich in der „Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ (FEND 2006: 49). Als Beispiele dafür sieht FEND die religiöse Kultur oder Sprache und Schrift (vgl. FEND 2006: 49). In der „Qualifikationsfunktion“ werden durch die Schule Wissen sowie Fähigkeiten zur Ausübung bestimmter Fertigkeiten leistungsorientiert vermittelt, die in weiterer Folge für den Beruf und die Gesellschaft von Bedeutung sind, wie „z.B. Ordnung, Regeln oder Disziplin“ (FEND 2006: 50). Durch die „Integrations- und Legitimationsfunktion“ werden an der Schule „Normen, Werte und Verhaltensweisen der Politik und

Gesellschaft“ gelehrt, die bei Schüler/innen eine „Akzeptanz bzw. ein Verständnis einer gesellschaftlichen Verflechtung, Werteorientierung und Chancengleichheit entwickeln soll[en]“, im Sinne einer „Reproduktion der politischen Ordnung“ (ebd.). Die „Sozialstruktur einer Gesellschaft“ bildet die Basis der „Selektions- und Allokationsfunktion“. Sie bestimmt dabei den „jeweiligen Platz im System“ aufgrund des „Erwerbs von Berechtigungen wie Prüfungen und Zeugnissen“. Mit diesen Leistungsbeurteilungen werden die verschiedenen Positionen innerhalb der Gesellschaft je nach Qualifikation erreicht bzw. zugewiesen. Die Leistungen in der Schule sowie deren Beurteilung bilden somit die „Grundvoraussetzung für die berufliche Zukunft“ der Schüler/innen sowie für ihre Stellung innerhalb der Gesellschaft (ebd.).

Die Schule hat also eine leistungsorientierte, selektive und zuordnende Funktion innerhalb der Gesellschaft, aber in welchem Zusammenhang stehen damit die Funktionen der Leistungsbewertung und -beurteilung? Für STERN (2008) erfüllen „die Funktionen der Leistungsbewertung“ folgenden Zweck:

„Rückmeldung für Schüler/innen: Sie erfahren, ob und inwieweit sie ihre Lernziele bereits erreicht haben und können sich noch verbessern.
Rückmeldung für die Lehrperson: Sie holt sich Informationen über die Unterrichtsqualität und den eventuellen Förderungsbedarf.
Selektion: Schüler/innen bekommen Zeugnisse mit oder ohne Berechtigungen, die ihnen Chancen für berufliche Karrieren und sozialen Aufstieg eröffnen oder verwehren.“ (STERN 2008: 31)

Den Schnittpunkt bildet hier die Selektionsfunktion, die aber nicht ein Alleinstellungsmerkmal der LFLB darstellt. Neben der „gesellschaftlichen Funktion, der Selektion und Zuordnung“ gemäß FEND (2006) kommen der Leistungsbeurteilung in der Schule auch pädagogische Funktionen wie die des *Feedbacks* für Schüler/innen und Lehrer/innen zu. Im Bildungsbericht 2009, Kapitel „Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung“ (EDER et al. 2009), wird des Weiteren auf die „personbezogenen Funktionen“ hingewiesen (EDER et al. 2009: 248):

„Die personbezogenen Funktionen der Leistungsbeurteilung betreffen zunächst die Beeinflussung der Einstellung zur Schule. Schüler/innen mit guten Noten sind mit der Schule insgesamt zufriedener und erleben bessere Beziehungen zu ihren Lehrpersonen. Zum anderen wird das Selbstkonzept der Schüler/innen wesentlich durch die Rückmeldungen aus der Schule beeinflusst. Junge Menschen halten sich in einem hohen Ausmaß dort für leistungsfähig und tüchtig, wo sie in der Schule gute Noten haben, und trauen sich in jenen Fächern wenig zu, in denen ihre Noten schlecht sind. Die Vorstellungen, die sie von ihren eigenen Leistungsmöglichkeiten haben,

prägen dann auch ihre späteren Bildungsaspirationen und ihre Motivation zum (lebenslangen) Lernen. Und schließlich: Unabhängig vom Niveau der Noten ist Leistungsbeurteilung für viele Schüler/innen mit Schul- und Prüfungsangst verbunden.“ (ebd.)

Halten wir in diesem Zusammenhang fest, dass sich die Selektionsfunktion durch die Vergabe von Noten sowie Rückmeldungen seitens der Lehrer/innen unmittelbar auf das Lernverhalten und die Motivation der Schüler/innen auswirkt.

FISCHER und MALLE kategorisieren die Funktionen der Leistungsbeurteilung in zwei Gruppen; in solche, die „nach außen wirken“, wie z.B. die Selektionsfunktion, und in Funktionen, die nach „innen wirken“, wie etwa die Rückmeldung oder Motivationsfunktion, die „zur Steuerung des Lernprozesses dienen“ (FISCHER und MALLE 2004: 304).

Die dem Bildungsbericht 2009 entnommene Graphik soll Formen und Funktionen der LFLB zusammenfassen und veranschaulichend darstellen (EDER et al. 2009: 247).

Systemebene	Formen	primäre (gesetzliche) Intention	Funktionen		
			pädagogische Funktionen	gesellschaftliche Funktionen	personbezogene Auswirkungen
Unterricht	Informationsfeststellungen ^{a)}	Lernstandsdiagnose (unbenotet)	Setzen von Bedeutsamkeitssignalen, Feedback für Schüler/innen und Lehrer/innen, Motivierung	Allokation, Selektion, Bericht an Abnehmer/innen	Selbstkonzept, Einstellung zur Schule, Bildungsaspirationen
	Punktuellen Leistungsfeststellungen	notenformige Beurteilung der Schülerleistungen; Bericht an Erziehungsberechtigte			
	Unterrichtsbegleitende Leistungsfeststellungen („Mitarbeitsfeststellung“)				
Gesamtsystem	Internationale Leistungsvergleiche	international vergleichende Feststellung der Systemleistung	Setzen von Bedeutsamkeitssignalen, Feedback für Lehrer/innen und Schüler/innen	Grundlage für bildungspolitische Konsequenzen, z. B. Schulsystemreform, Adaptierung der Anforderungen, Ressourcenentscheidungen, Lehrer/innen/bildung	
	Standards-Testungen	kriterienorientierte Feststellung der Systemleistung; Rückmeldung an Schulen			

Tab. 1: Übersicht über Formen und Funktionen der Leistungsfeststellung

Anmerkungen: ^{a)} Informationsfeststellungen sind „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“ (§ 1 Abs. 2 LBVO)

(Ansicht 7: Übersicht Leistungsfeststellung in der Schule, Quelle: EDER et al. 2009: 247)

Das Autorenteam des Bildungsberichts weist auf zusätzliche Begleiterscheinungen hin, wie z.B. der Einfluss der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung auf die Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Schlechte Noten und notwendige Nachhilfen bzw. negative Schulleistungen sind häufige Themen für Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern, während positive Leistungen zu mehr Zuwendung führen können. Zusätzlich sind Leistungs-

feststellungen und Leistungsbeurteilungen sogenannte „Taktgeber für den Ablauf des Schuljahres“ (EDER et al. 2009: 249). Außerdem können sich Schularbeiten negativ auf die davor bzw. danach stattfindenden Unterrichtsfächer auswirken. Prüfungstermine bestimmen das Leben der Schüler/innen und beeinflussen den Lernprozess, indem auf die jeweiligen Prüfungen und Tests hingearbeitet und nach deren Absolvierung das Lernen ausgesetzt wird. Wiederholungsprüfungen läuten das kommende Schuljahr ein, und die Zeit nach der Notenkonferenz wird häufig durch nichtfachliche Schulveranstaltungen geprägt. Daraus resultiert eines der Probleme der Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen, nämlich, dass sie den für ihre Durchführung erforderlichen Zeitrahmen weit überschreiten und somit Zeit blockieren, die eigentlich für den Unterricht bestimmt sein sollte (vgl. EDER et al. 2009: 249).

Die Fülle an Funktionen der LFLB, die Vorgaben durch den Gesetzgeber, die kontroverse Sichtweise der Thematik, aber auch die individuellen Zugänge von Lehrkräften und Schüler/innen zur Thematik zeigen die Probleme der LFLB auf. Das folgende Kapitel soll auf weitere Schwierigkeiten in Zusammenhang mit der LFLB hinweisen und diese verdeutlichen.

2.6 Schwierigkeiten und Grenzen der Leistungsbeurteilung

Im vorigen Kapitel wurden die Funktionen und die damit verbundenen Schwierigkeiten der Leistungsbeurteilung bereits aufgezeigt. Der folgende Abschnitt geht nun detaillierter auf diese Problematik ein. Es ist ein Faktum, dass die LFLB ein wesentliches didaktisches Element des Unterrichts bilden. Die aufgelisteten Funktionen benötigen einen Beurteilungsmaßstab um erbrachte Leistungen zu bewerten. Doch können Noten tatsächlich die Qualität von Leistungen widerspiegeln?

Im Text „Noten oder Berichte“ (2003) erklärt JACHMANN den langanhaltenden Prozess der Kontroverse zwischen Befürwortern und Gegnern der Notengebung. Er unterscheidet dabei zwei Ansätze von Kritiken an der Benotung; erstens die „reformpädagogisch orientierte Kritik“, die in erster Linie auf die „Individualität“ der Schüler/innen und deren individuelle Leistungen verweist und deren Ziel die „Abschaffung von Ziffern“ sowie eine „Etablierung von verbalen Beurteilungen in Form von Berichtszeugnissen bzw. Lernentwicklungsberichten“ fordert. Der „empirisch - wissenschaftliche begründete“ Ansatz hingegen kritisiert die „mangelnde Qualität der Benotung“ an sich. Er zielt dabei auf eine „Verbesserung der Methoden und Verfahren“ der Benotung unter den „wissenschaftlichen Standards der Objektivität, Reliabilität und Validität“ ab, wobei hier nicht die Abschaffung von Ziffernnoten und deren Er-

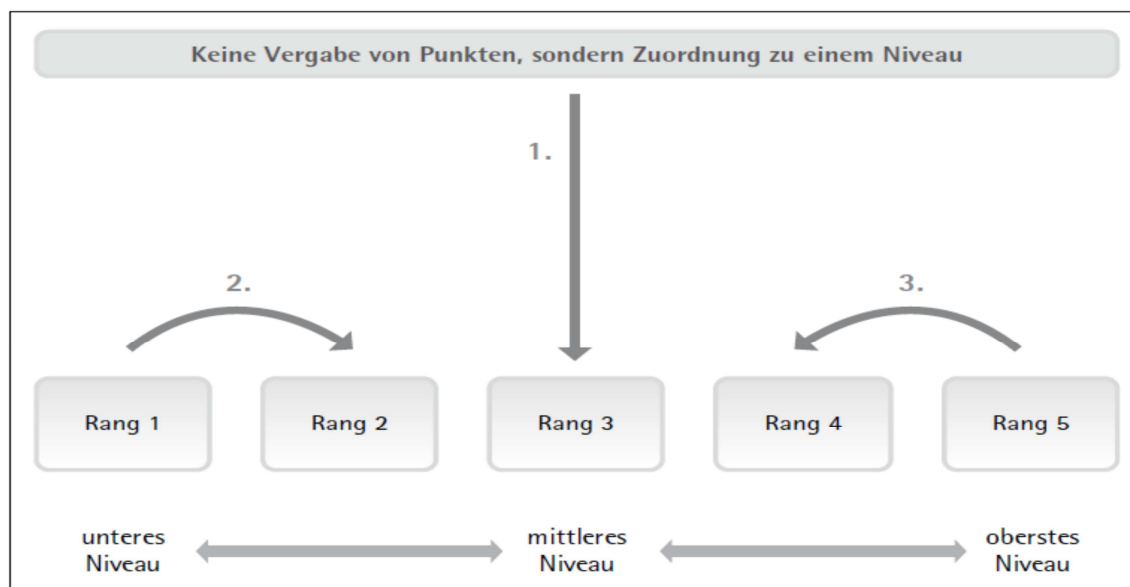
setzung durch verbale und schriftliche Berichte eingefordert, sondern ein Schwergewicht auf die Testverfahren gelegt wird (JACHMANN 2003: 35).

Interessantes Detail am Rande ist, dass sich die Diskussion über die Notengebung bereits über einen Zeitraum von mehr als hundert Jahren erstreckt (vgl. JACHMANN 2003: 35), wobei in den ersten reformpädagogischen Ansätzen des letzten Jahrhunderts das Thema kontrovers und intensiv behandelt wurde, sich daran aber bis heute grundlegend wenig geändert hat. Die Problematik der Notengebung beschränkt sich dabei nicht nur auf das Qualitätsmerkmal alleine. Die Funktionen der Noten sowie deren Zweck und Zweckerfüllung können auch zu verschiedenen Problemen führen, wenn man die LFLB der reinen Selektionsfunktion unterwirft.

Ein „Lernentwicklungsbericht“ verfolgt eine andere „pädagogische Absicht“ als ein „Ziffernzeugnis“. Aus der pädagogischen Absicht heraus kann wiederum das Problem entstehen, dass „pädagogische Noten“ durch Lehrkräfte so vergeben werden, dass sie den tatsächlichen Lernerfolg nicht widerspiegeln, sondern als Motivationsschub für Schüler/innen deren Leistungen „beschönigen“ bzw. diese als „Disziplinarmaßnahme herabsetzen“, was wiederum im „Widerspruch“ zur „Funktion der Rückmeldung“ der Note an sich steht. Auch die „Verlagerung der Schwergewichte“ der Funktionen der LFLB von einer beschreibenden Beurteilung von Schüler/innen zu Beginn ihrer Schulzeit, mit dem Ziel der Information über den eigentlichen Lernerfolg für sie selbst und ihre Eltern, hin zur selektiven „Allokationsfunktion“ am Ende der „Sekundarstufe I und II“ stellt ein Problem in der „Systematisierung von Leistungsbewertung“ dar. Ebenso spielen der „historische Prestigekampf“ zwischen „Gestaltungsfächern und Kernfächern“ und die damit verbundene „unterschiedliche Zensierungsstrenge“ bei der „Versetzung“ in die nächste Schulstufe eine gewisse Rolle in der Funktion der LFLB. All diese Probleme müssen berücksichtigt werden, um ein deutlicheres Bild von den Funktionen der Leistungsbeurteilung und der damit verbundenen Qualität von Noten zu bekommen (JACHMANN 2003: 27f.).

Im Zusammenhang mit dem Beurteilungssystem durch Noten sowie Leistung und der Leistungsbeurteilung in der zukünftigen Berufswelt sei hier ein Gedanke des Verfassers erwähnt. Schüler/innen werden nach Beendigung ihrer schulischen Laufbahn mit Zeugnissen in die Berufswelt geschickt, die anhand ihrer Leistungsergebnisse, die sich in Noten widerspiegeln, ihnen ihren Platz in der Berufswelt zuweisen. Mehr als eine Qualifikation über das Bestehen

oder Nichtbestehen eines bestimmten Schultyps sagt aber dieses Zeugnis in Form von Noten wohl kaum aus. Welche persönlichen Eigenschaften, Stärken und Schwächen und vor allem Kompetenzen die Schüler/innen haben und mitbringen, zeigt sich dann erst im realen Arbeitsumfeld und Alltag wieder. Interessanterweise stellen Arbeitgeber/innen Leistungsbeurteilungen für ihre Mitarbeiter/innen aus, die nicht aus Beurteilungsstufen bzw. Noten bestehen, sondern aus einer schriftlichen bzw. mündlichen Beurteilung, in der die Leistung, aber auch die unterschiedlichen Kompetenzen und Fähigkeiten der Person beurteilt und dargestellt werden. BECKER und HILLE berufen sich für eine zielführende Beurteilung von Mitarbeiter/innen auf „Beurteilungsstufen“, die die jeweiligen unterschiedlichen Leistungsergebnisse konkret beschreiben (BECKER und HILLE 2016: 13f.). Diese sollen differenziert die Leistungen der Mitarbeiter/innen erfassen, ähnlich den Beschreibungen von Kompetenzniveaus.



(Abb. 4: Vorgehen bei der Beurteilung, Quelle: BECKER und HILLE 2016: 20)

Die Leistungen der Mitarbeiter/innen werden anhand eines Punktesystems in einem Beurteilungsraster zusammengefasst. Wichtig dabei erscheint, dass die Punktevergabe der Zuordnung zu einem Niveau dient und nicht als Beurteilungskriterium. Diese Einteilung dient als Ausgangsbasis für ein Mitarbeiter/innen-gespräch, welches den zentralen Kern der Beurteilung bildet. (vgl. BECKER und HILLE 2016: 16ff.)

	Effizienz					Qualität					Flexibilität					Verantwortl. Handeln					Kooperation/ Führung					Summe Punkte
	wirksame Arbeitsausführung, termingerechte Arbeitsergebnisse, rationelle Durchführung					sorgfältige Aufgabendurchführung, Häufigkeit von Fehlern + Mängeln, Einhaltung von Zusagen, Absprachen, Ideenvielfalt					Erfledigung wechselnder Aufgaben, Bewältigung veränderter Arbeitsbedingungen					Zielorientierung, Umgang mit Ressourcen, Übernahme von Verantwortung, Selbstständigkeit, Sauberkeit in der Arbeitsumgebung					Zusammenarbeit, Weitergabe von Erfahrung/ Informationen, Delegation, Integration, Motivation, Personalentwicklung					
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	
Punkte je Merkmal	0	2	4	6	8	0	2	4	6	8	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
Schulze		2							6			1							3				2			14
Lehmann	0					0					0					0						1				1
Kraus			4						6					3				2							4	19
Schmidt		2						4					2						3				2			13
Meyer				6					6					3				2						3		20
Hermann					8		2						2					2				1				15
Brandt			4			0						1					1					1				7
Plettner				6						8					3				2				2			21
Müller		2					2								4				3					3		14
Niebel				6			2					1							4					3		16
	1	3	2	3	1	2	3	1	3	1	1	3	2	3	1	1	1	4	3	1	0	3	3	3	1	140

Stufe A: Das Leistungsergebnis entspricht dem Ausgangsniveau der Arbeitsaufgabe

Stufe B: Das Leistungsergebnis entspricht im Allgemeinen den Erwartungen

Stufe C: Das Leistungsergebnis entspricht in vollem Umfang den Erwartungen

Stufe D: Das Leistungsergebnis liegt über den Erwartungen

Stufe E: Das Leistungsergebnis liegt weit über den Erwartungen

(Abb. 5: Vertikale Beurteilung zunächst nur nach einem Beurteilungsmerkmal, Quelle: BECKER und HILLE 2016: 21)

„Eine Leistungsbeurteilung führt nur dann zu einem positiven Einfluss auf das Leistungsverhalten des Beschäftigten, wenn das Ergebnis der Leistungsbeurteilung in einem Gespräch erläutert wird“ (BECKER und HILLE 2016: 22). Was damit veranschaulicht werden soll, ist, dass eine Leistungsbeurteilung in der Berufswelt nicht durch Noten, sondern anhand von verbalen Beurteilungen in Form von Rückmeldungen sowie schriftlichen Beschreibungen der individuellen Kompetenzen von Mitarbeiter/innen, durchgeführt wird. Auch Beurteilungen dienen einer Allokation und entscheiden über die Besetzung der verschiedenen Posten in der Berufswelt. Dies funktioniert auch ohne Noten, mit einer fundierten Beschreibung der Kompetenzen von Mitarbeiter/innen, wobei der Informationsgehalt für alle Beteiligten deutlich höher liegt als bei einem Notenzeugnis. Auf diese Weise kann das Leistungs- bzw. Kompetenzprofil festgestellt und beurteilt werden. Setzt man dazu die formative und summative Leistungsbewertung (siehe Kap. 2.4) mit den Funktionen der LFLB in Verbindung, so erscheint es offensichtlich, dass es nicht nur um die Form der Bewertung durch Noten oder Berichte geht, sondern auch um den Weg sowie das Ziel, das dabei verfolgt wird, und darum, was wir dabei eigentlich konkret beurteilen wollen.

Gemäß den rechtlichen Bestimmungen und Verordnungen hat die Beurteilung der Leistungen von Schüler/innen durch Beurteilungsstufen (Noten) zu erfolgen, allerdings nicht unbedingt in einer summativen und selektiven Form durch Abruf des eingelernten Wissens am Ende einer Lernphase, sondern in einer „differenzierten Betrachtung des Leistungsprofils“ der Schüler/innen. Hierbei sollen das „Ausmaß“ der durch „den Lehrplan gestellten Anforder-

rungen“ in Bezug auf das „[E]rfassen, [A]nwenden und [D]urchführen der Aufgabenstellungen“ durch die Schüler/innen beurteilt werden. Darüber hinaus soll als Beurteilungsgrundlage die „Eigenständigkeit“ der Schüler/innen bei der Bearbeitung von Aufgaben sowie ihre Fähigkeit, erworbenes Wissen und Können „selbstständig an[zu]wenden“ und zu vernetzen, herangezogen werden. Somit lassen sich die „beurteilungsrelevanten Aspekte“ in zwei Gruppen gliedern: in „reproduktive“ („Erfassung, Anwendung und Durchführung“) sowie „produktive“ Aufgaben, die „die Eigenständigkeit und Fähigkeit zur Anwendung auf neue Aufgaben“ feststellen sollen (NEUWEG 2019: 47f.).

Zur Komplexität und den Problemen der LFLB und der Notengebung erläutert NEUWEG, dass durch den „recht allgemein gehaltenen Lehrplan“ das „Messobjekt sehr unbestimmt vorgegeben“ ist. Durch die Subjektivität und Individualität der Lehrkraft ergibt sich somit ein unterschiedlicher Zugang zur Feststellung und Beurteilung von Leistungen, je nachdem, was die jeweiligen Lehrer/innen als besonders bedeutend im Lehrplan erachten. Die „Messinstrumente“ in Form von „Schularbeiten, Tests“ oder Prüfungen sind ebenfalls nicht vorgegeben, sondern werden von Lehrer/innen selbst erstellt, was natürlich wiederum zu unterschiedlichen Ausführungen, Schwergewichten und Schwierigkeitsgraden führen kann. Des Weiteren kann das „Prüferverhalten“ der Lehrkräfte selbst z.B. bei mündlichen Prüfungen eine Rolle spielen und die Messung der Leistung ebenfalls beeinflussen bzw. verzerren; dazu später im Kapitel noch mehr. „Schülerleistungen“ basieren auf dem Unterricht, der durch die Lehrer/innen gestaltet wird; somit messen und beurteilen Lehrkräfte indirekt auch sich selbst. Es obliegt in erster Linie den Lehrkräften selbst, was gemessen werden soll, wie gemessen werden soll und wie die Leistungen der Schüler/innen demnach zu benoten sind. Daher plädiert NEUWEG dafür, dass das Problem LFLB vor allem durch „pädagogische und fachdidaktische Professionalität“ zu lösen ist, „so wichtig“ dabei auch die „rechtliche Regulierung“ erscheint (NEUWEG 2019: 5f.).

Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen stellen auch die persönliche Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen oft vor unvermeidbare Probleme. Erinnern wir uns zurück, so unterteilt STERN (2008) die Funktionen der Leistungsbewertungen in Rückmeldungen für Schüler/innen, in Rückmeldungen für Lehrpersonen und in Selektion (vgl. STERN 2008: 31). Er weist dabei aber auf folgende Problematik hin:

„Die unterschiedlichen Funktionen der Leistungsbewertung lassen sich schwerlich unter einen Hut bringen. Es ist ausgeschlossen, den Lernenden

eine helfende Hand entgegenzustrecken, ihnen Tipps zu geben und sie andererseits (wenn auch vielleicht einige Zeit später) mit einer Abstufung zu bedrohen, falls sie das Lernziel verfehlen.“ (STERN 2008: 31)

Auch das Kapitel „Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung“ im Bildungsbericht 2009 (EDER et al.) weist auf dieses Problem hin.

„Im internationalen Vergleich nimmt Österreich mit der praktisch vollständigen Durchführung von Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen durch die gleichen Personen, die auch den Unterricht erteilt haben, eine Extremposition ein; die kommissionelle Abwicklung der Matura ist, von Ausnahmefällen abgesehen (z. B. Beisitz bei Wiederholungsprüfungen, kommissionelle Prüfung im Berufungsverfahren) die einzige Situation, in der nicht die jeweils unterrichtenden Lehrer/innen allein für die Beurteilung zuständig sind.“ (EDER et al. 2009: 263)

Für die Lösung dieser Problematik müssten alle Lehrkräfte eine einheitliche Unterrichtsgestaltung, Leistungsfeststellung und auch Beurteilungsform wählen, um eine gerechte Situation für die Schüler/innen zu schaffen. Bereits zu Beginn dieses Kapitels wurde durch die Erläuterungen von NEUWEG auf diese Schwierigkeiten hingewiesen. Aufgrund der rechtlichen, aber auch fachdidaktischen Vorgaben anhand des derzeitigen Lehrplans erscheint zum jetzigen Zeitpunkt eine Lösung dieses Problems äußerst schwierig.

Eine detailliertere Form des Lehrplans in Verbindung mit einer Information bzw. Vorgabe, was Schüler/innen für die jeweilige Beurteilungsstufe leisten sollen, wäre ein erstrebenswerter Ansatz, um einerseits Lehrkräften das Messen und Beurteilen zu erleichtern und andererseits Schüler/innen eine gerechtere LFLB zu ermöglichen. Der Fokus bei diesen Vorgaben muss aber dabei auf den fachdidaktischen Inhalten liegen und darf nicht durch rechtliche Vorgaben und Verordnungen eingeschränkt werden.

2.6.1 Gütekriterien

Das Ziel einer schüler/innengerechten und an Kriterien orientierten LFLB muss es sein, dass im Sinne der Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität auch die tatsächlichen Vorgaben gemessen werden. Dazu soll zunächst geklärt werden, was unter Gütekriterien zu verstehen ist und wie sich diese definieren. Sie leiten sich aus der empirischen Forschung ab, um dabei „eingesetzte Methoden [...] mittels formalisierter Verfahren, statistische Verteilungen, Zusammenhänge und Kausalbeziehungen möglichst präzise zu beschreiben“ (CHEVRON et al. 2012: 2.6.). Objektivität ist dann gegeben, wenn die „Messwerte“ unabhängig vom „Messenden“ sind, d.h., dass die Person, die die jeweilige Messung durchführt, deren

Ergebnis nicht beeinflusst. „Die Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit“ des Messinstrumentes. Bei Wiederholung des Tests müssen die Probanden „unter gleichen Bedingungen“ zu nahezu identen Ergebnissen gelangen. Unter Validität versteht man „die Gültigkeit der Messung“, also dass auch tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll. „Die Gütekriterien bauen aufeinander auf: ohne Objektivität keine Reliabilität, ohne Reliabilität keine Validität“ (CHEVRON et al. 2012: 2.6.).

Man findet diese Hauptgütekriterien auch bei der Betrachtung der wissenschaftlich gültigen allgemeinen Definition von Tests: „Ein Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“ (LIENERT und RAATZ 1998: 1).

Unter wissenschaftlichen Routineverfahren versteht man eben die Erfüllung der Hauptgütekriterien. „Empirisch abgrenzbare Persönlichkeitsmerkmale“ sind Merkmale, zu denen bereits „empirisch quantitative Vorstudien“ im Zusammenhang mit den Aufgaben durchgeführt wurden, während es sich bei „der individuellen Merkmalsausprägung“ um diejenigen Werte handelt, die von den jeweiligen Probanden (Versuchsteilnehmern) erreicht wurden, um diese mit den Kriterien des Tests vergleichen zu können (TROLLDENIER 2011: 2).

2.6.2 Standardisierte Testverfahren

Tests stellen ein mögliches Verfahren von Standardüberprüfungen dar. Mit der „Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen“ (BMUKK 2013) wurden auch die „Standardüberprüfungen“ in österreichischen Schulen festgelegt, die sich aber gemäß § 4 (1) in erster Linie auf die Pflichtgegenstände (Mathematik und Sprachen) beziehen (vgl. BMUKK 2013: §§ 3-4). Die Prüfungen sind dabei inhaltlich so zu gestalten, dass sie sich aus den „Bildungsstandards ableiten lassen“. Es soll dabei „durch validierte Aufgabenstellungen der Grad der Kompetenzerreichung durch die Schülerinnen und Schüler“ gemessen werden. Ziel ist es dabei „die individuellen Testergebnisse [...] zu den Bildungsstandards in Relation“ zu setzen, um „Aufschluss über den nachhaltigen Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen“ (ebd.). Als Prüfungsverfahren werden hierbei „schriftliche Tests“ sowie „mündlich zu lösende Aufgaben“ geltend gemacht. Die Bestimmungen über die Leistungsfeststellungen und -beurteilungen bleiben von dieser Verordnung unberührt (ebd.). Die standardisierten Prüfungsverfahren sollen damit eine Vergleichbarkeit der gemessenen Leistungen schaffen, um den Erwerb der Kompe-

tenzen durch Schüler/innen unter Vorgabe von Bildungsstandards festzustellen. Die in der Verordnung recht grob beschriebenen „Standardüberprüfungen“ bedürfen aber im Zusammenhang mit der LFLB noch einer genaueren Betrachtung.

Die standardisierten Leistungstests lassen sich in zwei Gruppen einteilen, je nachdem, was eben gemessen werden soll. Man unterscheidet dabei „normorientierte“ von „kriteriumsorientierten Schulleistungstests.“ Der „normorientierte Test“ richtet sich auf die „soziale Bezugsform“; es werden dabei „die Ergebnisse auf dem Hintergrund eines Vergleichs mit den Leistungen anderer Schüler und Schülerinnen abgebildet.“ Für „kriteriumsorientierte Schulleistungstests“ werden „sachliche Bezugsnormen“ wie z.B. Leistungsfeststellungen im Vergleich zu vorgegebenen Zielen des „Lehrplans“, aber auch „individuelle Bezugsnormen“, bei der „die Leistungen eines Schülers [...] mit seinen eigenen, zurückliegenden Leistungen verglichen“ werden, herangezogen. Ergibt sich „das Kriterium aus dem Lehrplan“ und stellt sich die Lehrkraft die Frage, „ob das Lernziel“ erreicht wurde, so dient dieser Test rein einer Leistungsfeststellung. „Die didaktische Konsequenz nach Anwendung des Kriteriums orientierten [sic] Schulleistungstests ist einfach: Ist das Lehrziel erreicht, kann die Lehrkraft getrostens Herzens mit dem Unterricht fortfahren und das nächste Lehrziel in Angriff nehmen“ (TROLLDENIER 2011: 2).

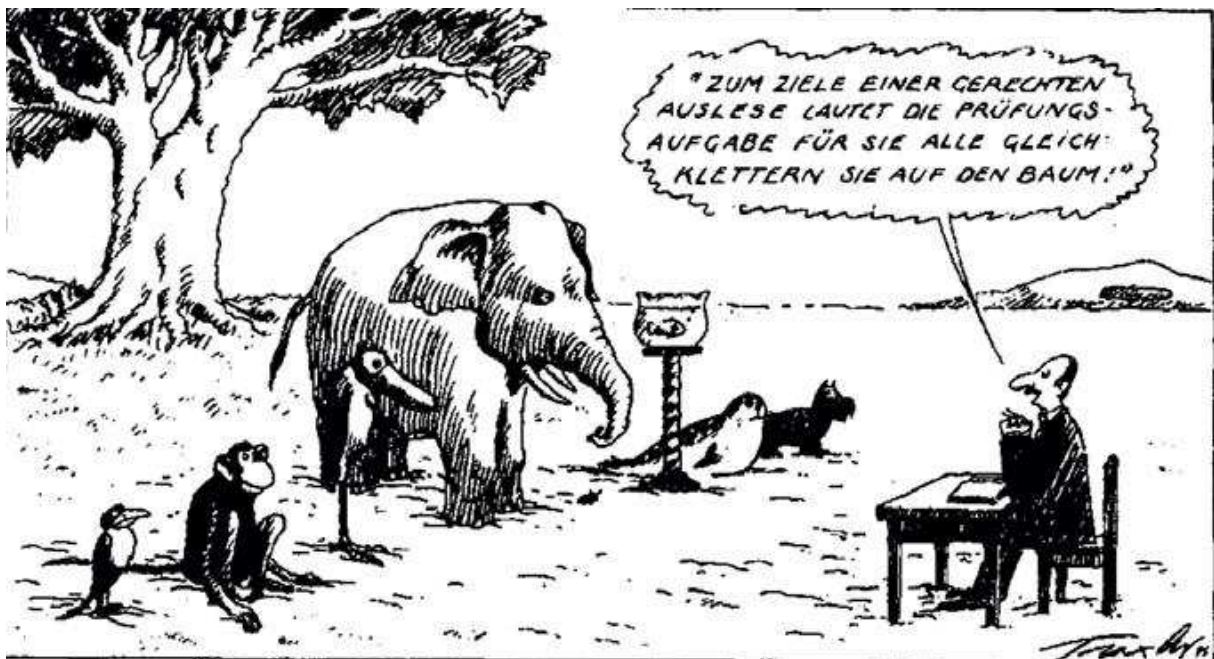
Bei Nichterreichung muss durch Schüler/innen und Lehrkraft gemeinsam das Problem erörtert und dann fördernd in Angriff genommen werden. Beide Formen der Tests beziehen sich auf die Inhalte des vorgegebenen Lehrplans und setzen diesen auch voraus. Dies macht eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse aber eben nur unter den gleichen Bedingungen und Voraussetzungen möglich und vor allem gültig. Internationale Vergleichsstudien wie etwa die PISA-Studien werten vor allem ergebnisorientiert und ohne zu berücksichtigen, welchen Weg Schüler/innen wählen, um zu dem Ergebnis zu gelangen, geschweige denn, dass sie alle einen gemeinsamen Lehrplan als Ausgangspunkt besitzen und darüber hinaus unterschiedlich unterrichtet werden. Hier lässt sich durchaus ein Kritikpunkt an solchen Vergleichsstudien erkennen. (vgl. TROLLDENIER 2011: 2ff.)

Neben der Vergleichbarkeit der Ergebnisse ergeben sich weitere Vorteile aus standardisierten Prüfungsverfahren:

„Absicherung der eigenen Beurteilung bei besonders kritischen Fällen [...], Hilfe bei Zuweisung in einem schulischen Kurssystem, Hilfe bei Zuweisung zu Förderkursen. Bei Übernahme einer neuen Klasse: Prüfung des erreich-

ten Lernstands der Klasse und der einzelnen Schüler, um für alle an der, richtigen' Stelle anzusetzen. [...] Kritische Prüfung (Vergleich mit Grundgesamtheit) einzelner Schülergruppen mit dem Ziel, gegebenenfalls interne Differenzierungen vorzunehmen (bes. bei Schülern aus sozial schwachen Schichten, bei Schülern mit Migrationshintergrund, bei Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten oder ADHS, bei Schülern mit allgemeinen oder speziellen Lernaussfällen). Schulinterne Klassenvergleiche. Schulinterne Methodenvergleiche (z.B. Wahl eines Lehrbuchs). Systeminterne Evaluation.“ (TROLLDENIER 2011: 6)

Auch zertifizierte Prüfungen mit internationaler Gültigkeit basieren auf standardisierten Testverfahren (z.B. Sprachausbildung – Europäischer Referenzrahmen) und ermöglichen den Absolvent/innen die Anerkennung über alle Grenzen hinaus. Es lässt sich also eine Fülle von Vorteilen der Standardprüfungen erkennen und nennen. Demnach scheint es so, dass standardisierte Prüfungsverfahren eine gerechte und ideale Form der LFLB gewährleisten und Chancengleichheit für Schüler/innen bedeuten. Die folgende Karikatur soll das Problem der Chancen-, aber auch der Leistungsgerechtigkeit von gerechten Prüfungsaufgaben näherbringen und verdeutlichen.



(Abb. 6: Karikatur TRAXLER 1975, Quelle: TREPTOW 2015: 1)

STOJANOV erklärt in diesem Zusammenhang, „dass eine exakte Leistungsmessung, die eine vollständige Vergleichbarkeit der Leistungen von Schüler/innen gewährleisten würde, nur dann möglich wäre, wenn die Leistungen vollständig dekontextualisiert, standardisiert und quantifiziert würden“. Er sieht dabei ausschließlich „die Nutzung von standardisierten Prüfungsverfahren wie etwa Multiple-Choice-Tests“ als Möglichkeit, weist aber darauf hin, dass diese als „pädagogisch fragwürdig“ zu beurteilen sind, da „sie in der Regel von den individu-

ellen Denk- und Urteilsbildungsprozessen des/der Einzelnen abstrahieren“. Zusätzlich sieht er selbst „vollkommen standardisierte und quantifizierte Leistungsmessungen“, ähnlich wie NEUWEG zuvor, „nicht gänzlich frei von subjektiven Einflüssen“ und hinterfragt dabei gleichzeitig eine gänzliche Standardisierung des Unterrichts zur Gewährleistung von standardisierten Prüfungsverfahren in einem „demokratischen Bildungswesen“ (STOJANOV 2013: 61).

Es lässt sich also festhalten, dass „Standardüberprüfungen“ vor allem der Reflexion des Unterrichts dienen. Sie sollen dabei sowohl Lehrkräften als auch Schüler/innen darüber Auskunft geben, ob sie das festgelegte Lernziel erreicht haben. Sie dienen daher vorrangig der Informationsfeststellung, aber nicht als Grundlage für die Leistungsbeurteilung von Schüler/innen.

2.6.3 Dilemmata der LFLB

Grundsätzlich sollen die Leistungen der Schüler/innen objektiv und gerecht festgestellt und beurteilt werden, aber lassen sich diese auch tatsächlich von der Persönlichkeit jedes einzelnen abgrenzen, oder unterliegen Lehrkräfte nicht auch zusätzlichen Problemen, die eine gerechte Beurteilung umso schwieriger gestalten? Das individuelle Prüferverhalten selbst kann dabei zu einigen Beurteilungsfehlern führen.

Beim Erwartungseffekt können Einschätzungen und „Erwartungen“ einer Lehrkraft an die Schüler/innen das Ergebnis im Sinne einer „selbst erfüllenden Prophezeiung“ lenken und dabei positiv oder negativ beeinflussen, ähnlich wie beim „Projektionsfehler“, der „eigene Eigenschaften, Ansichten, Wünsche oder Fehler“ der Lehrkräfte auf Lernende „überträgt“ und in die LFLB einfließen lässt (CTL 2015: 12f.).

Eine weitere bekannte Fehlerquelle ist der sogenannte „Halo-Effekt“, bei dem das Erscheinungsbild des zu Prüfenden dessen Leistung „überstrahlt“ und nicht die Leistung selbst, sondern dieses wahrgenommene Erscheinungsbild beurteilt wird. Beim „Reihenfolgeeffekt“, dem der Verfasser leider selbst schon des Öfteren erlegen ist, werden bei einer Reihe von Prüfungen die Leistungen zu Beginn wesentlich strenger beurteilt als jene am Ende eines Prüfungsblocks. Darüber hinaus kann die Leistung eines zu Prüfenden die des Folgenden sowohl im positiven als auch im negativen Sinne beeinflussen, indem die Prüfer/innen die Leistungen unter- bzw. miteinander vergleichen. Auch der „Strenge- und Mildefehler“ kann die tatsächlich erbrachte Leistung stark verfälschen, wenn Prüfer/innen „geringe Mängel“

übermäßig streng „in die Beurteilung einer guten Leistung“ einfließen lassen bzw. durchschnittliche oder „schlechte Leistungen“ kaschiert und „mild“ beurteilt werden. Bei der „Tendenz zu Extremurteilen“ wird prinzipiell nur zwischen „guten und schlechten Leistungen“ differenziert und gewertet; Mittelwerte werden selten bis gar nicht vergeben. Genau anders herum verhält es sich bei der „Tendenz zur Mitte“, bei der Extremwerte vermieden werden. Dieser Effekt tritt häufig bei Prüfer/innen auf, die sich beim Prüfen oft „unsicher“ fühlen (ebd.). All diese Effekte stellen Lehrkräfte und Prüfer/innen vor zusätzliche Schwierigkeiten, wenn sie eine gerechte LFLB durchführen wollen. Ein stetiges Bewusstmachen dieser Fehlerquellen und eine persönliche Selbstreflexion nach den Prozessen der LFLB können den Prüfenden helfen, diese Effekte und Fehlverhalten zu minimieren.

TILLMANN und VOLLSTÄDT fassen die Problematik und Schwierigkeiten der LFLB in fünf „Spannungsfelder“ zusammen (vgl. TILLMANN und VOLLSTÄDT 2000: 52ff.). „Der Anspruch jedes Kindes und Jugendlichen auf Entwicklung seiner Individualität“ sowie „auf individuelle Förderung und Unterstützung beim Lernen“ steht im Gegensatz zum „Auslesezwang (Selektion) im schulischen Berechtigungswesen“ (TILLMANN und VOLLSTÄDT 2000: 53). Dieser Widerspruch ergibt sich aus der „gesellschaftlichen“ bzw. „pädagogischen Funktion“ der LFLB, „der eine funktionale Überforderung darstellt“ (ebd.). Die doppelte „Subjektivität“ der „Leistungsbewertung“, einerseits durch die „subjektiven Leistungen“ der Schüler/innen und andererseits durch die „subjektiven Rückmeldungen“ von Lehrkräften, stellt eine „hohe Subjektivität jeglicher schulischer Leistungsbewertung“ dar, dies widerspricht aber den „Ansprüchen auf Standardisierung und Vergleichbarkeit“, „den der Auslesezwang der heutigen Schule verlangt“ (TILLMANN und VOLLSTÄDT 2000: 54). „Die unzureichende diagnostische Kompetenz vieler Lehrkräfte“ steht oft im Gegensatz zu „hohem diagnostischem Anspruch der Leistungsbewertung“. Hier kritisieren die Autoren vor allem die „traditionelle Ausbildung der Lehrer/innen“, bei der sich ihnen nur wenig Gelegenheit bietet, Erfahrung auf diesem Gebiet zu sammeln, aber auch den „Mangel an erprobten Verfahren und Instrumenten“, der „einer entwicklungsförderlichen und ‚gerechten‘ Bewertung“ entspricht“ (TILLMANN und VOLLSTÄDT 2000: 56). Unter der diagnostischen Kompetenz versteht man „ein breites Spektrum von Fähigkeiten, sowohl summativ Lernleistungen (Ergebnisse) zu bewerten [...] als auch formative Lernprozesse einzuschätzen“ (STERN 2008: 87).

Selbst erfahrene Lehrkräfte bemängeln oft den knapp bemessenen Zeitrahmen im „Schulalltag“. Der „hohe Zeitaufwand für individuelle Leistungsrückmeldung“ im Vergleich zu traditionellen Formen stellt ebenfalls einen Widerspruch zu den „begrenzten Zeitressourcen“ im Unterricht dar. Nicht zuletzt bildet die kontroverse Betrachtungsweise von „verbalen Lernberichten“ im Gegensatz zu „Zensuren und Ziffernzeugnissen“ ein weiteres „Spannungsfeld.“ Die LFLB darf im Zusammenhang mit den Veränderungen in der „didaktischen Gestaltung des Unterrichts“ nicht „isoliert betrachtet werden“, wobei aber „neue Formen der Leistungsbewertung [...] nur im Zusammenhang mit grundsätzlichen Überlegungen zur Schulreform“ einhergehen können (TILLMANN und VOLLSTÄDT 2000: 54ff.).

„Aus den widersprüchlichen Anforderungen und unlösbaren Dilemmata der Leistungsbewertung lässt sich der beruhigende Schluss ziehen, dass Lehrer/innen viele Freiheiten haben, eigene Wege zu gehen und Neues zu erproben. Allgemeingültige Rezepte für eine optimale Leistungsbewertung gibt es ohnehin nicht. Was dabei aber immer zu beachten ist: Abstimmung auf die Lernziele: ‚Überprüfen, was wichtig ist, nicht, was leicht zu prüfen ist!‘; Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Leistungsbewertung für die Schüler/innen; Ermutigung und Ansporn für die Schüler/innen, ihre Leistungen ständig zu verbessern und aus eigenen Fehlern zu lernen, statt diese zur Grundlage von summativen Bewertungen zu machen (‚Fehlerkultur‘); Reflexion über den Unterricht anhand der Ergebnisse der Leistungsbewertungen und Nachjustieren entsprechend den Potenzialen und Bedürfnissen der einzelnen Schüler/innen.“ (STERN 2008: 33)

2.7 Die geübte Praxis der Leistungsfeststellung und -beurteilung im Unterrichtsfach GW

Nach einer einführenden Erörterung der theoretischen Grundlagen zum Thema LFLB soll der Fokus nun auf die praktische Umsetzung der LFLB im Unterricht gerichtet werden.

Im Rahmen der universitären Ausbildung für das Lehramt konnte der Verfasser dieser Arbeit einige Male im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde hospitieren. Eine der dabei gängigsten Methoden, die er dabei beobachtete, waren Stundenwiederholungen zu Beginn des Unterrichts. Durch Befragungen der Schüler/innen konnten Lehrkräfte so den Wissensstand der Schüler/innen abrufen und überprüfen. In den meisten Fällen diente diese Form der Wiederholung auch der Leistungsfeststellung, indem die Lehrkräfte die Leistungen der Schüler/innen schriftlich dokumentierten.

Nach Rücksprache stellt die Mitarbeit für viele Lehrer/innen einen wesentlichen Bestandteil der Beurteilungsgrundlage im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde dar, was sich ja durchaus mit den gesetzlichen Verordnungen erklären lässt (vgl. BMUKK 1974: § 4).

Im Gespräch mit den Lehrkräften wurde auch festgestellt, dass neben der Mitarbeit eine zusätzliche Leistung, entweder in Form eines schriftlichen Tests oder eines mündlich abgehaltenen Referats, in die Leistungsbeurteilung einfließt. Der Test bzw. das Referat dient dabei aber in erster Linie nicht der Rückmeldung an die Schüler/innen, sondern ist eher eine Art Rückversicherung für die Lehrer/innen, um bei etwaigen Einsprüchen und Beanstandungen im Zuge der Beurteilung und Notenvergabe Belege dokumentiert und in der Hand zu haben. Diese Rückversicherung für Lehrkräfte wird im 3. Abschnitt (Empirischer Teil) noch genauer besprochen. Es lässt sich damit festhalten, dass sowohl Mitarbeit als auch klassische Formen wie schriftliche Tests oder Referate für die LFLB im GW-Unterricht herangezogen werden (siehe Abschnitt 3.3.1, 3.3.2 und 3.4). Doch bevor wir uns mit den üblichen Praktiken beschäftigen, wie sich die Noten für die Leistungsbeurteilung zusammensetzen, sei noch die Frage gestellt, was denn jetzt eigentlich als Messlatte in der Leistungsfeststellung dienen soll, denn auch hier gibt es verschiedene Möglichkeiten, die den Lehrkräften offenstehen.

Die schulische Leistungsfeststellung ergibt sich aus den Resultaten der Abweichungen der erbrachten Leistungen vom SOLL-Stand der durch die Lehrkräfte vorgegebenen Lernziele, wobei es dabei aber wiederum verschiedene „Grundorientierungen“ gibt, die als Messlatte herangezogen werden können. Bei der „Zielorientierung“ dient das Erreichen des vorgegebenen Lernziels bzw. das Abweichen davon als Beurteilungsgrundlage, während bei der „Durchschnittsorientierung“ bzw. „Normorientierung“ die Leistungen des „Klassendurchschnitts“ die Basis für die Feststellung und Beurteilung bilden. „Die Orientierung am Leistungszuwachs“ ergibt sich aus den „Veränderungen des Leistungsstandes“ der Schüler/innen, also aus deren Fortschritten sowie Rückfällen (FISCHER und MALLE 2004: 306f.). Aus diesen Überlegungen lässt sich erkennen, dass es verschiedene Ansätze gibt, die der Leistungsfeststellung und in weiterer Folge Leistungsbeurteilung dienen, je nach Sensibilisierung, Professionalisierung oder Überzeugung der Lehrkräfte.

Wie stellt sich nun der Prozess vom Erfassen der Leistungsfeststellungen zur gesamten Leistungsbeurteilung in Form von Noten dar? Eine „weit verbreitete Praxis“ ist das positive Bewerten einer Leistung, wenn „51%“ der „maximal erreichbaren“ Gesamtanforderungen erfüllt wurden (NEUWEG 2019: 52), eine Methode, die auch sehr häufig im Rahmen der universitären Ausbildung angewendet wird (vgl. UNI WIEN 2015: § 6-8). NEUWEG hält dazu fest, dass gemäß § 14 der LBVO der LFLB vor allem eine „pädagogische Tätigkeit und keine ma-

thematische Rechenaufgabe zukommt“, aber, „im Sinne einer größtmöglichen Transparenz, ein Punkteschema, welches den Vorgaben der LBVO entspricht“, eingesetzt werden kann (NEUWEG 2019: 52f.). Eine mathematische Darstellung in Punkten bzw. Prozenten kann zwar den Gesamtumfang der erbrachten Leistung darstellen, nicht aber, „welche Ziele erreicht worden sind“ (NEUWEG 2019: 53).

„Das aber bedeutet: Das Addieren von Punkten auf verschiedenste Aufgaben oder das Zählen von Fehlern auf unterschiedlichste Art und das Übersetzen von Punkte- oder Fehlersummen in Noten wird der LBVO nicht gerecht. Denn dabei werden Punkte bzw. Fehler in Zusammenhang mit Reproduktionsleistungen einerseits und eigenständigen bzw. selbstständigen Leistungen andererseits ebenso wie Punkte bzw. Fehler, die Wesentliches und solche, die weniger Wesentliches betreffen, addiert und ‚gleichnamig‘ gemacht.“ (NEUWEG 2019: 53)

Selbst eine unterschiedliche Gewichtung der Fragen lässt bei einem prozentuellen Gesamtergebnis keine Schlüsse auf die Leistung in den unterschiedlichen Bereichen zu. Aufgrund dieses Erkenntnis stellt sich hier die Frage, inwieweit der traditionelle Test als solcher für eine Leistungsfeststellung geeignet erscheint bzw. die Kriterien erfüllen kann.

Auch die Leistungsbeurteilung anhand von arithmetischen Mitteln zur Berechnung der Abschlussnote eines Schulsemesters stellt NEUWEG in Frage. Ein durchaus gängiges Verfahren zur „Ermittlung von Gesamtnoten“ stellt die Errechnung des „Mittelwertes aus Einzelnoten“ dar. Werden in diesem Zusammenhang zwei aufeinanderfolgende Arbeiten eines/r Schülers/in beurteilt, bei der auf die erste Arbeit die „Note Gut“, auf die folgende aber nur ein „Genügend“ erreicht wurde, so würde der Mittelwert ein Befriedigend ergeben. Das würde aber gemäß LBVO bedeuten, dass der/die Schüler/in alle Inhalte im Wesentlichen beherrscht, was aufgrund des Ergebnisses der zweiten Arbeit (Genügend) nicht der Fall ist. Auch „die Berechnung des arithmetischen Mittel aus Einzelnoten“ bezeichnet NEUWEG als „fehlerhaft“ (NEUWEG 2019: 54f.) und veranschaulicht dies an folgendem Beispiel:

„Notenschlüssel für die Schularbeiten: bis 50 Punkte: Nicht Genügend, bis 62,5 Punkte: Genügend, bis 75 Punkte: Befriedigend, bis 87,5 Punkte: Gut, ab 88 Punkte: Sehr gut.

Eine Schülerin bzw. ein Schüler habe nun drei Schularbeiten geschrieben:

1. Schularbeit: 70 Punkte – Befriedigend
2. Schularbeit: 0 Punkte – Nicht genügend
3. Schularbeit: 52 Punkte Genügend“ (NEUWEG 2019:55).

Der Mittelwert der „drei Einzelnoten“ würde die Gesamtnote „Genügend“ ergeben ($3+5+4=12/3=4$). Zählt man nun die Punkte der einzelnen Schularbeiten zusammen und errechnet davon das arithmetische Mittel, so kommt man zu folgendem Ergebnis: $70+0+52=122/3=40,7$ Punkte. Die 40,7 erreichten Punkte entsprechen aber der Note „Nicht genügend“ (siehe o.a. Notenschlüssel). Der Unterschied ergibt sich daraus, dass die „Notenklasse Nicht genügend viel breiter“ als die restlichen Noten ist. Es handelt sich bei der „Notenskala“ um eine „Ordinalskala“, die Ergebnisse im „Sinne einer Rangfolge“ veranschaulicht, „ohne dass aber Abstände zwischen den Noten bekannt wären“. Daher seien „Mittelwertsberechnungen“ für solche Skalen unzulässig (NEUWEG 2019: 55f.).

Eine mögliche Lösung des Problems sieht NEUWEG in einem „System, das bereits für die Mitarbeitsnote gilt: Die einzelnen Leistungen werden von der Lehrkraft zwar aufgezeichnet, aber nur einmal pro Semester zu einer den Zeitraum abdeckenden Note zusammengeführt“ (NEUWEG 2019: 57). Zur Erklärung dient hier der Absatz 2 des § 4 der LBVO, „einzelne Leistungen im Rahmen der Mitarbeit sind nicht gesondert zu benoten“ (BMUKK 1974: § 4).

Lässt sich nun eine Leistungsbeurteilung aufgrund von rein dokumentierten Mitarbeitsergebnissen rechtlich gesehen rechtfertigen?

„Vorgeschrieben ist, nur so viele Prüfungen durchzuführen, wie für eine sichere Leistungsdiagnose unbedingt notwendig sind (‚Sparsamkeitsgebot‘ LBVO § 3 (4)). Dass Schularbeiten und schriftliche Tests eine Sonderstellung einnehmen und entscheidend für die Gesamtnote sind, ist ein weit verbreiteter Irrglaube, denn ‚alle genannten Formen der Leistungsfeststellung sind als gleichwertig anzusehen‘ (‚Gleichwertigkeitsprinzip‘ LBVO § 3 (5)). Dabei sind natürlich Umfang und Schwierigkeitsgrad der einzelnen Leistungsfeststellungen zu berücksichtigen.“ (STERN 2008: 82)

Der Gesetzestext hierzu lautet:

„Die Feststellung der Mitarbeit des Schülers im Unterricht umfaßt den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit in den einzelnen Unterrichtsgegenständen und erfaßt:

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

Bei der Mitarbeit sind Leistungen zu berücksichtigen, die der Schüler in Alleinarbeit erbringt und Leistungen des Schülers in der Gruppen- und Partnerarbeit [...]. Aufzeichnungen über diese Leistungen sind so oft und so eingehend vorzunehmen, wie dies für die Leistungsbeurteilung erforderlich ist.“ (BMUKK 1974: § 4)

Eine „Mitarbeitsnote“ ist in allen „Gegenständen zu erheben“; des Weiteren ist die „Beschränkung auf schriftliche Leistungsfeststellungen alleine unzulässig“ (NEUWEG 2019: 19). Gerade im Rahmen der Mitarbeit bietet sich also die Möglichkeit, alternative und neue Formen der LFLB in den Unterricht einzubinden, vor allem in Fächern, die nicht an die traditionellen Formen wie Schularbeiten gebunden sind. Der Gesetzgeber lässt hier den Lehrkräften einen relativ großen Spielraum, was zumindest die Leistungsfeststellungen an sich betrifft, aber auch der Weg zur Leistungsbeurteilung lässt hier andere Möglichkeiten als jene der traditionellen Methoden offen. Gehen wir in diesem Zusammenhang der Frage nach, was man denn eigentlich unter alternativer LFLB versteht, und versuchen, dies anhand einer Auswahl von Beispielen näher zu verdeutlichen.

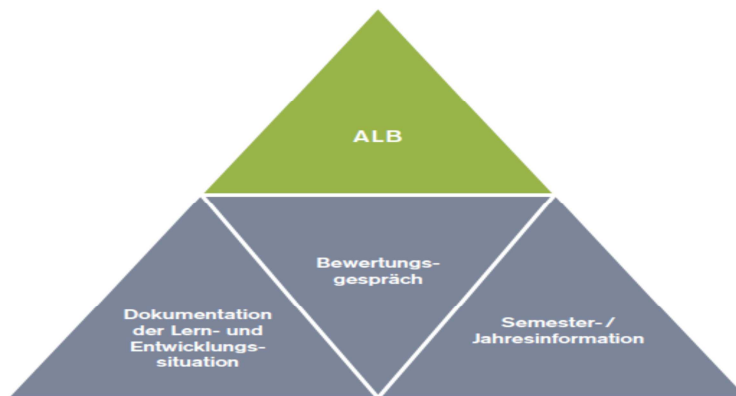
2.8 Alternative Leistungsbeurteilung, Definition und Auswahl an Beispielen

„Die traditionelle Bewertung bezieht sich vorwiegend auf den fachlich-inhaltlichen Bereich des erweiterten Lernbegriffs. Neue Formen der Leistungsbewertung beziehen sich auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Bereich hinausgehen und auch methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Leistungen berücksichtigen.“ (BOHL 2006: 9)

Daraus resultiert vor allem eine Veränderung der Konzeption von Unterricht in einem Verhältnis zwischen Instruktion und Aneignung sowie der Lernziele, die wiederum eine zweckmäßige und angepasste Form der Leistungsfeststellung, „Bewertung und Dokumentation“ benötigen. Wie bereits angeführt, lassen sich aus rechtlicher Sicht diese neuen Formen alternativer LFLB sowie der Dokumentation im Rahmen der Mitarbeit anwenden und verwirklichen, wobei aufgrund der Rechtslage am Ende des Semesters das Ergebnis in einer Note (Beurteilungsstufe) zum Ausdruck zu kommen hat (BOHL 2006: 9f.). „Die Möglichkeit der Alternativen Leistungsbewertung / -beurteilung unterstützt diese neue Lernkultur, da sie individuelle Lernprozesse berücksichtigt und diese für alle Beteiligten transparent macht“ (JÄCKL und MOSER 2017: 17). Diese Transparenz dient nicht nur den Schüler/innen, sondern ermöglicht auch Lehrkräften den Unterricht zu beobachten, zu reflektieren und zu dokumentieren.

Ein großer Anteil der Arbeit von Lehrer/innen besteht darin, den „Unterricht kritisch zu reflektieren“. Daher spielt die „Unterrichtbeobachtung“ in diesem Prozess eine wichtige Rolle, um sich mit den Zielen und erlebten Erfahrungen „auseinanderzusetzen“. So bietet sich der Lehrkraft auch die Möglichkeit, einen „Blick von außen“ auf den Unterricht zu werfen, um somit in einem Selbstreflexionsprozess den Unterricht zu evaluieren und den „eigenen pädagogischen Horizont zu erweitern“ (DALEHEFTE und KOBARG 2013: 3). Die Berücksichtigung der Individualität der Schüler/innen im Zugang zum Erreichen der jeweiligen Lernziele sollte auch eine differenzierte und unterschiedliche Gestaltung der LFLB mit sich bringen. Durch Methodenvielfalt im Unterricht sowie in der Prüfungskultur können die Stärken von Schüler/innen gefördert und ihre Schwächen erkannt und verbessert werden. „Prüfungskultur ist das Resultat von Aushandlungen und gleichzeitig der Rahmen, in dem diese Aushandlungen stattfinden“ (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 21). Dieser „Aushandlungsprozess“ fördert die Transparenz der LFLB durch ein gemeinsames Festlegen der Lernziele sowie deren Beurteilungen durch den Dialog zwischen Lehrkräften und Schüler/innen. Die Partizipation der Schüler/innen am Unterricht fördert neben dem Interesse und dem Verständnis für die vereinbarte Leistungserbringung auch die Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler/innen sowie deren selbstständige Steuerung des Lernprozesses (vgl. AMRHEIM-KREML et al. 2008: 44). Dies unterstützt nicht nur den individuellen Lernprozess der Schüler/innen, sondern ermöglicht auch eine größere Transparenz für Lehrkräfte im Erkennen der Stärken und Schwächen ihrer Schüler/innen sowie eine angepasste und gerechte LFLB. „Bei einer größeren Vielfalt von Aufgabentypen können Schüler/innen einen größeren Teil des Spektrums ihrer Fähigkeiten zeigen. (Nicht allen Schüler/innen liegen die gleiche Art von Fragen.)“ (STERN 2008: 44).

JÄCKL und MOSER erklären die alternative Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung folgendermaßen und stützen sich dabei insbesondere auf „drei Säulen: Dokumentation der Lern- und Entwicklungssituation, Bewertungsgespräch und der Semester bzw. Jahresinformation“ (JÄCKL und MOSER 2017: 17).



(Abb. 7: 3 Säulen der alternativen Leistungsbewertung/-beurteilung, Quelle: JÄCKL und MOSER 2017: 17)

Die Basis einer alternativen Leistungsbeurteilung bildet eine stetige und fortlaufende „Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse“. Sie soll, unter Beobachtung und Förderung der Schüler/innen im Sinne einer formativen LFLB, dabei „erbrachte Leistungen hinsichtlich der Erfassung und der Anwendung des Lehrstoffes, Durchführung der Aufgaben, Eigenständigkeit, Selbständigkeit der Arbeit, festgestellte Lernfortschritte, Leistungsstärken, Begabungen und allfällige Mängel, allenfalls gesetzte oder zu setzende Fördermaßnahmen, Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenz und Verhalten in der Gemeinschaft“ festhalten (JÄCKL und MOSER 2017: 18). Hierbei soll vor allem die Individualität der Schüler/innen berücksichtigt werden, um anhand der verwendeten „Dokumentationsform“, wie z.B. „Lernfortschrittdokumentation, Lernzielkatalog oder Portfolio“, die Basis für eine „förderliche Rückmeldung“ zu liefern (ebd.). Das „Bewertungsgespräch“, ein „Gespräch zur Lern- und Entwicklungssituation des Kindes“, bildet die zweite Säule der alternativen Leistungsbeurteilung. „Es wird von der Lehrperson zusammen mit dem Kind und den Erziehungsberechtigten geführt und fokussiert auf das bisher Erreichte und die erbrachten Leistungen, um daraus gemeinsam die nächsten Lernschritte zu beschreiben“ (JÄCKL und MOSER 2017: 20). Die Rückmeldung dient dabei „als Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung, [...] wenn Rückmeldung den Charakter einer gemeinsamen Beratung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen annimmt; wenn beide Seiten etwas über die Wirksamkeit ihres Verhaltens und ihre besonderen Aufgaben bei der Verbesserung des Unterrichts erfahren“ (BASTIAN et al. 2005: 15). Die dritte Säule der alternativen Leistungsbeurteilung sehen JÄCKL und MOSER in der „Semester- und Jahresinformation“. Sie ist „eine schriftliche Zusammenfassung des Bewertungsgesprächs. Dem Bewertungsgespräch kommt eine besondere Bedeutung zu. Es dient der detaillierten Darlegung der Lern- und Entwicklungsschritte und dem Festsetzen der

nächsten Schritte und Fördermaßnahmen auf Basis der Dokumentation“ (JÄCKL und MOSER 2017: 25).

Es lässt sich anhand der vorliegenden Beschreibungen gut erkennen, dass es sich bei den alternativen Formen um Instrumente und Methoden handelt, die in erster Linie den Fokus auf die formative LFLB richten. Welche Möglichkeiten der praktischen Umsetzung einer neuen Prüfungskultur bzw. alternativer LFLB bieten sich nun? Eine kleine Auswahl an Beispielen soll hier einen Einblick verschaffen und eine andere Form der LFLB sowie deren Dokumentation näher bringen. Die folgenden Beispiele wurden so ausgewählt, dass sie mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen konform gehen. Es handelt sich vorwiegend um Methoden, die durch den Verfasser bereits selbst zur Anwendung gekommen sind, um auch eigene Erfahrungen aus dem Unterricht mit zu berücksichtigen und einzubringen.

2.8.1 Lernvertrag

Eine der Säulen der alternativen LFLB stellt die Dokumentation dar. Der Lernvertrag (bzw. auch Leistungs- oder Notenverträge) unterstützt diese und beschreibt den Weg bzw. die „Lernziele“, die zwischen den Schüler/innen und Lehrkräften vereinbart wurden. Die Vertragspartner legen dabei fest, welche Ziele sie wie gemeinsam erreichen wollen, aber auch, wie die Feststellung bzw. Beurteilung der Leistung zu erfolgen hat. Auch das Schulunterrichtsgesetz verweist in diesem Zusammenhang auf das „Mitwirkungsrecht“ von Schüler/innen insbesondere „bei der Gestaltung des Unterrichtes im Rahmen des Lehrplanes, oder bei der „Beteiligung an der Wahl der Unterrichtsmittel“ (BMUKK 1986: § 58). Schüler/innen wird somit durch das selbstständige Erreichen von Lernzielen sowie durch die Selbsteinschätzung eine „Verantwortung“ übertragen, die eine „Kompetenzentwicklung für individualisiertes, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen unterstützt“ (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 47).

„Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?
• Definierte Unterstützung zum Erreichen der gesteckten Ziele • Dokumentation des Lernprozesses zur Zielerreichung • Individuelle Forderung und Förderung wird transparent • Erfahrungen sammeln über den selbstgesteuerten Lernprozess • Lernverträge dienen als Feedbackinstrument

- Unterstützt die Argumentation bei Beurteilung und Notendiskussionen
- Macht das Semesterende stressfreier, da es keine ‚Notenverhandlungen‘ gibt“ (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 47).

Ein Problem, das beim Lernvertrag häufiger aufgetreten und auch die eigene Erfahrung in diesem Zusammenhang gezeigt hat, ist, dass Schüler/innen bei der Entwicklung des Vertrages bzw. in der Startphase oft mit großem Eifer bei der Sache sind, aber ihre Motivation relativ schnell nachlassen kann und sie sich dann kaum mehr an die Vereinbarungen halten. Es kann dabei hilfreich sein, den Lernvertrag nicht durchgehend zu vereinbaren, sondern auf einzelne bzw. mehrere Abschnitte aufzuteilen. Die Selbst- bzw. Fremdeinschätzung durch Schüler/innen in Verbindung mit dem Notenvertrag hat im Gegensatz zu den von AMRHEIM-KREML angeführten „Stolpersteinen“ (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 47) immer sehr gut funktioniert und sich größtenteils mit den Aufzeichnungen der Lehrkraft gedeckt; allerdings sei hier erwähnt, dass die eigene praktische Erfahrung des Verfassers mit dem Lernvertrag ausschließlich in der Erwachsenenbildung zur Anwendung gekommen ist. Die Individualität und der unterschiedliche Zugang zu den Lernzielen von Schüler/innen muss auch beim Lernvertrag berücksichtigt werden, d.h. Lehrkräfte müssen eine gewisse Methodenvielfalt gewährleisten und deren Auswahl frei stellen, um so den Schüler/innen zu ermöglichen, auf ihre selbst gewählte Art und Weise die gemeinsam festgesetzten Ziele zu erreichen. Zu Beginn sollte der Lernvertrag für eine bestimmte Lernphase vereinbart werden. Der Erfahrungsaustausch zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen mit dieser Methode kann in weiterer Folge zu längeren Verträgen führen, die sich über ein Semester oder ein ganzes Schuljahr erstrecken können. Das langfristige Modell bringt den zusätzlichen Vorteil, dass Unterrichtsschwergewichte über einen längeren Zeitraum transparent gemacht werden können, birgt aber die Gefahr, dass sich Schüler/innen nur auf diese *Highlights* konzentrieren. Die Wahl eines Lernvertrages bedingt auch immer die Vereinbarung für einen entsprechenden Leistungs- bzw. Notenvertrag.

2.8.2 Lerntagebuch – Lernjournal

Das Lerntagebuch dient Schüler/innen als Instrument der „schriftlichen Reflexion“ des Unterrichts. Gegen Ende einer Unterrichtseinheit wird den Schüler/innen die Möglichkeit gegeben, einen Eintrag in ihr Lerntagebuch vorzunehmen, um so die Stunde nochmals zu reflek-

tieren. Wenn die Lernjournale nicht durch die Lehrkräfte eingesammelt werden und immer bei den Schüler/innen verbleiben, können diese auch ihre negativen Erfahrungen oder „Frustrationsmomente“ darin festhalten. Durch auszugsweises Abfragen kann die Lehrkraft so aus der Sicht der Schüler/innen auch „konstruktive Kritik“ zum Unterricht erfahren, d.h. was bei den Schüler/innen gut ankam bzw. was am Unterricht aus deren Sicht nicht so gelungen war (STERN 2008: 55).

„Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?“
• Stärken und Schwächen erkennen und einschätzen lernen • Erfolge und Misserfolge bewusst machen • Verantwortung für die eigenen Lernprozesse übernehmen • Verwendung als Steuerungsinstrument für die Unterrichtsplanung • Rückmeldung über individuelle Verstehens Prozesse sowie über emotionale und soziale Prozesse in der gesamten Gruppe • Das Lerntagebuch kann als Basis für Gespräche mit Einzelnen, mit Gruppen oder der ganzen Klasse dienen“ (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 49f.).

Nach jeder Lerneinheit eine Seite für deine persönlichen Gedanken!

Wie war's? ++ / + / - / --	Interessant war für mich: _____
Datum: _____	Dazugelernt habe ich: _____
Thema: _____	Überflüssig fand ich: _____
	Wofür wir uns mehr Zeit nehmen sollten: _____
	Was ich mir vornehme: _____

Das Lernjournal gehört dir.

- Dein/e Lehrer/in darf es ohne deine Erlaubnis nicht einsehen.
- Wenn du willst und danach gefragt wirst, kannst du am Ende der Stunde daraus vorlesen.
- Am Semesterende wirst du es brauchen, um zusammenzufassen, welche Stunden für dich die besten waren und was du Neues gelernt hast.

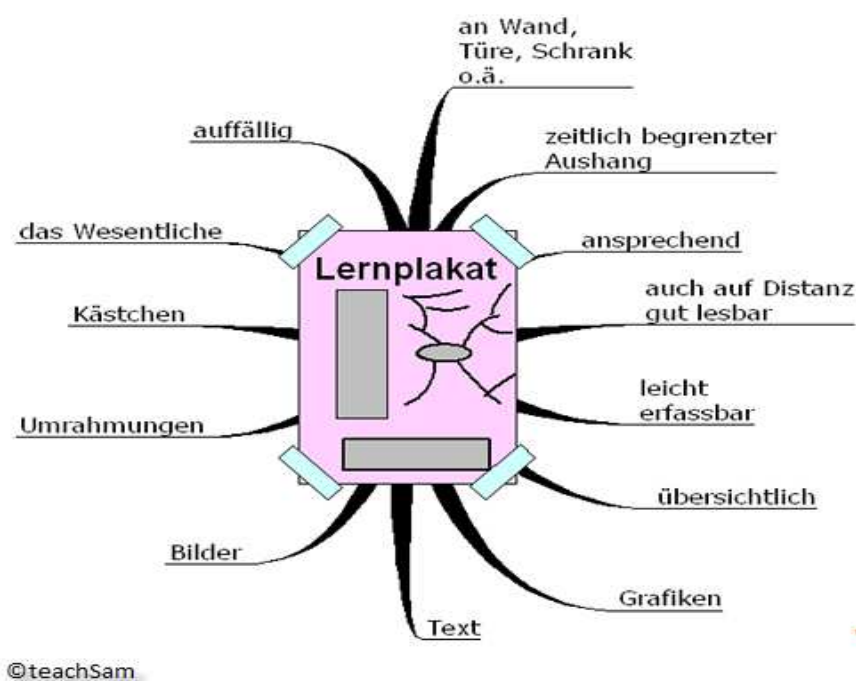
(Abb. 8: Lerntagebuch-Lernjournal, Quelle: STERN 2008: 56).

Aus eigener Erfahrung heraus lässt sich dazu festhalten, dass Lerntagebücher ein ausgezeichnetes Mittel sind, um Inhalte, aber auch Emotionen während einer Unterrichtseinheit schriftlich festzuhalten. Sie dienen somit sowohl der Reflexion als auch der Dokumentation. Allerdings sind sie natürlich zeitintensiv und benötigen eben einen gewissen Anteil an der

Unterrichtsstunde. Schüler/innen nehmen diese Art und Weise der Reflexion auch nur dann an, wenn sie kontinuierlich stattfindet, d.h. wenn der Eintrag nur ab und zu oder unter Zeitdruck stattfindet, verlieren sie schnell das Interesse, und die Einträge sind kaum mehr relevant. Es empfiehlt sich daher die Lerntagebücher „überschaubar“ zu gestalten, damit sie nicht zu einer zusätzlichen „Belastung“ für die Schüler/innen werden (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 49).

2.8.3 Lernplakat

Das Lernplakat soll die „Vermittlung eines komplexen Lerninhaltes“ einer Gruppe von Schüler/innen sowie die „persönliche Konstruktion von Wissen in plakativer Form“ darstellen. „Wesentlich für die Erstellung eines Lernposters ist die Aufbereitung einer Information/eines Problems/eines Sachverhaltes in strukturiert prägnanter Zusammenfassung“ (TEACHSAM.DE o.J.).



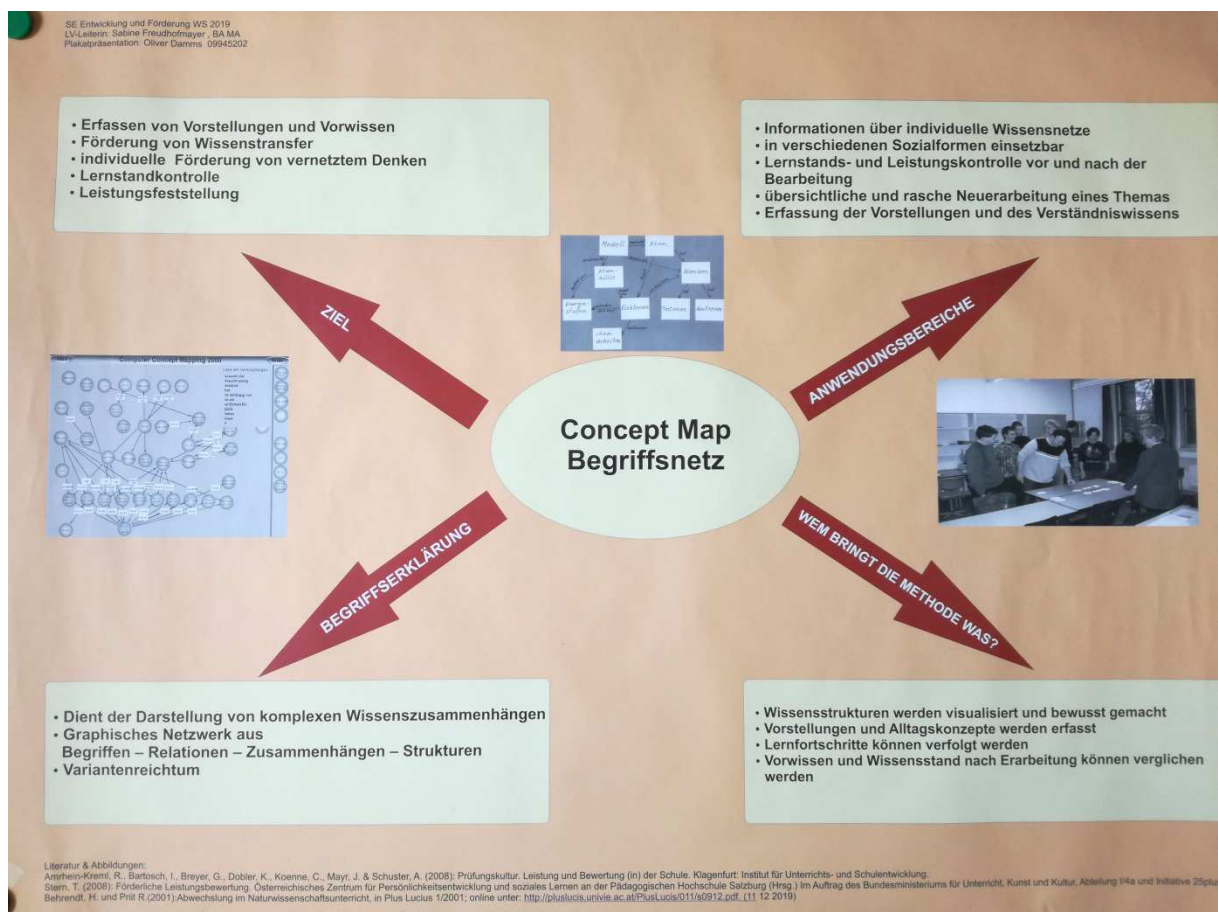
(Abb. 9: *Mind Map* zu Lernplakat, Quelle: TEACHSAM.DE o.J.)

Ziele dabei sind die selbstständige Auseinandersetzung der Schüler/innen mit den Inhalten, also eine „Wissenskonstruktion“ anstatt reiner Reproduktion, und eine „strukturierte und plakative Zusammenfassung von Lerninhalten“, die für „alle anderen“ anschaulich dargestellt wird (TEACHSAM.DE o.J.). Das Plakat gibt der Lehrkraft die Möglichkeit, die Kompetenzen der Schüler/innen in Bezug auf Inhalt, Synthese und Methode festzustellen und zu beurtei-

len, und eignet sich für Team- und Gruppenarbeiten sowie als Endprodukt im Rahmen eines Projektunterrichts.

Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?

- „Visualisierungsaktivität der Schüler/innen
- Motivationssteigerung
- Förderung des bewussten Lernens
- Erhöhung der Merkfähigkeit
- Ständige Präsenz der Lerninhalte in Form eines Plakates“ (KLIPPERT 1999: 168).



(Abb. 10: Lernplakat zum Thema *Concept Map*, Beispiel, Quelle: Eigene Abbildung)

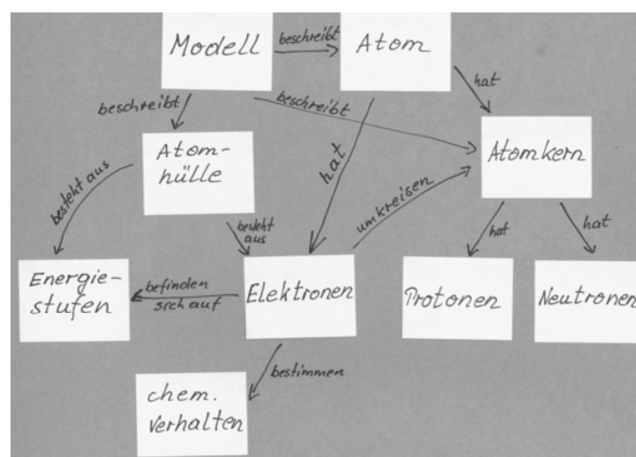
Aufgrund der eigenen Erfahrung lässt sich hierzu anmerken, dass Lernplakate tatsächlich die Motivation von Schüler/innen unterstützen, die Kreativität fördern und eine gelungene und interessante Alternative zu herkömmlichen Präsentationsformen bieten. Allerdings muss durch die Lehrkraft berücksichtigt werden, dass nicht alle Schüler/innen gleich talentiert sind, was die Gestaltung von Plakaten betrifft, und dass die Ausarbeitung nicht über die In-

halte des Plakates und eine zielgerechte Aufgabenerfüllung hinwegtäuscht. Musterplakate können in diesem Zusammenhang hilfreich sein. Vor der Präsentation des Plakates muss mit den Schüler/innen vereinbart werden, wie und was beurteilt wird. Auch der Arbeitsprozess spielt hier eine Rolle und muss von der Lehrkraft beobachtet werden können, da sonst die Gefahr besteht, dass sich manche Schüler/innen als Trittbrettfahrer tarnen, ohne einen aktiven Beitrag zum Arbeitsprozess zu leisten. Besonders bemerkenswert an der Methode ist, dass sie nicht nur die Merkfähigkeit, sondern auch die Vernetzung von Lerninhalten merklich fördert.

2.8.4 Concept Map

Bei „*Concept Maps*“ handelt es sich um „Begriffs-Landkarten“ bzw. Netzwerke, die aus Begriffen und vor allem „Relationen und Zusammenhängen“ bestehen. Anhand dieser Relationen lässt sich erfassen, inwieweit Schüler/innen Zusammenhänge erkennen können, mit einem bestimmten Themengebiet vertraut sind und es in weiterer Folge mit ihrem Vorwissen verknüpfen können (BEHRENDT und PRIIT 2001: 9).

Entscheidend dabei sind die Begriffe sowie deren Relationen bzw. die „sinngebenden Verbindungen und Strukturen“ zu dem jeweiligen Thema (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 58).



(Abb. 11: *Concept Map*, Beispiel, Quelle: BEHRENDT und PRIIT 2001: 11)

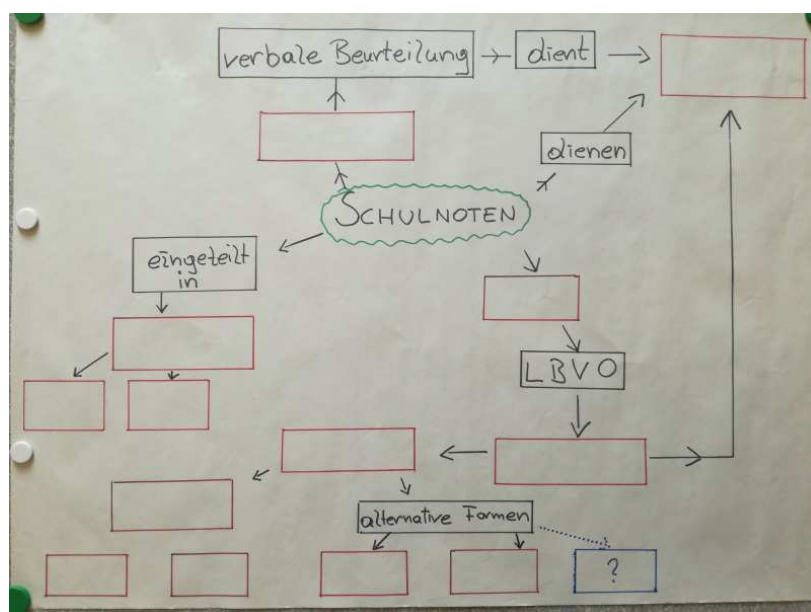
Begriffe und Zusammenhänge werden dabei durch die Lehrkraft vorgegeben, und die Schüler/innen erstellen daraus ihre persönliche *Concept Map*. Wichtig erscheinen dabei die Vorgaben durch die Lehrkraft. Diese müssen präzise und eindeutig formuliert werden. Bei erstmaliger Anwendung empfiehlt es sich, eine *Concept Map* anhand eines einfachen Beispiels gemeinsam zu konstruieren. (vgl. AMRHEIM-KREML et al. 2008: 58)

Durch diese Methode lassen sich die Kompetenzen der Schüler/innen in Bezug auf Inhalte und Synthese feststellen, wobei sie sich sowohl zur Leistungsfeststellung als auch zur Leistungsbeurteilung eignet.

„Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?

- Wissensstrukturen werden visualisiert und damit bewusst gemacht.
 - Vorstellungen und Alltagskonzepte werden erfasst.
 - Lernfortschritte können verfolgt werden.
 - Vorwissen und Wissensstand nach der Erarbeitung können verglichen werden.
 - Darstellung von Verständniswissen, ohne viel schreiben zu müssen, ist möglich“
- (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 58).

Die eigene Erfahrung hat gezeigt, dass die Methode vor allem durch ihre Vielfältigkeit besteht. Sie eignet sich als Einstiegssituation, zur Vernetzung von verschiedenen Inhalten, zur Informationsfeststellung, aber auch zur Leistungsfeststellung. Je nachdem stellt sich der Aufwand in der Umsetzung dar. Gerade für den kompetenzorientierten Unterricht bietet diese Methode Schüler/innen die Möglichkeit, ihr Wissen und Können selbstständig anzuwenden. Vor allem durch die Relationen lässt sich ihr Verständnis der Anwendung und Vernetzung in den jeweiligen Themenkreisen gut darstellen bzw. nachvollziehen.



(Abb. 12: Vorlage Concept Map zum Thema Schulnoten, Quelle: Eigene Abbildung)

Im Rahmen einer pädagogischen universitären Ausbildung zum Thema Entwicklung und Förderung wurde die Aufgabe gestellt, eine alternative Form der LFLB zu präsentieren, nachdem sich die Teilnehmer/innen des Seminars bereits intensiv mit den theoretischen Grundlagen auseinandergesetzt hatten. Durch den Verfasser wurde die Methode *Concept Map* vorgestellt bzw. präsentiert und dabei das Thema Schulnoten als Ausgangsbasis verwendet (siehe Abb. 12). Die Aufgabe für die Kursteilnehmer/innen bestand nun darin, die vorbereiteten Begriffe und Relationen (siehe Abb. 13) auf das dafür vorgesehene Feld der *Concept Map* zu platzieren, wobei sie die Begriffe in Losform zogen und nicht aussuchen konnten. Aufgrund der Vorlage waren die Begriffskarten immer nur sinngemäß auf ein einziges Feld anwendbar. Zusätzlich gab es leere Kärtchen, die auf freie blaue Felder mit Fragezeichen zu legen waren. Bei diesen Kärtchen sollten sich die Teilnehmer/innen selbstständig Begriffe überlegen, die auf dieses Feld passen könnten. Somit bot sich für alle eine durchaus gelungene Zusammenfassung und Wiederholung zum Thema LFLB.

Hinsichtlich der festgesetzten Anordnung der Relationen und Begriffe sowie der Erweiterung durch freie Kärtchen, die neben dem Vernetzen auch nach erweiterten Begriffen fragen, ließe sich diese Methode nicht nur für eine Wiederholung, sondern auch für die Leistungsfeststellung verwenden. Auch das selbstständige Erstellen und Erarbeiten einer *Concept Map* durch Schüler/innen zu einem bestimmten Lernziel eignet sich hervorragend für eine Leistungsfeststellung, da die Ausarbeitung nicht rein reproduktives Wissen verlangt, sondern vor allem Vernetzungs- und Anwendungskompetenz.



(Abb. 13: Begriffe und Relationen zur *Concept Map* Schulnoten, Quelle: Eigene Abbildung)

2.8.5 Selbstbewertung

„Selbstbewertung dient der Einschätzung von Lernprozessen und Produkten sowie der Ausbildung zur Fähigkeit von Reflexion und Bewertung. Dabei wird das eigene Lernverhalten bewusst gemacht. Eigene Stärken und Schwächen zu erkennen ist eine wesentliche Funktion des selbstgesteuerten Lernens. Die Wirkung wird noch verstärkt, wenn Selbst- und Fremdeinschätzungen nach identischen Kriterien miteinander konfrontiert werden.“ (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 60)

Erinnern wir uns an den kompetenzorientierten Unterricht zurück (siehe Abschnitt 1), so stellt der selbstständige Erwerb von Wissen sowie das selbstständige Anwenden und Können von Lernzielen ein wesentliches Merkmal dieser Unterrichtsform dar. Dabei spielt auch die Selbstbewertung der eigenen Leistung eine wesentliche Rolle. „Die eigenen Leistungen einschätzen zu lernen ist ein wesentlicher Teil in der Entwicklung des Selbstkonzepts und geht Hand in Hand mit einer Reflexion über das eigene Lernen“ (STERN 2008: 55).

Dies bedingt aber gewisse Voraussetzungen die es ermöglichen, dass Schüler/innen auch gezielt erlernen, ihre Leistungen selbstständig einzuschätzen und zu beurteilen. Dabei müssen sie mit den „Maßstäben und Kriterien“ vertraut gemacht werden, mit denen ihre „Leistungen gemessen“ werden sollen, „um ihre Wahrnehmung auf einzelne Aspekte ihrer Lernleistungen zu fokussieren“. Dies kann z.B. durch „punktuelle Einzelgespräche“ erfolgen, bei denen eine „kurze schriftliche Selbstbeurteilung“ einer konkreten Aufgabenstellung, z.B. einer Hausübung, den Ausgangspunkt eines „individuellen Gesprächs“ zwischen Schüler/innen und Lehrkräften liefert. Auch Feedbackrunden im Klassenrahmen können die Wahrnehmung für die Maßstäbe der Leistungsmessung fördern. „Anhand vorher erarbeiteter Kriterien“ können zu „Referaten und Präsentationen“ Rückmeldungen der Klassenkolleg/innen eingeholt sowie die mit einer Aufgabenstellung betrauten Schüler/innen selbst zu einer Selbsteinschätzung aufgefordert werden. Fremd- und Selbstbewertungen bedingen dabei aber immer gezielten Rückmeldungen durch Lehrkräfte, damit sich Schüler/innen ein Verständnis für die Leistungskriterien erwerben und aneignen können (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 60).

Für Lehrkräfte stellt die Selbstbewertung insofern ein wichtiges Instrument dar, als sie als Ausgangspunkt für die Rückmeldung im Vergleich mit der Beobachtung und Feststellung durch die Lehrer/innen selbst herangezogen werden kann und eine genaue, verständliche

sowie übersichtliche Information für Schüler/innen und Lehrer/innen liefert. (vgl. STERN 2008: 55)

„Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?

- Reflexion über eigene Arbeit und Leistung
- Handlungen werden selbstständiger und selbstbewusster ausgeführt
- Verbesserung der Kommunikation über Leistung in der Schule insgesamt
- Wenn man das eigene Lernverhalten kennt, können Lernsituationen besser antizipiert werden“ (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 61).

Aus eigener Erfahrung lässt sich dazu feststellen, dass die Instrumente der Selbstbewertung, wie z.B.: „Lernjournal, Reflexion eigener Lernziele oder Wochenrückblick“ (STERN 2008: 6), eine gezielte und individuelle Basis für Rückmeldungen an Schüler/innen bieten. Deren Verständnis ihrer eigenen Stärken und Schwächen wird dadurch zusätzlich verstärkt. Selbstbewertungen erscheinen aber nur im Zusammenhang mit einem Feedbackgespräch oder zumindest einer schriftlichen Rückmeldung wert- bzw. sinnvoll, wobei das mündliche Gespräch den Vorteil bringt, Missverständnisse besser auszuräumen, und die Kommunikation zwischen Schüler/innen und Lehrkräften fördert.

Um Schüler/innen die Möglichkeiten zu bieten, das „eigene Lernverhalten“ einzuschätzen und die „Lernprozesse“ zu begleiten und zu verbessern, dienen die Methoden der Selbstbewertung und Rückmeldung vor allem der Informations- bzw. Leistungsfeststellung. Eine Beurteilung in Form einer Benotung erweist sich in diesem Zusammenhang als kontraproduktiv, da sie weder Schüler/innen noch Lehrer/innen Information liefert und darüber hinaus Schüler/innen unter Druck setzen kann, indem diese die Benotung von „Fehlern und Schwächen“ als „Überforderung“ empfinden könnten (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 61).

2.8.6 Feedback

Die Förderung des Selbstlernprozesses von Schüler/innen basiert auf einer individuellen, begleiteten, informativen und angepassten Rückmeldung durch die Lehrkräfte. Die LFLB stellt dabei ein wichtiges Kriterium für die Entwicklung dieses Selbstlernprozesses dar. Eine fördernde Prüfungskultur im Sinne der formativen LFLB unterstützt und optimiert diesen Lernprozess. Wie bereits angeführt (siehe Selbstbewertung), bildet die Selbsteinschätzung

von Leistungen durch die Schüler/innen in Verbindung mit einem gezielten und fördernden Feedback die Basis dafür. Feedback stellt dabei nicht nur ein wesentliches Merkmal der LFLB dar, sondern bildet auch ein wesentliches Element eines fördernden und kompetenzorientierten Unterrichts. Gezielte Rückmeldungen unterstützen das Erkennen von Stärken und Schwächen im Lernprozess, aber auch den Unterricht selbst. Feedback bietet auch Lehrkräften die Möglichkeit, ihren Unterricht zu evaluieren und optimieren. Dem Unterricht liegt dabei eine entwickelte Feedbackkultur zugrunde, die unter Berücksichtigung und Einhaltung von gewissen Regeln die soziale und kommunikative Kompetenz von Schüler/innen entwickelt und fördert.

„Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aufdecken ‚blinder Flecken‘ • Schaffung einer Vertrauensbasis für die Weiterentwicklung des Unterrichts • Gegenseitige ‚Beratung‘, um die Lernkultur weiterzuentwickeln“ (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 64). |
|---|

Über Feedback und Feedbackkultur wurden unzählige Bücher verfasst. Es seien deshalb an dieser Stelle vor allem spezielle Feedbackmethoden angeführt, die sich in des Verfassers eigener Erfahrung im Unterricht besonders bewährt haben.

„Ampel- oder Signalkarten“ in den Farben Rot, Gelb und Grün, die an die Schüler/innen verteilt werden, eignen sich für rasche Erhebungen und Abstimmungen innerhalb einer Gruppe bzw. Klasse. Auch ein erster Gesamteindruck zu einem Thema kann so relativ leicht und ohne großen Aufwand erhoben werden (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 64).

Die „zwei Sterne, ein Wunsch“ Methode eignet sich besonders als Einstieg zu einem „konstruktiven Feedback“ sowie zum Erlernen von Feedbackregeln. Die Aufgabe besteht darin, im Zuge von Präsentationen, Vorträgen oder Ähnlichem den Mitschüler/innen Rückmeldungen in schriftlicher oder verbaler Form zu geben, wobei zwei besonders gelungene Teile durch zwei Sterne hervorgehoben werden und ein „Verbesserungsvorschlag“ in Form eines Wunsches vorgetragen wird (STERN 2008: 63).

Mitschüler/innen tendieren gerne dazu, aus falscher Solidarität mit ihren Klassenkolleg/innen mit konstruktiver Kritik, sofern es nicht die Lehrkraft direkt betrifft, zu sparen. Die-

se Methode fördert eben das Verstehen von konstruktiver Kritik, indem „schwache Schüler/innen neben Kritik auch Anerkennendes zu hören bekommen und die erfolgreichen Schüler/innen umgekehrt neben Anerkennung auch Anregungen, wie sie sich weiter verbessern können. Motivation und Selbstvertrauen werden so gestärkt“ (STERN 2008: 63).

Ein ebenfalls sehr effektives Instrument des Feedbacks stellen die sogenannten „*Minute Papers*“ dar (STERN 2008: 43). Durch die Lehrkraft werden „Kärtchen“ mit Fragen zum Unterricht bzw. den Lernzielen sowie Feldern zur Beantwortung der Fragen vorbereitet (siehe Abb. 19). Wichtig ist es, dabei die Fragen präzise zu stellen und kurz zu halten. Auch die Anzahl der Fragen sollte sich dabei auf ein Minimum beschränken. Aus dieser Methode ergibt sich ein dreifacher Nutzen: Reflexion des Erlernten für Schüler/innen, „Information über das Denken der Schüler/innen“ sowie eine „indirekte“ Rückmeldung über den „Verlauf“ der Unterrichtseinheit (STERN 2008: 49).

NAME:	
(a) „Was war das Wichtigste, was ich heute gelernt habe?“	(b) „Welche Fragen sind für mich offengeblieben?“

(Abb. 14: *Minute Paper*, Quelle: STERN 2008: 49)

Bis jetzt haben wir uns in diesem Kapitel mit Methoden beschäftigt, die vor allem der Informations- und Leistungsfeststellung dienen. Neben der Leistungsdokumentation, auf die in dieser Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt noch ausführlicher eingegangen wird (siehe Abschnitt 4.2.), interessieren uns vor allem aber auch Formen alternativer Leistungsbeurteilung, die wir nun etwas genauer betrachten wollen.

2.8.7 Verbale Bewertung

Im Abschnitt 2.3. dieser Arbeit (Definition Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung im Unterricht) wurde bereits die Möglichkeit der verbalen Beurteilung als Form der alternativen Leistungsbeurteilung angesprochen, die gemäß gesetzlicher Vorgaben lediglich „in der 1. und 2. Schulstufe der Volksschule“ zur Anwendung kommt (STERN 2008: 64). Neben dem Vorteil der „persönlichen Note“, die die fachlichen Kompetenzen und „kognitiven Fähigkeiten“ von Schüler/innen gezielt und individuell entsprechend verbal bzw. schriftlich beschreiben kann, hat die verbale Beurteilung den Vorteil, zusätzliche Kompetenzen wie z.B. „soziale Kompetenzen“, Handlungsfähigkeit, Multiperspektivität oder Reflexionsvermögen festzuhalten und zu dokumentieren. Im Sinne einer förderlichen Leistungsbeurteilung können so „Rückmeldungen“ an die Schüler/innen gegeben werden, die „Anerkennung, Ermutigung und Ansporn“ beinhalten und bei der „negative Kritik immer die Erwartung von Verbesserungen einschließt“ (STERN 2008: 64).

2.8.8 LOB, Lernziel-Orientierte Beurteilung

Eine weitere alternative Methode, eine gewisse Transparenz in der Leistungsbeurteilung zu gewährleisten, ist die sogenannte Lernziel-Orientierte Beurteilung oder kurz LOB genannt; sie wurde von Lehrkräften der „Modellschule Graz entwickelt“ (vgl. STERN 2008: 66).

„Jede/r Schüler/in bekommt am Semesterende eine ganze Broschüre, pro Fach ein Blatt, in dem eingetragen ist, welche der Kompetenzen in einer Liste ‚erreicht‘, ‚teilweise erreicht‘ bzw. ‚noch nicht erreicht‘ sind sowie zusätzliche Kommentare der Fachlehrkraft über besondere Leistungsnachweise. Bei Nicht-Erreichen einzelner Lernziele gibt es eine Wiederholungsprüfung, und zwar nicht über den ‚ganzen Jahresstoff‘, sondern nur über die im L.O.B.-Zeugnis vermerkten Schwachstellen.“ (STERN 2008: 66)

„Diese Methode verfolgt zwei Grundprinzipien: Ermöglichung der Transparenz von Lernzielen und Leistungsanforderungen sowie die Wiederholung der Leistungserbringung bei nicht erreichten oder versäumten Lernzielen. Im Gegensatz zur traditionellen Beurteilung nur durch Noten wird in einem Lernzielkatalog aufgeschlüsselt, welche Lernziele zu erreichen sind“ (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 54).

„Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?

- Transparenz für die Beurteilung und damit eine Basis für die Notengebung
- Mehr Objektivität in der Notengebung
- Orientierung und Struktur für das Lernen
- Verminderung von Druck und Angst
- Unterstützung für individuelle Lernberatung
- Keine ‚Notenverhandlungen‘ am Semesterende“ (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 64).

Dem Verfasser fehlen zu dieser Methode leider die Erfahrungswerte. Neben den bereits angeführten Vorteilen von LOB wird in der Fachliteratur allerdings auch auf Probleme mit dieser Methode hingewiesen. LOB stellt, wie viele andere Formen der alternativen LFLB, einen großen, vor allem „zeitlichen Mehraufwand“ für Lehrkräfte dar. Sie setzt darüber hinaus eine gut funktionierende „Kommunikation“ zwischen allen „Betroffenen (Schüler/innen, Lehrerteam, Direktion, eventuell Schulaufsicht)“ voraus. Um etwaige „Missverständnisse“ dieser Methode aus dem Weg zu räumen, muss vor allem der Mehrwert, der in Form von Stärken- und Schwächenanalysen die Leistungen transparent veranschaulichen soll, hervorgehoben werden. Des Weiteren wird auf das Problem für Schüler/innen mit einer „geringen Fähigkeit zur Selbstorganisation“ hingewiesen. AMRHEIM-KREML et al. zitieren und bewerten den Erfahrungsbericht eines „Pilotprojekts“ an einer Wiener Schule, der dies verdeutlicht (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 56).

„Bei der Einführung von LOB in einer Klasse, die bisher wenig Erfahrung mit eigenständigem Arbeiten hatte, ist daher insbesondere darauf zu achten, dass alle Schüler/innen potenziell befähigt werden, mit dem neuen System zurecht zu kommen. Die Schüler/innen sollen rechtzeitig und wiederholt auf ihre Möglichkeit zur Leistungserbringung hingewiesen werden.‘ Dies gilt vor allem für leistungsschwächere Schüler/innen, für die das Nachholen von Lernzielen wohl häufiger zum Tragen kommt und die oft in mehreren Unterrichtsgegenständen zugleich gefordert sind.“ (ebd.)

2.8.9 Portfolio

Die Portfoliomethode wird immer häufiger als Instrument der alternativen Leistungsdokumentation eingesetzt. Portfolios lassen sich als Sammlungen bezeichnen, in denen „Lernergebnisse und -produkte“ dokumentiert werden. Ursprünglich handelte es sich dabei um „Bewerbungsmappen“, die der Repräsentation dienten. Ein großer Vorteil dieser Methode besteht in ihrer Individualität. So können die Inhalte der Mappe gemeinsam mit den Schüler/innen in Form eines Lernvertrages vereinbart werden. Die Lernprozesse und Lernschritte lassen sich nicht nur dokumentieren, sondern auch beobachten und gegebenenfalls optimieren. Daher ist nicht nur die Selbstreflexion der unterschiedlichen „Prozesse und Produkte“ ein wesentliches Element der sinnvollen Anwendung dieser Methode, sondern vor allem auch die Rückmeldung durch die Lehrkraft. Je nach Lern- bzw. Leistungsvertrag können unterschiedliche Bewertungskriterien herangezogen werden, wie z.B. „Form und Gestaltung, Umfang, Komplexität, Vollständigkeit, sprachliche Ausdrucksweise, Korrektheit der Inhalte, Ausmaß der Eigeninitiative, Umfang der Reflexion“, Kreativität, Eigenständigkeit oder andere im Vertrag vereinbarte, relevante Punkte (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 53).

„Was bringt die Methode für Lernende und Lehrende?

- Individuelle Lernförderung durch Kommunikation über Leistung
- Wertschätzender und zugleich kritischer Umgang mit eigenen und fremden Leistungen
- Erfassen von Kompetenzen, Fortschritten und Entwicklungen
- Verbindung von Prozess und Produkt
- Reflexion über Lernwege und Lernergebnisse
- Rückmeldung für Lehrende über die Wirkung ihrer Lehrmethoden
- Partizipation und Transparenz für alle Beteiligten in der Bewertung von Leistungsprozessen und -produkten
- Portfolio dient bei Schulübertritten sowie Einstufungs- oder Laufbahnentscheidungen als direkte Leistungsvorlage“ (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 53).

„Die Portfoliomethode passt zu verschiedenen Unterrichtsformen“, abhängig von der Konzeption der Arbeitsaufträge eignet sie sich aber besonders deshalb für den kompetenzorientierten Unterricht, da neben dem Selbstlernprozess verschiedenste Kompetenzen durch

Selbstreflexion und Rückmeldungen gefördert werden können und dieser Prozess dabei stetig dokumentiert wird (AMRHEIM-KREML et al. 2008: 53).

Es gibt unterschiedlichste Ausführungen von Portfolios. STERN unterscheidet dabei drei wesentliche Gruppen: erstens das „Produktportfolio (Leistungsmappe)“, welches das eigene Leistungspotenzial „sichtbar“ macht und dokumentiert. Es fördert die Selbstständigkeit von Schüler/innen „und kann für die Reflexion eigener Lernerfolge und möglicher Weiterbildungsentscheidungen genutzt werden.“ Es kann sowohl für ein bestimmtes Unterrichtsfach als auch „fächerübergreifend“ eingesetzt werden und als „direkte Leistungsvorlage dienen.“ „Kursportfolios“ dienen der „Sammlung von Belegen zu einem Kurs, [...] einem Fach“ oder einem Seminar. Sie dienen dabei der Dokumentation, können aber auch als „Grundlage für die Gesamtleistungsbewertung“ herangezogen werden. Das „Prozessportfolio“ besteht aus einer „Sammlung von Arbeitsergebnissen“ und Produkten. Es erstreckt sich über einen „längeren Zeitraum“ und beinhaltet nach erfolgter Selbstreflexion und Rückmeldung etwaige „Korrekturen und Ergänzungen“, womit sich „Lernzuwächse erkennen, kommentieren“ und dokumentieren lassen können (STERN 2008: 69).

Die eigene Erfahrung hat gezeigt, dass Portfolios eine ausgezeichnete Methode darstellen, um individuelle Lernprozesse und Lernfortschritte zu begleiten, gegebenenfalls zu optimieren und zu dokumentieren. Die Förderung des selbstständigen Lernprozesses basiert aber auf der gezielten Rückmeldung zu den einzelnen Arbeitsaufträgen. Wird ein Portfolio für die Leistungsbeurteilung herangezogen, so muss dies im Leistungs- und Notenvertrag im Vorhinein festgelegt werden, um etwaige Unklarheiten bei den Beurteilungskriterien unmissverständlich aus dem Weg zu räumen. (vgl. AMRHEIM-KREML et al. 2008: 53)

Dies mag banal erscheinen; tatsächlich besteht, neben der Subjektivität des Betrachters, jedoch das Problem, dass durch die individuelle Bearbeitung der Portfolios diese nur „schwer vergleichbar“ sind. Neben einem gut ausgearbeiteten und gemeinsam vereinbarten Lern- und Notenvertrag und vorher festgelegten Kriterien zur Bewertung der Arbeitsaufträge und des Portfolios insgesamt empfiehlt sich hier auch das Instrument der Selbstbeurteilung durch die Schüler/innen (STERN 2008: 70).

Neben den hier kurz präsentierten Methoden und Formen der alternativen LFLB gibt es einige weitere nennenswerte Instrumente, wie z.B. den „Vorher-Nachher-Vergleich, Schüler-

sprechtag, das Leistungsblatt“ oder etwa das „Selbsteinschätzungs-Mandala“, um nur ein paar davon zu nennen (STERN 2008: 6f.).

In diesem Zusammenhang seien hier zwei wichtige Publikationen angeführt, die durch ihre Praxisbezogenheit und detaillierten Ausführungen eine wesentliche Unterstützung für Lehrkräfte punkto alternativer LFLB und neuer Prüfungskultur darstellen: „Prüfungskultur – Leistung und Bewertung in der Schule (2008), herausgegeben von der Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST (Innovationen Machen Schulen Top) sowie Stern Thomas: Förderliche Leistungsbewertung (2008), herausgegeben von ÖZEPS (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen)“ (vgl. PICHLER 2010: 3).

Eine zusätzliche Methode der alternativen Leistungsbeurteilung stellen die Kompetenzraster dar. Diese werden im Zusammenhang mit der Leistungsdokumentation von Kompetenzen im GW-Unterricht im Kapitel 4.2. dieser Arbeit noch ausführlich beschrieben und erklärt.

Wo liegen nun die Unterschiede zwischen klassischer und alternativer Leistungsbeurteilung? Ein Vergleich der beiden Formen soll im folgenden Kapitel die wesentlichen Inhalte und Merkmale zusammenfassend erklären.

2.9 Gegenüberstellung der Potenziale klassischer und alternativer Leistungsbeurteilung

Vorweg bedingt die Unterscheidung und Gegenüberstellung der klassischen und alternativen Leistungsbeurteilung eine Differenzierung des „traditionellen- bzw. pädagogischen Leistungsverständnisses“. „Neue Formen der Leistungsbewertung korrespondieren mit einem pädagogisch motivierten Leistungsverständnis (vgl. z. B. Klafki 1993; Jürgens 1998). Ein derartiges Leistungsverständnis entzieht sich einem traditionell engen, kognitiv orientierten, produktbezogenen, individuellen Leistungsbegriff“ (BOHL 2006: 6).

Eine Entwicklung zum kompetenzorientierten Unterricht bedarf auch einer Veränderung und Anpassung von entsprechenden Formen der Leistungsfeststellung sowie -beurteilung.

Hierzu stellt auch PICHLER fest:

„Viele Kolleg/innen teilen die Erfahrungen, wonach Experimente mit alternativen Unterrichtskulturen, Schüler/innen-Zentrierung, eine Ausrichtung des Unterrichts hin zu Kompetenzen und offeneren Lernumgebungen häufig mit einer unveränderten, traditionellen Praxis des ‚Prüfens‘ kollidieren. Wenn das Lernen als Prozess wichtig wird, wenn Rückmeldungen eine Rolle spielen sollen, dann gerät man sehr schnell an die Grenzen der punktuellen

und summativen Leistungsfeststellung (z.B.: Schularbeit, Test).“ (PICHLER 2010: 1)

Die traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung wie Tests, Prüfungen oder Schularbeiten sind Instrumente der summativen Leistungsbeurteilung (siehe Abschnitt 2.4). Hierbei werden am Ende eines Lernprozesses die Leistungen ergebnisorientiert gemessen. Die jeweilige Performanz des Prüflings bildet dann die Grundlage für die Beurteilung, ohne dabei die Leistungen während des Lernprozesses zu berücksichtigen. Es handelt sich dabei um eine Momentaufnahme von reproduziertem Wissen, bei der Fehler unerwünscht sind.

Die „summative Leistungsbeurteilung (*summative assessment*)“ hat sowohl eine „direkte als auch indirekte Wirkung (*direct and indirect impact*)“ auf die Schüler/innen. „Prüfungsstress kann dabei durch die Angst vor dem Versagen zu Lernbarrieren (*test anxiety*)“ und somit zu einer geringen „intrinsischen Lernmotivation (*intrinsic motivation*)“ führen (HARLEN und DEAKIN CRICK 2002: 11f.).

Die klassischen Formen der Leistungsbeurteilung sind vorwiegend „kriterienorientiert“, d.h. dass die „Leistungen mit den curricularen Lernzielen verglichen“ werden. Sie dienen der Qualifikation und Selektion, wobei die „unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen“ keine Berücksichtigung finden (STERN 2008: 29).

Die alternativen Formen der LFLB basieren auf der Grundidee der formativen Leistungsbeurteilung. Hierbei handelt es sich um eine begleitende und diagnostische Form der Leistungsbeurteilung, die im Gegensatz zur traditionellen Form prozessorientiert verläuft (siehe Abschnitt 2.4.). Die formative LFLB basiert auf einer fördernden Form des Lernprozesses. Die Leistungsfeststellung dient nicht der Qualifikation oder Selektion, sondern der Förderung des Lernens selbst. Durch Rückmeldungen kann der Verlauf gesteuert und optimiert werden.

BOHL hält hierzu fest:

„Die Leistung wird also festgestellt, bewertet und dokumentiert. Eine für den Lernerfolg entscheidende Phase beginnt nun: Eine weiterführende Beratung zwischen Lehrer/in und Schüler/in, die zwischen den Ergebnissen der Bewertung und dem weiterführenden Unterricht vermittelt, hat einen hohen Einfluss auf den Lernerfolg, insbesondere wenn konkrete Strukturierungshilfen und weiterführende methodisch-didaktische Arrangements entwickelt werden können.“ (BOHL 2006: 13f.)

Die Leistungsfeststellung dient hier also dem Lernerfolg. Es wird der gesamte Lernprozess beurteilt und nicht die Momentaufnahme der Performanz bei einer Prüfung oder einem

Test. Sie ist personenbezogen, d.h. sie orientiert sich an den „persönlichen Lernfortschritten“, bei denen die „individuellen Kapazitäten“ von Schüler/innen gemessen werden (STERN 2008: 30).

Wenn auch im ersten Augenblick die Formen völlig konträr erscheinen, so heißt das noch lange nicht, dass sie einander deshalb komplett ausschließen. „Gute Leistungsbewertung“, unabhängig von formativer oder summativer Leistungsbeurteilung, basiert auf Gütekriterien und Prinzipien. Während bei einer „Selektionsprüfung“ das Erbringen der optimalen „Leistung“ im Vordergrund steht, soll die „formative Bewertung“ die „individuelle[n] Stärken und Schwächen von Schüler/innen“ beschreiben, dokumentieren und feststellen. „Trotz unterschiedlicher Gewichtungen sind in jedem Fall dieselben Gütekriterien und Prinzipien gültig“ (STERN 2008: 93).

Die Gütekriterien wurden bereits im Abschnitt 2.6.1. dieser Arbeit erklärt; befassen wir uns also mit den Prinzipien einer guten Leistungsbewertung. STERN hält hierzu folgende sechs Prinzipien fest: „Sechs Prinzipien für die Leistungsbewertung (NCTM 2000, S. 22)

- | | |
|-------------------------|--------------------------------|
| 1. Leistungstransparenz | 4. Offenheit |
| 2. Lernförderung | 5. Schlüssigkeit |
| 3. Chancengerechtigkeit | 6. Kohärenz“ (STERN 2008: 95). |

Die „Leistungstransparenz“ soll vor allem das „fachliche Wissen und Können“ von Schüler/innen „deutlich machen“. Die „Lernförderung“ basiert auf der „individuellen“ Rückmeldung, die aufgrund einer Stärken- und Schwächen-Analyse „die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung fördert“. Die „Beobachtung individueller Stärken und Lernfortschritte“ soll die individuellen „Bedürfnisse“ von Schüler/innen berücksichtigen und somit zu einer „Chancengerechtigkeit beitragen“. Aufgabenstellungen müssen klar formuliert und für „alle Beteiligten“ verständlich und nachvollziehbar sein und „gültige Schlüsse über den Lernerfolg liefern“. Prüfungsverfahren müssen mit den Lernzielen übereinstimmen und „ein umfassendes Gesamtbild ergeben“ (STERN 2008: 96).

LFLB ist eine lebendige Materie, die einer stetigen Beobachtung, Beurteilung und Rückmeldung bedarf, um sowohl die Gütekriterien als auch die Prinzipien guter Leistungsbewertung zu gewährleisten und zu erfüllen. Werden diese Kriterien miteinbezogen, so entsprechen sowohl formative als auch summative LFLB den Bedingungen einer guten Leistungsbeurteilung. Wesentlich ist dabei, dass die Beurteilungsform an die Unterrichtsform angepasst ist.

Daraus resultiert auch die Möglichkeit von Mischformen. Traditionelle Formen wie etwa ein Test können durchaus Bestandteil eines Prozessportfolios sein oder eine *Concept Map* den Ausgangspunkt für eine mündliche Prüfung darstellen. Entscheidend ist vor allem, wie die LFLB eingesetzt wird und welchem Zweck sie dienlich sein soll. Es ist vor allem die Aufgabe von Lehrkräften, unter Berücksichtigung der Gütekriterien und Prinzipien guter Leistungsbewertung die Formen der LFLB so zu wählen, dass sie schüler/innengerecht, schüler/innenorientiert und der jeweiligen Unterrichtsform angepasst ist und das feststellt, was auch tatsächlich beurteilt werden soll. Vor allem soll daraus die Erkenntnis gewonnen werden, dass LFLB weit mehr als nur eine Selektionsfunktion darstellt.

Die ersten beiden Abschnitte haben sich ausführlich mit den Themen kompetenzorientierter Unterricht sowie LFLB beschäftigt. Wie sieht es nun mit der LFLB im kompetenzorientierten GW-Unterricht konkret aus? Welche Formen der LFLB unterstützen die Kompetenzorientierung in diesem Fach und welche Methoden werden tatsächlich praktisch angewendet? Der folgende Abschnitt basiert auf einer empirischen Untersuchung durch den Verfasser, der vor allem die Arbeitshypothese zu Grunde liegt und die auch diese Fragen beantworten soll.

3 EMPIRISCHER TEIL

Bevor wir uns mit der eigentlichen Untersuchung zur Arbeitshypothese beschäftigen, werden an dieser Stelle die in dieser Arbeit eingesetzten Verfahren der empirischen Sozialforschung vorgestellt, um eine bessere Nachvollziehbarkeit der Untersuchung zu gewährleisten. Die „empirische Sozialforschung“ beruht auf „Erfahrungen und Wahrnehmungen der Umwelt“. Sie ist die „systematische Erfassung und Deutung sozialer Tatbestände“. Die Systematik beruht dabei auf „bestimmten Regeln“, die stetig „nachvollziehbar“ sein müssen. Unter den „sozialen Tatbeständen“ versteht man „beobachtbares menschliches Verhalten, von Menschen geschaffene Gegenstände“ oder auch „durch Sprache vermittelte Meinungen, Informationen über Erfahrungen, Einstellungen, Werturteile“ und „Absichten“ (GRANZER-STUHR 2016: 4). Zu diesem Zweck werden „theoretische Annahmen aufgestellt“, die anhand von verschiedenen Forschungs- und Untersuchungsmethoden an „der Wirklichkeit geprüft werden“ (ATTESLANDER 2010: 4).

Die „Wahl der Forschungsmethode“ hängt dabei von der Annahme und den „unterschiedlichen Forschungsfragen“ ab und „richtet sich nach dem Problem, (...) dem theoretischen Hintergrund, (...) den vorhandenen Ressourcen“ und „dem eigenen Ausbildungsstand“, wobei „ein und dasselbe Problem mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden“ kann. „Innerhalb der Sozialwissenschaften kann man zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden unterscheiden“ (GRANZER-STUHR 2016: 5).

„Das Ziel quantitativer Forschung liegt in der Beschreibung und Erklärung von Zusammenhängen. Sie trifft quantifizierende Aussagen über möglichst viele Fälle für eine begrenzte Anzahl von Merkmalen. Sie bedient sich bei ihren Untersuchungen standardisierter Untersuchungsinstrumente wie z. B. einem ausformulierten Fragebogen. (...) Die quantitative Forschung geht deduktiv vor. Deduktion meint ein wissenschaftliches Vorgehen, bei dem vom Allgemeinen auf das Besondere geschlossen wird, oder anders ausgedrückt, von einer Theorie auf den Einzelfall. Es wird versucht, die Richtigkeit einer Theorie an einem konkreten Beispiel zu testen.“ (BROSIUS et al. 2009: 4f. und SCHEUFELE und ENGELMANN 2009:26f.)

„Um sich von der quantitativen Forschung abzusetzen, hat sich die qualitative Forschung das Ziel gesetzt, ‚näher dran‘ an der Fragestellung zu sein. Sie möchte dabei keine allgemeingültigen Trends untersuchen, sondern wenige Akteure mit ihren unterschiedlichen subjektiven Sichtweisen betrachten. (...) Die Forscher müssen anschließend die gesammelten Daten einordnen, verstehen und interpretativ rekonstruieren. Die Hypothesen entstehen nun erst als Ergebnis der Forschung. (...) Die qualitative Forschung geht induktiv vor. Induktion meint ein wissenschaftliches Vorgehen,

bei dem vom Besonderen auf das Allgemeine geschlossen wird, oder anders ausgedrückt: aus mehreren Einzelfällen wird eine Theorie abgeleitet. Bei der Induktion beschreibt man – ausgehend von einem in der Empirie vorgefundenen Beispiel – Gesetzmäßigkeiten, die sich wiederholen und somit Schlüsse auf eine Allgemeingültigkeit zulassen.“ (SCHNELL 2013: 9ff.)

Die quantitative Forschung beruht auf einer „numerischen“ Datenerhebung, die einer statistischen Auswertung dient, während in der qualitativen Forschung „verbale“ Erkenntnisse „interpretiert“ werden (GRANZER-STUHR 2016: 6).

„Der qualitative Zugang zeichnet sich demnach durch ein eher offenes Vorgehen aus, welcher keine allzu umfassenden theoretischen Grundlagen benötigt, um nach der Formulierung einer oder mehrerer Forschungsfragen mit der Erhebung (Untersuchung) beginnen zu können. Hier werden erst die gewonnenen Erkenntnisse theoretisch untermauert, um fundierte Erklärungen liefern zu können, aus denen abschließend Hypothesen formuliert werden.“ (GRANZER-STUHR 2016: 7)

„Der quantitative Zugang setzt eine fundierte Theorierecherche voraus, um aus der anfänglichen Fragestellung Hypothesen zu entwickeln, welche, meist in Form einer Fragebogenerhebung [,] überprüft werden, um sie in der Folge verifizieren (= bestätigen, annehmen) oder falsifizieren (= ablehnen, verwerfen) zu können“ (ebd.). Einige „Forschungsprojekte“, wie auch diese Arbeit, verwenden immer häufiger beide Forschungsmethoden für ihre Untersuchungen (GRANZER-STUHR 2016: 6).

Die nachstehende Grafik veranschaulicht zusammenfassend die wesentlichen Merkmale und Unterschiede der beiden Forschungsmethoden.

Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich

	Quantitativ	Qualitativ
Ziel	Prüfung bestehender Theorieaussagen, Beschreiben und Erklären von Zusammenhängen	Konkretisierte Aussagen für eine bessere Verständlichkeit
Untersuchungsgrößen	Große Datensätze z.B. im Politbarometer	Kleine Fallzahlen (Einzelfallstudien)
Analytischer Bezugspunkt	Aggregate einzelner Merkmale/ Variablen von einer Vielzahl an Fällen	Subjektive Sichtweise der Akteure mit objektiver Betrachtung der sozialen Strukturen
Art der Auswahl der Untersuchungsobjekte:	Repräsentative Stichprobe (Sample) aus Grundgesamtheit, basiert auf statistischen Überlegungen	Mithilfe von Typologien, bewusste Auswahlstrategien oder auch „theoretical sampling“
Ergebnis der Auswahl	Prinzip der Repräsentativität	Prinzip der Typizität
Vorgehen	Deduktion: Theorie → Hypothese	Induktion oder Abduktion (das Schaffen einer neuen Kategorie)

(Ansicht 8: Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich, Quelle: SCHEUFELE und ENGELMANN 2009: 26f.)

Rufen wir uns nochmals die Zielsetzung sowie die Hypothese dieser Arbeit in Erinnerung, um somit den Ausgangspunkt der Untersuchungen und Forschungen zu definieren. Die Zielsetzung dieser Arbeit liegt in der Analyse von Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen im kompetenzorientierten Unterricht für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde und geht dabei von folgender Hypothese aus:

Traditionelle Formen der Leistungsfeststellung, wie etwa der klassische Test im bekannten Format, können die Vorgaben des kompetenzorientierten Unterrichts nur teilweise erfüllen. Alternative Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung können die Ziele im kompetenzorientierten GW-Unterricht besser unterstützen, auch weil sie andere Lernkulturen etablieren.

Für die Untersuchung dieser Arbeit wurden beide Forschungsmethoden ausgewählt. Einerseits sollen anhand der quantitativen Methode eine Repräsentativität ermittelt sowie bestimmte Theorieaussagen überprüft werden. Durch die qualitative Methode sollen dann die gewonnenen Erkenntnisse aus der quantitativen Untersuchung konkretisiert bzw. mögliche neue Fragestellungen erörtert und anhand von individuellen Interviews näher beschrieben werden.

3.1 Quantitative Fragebogenerhebung

Vor der Erstellung des Fragebogens war es notwendig, die Arbeitshypothese zu analysieren, um aus dem Forschungsinteresse heraus die erforderlichen Fragen zu entwickeln. Dabei ist zusätzlich der Prozess der „Operationalisierung“ zu beachten, bei dem es darum geht, „theoretische Begriffe empirisch fassbar bzw. messbar zu machen“ (HALBMAYER 2010: 2.7.1.1). Die Fragen müssen daher so formuliert und gewählt werden, dass sie auch tatsächlich das Untersuchungsergebnis unterstützen können.

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten des kompetenzorientierten Unterrichts (siehe Abschnitt 1) sowie der Leistungsfeststellung und -beurteilung (siehe Abschnitt 2) ergaben sich für die Untersuchungen folgende Forschungsfragen, die für die Arbeitshypothese von besonderer Relevanz erschienen und in dem Fragebogen zum Ausdruck kommen sollten.

- Wie gestaltet sich die praktizierte Kompetenzorientierung im Unterrichtsfach GW bei einzelnen Lehrpersonen konkret?
- Sind im Unterricht Merkmale wie Schüler/innen-Orientierung, Rückmeldung, Anerkennung, Anwendung von Wissen oder der Selbstlernprozess erkennbar?
- Welche Lernziele werden dabei von den Lehrpersonen wie festgelegt?
- Wie werden diese Lernziele überprüft?
- Sind Methoden der alternativen LFLB bekannt und werden diese auch angewandt?
- Welche Rolle spielt die Mitarbeit im Unterricht?
- Werden trotz alternativer und neuer Unterrichtsformen weiter traditionelle Methoden für die Leistungsbeurteilung verwendet und wenn ja, weshalb?
- Sind Schüler/innen und Lehrkräfte mit dem System der Notengebung zufrieden oder wünschen sie sich eine andere Beurteilungsform?

Als Zielgruppe für diese Befragung wurden sowohl Schüler/innen als auch Lehrkräfte festgelegt. Die Zielgruppen haben dabei stichprobenartigen Charakter, d.h. sie stehen für die „Grundgesamtheit“ der zu Befragenden (HALBMAYER 2010: 2.1.1). In unserem Fall handelt es sich um eine sogenannte „Gelegenheitsstichprobe“. Hier wird „die Auswahl“ der Teilnehmer „bewusst“ festgelegt. Diese Form der Stichprobe hat keinen „repräsentativen“ Charak-

ter, aber es lassen sich durchaus „Plausibilitätsschlüsse“ ziehen, vor allem je „homogener“ sich eine Gruppe darstellt (GRANZER-STUHR 2016: 15).

Natürliche erscheint die Stichprobe in unserem Fall als viel zu gering, um gültige Aussagen mit einer „hohen Wahrscheinlichkeit“ auf Übereinstimmung mit der „Grundgesamtheit“ zu treffen (RAITHEL 2008: 62); doch lassen sich mögliche Erkenntnisse (Plausibilitätsschlüsse) daraus gewinnen, die auch für die weiterführende qualitative Untersuchung von Bedeutung sein können. Für beide Zielgruppen wurden Fragebögen entwickelt, bei denen die Fragen und Antwortmöglichkeiten entsprechend übereinstimmen, aber separat voneinander ausgewertet wurden, um in weiterer Folge Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede analysieren und interpretieren zu können.

Aufgrund der bereits angeführten Forschungsfragen ergaben sich für den Fragebogen acht Themenbereiche, die in folgende Themenfelder gegliedert wurden:

A. Das Unterrichtsfach GW – dieses Themenfeld dient zum Einstieg in die Befragung und zur Verdeutlichung, dass sich der Fragebogen auf das Unterrichtsfach GW konzentriert.
B. Der Unterricht in GW – aus diesem Themenfeld sollen sich Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts erkennen lassen.
C. Rückmeldungen – hier soll der Stellenwert von Rückmeldungen im Unterricht für Schüler/innen und Lehrer/innen ermittelt werden.
D. Lernziele – wie werden die Lernziele vereinbart und wie werden diese überprüft?
E. Mitarbeit – hierbei soll die Rolle der Mitarbeit im Unterricht sowie bei der LFLB näher betrachtet werden.
F. Neue Methoden – sind alternative Formen der LFLB bekannt und werden diese auch angewandt?
G. Tests und Prüfungen – es soll festgestellt werden, ob traditionelle Methoden der LFLB zur Anwendung kommen und wenn ja, weshalb diese eingesetzt werden.
H. Schulnoten – hier liegt der Fokus auf der Aussagekraft sowie der Bedeutung von Schulnoten für Schüler/innen und Lehrpersonen.

(Ansicht 9: Themenfelder der Fragebögen, Quelle: Eigene Abbildung)

Des Weiteren wurden bei der Erstellung der Fragebögen die wesentlichen Kriterien der „optischen Aufbereitung“ sowie der „inhaltlichen Gestaltung“ berücksichtigt (GRANZER-STUHR 2016: 19). Übersichtlichkeit soll dabei gewährleisten, dass sich die „Befragten“ selbstständig zurechtfinden können. Durch einen kurzen „Einleitungstext“ sollen sie mit den wesentlichen Inhalten der „Untersuchung“ vertraut gemacht werden. Eine klare „Instruktion“ gewährleistet dabei gewünschten Ablauf der Befragung (GRANZER-STUHR 2016: 19f.). „Inhaltlich“ helfen sogenannte „Einleitungsfragen“ den Einstieg in die Befragung zu erleichtern. Die Beantwortung von Fragebögen kann für den Befragten selbst oft die Situation einer Prüfung oder eines Tests hervorrufen, daher empfiehlt es sich, die „Hemmungsschwelle“ mit einfachen Einstiegsfragen zu überwinden; dies gilt im Allgemeinen auch für Prüfungen und Tests (Anm. des Verfassers). „Themenblöcke“ unterstützen einen strukturierten Ablauf und verhelfen zu einer besseren „optischen Orientierung“ (ebd.). Natürlich kommt es auch auf die richtige Frageformulierung an. Hierbei gilt vor allem das Prinzip: *in der Kürze liegt die Würze*. Sowohl die „Fragestellungen“ als auch die Wörter selbst sollten präzise und so kurz wie möglich gewählt werden. „Fremdwörter, Abkürzungen und Fachjargon“ können beim Befragten zu Verwirrung führen bzw. eine „Überforderung“ hervorrufen. Neben „Suggestivfragen“ sind auch „hypothetische Formulierungen“ zu vermeiden. „Konkrete Fragestellung“ und „neutrale Frageformulierung“ tragen wesentlich zum Gelingen bei (GRANZER-STUHR 2016: 20f.).

Neben der Frageformulierung gilt es auch die unterschiedlichen Fragetypen zu berücksichtigen; diese werden im Zusammenhang mit dem qualitativen Interview im folgenden Kapitel 3.2 noch näher dargestellt und erläutert. Die für die quantitative Untersuchung ausgearbeiteten und verwendeten Musterfragebögen für Schüler/innen und für Lehrer/innen können im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang 1 bzw. 2) nachgeschlagen werden.

3.2 Qualitative Interviews

Für die Untersuchungen wurde neben der quantitativen Erhebungsmethode die Form des qualitativen Interviews herangezogen. Die Interviews wurden sowohl mit Lehrkräften als auch mit Schüler/innen durchgeführt und sollten Aufschlüsse über die Motive der Umsetzung der LFLB im Unterricht von Lehrer/innen bringen sowie Einblicke in die Motivation und Perspektiven von Schüler/innen verschaffen. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung in die Interviews mit einfließen, umso mögliche Fragestellungen sowie Erfahrungswerte zu klären bzw. zu unterstreichen, aber auch zusätzliche Erkenntnisse

zu gewinnen. Sie sollen des Weiteren helfen, diese Ergebnisse besser zu verstehen und zu interpretieren sowie gegebenenfalls Rückschlüsse auf die Arbeitshypothese bringen oder möglicherweise weitere Hypothesen generieren.

„Grundlage einer Befragung ist mittels sprachlicher Interventionen (mündlich bzw. schriftlich) Reaktionen bei den Interviewten auszulösen, mit dem Ziel, bestimmte inhaltlich thematische Angaben und Informationen zu gewinnen“ (HALBMAYER und SALAT 2011: 5.1.2.).

Aufgrund der Fülle an unterschiedlichen Möglichkeiten von Interviews gilt es zuerst die Merkmale von qualitativen Interviews näher zu betrachten, um so zielgerichtet die Befragung vorbereiten zu können. Als „Unterscheidungskriterien dienen dabei: (...) das Ausmaß der Standardisierung (Strukturierung), die Frage ob eine oder mehrere Personen gleichzeitig interviewt werden (Einzel- vs. Gruppeninterview), ob die Befragung mündlich und face-to-face oder technisch vermittelt und schriftlich durchgeführt wird (Form und Medium der Kommunikation), Stil der Kommunikation, die Frageform und die Zielsetzung des Interviews“ (HALBMAYER und SALAT 2011: 5.1.2.1). „LAMNEK (2005)“ unterscheidet diesbezüglich in seiner Systematisierung von „Befragungstypen“ zwischen den „methodologischen Kriterien des interpretativen Paradigmas (...) und danach, ob Hypothesen generiert oder geprüft werden sollen“ (AGHAMANOUKJAN et al. 2009: 424).

<i>Dimensionen der Differenzierung</i>	<i>Form des Interviews</i>
1. Intention des Interviews	■ Ermittelndes ■ Vermittelndes, evtl. Aktionsforschung
2. Standardisierung	■ Standardisiertes ■ Halb-Standardisiertes ■ Nicht-Standardisiertes
3. Struktur der zu Befragenden	■ Einzelinterview ■ Gruppeninterview, evtl. Gruppendiskussion ■ Paper & Pencil
4. Form der Kommunikation	■ Mündliches ■ Schriftliches
5. Stil der Kommunikation, Interviewerverhalten	■ Hartes ■ Weiches ■ Neutrales
6. Art der Fragen	■ Geschlossenes ■ Offenes
7. Kommunikationsmedium bei mündlichen Interviews	■ Face-to-face, persönliches ■ Telefonisches
8. Versandmedien bei schriftlicher Befragung	■ Postalisches, mit persönlicher Adresse ■ Postwurfbefragung ■ Beilagenbefragung (Zeitung etc.)

(Ansicht 10: Arten von Befragungen nach LAMNEK 2005, Quelle: AGHAMANOUKIAN et al. 2009: 424)

„Mayring (2002, 66f) nimmt in seiner Begriffsbestimmung qualitativer Interviewformen Bezug auf drei Kriterien: den Freiheitsgrad des bzw. der Befragten, den Freiheitsgrad des Interviewers bzw. der Interviewerin und die Auswertung des Materials. So bezieht sich das offene (im Unterschied zum geschlossenen) Interview auf die Freiheitsgrade des bzw. der Befragten. Er bzw. sie kann ohne Vorgaben frei antworten, frei formulieren, und erwähnen, was ihm bzw. ihr in Bezug auf das Thema bedeutsam ist. Das unstrukturierte (vs. strukturierte) bzw. unstandardisierte (vs. standardisierte) Interview bezieht sich auf die Freiheitsgrade des Interviewers bzw. der Interviewerin. Er bzw. sie hat keinen starren Fragenkatalog und kann

Fragen und Themen je nach Interviewsituation frei formulieren. Das qualitative (vs. quantitative) Interview bezieht sich auf die Auswertung des Interviewmaterials, die mit qualitativinterpretativen Techniken erfolgt. Problemzentriertes und fokussiertes Interview, wie auch exploratives Interview und Tiefeninterview, sind demnach offene, halbstrukturierte, qualitative Methoden. Schwächer strukturiert ist das narrative Interview, wobei in der Offenheit der Fragen und der Auswertung „sich die qualitativ orientierten Interviewformen weitgehend einig sind“ (AGHAMANOUKJAN et al. 2009: 425). Das „halbstrukturierte Interview“ beinhaltet sowohl „offene als auch geschlossene Fragestellungen“. Es bedient sich eines „Interviewleitfadens“, der einen Themenbezug und eine bestimmte „Reihenfolge“ vorgibt aber auch relevante Aspekte die „während des Interviews als wichtig erscheinen“ berücksichtigt (GRANZER-STUHR 2016: 20f.). Für unsere Untersuchung erscheint diese Form des Interviews als besonders geeignet, da einerseits die Erkenntnisse aus der quantitativen Fragebogenerhebung miteinbezogen werden können bzw. als Leitfaden dienen, andererseits sich aber neue Aspekte und Betrachtungsweisen entwickeln können, die durch die quantitative Erhebung nicht berücksichtigt wurden.

Bei der Erstellung des Leitfadens wurde das „SPSS-Prinzip“ von HELFFERICH (2011) angewandt, welches sich in „vier Schritte“ gliedert:

„Das Sammeln von Fragen (S'),“ bei dem in einem Brainstorming-Prozess alle Fragen zur Untersuchung ohne Filter zusammengetragen werden,
„das Prüfen der Fragen (P'),“ bei dem die gesammelten Fragen mit dem „Forschungsinteresse“ verglichen werden, um Fragen die von geringer Relevanz und Bedeutung sind oder gar als ungeeignet betrachtet werden, zu streichen,
„das Sortieren (S'),“ bei dem die übrig gebliebenen Fragen nach „zeitlicher Abfolge, inhaltlicher Zusammengehörigkeit und Fragerichtung“ zusammengefasst werden, sowie
„das Subsumieren (S'),“ einer Strukturierung der Fragen nach Ablauf bzw. Kategorisierung der Fragen nach bestimmtem „Impulsen“ (HELFFERICH 2011: 178 ff.).

Gerade für die Erstellung des Leitfadens ist es von besonderer Bedeutung sich mit den Frageformen und Fragetypen auseinanderzusetzen, da der Einsatz für den Verlauf, aber auch für das Ergebnis des Interviews von entscheidender Bedeutung ist.

Bei der Befragung werden folgende „Fragetypen unterschieden: Einstellungen, Überzeugungen, Verhalten [und] sozialstatistische Merkmale“ (GRANZER-STUHR 2016: 21). Die „Einstellungen“ oder „Bewertungen“ werden bei diesem Typ der Befragung durch Bewertungsskalen gemessen. Der Befragte gibt dabei seine subjektive Bewertung zum Ausdruck. „Überzeugungen“ werden durch „formal offene Fragen und Kategoriefragen“ typisiert, um „subjektive Aussagen über Fakten“ zu gewinnen. „Verhaltensfragen“ beziehen sich auf vergangene „Handlungen“ und Erlebnisse der Befragten, wobei hier die „Häufigkeit, Dauer und Art“ hinterfragt werden. Fragen über Handlungen in der „Zukunft“ münden in Prognosen der Befragten, die eine „unzuverlässige Messung“ darstellen. Bei „sozialstatistischen“ Fragetypen handelt es sich vorwiegend um „statistische Angaben“ mit demographischem Bezug, „wie z.B. Höhe des Gehalts, Alter“ oder Geschlecht (GRANZER-STUHR 2016: 22).

Des Weiteren lassen sich Fragetypen nach der „Form von Fragen“ unterscheiden (ebd.). „Offene [und] halboffene Fragen“ sind ein wesentlicher Bestandteil von unstrukturierten oder halbstrukturierten Interviews und zielen dabei auf eine offene Meinungsäußerung des Befragten ab. Bei „standardisierten Interviews“ werden vorwiegend „geschlossene Fragen“ eingesetzt. „Sie können nach der Art der Antwortkategorien unterschieden werden: [in] Dichotome Ja-Nein-Fragen, Alternativfragen [sowie] Auswahlfragen (Rating, Fragen mit Mehrfachantworten)“ (GRANZER-STUHR 2016: 23). „Filterfragen werden Frageblöcken vorgeschaltet, die nicht von allen interviewten Personen beantwortet werden sollen. Sie ‚filtern‘ gewissermaßen die gewünschte Teilmenge der interviewten Personen heraus. Die Gabel ist eine Erweiterung zur Filterfrage, je nach Antwort werden Personen mit unterschiedlichen Frageblöcken konfrontiert“ (ebd.).

Für die Erstellung des Leitfadeninterviews wurden all diese wesentlichen Merkmale des qualitativen Interviews berücksichtigt. Vor der eigentlichen Befragung mit den Zielpersonen wurde noch mit einer Lehrkraft, die nicht an der Untersuchung teilnahm, das Interview im Rahmen eines „Pretests“ (AGHAMANOUKJAN et al. 2009: 433) durchgeführt, um den Interviewleitfaden zu prüfen bzw. bei Unklarheiten abzuändern. Der Leitfaden für die Interviews der Untersuchung ist im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang 3 bzw. 4) ersichtlich.

Nach dem theoriegeleiteten Erfassen der Methodik sowie der Erklärung der gewählten Vorgangsweise beschäftigen wir uns nun mit der Auswertung der Befragungen.

3.3 Auswertung des Untersuchungsergebnisses

3.3.1 Quantitative Fragebogenerhebung – Auswertung

Die statistische Auswertung von quantitativen Daten unterscheidet zwischen „deskriptive[r] [und] analytische[r] Statistik“ (GRANZER-STUHR 2016: 30).

„Die deskriptive Statistik hat zum Ziel, die wesentlichen Eigenheiten eines Untersuchungsgegenstandes zusammenzufassen und in wenigen Maßzahlen bzw. Diagrammen klar und verständlich zu beschreiben. Die Aussagen der deskriptiven Statistik beziehen sich dabei immer nur auf die untersuchte Stichprobe. (...) Häufige Maßzahlen der deskriptiven Statistik sind z.B. Mittelwerte oder die Streuung einer Stichprobe oder deren grafische Entsprechungen in Form z.B. von Kreis- oder Stabdiagrammen.“ (EBERMANN 2010: 1.2.1)

„Die analytische (auch schließende oder deduktive genannt) Statistik beschäftigt sich im Wesentlichen mit der Frage der Zufälligkeit statistisch gemessener Phänomene. So stellt man sich die Frage, inwieweit ein in einer Stichprobe gemessener Mittelwert vom Mittelwert der Grundgesamtheit abweichen könnte; (...) Hier wird also versucht, die untersuchte Stichprobe in einem größeren Ganzen einzuordnen, wobei auch der Untersuchung der Wahrscheinlichkeit von Zusammenhängen bzw. Differenzen breiter Raum eingeräumt wird.“ (EBERMANN 2010: 1.2.2)

Wie bereits angeführt, handelt es sich bei der Untersuchung um eine Gelegenheitsstichprobe ohne repräsentativen Charakter, womit zwar keine gültigen Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit gemacht werden können, aber Plausibilitätsschlüsse zulässig sind. Es können in diesem Zusammenhang keine gültigen Aussagen über die Wahrscheinlichkeit von Zusammenhängen getroffen, aber Untersuchungsmerkmale zusammengefasst, beschrieben und dargestellt werden. Vor allem interessieren uns dabei Häufigkeiten und deren Verteilung. „Um ein klares Bild über die Verteilung verschiedener Werte zu erhalten, wird eine Häufigkeitsverteilung erstellt. Eine Häufigkeitsverteilung ist eine Zusammenfassung, wie häufig jeder Wert in einer Menge von Werten auftritt“ (GRANZER-STUHR 2016: 30). Sogenannte „Lagemaße beschreiben das Zentrum einer Verteilung. (...) Lagemaße werden oft auch als Maßzahlen der zentralen Tendenz bezeichnet. Die am häufigsten benutzten Lagemaße sind das arithmetische Mittel, das geometrische Mittel, der Median und der Modalwert“ (EBERMANN 2010: 3.3).

Zusätzlich benötigen wir ein Skalierungssystem. Eine Skala wird als „Instrument der Messung“ verstanden. Hierbei werden die untersuchten „Merkmale“ entsprechenden Skalwerten zugeordnet, um „empirische Größen (...) quantifizierbar zu machen“. Je nachdem,

was gemessen werden soll, unterscheidet man dabei zwischen „Nominalskala, Ordinalskala, Intervall- und Verhältnis- bzw. Absolutskala“. „Die Nominalskala drückt lediglich Gleichheit und Ungleichheit aus.“ Sie eignet sich z.B. um „für verschiedene Merkmalsausprägungen eine Häufigkeitsverteilung darzustellen“. Die „Ordinalskala“ bietet die Möglichkeit, neben „Gleichheit und Ungleichheit“ auch „Rangordnungen“ oder Bewertungen darzustellen, bei der „Aussagen wie größer/kleiner, besser/schlechter oder mehr/weniger“ erfasst werden können (RAAB-STEINER und BENESCH 2015: 26ff.).

Eine besondere Form der „Ratingskalen“ stellen die sogenannten „Likert-Type Skalen“ dar. Diese werden häufig bei „Umfragen“ verwendet. Sie zeichnen sich durch „bipolare Darstellung“ in verschiedenen Formen, wie z.B. trifft zu – trifft nicht zu, aus. Es handelt sich also um „Ratingskalen mit Zustimmung als Bewertungsdimension“ (MENOLD und BOGNER 2015: 8).

The image shows a survey item: "3. Unser Unterricht ist sehr abwechslungsreich, da wir oft viele unterschiedliche Aufgaben haben." Below the statement are four response options, each preceded by an empty square checkbox: "trifft zu", "trifft größtenteils zu", "trifft wenig zu", and "trifft nicht zu".

(Abb.15: Beispiel für Likert-Skala, Quelle: Eigene Abbildung)

Für die Befragung wurde die Form der „Likert-Type Skalen“ (vgl. MENOLD und BOGNER 2015: 8) gewählt und in folgende Kategorien eingeteilt:

Kategorie 1: *trifft zu*,

Kategorie 2: *trifft größtenteils zu*,

Kategorie 3: *trifft wenig zu*,

Kategorie 4: *trifft nicht zu*.

Wir verwenden für unsere Auswertung der Befragung die deskriptive Form, um signifikante Merkmale innerhalb der Gruppen festzustellen und beschreiben zu können, aber auch um die Ergebnisse untereinander vergleichen und darzustellen zu können. Eine Interpretation und Analyse der Datenerhebung erfolgt erst nach zusätzlicher Auswertung der qualitativen Interviews, um mögliche Rückschlüsse oder zusätzlich gewonnene Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Untersuchung in das Gesamtergebnis mit einfließen lassen zu können.

Es wurden vier Klassen an zwei verschiedenen allgemein bildenden höheren Schulen ,im dritten und siebten Wiener Gemeindebezirk befragt, davon eine Unterstufenklasse sowie drei Oberstufenklassen. Insgesamt nahmen 84 Schüler/innen an der Befragung Teil, davon 24 aus

der Unterstufe und 60 aus der Oberstufe. Bei den befragten Lehrkräften handelte es sich um die jeweiligen Klassenlehrer/innen im Unterrichtsfach GW.

Vor der Befragung wurden die Teilnehmer/innen in das Thema Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im Unterricht eingewiesen, um einen Überblick zu bekommen, worum es eigentlich geht. Zusätzlich wurden sie dahingehend informiert, dass es sich um eine anonyme Befragung handelt, die keinerlei Konsequenzen mit sich trägt, sondern rein einer wissenschaftlichen Untersuchung dienlich ist; dies wurde zusätzlich in der Instruktion des Fragebogens angeführt.

Daten zur quantitativen Erhebung:

Teilnehmer/innen	3. Klasse AHS	5. Klasse (A) AHS	5. Klasse (B) AHS	7. Klasse AHS	Ge- samt
Schüler/innen = S	24	22	20	18	84
Lehrer/innen = L	1	1	1	1	4

(Tab. 1: Daten zur quantitativen Fragebogenerhebung, Quelle: eigene Abbildung)

Bei der Datenerfassung der Schüler/innen wurde rein die Gesamtanzahl berücksichtigt und keine Differenzierung nach Geschlecht, Alter bzw. Unter- und Oberstufe getroffen.

Das Gleiche gilt für die Erhebung bei den Lehrer/innen.

A. Das Unterrichtsfach GW

S n= 84	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
A.1.	Das Unterrichtsfach GW macht mir Spaß	34,5%	35,7%	20,2%	9,5%
A.2.	In GW gibt es viele Themen, die mir persönlich wichtig sind und mein Umfeld ansprechen.	40,5%	34,5%	17,8%	7,1%

(Tab. 2: Auswertung Themenfeld A Schüler/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

L n= 4	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
A.1.	Das Unterrichtsfach GW macht mir Spaß und ich unterrichte es gerne.	75%	25%	0%	0%
A.2.	In GW gibt es viele Themen, die Schüler/innen wichtig sind und ihr Umfeld ansprechen.	100%	0%	0%	0%

(Tab. 3: Auswertung Themenfeld A Lehrer/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

Die Einstiegsfrage zur Erhebung zeigt deutlich, dass ein überwiegender Anteil der Schüler/innen von über zwei Drittel am Unterrichtsfach GW Gefallen findet. Sie zeigen großes Interesse an den Lerninhalten und können diese mit ihrem persönlichen Umfeld gut assoziieren. Auch das Ergebnis bei den Lehrer/innen zeigt eine große Zufriedenheit mit dem Unterrichtsfach und unterstreicht mit dem Ergebnis der Frage L.A.2. die Bedeutung der Inhalte für die Schüler/innen. Ein Vergleich der beiden Gruppen (S. und L.) zeigt vor allem bei der Frage A.1. eine relative Übereinstimmung.

B. Der Unterricht in GW

S n= 84	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
B.3.	Unser Unterricht ist sehr abwechslungsreich, da wir oft viele unterschiedliche Aufgaben haben.	38,1%	45,2%	13,1%	3,6%
B.4.	Einige Aufgaben erarbeite ich auch selbstständig.	67,9%	23,8%	8,3%	0%
B.5.	Wir bekommen im Unterricht oft die Möglichkeit unser Wissen auch anwenden zu können.	25%	56%	10,7%	8,3%
B.6.	Die Lehrkraft achtet darauf, wie wir miteinander umgehen.	72,6%	20,2%	4,8%	2,4%
B.7.	Wir haben oft Team- oder Gruppenarbeiten.	70,2%	22,6%	4,8%	2,4%
B.8.	Im Unterricht wird oft und viel diskutiert.	64,3%	27,4%	5,9%	2,4%
B.9.	Die Lehrkraft berücksichtigt meine unterschiedlichen Stärken und Schwächen.	28,6%	29,8%	25%	16,6%

(Tab. 4: Auswertung Themenfeld B Schüler/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

L n= 4	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
B.3.	Ich gestalte den Unterricht abwechslungsreich, mit vielen unterschiedlichen Aufgaben.	75%	25%	0%	0%
B.4.	Einige Aufgaben werden von den Schüler/innen selbstständig erarbeitet.	75%	25%	0%	0%
B.5.	Schüler/innen bekommen von mir die Möglichkeit ihr Wissen auch anwenden zu können.	100%	0%	0%	0%
B.6.	Ich achte darauf, wie Schüler/innen miteinander umgehen.	100%	0%	0%	0%
B.7.	Wir haben oft Team- oder Gruppenarbeiten.	100%	0%	0%	0%
B.8.	Im Unterricht wird oft und viel diskutiert.	100%	0%	0%	0%
B.9.	Ich berücksichtige die unterschiedlichen Stärken und Schwächen meiner Schüler/innen.	75%	25%	0%	0%

(Tab. 5: Auswertung Themenfeld B Lehrer/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

Der Unterricht in GW zeigt sich als vielschichtig. Sowohl Selbstlernphasen wie auch Team- und Gruppenarbeiten werden durch eine große Anzahl bestätigt. Über 80% der Schüler/innen geben an, dass sie ihr Wissen im Unterricht auch anwenden können. Des Weiteren lässt sich ein hoher Diskussionsanteil im Unterricht erkennen. Die Frage S.B.6. erreichte gemeinsam mit der Frage S.D.14. den höchsten Wert der Zustimmung sämtlicher Kategorien bei der Befragung der Schüler/innen in der Höhe von 72,6% und bestätigt im Zusammenhang mit diesem Themenbereich die Fürsorge der Lehrkräfte im gemeinsamen Umgang innerhalb der Klasse während des Unterrichts. Bei der Beantwortung der Frage S.B.9. über die Berücksichtigung der Stärken und Schwächen von Schüler/innen ist die Verteilung auf alle vier Kategorien, im Vergleich zu den anderen Fragen dieses Themenfeldes, deutlich ausgeglichener. Der Modalwert liegt hier in der Kategorie 2: *trifft größtenteils zu*. Der Anteil der Zustimmung liegt in diesem Fall bei 58,4% und ist im Vergleich zu den restlichen Fragen dieses Themenfeldes niedriger.

Der Einsatz von unterschiedlichen Methoden sowie verschiedenen Instrumenten der alternativen LFLB im Unterricht wird durch das Ergebnis der Lehrkräfte zusätzlich verdeutlicht.

Besonders bei Team- und Gruppenarbeiten, Diskussionsbeiträgen, Umgang innerhalb der Klasse sowie der Anwendung von Wissen zeigen sich die Lehrkräfte mit 100% Zustimmung in der Kategorie 1: *trifft zu* einig. Die Berücksichtigung der Stärken und Schwächen von Schüler/innen fällt hier nicht so unterschiedlich aus wie bei der Befragung der Schüler/innen und zeigt eine eindeutige Tendenz in der Zustimmung.

C. Rückmeldungen

S n= 84	Fragen	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
C.10.	Unsere Lehrkraft nimmt sich Zeit um auf Probleme beim Lernen einzugehen.	21,4%	26,2%	31%	21,4%
C.11.	Rückmeldungen zu meinen Leistungen sind mir persönlich besonders wichtig.	32,1%	34,5%	29,8%	3,6%
C.12.	Ich kann meine eigenen Leistungen gut einschätzen.	14,3%	45,2%	28,6%	11,9%
C.13.	Ich erhalte von der Lehrkraft oft Rückmeldungen, und sie erkennt meine Leistungen richtig an.	31%	29,8%	25%	14,3%

(Tab. 6: Auswertung Themenfeld C Schüler/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

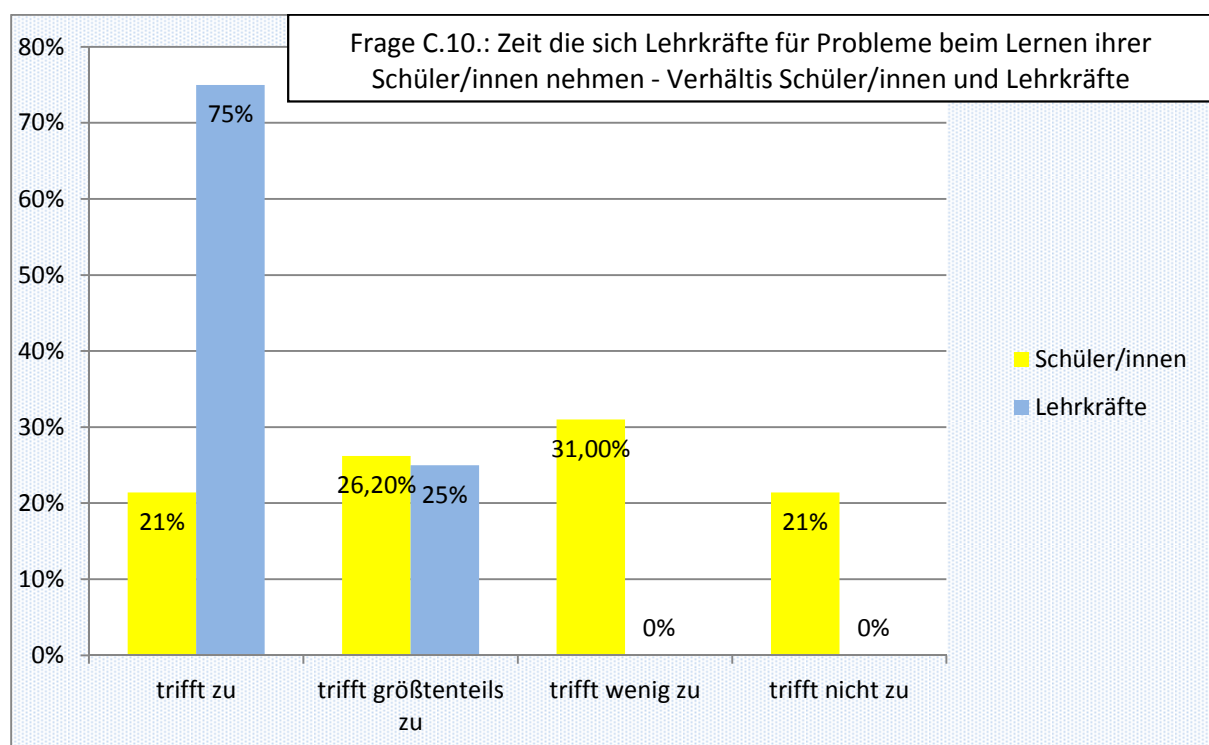
L n= 4	Fragen	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
C.10.	Ich nehme mir für meine Schüler/innen Zeit um auf Probleme beim Lernen einzugehen.	75%	25%	0%	0%
C.11.	Persönliche Rückmeldungen zu Leistungen meiner Schüler/innen sind mir besonders wichtig.	100%	0%	0%	0%
C.12.	Meine Schüler/innen können ihre eigenen Leistungen selbst gut einschätzen.	25%	50%	25%	0%
C.13.	Ich gebe oft Rückmeldungen und schätze dabei die Leistungen gut ein.	50%	50%	0%	0%

(Tab. 7: Auswertung Themenfeld C Lehrer/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

Die Berücksichtigung des Zeitfaktors durch Lehrkräfte, um auf Lernprobleme oder auf Rückmeldungen einzugehen (Frage S. C. 10.), wird von den Schüler/innen sehr unterschiedlich betrachtet. Der Modalwert liegt hier in der Kategorie 3: *trifft wenig zu*, und die Kategorien

zeigen sich relativ ausgeglichen, wobei eine leichte Tendenz zur negativen Zustimmung mit 52,4% erkennbar ist. Gut zwei Drittel der Schüler/innen erachten Rückmeldungen zu ihren Leistungen als bedeutend für sich selbst. Auch die Selbsteinschätzung der eigenen Leistung erhält mit fast 60% Zustimmung und liegt damit im ähnlichen Bereich wie die Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft in Verbindung mit Rückmeldungen.

Bei der Frage C.10. (siehe u.a. Grafik) zeigt sich im Vergleich zum Ergebnis der Schüler/innen ein Unterschied in der Betrachtungsweise, indem die Lehrkräfte eine wesentlich deutlichere Zustimmung in dieser Frage zeigen. Die persönliche Rückmeldung über die Leistung ihrer Schüler/innen spielt für alle Lehrer/innen eine wesentliche Rolle. Die eigene Einschätzung der Leistung von Schüler/innen ähnelt dem Ergebnis der Selbsteinschätzung durch die Schüler/innen, unterscheidet sich aber tendenziell deutlich von der Befragung der Schüler/innen. Hier fällt auf, dass Selbst- und Fremdeinschätzung besonders weit auseinander liegen.



(Tab. 8: Diagramm zur Frage C.10., Quelle: Eigene Abbildung)

D. Lernziele

S n= 84	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
D.14.	Wir sind immer gut über unsere Lernziele informiert.	72,6%	16,6%	8,3%	2,4%
D.15.	Lernziele werden in der Klasse mit der Lehrkraft besprochen und gemeinsam festgelegt.	33,3%	38,1%	23,8%	4,8%
D.16.	Nach jedem Lernabschnitt werden die Lernziele festgestellt und überprüft.	23,8%	27,4%	33,3%	15,5%
D.17.	Bei der Überprüfung der Lernziele wendet die Lehrkraft immer unterschiedliche Methoden an.	13,1%	31%	33,3%	22,6%
D.18.	Mir wird oft die Möglichkeit gegeben Lernziele selbstständig zu erreichen.	32,1%	38,1%	21,4%	8,3%

(Tab. 9: Auswertung Themenfeld D Schüler/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

L n= 4	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
D.14.	Ich informiere meine Schüler/innen stetig über die Lernziele.	100%	0%	0%	0%
D.15.	Lernziele werden im Klassenrahmen besprochen und gemeinsam festgelegt.	25%	75%	0%	0%
D.16.	Nach jedem Lernabschnitt werden die Lernziele festgestellt und überprüft.	75%	25%	0%	0%
D.17.	Bei der Überprüfung der Lernziele wende ich immer unterschiedliche Methoden an.	25%	25%	25%	25%
D.18.	Ich gebe meinen Schüler/innen oft die Möglichkeit, Lernziele selbstständig zu erreichen.	25%	50%	25%	0%

(Tab. 10: Auswertung Themenfeld D Lehrer/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

Wie bereits im Themenbereich 1 angeführt, zeigt die Frage nach dem guten Informationsstand der Schüler/innen über die Lernziele gemeinsam mit der Frage S.B.6 den höchsten prozentuellen Anteil aller Kategorien. Auch bei der gemeinsamen Festlegung sowie Besprechung der Lernziele zeigt sich eine Zustimmung von über 70%. Die Überprüfung der Lernziele sieht da schon etwas ausgeglichener aus, wobei der Modalwert bei dieser Frage in der Kate-

gorie 3: *trifft wenig zu*, zu finden ist. Die unterschiedliche Methodenwahl bei der Überprüfung der Lernziele wird von den Schüler/innen tendenziell geringer bewertet. Auch hier liegt der Modalwert in der Kategorie 3, und die geringste Zustimmung erhält in diesem Fall die Kategorie 1. Das selbstständige Erarbeiten von Lernzielen erhält dafür von den Schüler/innen mit 70,2% große Zustimmung, ähnlich der Frage S.B.4, welche die selbstständige Aufgabenerfüllung hinterfragt. Bei den Lehrer/innen zeigen die ersten drei Fragen dieses Themenfelds eine relativ klare Tendenz und Übereinstimmung in Bezug auf Festlegung, Absprache sowie Überprüfung der Lernziele. Bei der Frage nach der unterschiedlichen Methodenwahl zur Überprüfung der Lernziele sieht es da schon anders aus. Es ist die einzige Frage, in der die Lehrkräfte sämtliche unterschiedliche Kategorien ausgewählt haben und sich kein Modalwert bestimmen lässt. Auch die Frage nach der selbstständigen Erreichung der Lernziele durch Schüler/innen nimmt drei der vier Kategorien in Anspruch, doch zeigt sich hier trotzdem eine klare Tendenz der Zustimmung.

E. Mitarbeit

S n= 84	Fragen	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
E.19.	Ich arbeite gerne im Unterricht mit.	33,3%	42,9%	15,5%	8,3%
E.20.	Die Mitarbeit ist unserer Lehrkraft wichtig und wird immer gefördert.	35,7%	46,4%	13,1%	4,8%
E.21.	Die Mitarbeit im Unterricht ist für mich wichtiger als das Ergebnis von Prüfungen und Tests.	20,2	13,1%	33,3%	33,3%

(Tab. 11: Auswertung Themenfeld E Schüler/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

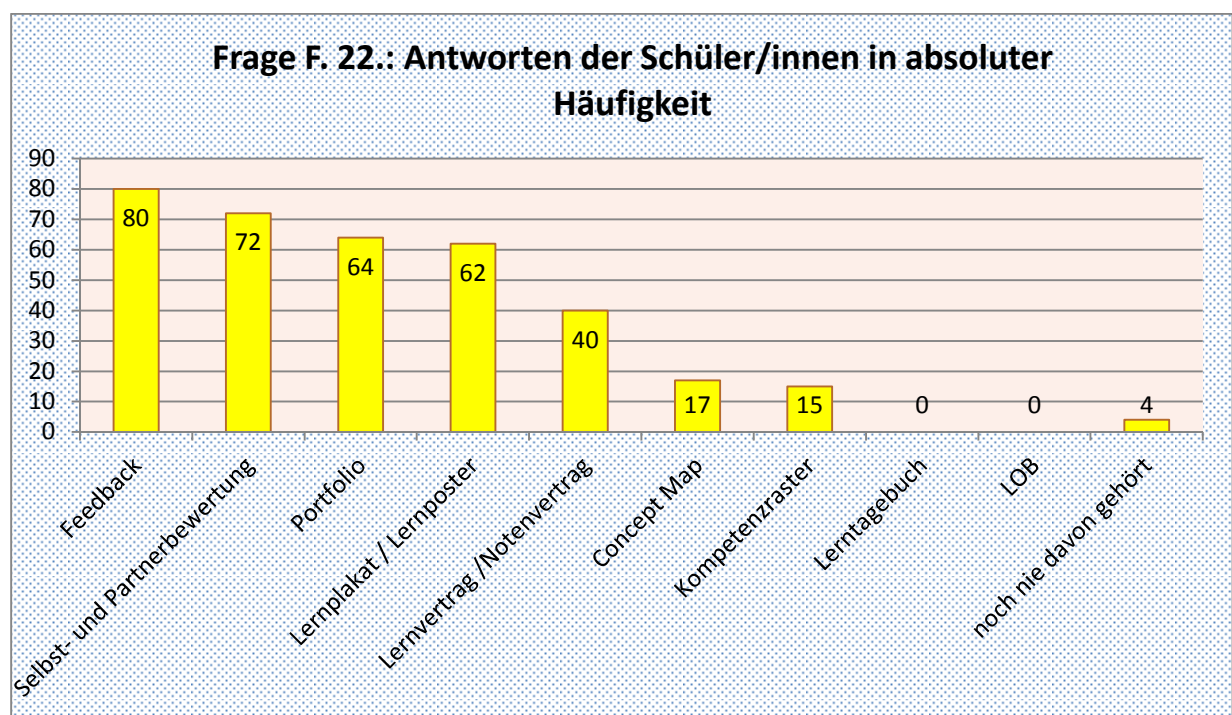
L n= 4	Fragen	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
E.19.	Meine Schüler/innen arbeiten gerne im Unterricht mit.	25%	50%	25%	0%
E.20.	Mitarbeit ist mir wichtig und wird durch mich immer gefördert.	75%	25%	0%	0%
E.21.	Die Mitarbeit im Unterricht ist für mich wichtiger als das Ergebnis von Prüfungen und Tests.	50%	25%	0%	25%

(Tab. 12: Auswertung Themenfeld E Lehrer/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

Während die Freude an der Mitarbeit sowie die Bedeutung der Mitarbeit und deren Förderung durch die Lehrkraft eine deutliche Zustimmung von über 75% der Schüler/innen erhält, sieht es mit der Frage nach der Gewichtung der Mitarbeit im Vergleich zu Prüfungen und Tests doch anders aus. Hier sehen über 66% der befragten Schüler/innen Tests und Prüfungen für wichtiger an als die Mitarbeit. Die Lehrkräfte erkennen die Mitarbeit ihrer Schüler/innen größtenteils an. Die Bedeutung und Förderung erhält durch die Lehrkräfte große Zustimmung. Beim Vergleich mit Prüfungen und Tests sprechen sich 75% für eine Gewichtung der Mitarbeit aus, wobei sich eine Lehrkraft auf die Kategorie 4: *trifft nicht zu* festgelegt hat.

F. Neue Methoden

F.22. Von den folgenden Methoden habe ich schon gehört und weiß, worum es dabei geht.



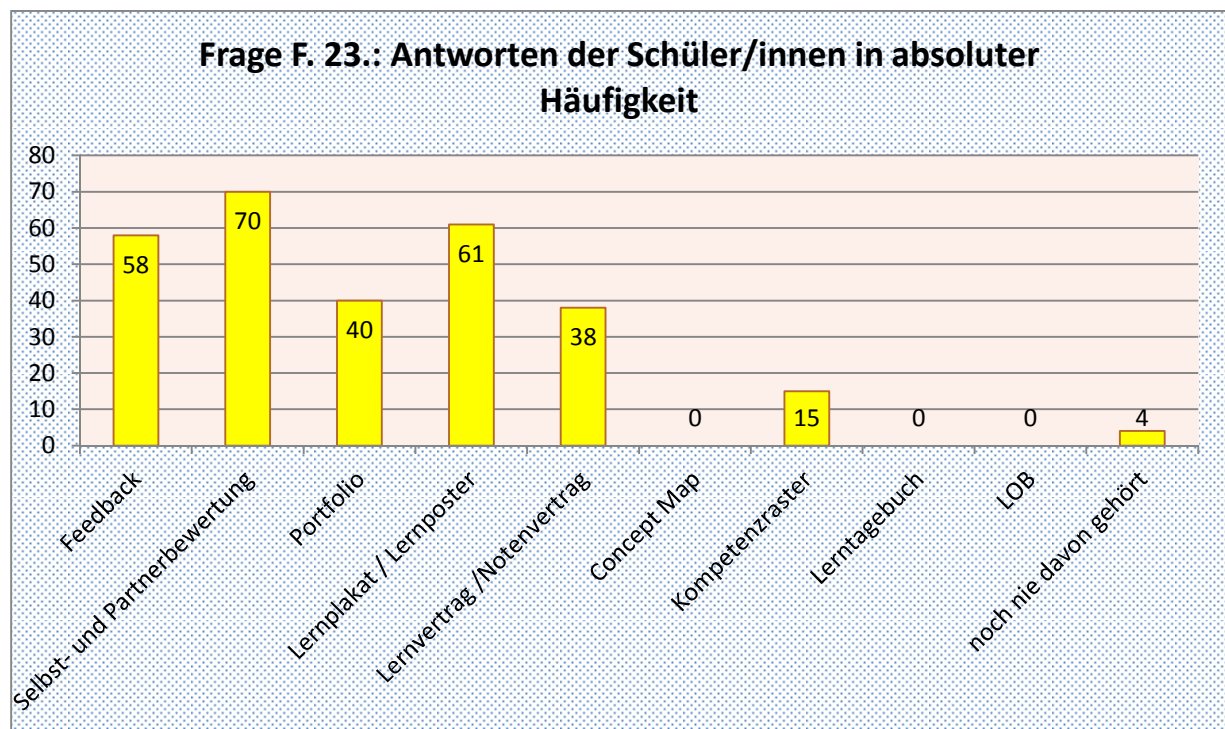
(Tab. 13: Diagramm zur Frage F.22. Schüler/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

Für die Bekanntheit von alternativen Instrumenten und Methoden der LFLB wurde die absolute Häufigkeit zur Messung herangezogen. Vor allem Feedback sowie Selbst- und Partnerbewertung zeigen hier einen hohen Bekanntheitsgrad auf. Auch das Portfolio sowie das Lernplakat/Lernposter waren den befragten Schüler/innen durchaus geläufig. Nicht ganz die Hälfte der Befragten kannte die Methode des Lern- bzw. Notenvertrags. Deutlich weniger bekannt waren hier die *Concept Map* sowie der Kompetenzraster. Das Lerntagebuch sowie

die Lernziel-Orientierte Beurteilung kannte niemand der Befragten. Vier der 84 befragten Schüler/innen gaben an, noch nie von einer der angeführten Methoden gehört zu haben.

Den befragten Lehrer/innen waren sämtliche aufgezählte Methoden bekannt.

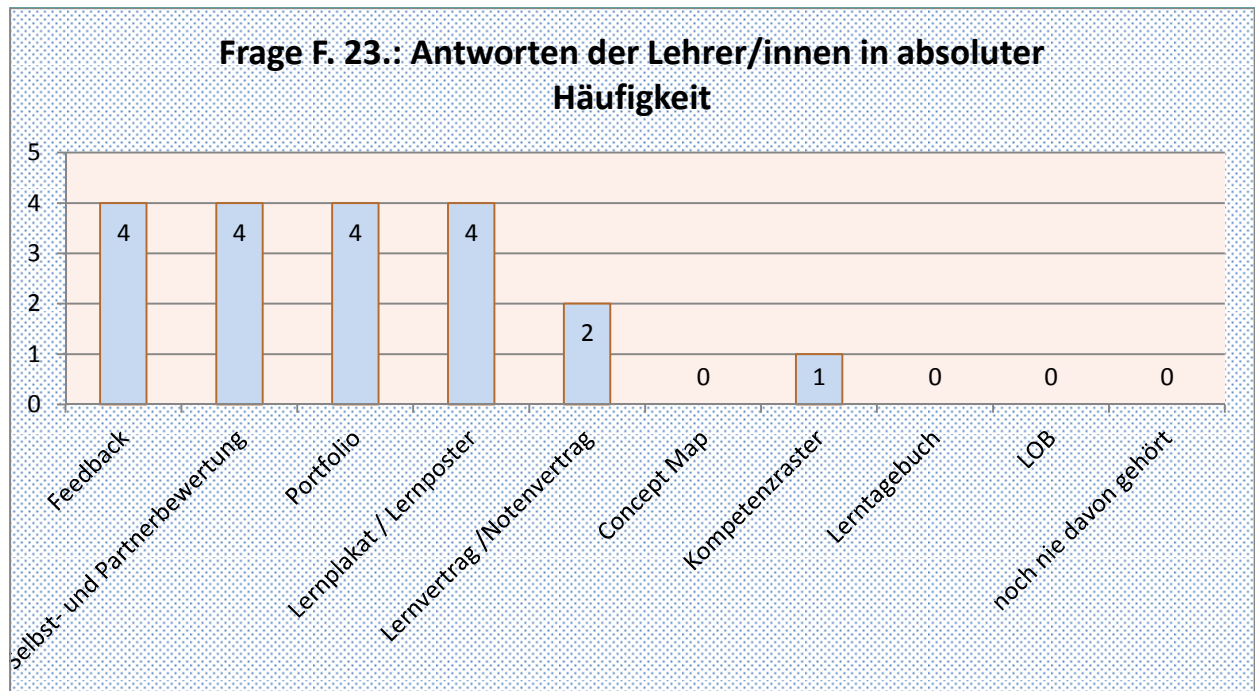
F.23. Im GW-Unterricht haben wir davon folgende Methoden kennengelernt und auch angewendet (S) bzw. im GW-Unterricht habe ich davon folgende Methoden schon angewendet (L).



(Tab. 14: Diagramm zur Frage F.23. Schüler/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

Die Schüler/innen der befragten Klassen gaben an, im GW-Unterricht vor allem mit den Methoden Selbst- und Partnerbewertung, Lernplakat/ Lernposter als auch Feedback gearbeitet zu haben. Etwas weniger als die Hälfte bestätigten den Einsatz von Portfolio sowie Lern- bzw. Notenvertrag. Während fünfzehn der Befragten mit der Methode des Kompetenzrasters im Unterrichtsfach GW vertraut waren, konnte der Einsatz von *Concept Maps*, Lerntagebuch oder Lernziel-Orientierter Beurteilung nicht nachgewiesen werden.

Die Lehrkräfte unterstrichen das Ergebnis der Schüler/innen, indem sie vor allem die Methoden Feedback, Selbst- und Partnerbewertung, Portfolio und Lernplakat/Lernposter im GW-Unterricht einsetzten. Auch der Einsatz von Lern- bzw. Notenverträgen sowie von Kompetenzrastern, wenn auch wesentlich geringer, wurde durch die Lehrkräfte angeführt. Die restlichen Methoden fanden im GW-Unterricht der befragten Lehrer/innen keine Anwendung.



(Tab. 15: Diagramm zur Frage F.23. Lehrer/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

Über 80% der befragten Schüler/innen unterstützen den Einsatz dieser Methoden, da sie sich zum Lernen motiviert fühlen. Das Ergebnis ist nahezu ident mit ihrer Einschätzung, dass sie durch diese Formen ihre eigenen Leistungen besser zeigen können. Weit über zwei Drittel geben in diesem Zusammenhang an, im Rahmen der alternativen LFLB mit Noten beurteilt worden zu sein.

S n= 80	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
F.24. 1	Ich finde diese Methoden gut, weil sie mich zum Lernen motivieren.	32,1%	47,6%	13,1%	2,4%
F.24. 2	Diese Methoden können meine eigenen Leistungen besser zeigen.	45,2%	34,5%	10,7%	4,8%
F.24. 3	Beim Einsatz dieser Methoden wurden meine Leistungen mit Noten beurteilt.	69%	2,4%	22,6%	0%

(Tab. 16: Auswertung Themenfeld F Schüler/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

Das Ergebnis der Lehrkräfte in diesem Themenfeld weist eine große Ähnlichkeit mit dem Resultat der Schüler/innen auf. Sämtliche Lehrer/innen stimmen zu, dass alternative Methoden Schüler/innen zum Lernen motivieren und sie dabei ihre persönlichen Leistungen besser

präsentieren können. Darüber hinaus bestätigen drei Viertel der Lehrkräfte, die alternativen Formen der LFLB mit Noten zu beurteilen.

L n= 4	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
F.24. 1	Ich finde diese Methoden gut, weil sie Schüler/innen zum Lernen motivieren.	50%	50%	0%	0%
F.24. 2	Diese Methoden können die Leistungen von Schüler/innen besser zeigen.	25%	75%	0%	0%
F.24. 3	Beim Einsatz dieser Methoden werden die Leistungen der Schüler/innen mit Noten beurteilt.	50%	25%	25%	0%

(Tab. 17: Auswertung Themenfeld F Lehrer/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

G. Tests und Prüfungen

S n= 84	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
G.25.	Wir haben pro Semester einen Test oder eine Prüfung.	54,8%	26,2%	19%	0%
G.26.	Das Ergebnis des Tests bzw. der Prüfung bildet die Voraussetzung für die Note im Zeugnis.	35,7%	48,8%	10,7%	4,8%
G.27.	Ich finde Tests oder Prüfungen gut, weil sie erbrachte Leistungen am besten zeigen können.	6%	14,3%	35,7%	44%
G.28.	Tests und Prüfungen erzeugen einen großen Druck, der mich nicht zum Lernen motiviert.	23,8%	52,4%	13,1%	10,7%

(Tab. 18: Auswertung Themenfeld G Schüler/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

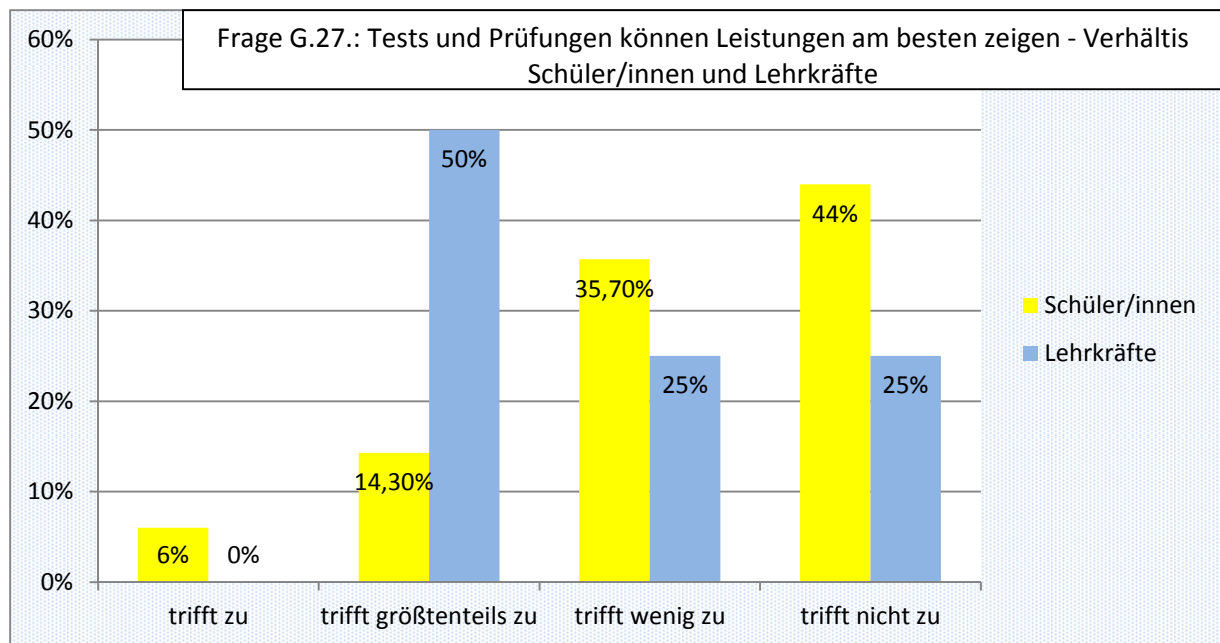
Der Einsatz von klassischen Beurteilungsmethoden wie Tests oder Prüfungen im Semester wird von über 80% der Schüler/innen bestätigt. Ein etwas noch größerer Teil gibt dabei an, dass die Ergebnisse der eingesetzten traditionellen Formen die Beurteilungsgrundlage für die Note im Zeugnis bildet. Ein ähnlicher Anteil der Schüler/innen vertritt die Meinung, dass diese Formen ihre Leistungen nicht repräsentieren können. Über 75% zeigen sich durch Tests und Prüfungen unter Druck gesetzt und dadurch beim Lernen demotiviert.

L n= 4	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
G.25.	Wir haben pro Semester einen Test oder eine Prüfung.	50%	25%	25%	0%
G.26.	Das Ergebnis des Tests bzw. der Prüfung bildet die Voraussetzung für die Note im Zeugnis.	0%	50%	50%	0%
G.27.	Ich finde Tests oder Prüfungen gut, weil sie erbrachte Leistungen am besten zeigen können.	0%	50%	25%	25%
G.28.	Tests und Prüfungen erzeugen großen Druck, der Schüler/innen beim Lernen demotiviert.	0%	50%	50%	0%

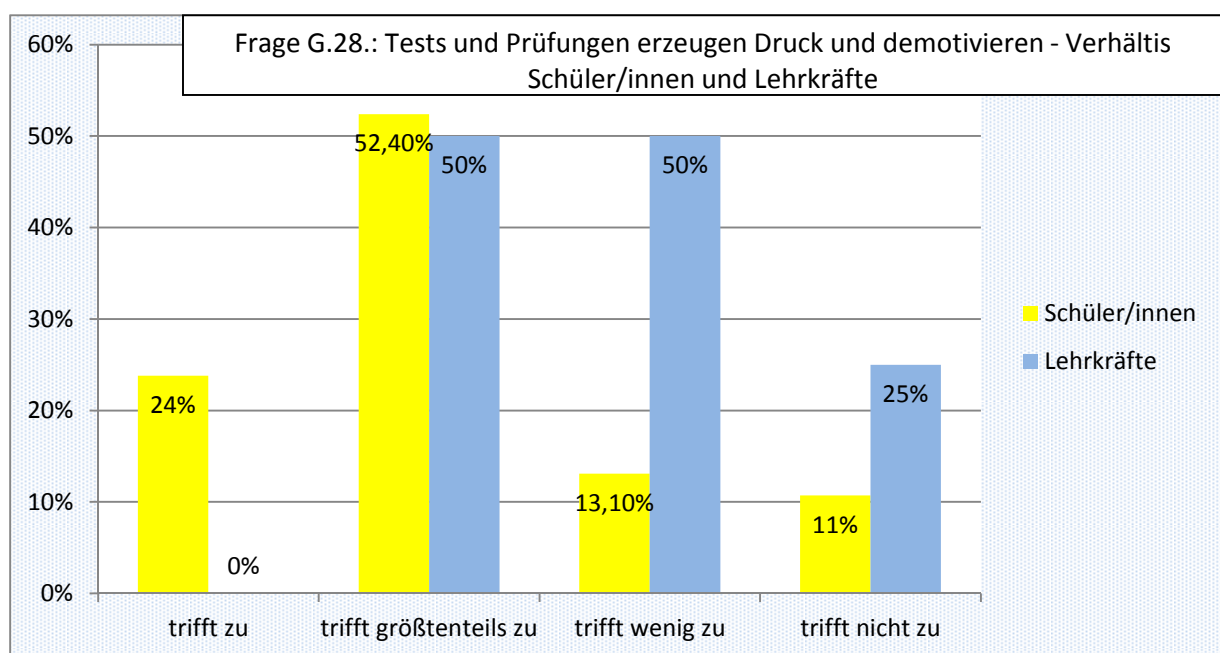
(Tab. 19: Auswertung Themenfeld G Lehrer/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

In diesem Themenfeld zeigen sich sowohl im Vergleich mit dem Ergebnis der Schüler/innen als auch in den Einschätzungen unter den Lehrer/innen erhebliche Unterschiede in der Befragung. Zwar bestätigen drei Viertel der Lehrkräfte das Ergebnis der Schüler/innen mit dem Einsatz von Tests und Prüfungen pro Semester, doch bei der Gewichtung für die Notengebung zeigen sich klare Differenzen zum Ergebnis der Schüler/innen. Während bei diesen die Frage G.26. über 80% Zustimmung bekommt, bestätigen dies nur 50% der Lehrkräfte mit der Kategorie 2: *trifft größtenteils zu* bzw. sehen die anderen 50% das Ergebnis von Tests und der Prüfungen als weniger bedeutend für die Gesamtbeurteilung an.

Auch die Fragen G.27 und G.28. divergieren relativ stark unter den Lehrkräften. Sowohl bei der Überzeugung, dass Tests bzw. Prüfungen Leistungen am besten widerspiegeln können, als auch bei der Frage nach der Demotivation und Stresssituation für Schüler/innen durch die klassischen Formen sind sich die Lehrkräfte uneinig und unterscheiden sich deutlich von den Einschätzungen ihrer Schüler/innen. Die nachstehenden Grafiken sollen die klare Divergenz der beiden befragten Gruppen in diesen beiden Fragen zusätzlich verdeutlichen. Auch wenn der Modalwert bei der Frage G.28. in der Kategorie 2 übereinstimmt, so zeigen die beiden Gruppen doch starke Unterschiede in der Zustimmung bzw. Ablehnung auf.



(Tab. 20: Diagramm zur Frage G.27., Quelle: Eigene Abbildung)



(Tab. 21: Diagramm zur Frage G.28., Quelle: Eigene Abbildung)

H. Schulnoten

S n= 84	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
H.29.	Schulnoten können Leistungen gut ausdrücken.	59,5%	32,1%	6%	2,4%
H.30.	Ich kann mich gut an Noten orientieren.	69%	27,4%	3,6%	0%
H.31.	Noten können Leistungen nicht so gut widerspiegeln wie ein schriftlicher Kommentar.	19%	31%	29,8%	20,2%
H.32.	Im Zeugnis wäre mir ein ergänzender Kommentar lieber als reine Beurteilung durch Noten.	23,8%	28,6%	25%	22,6%

(Tab. 22: Auswertung Themenfeld H Schüler/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

S n= 84	Fragen	trifft zu	trifft größ- tenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
H.29.	Schulnoten können Leistungen gut ausdrücken.	0%	50%	50%	0%
H.30.	Schüler/innen können sich an Noten gut orientieren.	50%	50%	0%	0%
H.31.	Noten können Leistungen nicht so gut widerspiegeln wie ein schriftlicher Kommentar.	25%	75%	0%	0%
H.32.	Im Zeugnis wäre ein ergänzender Kommentar besser als reine Beurteilung durch Noten.	50%	25%	25%	0%

(Tab. 23: Auswertung Themenfeld H Lehrer/innen, Quelle: Eigene Abbildung)

Die Fragen nach der Aussagekraft und der Orientierung an Schulnoten erreicht bei den Schüler/innen mit über 90% die größte Zustimmung aller Themenfelder. Die Beurteilung durch einen schriftlichen Kommentar fällt relativ unterschiedlich aus, wobei hier der Modalwert in der Kategorie 2 liegt, aber Zustimmung und Ablehnung sich die Waage halten. Auch der ergänzende Kommentar zur Note wird relativ unterschiedlich aufgefasst und sieht hier eine relativ gleiche prozentuelle Verteilung in den vier verschiedenen Kategorien vorliegen.

Bei den Lehrkräften erscheint die Einschätzung über die Aussagekraft von Noten zweigeteilt. Keine der Lehrpersonen stimmt der Aussagekraft von Noten in Bezug auf Leistungen der Schüler/innen völlig zu und 50% der Lehrkräfte geben an, nicht wirklich davon überzeugt zu

sein. Dass sich Schüler/innen gut an Noten orientieren können, trifft nach Meinung der Lehrkräfte in hohem Ausmaß zu und stimmt auch mit der Meinung der Schüler/innen überein. Der schriftliche Kommentar erhält von den Lehrkräften deutlich mehr Zuspruch als von den Schüler/innen und wird durchwegs positiv beurteilt. Bei dem ergänzenden Kommentar zur Zeugnisnote zeigt sich zwar eine größere Divergenz unter den Lehrkräften, doch ist die Tendenz zur Zustimmung mit 75% stärker ausgeprägt.

3.3.2 Qualitative Interviews – Auswertung

Für die Auswertung der Interviews wurden die Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING angewandt. Er entwickelte dafür ein „allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell“ (MAYRING 2003: 53ff.).

„Im Einzelnen umfasst das Ablaufmodell folgende Schritte:

1. Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation
3. Formale Charakterisierung des Materials
4. Festlegung der Analyserichtung
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
6. Bestimmung der Analysetechnik
7. Definition der Analyseeinheiten
8. Durchführung der Materialanalyse“ (JENKER 2007: 3).

Bei der „Festlegung des Materials“ soll vor allem eine repräsentative Teilmenge festgelegt werden, einerseits um den Umfang einzudämmen und überschaubar zu halten und andererseits um Material zu verwenden, welches der „Forschungsfrage“ entspricht (ebd.). Die „Analyse der Entstehungssituation“ beschreibt die „Motive und Zielrichtung“ der Datenerhebung sowie Umstände, Bedingungen und Situation der Befragung selbst. Die „Charakterisierung des Materials“ sieht dabei eine Festlegung sowie Dokumentation des „Materials“ vor, um bestimmte Eigenschaften bzw. Eigenarten „in der Inhaltsanalyse“ festhalten zu können. Die „Festlegung der Analyserichtung“ charakterisiert den thematischen „Aspekt“ der Untersuchung. Die „theoretische Differenzierung der Fragestellung“ richtet sich nach einer „präzise[n] Ausrichtung an Regeln und Systematisierungen“. Die Interpretation der Ergebnisse soll dabei immer in einen wissenschaftlichen Zusammenhang gebracht werden (ebd.).

Im Zusammenhang mit der „Bestimmung der Analysetechnik“ unterscheidet „MAYRING“ folgende „Möglichkeiten:

- a) Zusammenfassung,
- b) Explikation und
- c) Strukturierung“ (ebd.).

Hierbei handelt es sich um „Analysetechniken, die in Abhängigkeit vom Material und der Forschungsfrage ausgewählt werden müssen“ (ebd.). Im Rahmen der „Definition der Analyseeinheit (...) wird genauer festgelegt, welche Maßeinheiten des Materials zum Gegenstand der Analyse gemacht werden sollen“, wobei „die ‚Kodiereinheit‘ die kleinste“ und „die Kontexteinheit“ die größte Texteinheit bildet“ (ebd.).

Als Analysetechnik für die qualitativen Interviews im Rahmen dieser Arbeit wurde durch den Verfasser die Zusammenfassung gewählt. „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (MAYRING 2003: 58). „Zur Analysetechnik der Zusammenfassung bietet Mayring wiederum ein grobes Ablaufmodell mit folgender Schrittabfolge an (vgl. Mayring, 2003, S. 62):

Z1: Paraphrasierung

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z3: Erste Reduktion

Z4: Zweite Reduktion“ (JENKER 2007: 4).

In einem „ersten Schritt“ werden die „Kodiereinheiten“ gesammelt, strukturiert und dabei so zusammengefasst, dass die wesentlichen Aussagen in „Kurzform“ evident gehalten werden. Das „festgelegte Abstraktionsniveau“ dient dabei zur Sortierung des bearbeiteten Materials. Mit der „ersten Reduktion“ werden wenig relevante Inhalte gleicher Bedeutung entfernt und nur die wesentlichen Aussagen weiterverwendet. In der „zweiten Reduktion“ werden dann „Paraphrasen mit ähnlichem Inhalt gebündelt und gegebenenfalls mit einer neuen Formulierung aktualisiert“ (ebd.).

Die Interviews wurden mit jeweils zwei Lehrkräften sowie Schüler/innen durchgeführt, die auch an der quantitativen Fragebogenerhebung teilgenommen hatten, wobei für die Aus-

wahl des Personenkreises vor allem Freiwilligkeit und Interesse an der Untersuchung entscheidend waren. Die Befragung wurde dabei in der Form des „*face to face Interviews*“ (HALBMAYER und SALAT 2011: 5.1.2.) abgehalten und durch den Interviewer mittels Aufnahmegerät mitgeschnitten, nachdem das Einverständnis der Befragten zur Aufzeichnung eingeholt wurde. Sämtliche Interviews fanden außerhalb der Unterrichtszeit statt, um den Interviewten ausreichend Zeit für die Beantwortung zu geben. In weiterer Folge wurden die Interviews transkribiert und inhaltsanalytisch nach MAYRING (2002) ausgewertet. Ein Beispiel eines Transkripts befindet sich im Anhang (siehe Anhang 5) dieser Arbeit.

Neben den Ergebnissen der quantitativen Befragung sind auch die gewonnenen Erkenntnisse aus den ersten beiden Abschnitten ein wesentlicher Bestandteil der Untersuchung. Gemeinsam bilden sie das Gerüst für den Interviewleitfaden. Für die Auswertung werden nur die übergeordneten Kategorien dargestellt. Die Unterfragen zu den jeweiligen Kategorien sind dem Interviewleitfaden bzw. Transkript (siehe Anhang 3, 4 und 5) zu entnehmen.

Kategorie 1: Der kompetenzorientierte Unterricht
--

Die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts in Österreichs Schulen hat zu vielen, vor allem fachdidaktischen Diskussionen geführt. Neben den Vor- und Nachteilen sind für diese Untersuchung auch die Merkmale, die den kompetenzorientierten Unterricht kennzeichnen, von Bedeutung.
--

Interviewpartner Lehrer/innen (IPL1 und IPL2):
--

Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich vom reinen Wissen unterscheiden. Der kompetenzorientierte Unterricht basiert auf dem Erwerb von Wissen, um selbstständige Problemlösungen zu entwickeln und anwenden zu können. Der Vorteil liegt im selbstständigen Erwerb von Fähigkeiten, der neben dem Wissenserwerb auch eine praktische Umsetzung und Anwendung ermöglicht. Der Weg führt weg vom reinen Reproduzieren hin zum praxisbezogenen Anwenden, bei dem Schüler/innen „unter dem Strich etwas können und nicht nur kennengelernt haben“ (IPL1). Typische Merkmale sind Schüler/innen-Zentriertheit, Methodenvielfalt und Prozessorientierung. Hierbei werden vor allem Kompetenzen wie Selbstständigkeit, kritisches Urteilsvermögen, Multiperspektivität und Reflexion gefördert. Es stellt sich dabei die Frage: „Was ist keine kompetenzorientierte Aufgabe?“ (IPL2). Lernziele werden in „vielen Teilschritten überprüft, indem Schüler/Innen immer wieder

Kompetenzen darlegen müssen“ (IPL1). Der Selbstlernprozess wird vor allem durch Gruppen- und Partnerarbeiten gesteuert, bei dem neben der Selbstbeurteilung die Rückmeldungen durch Mitschüler/innen und Lehrkraft Informationen über den Lernerfolg geben sollen. „Für Lehrkräfte verschiebt sich das Schwergewicht in die Unterrichtsvorbereitung“ (IPL1).

Das „Kompetenzmodell für GWK“ (BMBF 2012) dient als Ausgangsbasis, um vor allem „das alte Denken aus den Köpfen der Leute zu bekommen“ (IPL2). Es birgt aber auch die Gefahr, durch Kompetenzraster die Individualität der Schüler/innen zu vernachlässigen. „Das Modell ist interdisziplinär und vernetzend zu denken“ (IPL2) und macht es dadurch für den Unterricht schwierig. „Dass man sich nur an das Modell hält, spielt sich glaub ich nicht“ (IPL1).

Schwierig stellt sich die Zeiteinteilung dar, da der kompetenzorientierte Unterricht ein anderes Zeitmanagement benötigt, als der dafür vorgegebene Rahmen es zulässt. Auch die LFLB gestaltet sich schwieriger. „Wissen kann leicht abgefragt werden, Kompetenzen sind da schon schwieriger zu überprüfen“ (IPL1). Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen kann den kompetenzorientierten Unterricht zusätzlich unterstützen, vor allen durch Schulung der Lehrer/innen, flexibleres Zeitmanagement und Anpassung der Lehrwerke an den Unterricht.

Interviewpartner Schüler/innen (IPS1 und IPS2):

Der Unterricht ist abwechslungsreich. Es wird nicht nur Wissen gefragt, sondern auch Können verlangt. Portfolioarbeiten, Präsentationen sowie Partner- und Gruppenarbeiten stehen hier im Vordergrund. Wichtig sind vor allem Rückmeldungen, um die eigenen Leistungen besser einschätzen zu können. Lernziele werden meistens durch Stundenwiederholungen mündlich abgefragt. Das Klassenklima und der Umgang untereinander spielen für den Unterricht ebenfalls eine wichtige Rolle. Aktive Mitarbeit wird von den Lehrkräften geschätzt. „Mit einer guten Mitarbeit kann man sich die Note ausbessern“ (IPS2).

Kategorie 2: Bildungsstandards

Mit dem kompetenzorientierten Unterricht wurden auch die Bildungsstandards in Österreich eingeführt. Inwieweit unterstützen Bildungsstandards den Unterricht?

Interviewpartner Lehrer/innen (IPL1 und IPL2):

Bildungsstandards dienen vor allem einer Vergleichbarkeit und Transparenz, ob Lernziele erreicht werden, um den Bildungsstand einer Gruppe von Schüler/innen zu messen. Das Unterrichtsfach GW steht dabei weniger im Fokus als Fächer wie Deutsch, Mathematik oder Englisch. Für eine vernünftige Evaluierung des Unterrichts müssen alle Akteure, d.h. Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulpersonal und Eltern, miteinbezogen werden. Bildungsstandards können auch negativen Einfluss auf den Unterricht haben und Schüler/innen unter Druck setzen. Der verstärkte globale Wettbewerb führt zu einem „Management der Bildung, bei dem sich vor allem neoliberale Denken durchzieht“ (IPL2). Darüber hinaus bergen Bildungsstandards die Gefahr des *teaching to the test*. Die Einführung von Bildungsstandards in Österreich erscheint „als Legitimierung, dass manche einen Abteilungsleiterposten im Ministerium bekommen haben“ (IPL2).

Interviewpartner Schüler/innen (IPS1 und IPS2):

Bildungsstandards sind unter den Schüler/innen bekannt. Sie werden vor allem mit PISA-Studien assoziiert. Auf den Unterricht haben sie keine Auswirkungen. Auf großes Unverständnis stößt dabei die Unterschiedlichkeit in den Aufgabenstellungen im Vergleich „zum normalen Unterricht“ (IPS2). Bildungsstandards werden als zusätzliche Belastung empfunden.

Kategorie 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Die Anwendung alternativer Formen der LFLB unterstützt die Ziele des kompetenzorientierten GW – Unterrichts. Dabei lassen sich sowohl Chancen als auch Grenzen im Vergleich zu den traditionellen Methoden feststellen.

Interviewpartner Lehrer/innen (IPL1 und IPL2):

Es gestaltet sich schwierig, eine Trennlinie zwischen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung zu ziehen, „vor allem, weil Juristen in die Leistungsbeurteilung eingegriffen haben. Dieser Eingriff geht zu Lasten von alternativen Methoden“ (IPL1). Kompetenzen lassen sich nur schwer messen und sind mit den traditionellen Formaten wie Tests oder Prüfungen nicht beurteilbar. Nur ein bedingtes Maß kann festgestellt bzw. verglichen werden und ist einer subjektiven Betrachtung ausgesetzt. Es werden Methoden und Formen der alternativen LFLB im Unterricht eingesetzt und verwendet, spielen aber für die Notengebung eine untergeord-

nete Rolle, auch wenn sie die Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts besser feststellen und beurteilen können.

„Alternative Methoden scheitern in der Praxis, wenn es um die Vergabe von Noten geht“ (IPL1). Sie sind auch wesentlich zeitintensiver als klassische Methoden. Vor allem Tests, schriftliche Wiederholungen und dokumentierte Mitarbeit bilden die Basis für die Notenvergabe im Zeugnis. „Es wurde uns empfohlen bzw. nahe gelegt sich auf die Richtlinien der LBVO zu konzentrieren. Die Gewerkschaft hat uns nahe gelegt im Sinne der LBVO zu dokumentieren, um uns bei etwaigen Einwänden rechtfertigen zu können, um keine Probleme zu bekommen. Alternative Methoden halten juristischen Prüfungen nicht stand“ (IPL1). Ein Ziel der neuen Prüfungskultur sollte es vor allem sein, „in der Schule Raum zu schaffen, bei dem die Schüler/innen nicht pausenlos das Gefühl haben beurteilt zu werden“ (IPL2).

Interviewpartner Schüler/innen (IPS1 und IPS2):

Es werden verschiedenen Methoden der alternativen LFLB eingesetzt, „die machen aber für die Note keinen Sinn“ (IPS1). Auch die alternativen Formen werden benotet. Tests, Mitarbeit und schriftliche Überprüfungen bilden die Grundvoraussetzung für die Note im Zeugnis. Alternative Methoden machen vor allem Spaß, „sie bieten die Möglichkeit, etwas Neues zu entdecken, auch an sich selbst“ (IPS1). Lernen wird hier als freiwillig und „ohne Stress“ (IPS1) empfunden. Tests und Prüfungen erzeugen Druck und demotivieren. „Bei Tests gibt es Fragen, die wir gar nicht gelernt haben und trotzdem können müssen“ (IPS1). Die Lernziele sind durch alternative Methoden plausibler und besser erreichbar und bieten ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten „besser zu lernen und zu gestalten“ (IPS1).

Kategorie 4: LBVO und Notengebung

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung haben den Unterricht in den österreichischen Schulen geändert. Nicht geändert hat sich die LBVO, welche die Richtlinien zur LFLB vorgibt.

Interviewpartner Lehrer/innen (IPL1 und IPL2):

Prinzipiell lassen sich alternative Methoden mit der Notengebung vereinen. Schüler/innen orientieren sich nach Noten, denn diese haben für sie eine starke Aussagekraft. Auch spielt

der Zeitfaktor eine Rolle, „überleg mal, was das heißt, bei 220 Schüler/innen eine verbale Beurteilung zu geben“ (IPL2).

Ein zusätzliches Problem stellt die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung dar. Obwohl die Aufgabenbereiche eine Kompetenzorientierung aufweisen, handelt es sich vor allem um standardisierte Prüfungen, „auf die im Sinne des *teaching to the test* hingearbeitet wird, was mit einem Portfolio nicht möglich ist. Die Standardisierung ist eine Fehlentwicklung [...] und nimmt Zeit weg für die eigentlichen Aufgaben im Unterricht“ (IPL2).

Eine grundlegende Änderung der Prüfungskultur in Richtung alternativer LFLB würde eine Änderung bzw. Neugestaltung der LBVO bedingen. Hier wären vor allem die Beurteilungsstufen und deren Definitionen abzuändern. Die gesetzlichen Verordnungen und Richtlinien sind das größte Hindernis für die Umsetzung einer alternativen Prüfungskultur. „Ich würde mir die Abschaffung von Noten wünschen, damit die Rolle der Lehrer/innen mehr in Richtung Coach geht, ohne Noten geben zu müssen“ (IPL1).

Interviewpartner Schüler/innen (IPS1 und IPS2):

Noten können Leistungen gut beschreiben. Sie dienen zur Information, „auf welchem Stand man sich gerade befindet“ (IPS1). Mündliche und schriftliche Rückmeldungen fördern den Lernprozess zusätzlich. Sie tragen vor allem dazu bei, Stärken und Schwächen besser erkennen und verstehen zu können. Ein Zeugnis ohne Noten „ergibt keinen Sinn“ (IPS1), aber ein ergänzender, schriftlicher Kommentar zur Note wäre wünschenswert.

3.4 Interpretation und Analyse der beiden Untersuchungsergebnisse

Kategorie 1: Der kompetenzorientierte Unterricht

Was sind die wesentlichen Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts?

Wie gestaltet sich der Unterricht dabei in der Praxis und welche Vor- bzw. Nachteile entstehen dadurch?

Welche Kompetenzen werden dabei wie gefördert?

Für die Interpretation und Analyse des kompetenzorientierten Unterrichts wird der Fokus vor allem auf die Ergebnisse der Themenfelder Unterricht in GW, Rückmeldungen, Lernziele und Mitarbeit der quantitativen Befragung sowie auf die Inhaltsanalyse der Kategorie 1 der

qualitativen Interviews gerichtet. Im ersten Teil der Arbeit wurden die Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts klar dargelegt. Es soll in diesem Zusammenhang nochmals an Schlagworte wie Wissen, Können, Problemorientierung und -lösung, Anwendung sowie Vernetzung erinnert werden (siehe Abschnitt 1.1).

Es lässt sich anhand der Befragungen klar feststellen, dass sämtliche Lehrkräfte mit ihren Klassen wesentliche Elemente des kompetenzorientierten Unterrichts nachweisen können. Ein überwiegend großer Anteil der Schüler/innen sowie 100% der Lehrkräfte bestätigen, dass Wissen im Unterricht auch umgesetzt und angewandt wird (siehe Frage B.5). Der Einsatz eines breiten Spektrums an verschiedenen Unterrichtsmethoden sowie Instrumenten der alternativen LFLB lässt erkennen, dass die Lehrkräfte verschiedene Kompetenzen fördern.

Zur Feststellung der Anwendung von Kompetenzen werden vor allem alternative Methoden und Instrumente wie das Portfolio oder Präsentationen verwendet. Der Selbstlernprozess wird durch Partner- und Gruppenarbeiten initiiert, bei dem durch Lehrkräfte und Klassenkolleg/innen Rückmeldungen zum Lernprozess gegeben werden. Im Unterricht wird durch die Lehrkräfte besonders auf Methodenvielfalt, Prozessorientierung und Schüler/innen-Zentriertheit geachtet (siehe Kat: 1 L), was auch durch die Schüler/innen in den Antworten zu B.3 - B.8 deutlich bestätigt wird. Neben den fachdidaktischen Kompetenzen werden vor allem soziale Kompetenzen (siehe Frage B.6 - B.8) sowie kritisches Urteilsvermögen und Multiperspektivität gefördert. Auch wenn diese Kompetenzen Grundelemente des Kompetenzmodells GWK (BMBF 2012) darstellen, so wird das Modell von den Lehrkräften nicht als bindend für den Unterricht in GW angesehen (siehe. Kat: 1 L). Lernziele werden im Klassenrahmen gemeinsam festgelegt, und die Schüler/innen sind über diese stets gut informiert, wie durch die Frage D.14. bestätigt wird. Besonders für den Selbstlernprozess, aber auch für die Reflexion und Rückmeldungen stellen die klaren Zielvorgaben eine notwendige Voraussetzung dar, damit Schüler/innen selbstständig und zielgerecht die Aufgaben bewältigen können, während die Lehrkraft diesen Prozess begleitet und unterstützt.

Für beide Gruppen spielt die Mitarbeit eine wesentliche Rolle im Unterricht (siehe E.19.). Dies ist für die Untersuchung insofern von Bedeutung, als gerade die Mitarbeit gemäß LBVO den größten Spielraum für die Verwendung von alternativen Methoden der LFLB bietet. Anders sieht es allerdings mit der Gewichtung der Mitarbeit aus. Während die Lehrkräfte diese als elementar für den Unterricht betrachten, sehen Schüler/innen das Ergebnis von Tests

und Prüfungen für wichtiger an. Auch wenn im Interview eine Schülerin angibt, durch positive Mitarbeit eine Note verbessern zu können (siehe Kat: 1 S), so dürfte das Testergebnis doch eine wesentlich größere Rolle für die Gesamtbeurteilung spielen. Obwohl nach Angaben der Lehrpersonen die Absicht besteht, der Mitarbeit eine wesentliche Rolle in der LFLB zukommen zu lassen so erscheinen dann, zumindest gemäß den Untersuchungsergebnissen, die klassischen Formen wie Prüfungen und Tests den Ausschlag für die Notenfindung zu geben.

Auch bei der Überprüfung der Lernziele divergiert die Meinung der beiden Gruppen. Während die Lehrkräfte für jeden Lernschritt eine Lernzielüberprüfung vorsehen (siehe D.16. bzw. Kat:1 L), so wird das von den Schüler/innen nur zum Teil so gesehen oder gar als Stundenwiederholung eingeschätzt (siehe D.16. bzw. Kat:1 S). Das kann an der Kommunikation liegen. Eine gezielte Überprüfung der Kompetenzen (vgl. Kat: 1 L) kann von den Schüler/innen als Aufgabe und Übung empfunden werden, ohne dabei wissentlich an einer Lernzielüberprüfung zu arbeiten. Dies sollte durch die Lehrkräfte zusätzlich klar und deutlich kommuniziert werden, da Schüler/innen sonst den Eindruck gewinnen können, dass es sich bei Lernzielüberprüfungen lediglich um Stundenwiederholungen handelt. Ein zusätzlicher Aspekt besteht darin, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Erfahrungen im Unterricht gerne auf bewährte und gewohnte Mittel zurückgreifen, die bei den Schüler/innen einen monotonen Eindruck hinterlassen können (vgl. L.D.17).

Besonders die Berücksichtigung von Zeit, um auf Lernprobleme einzugehen, sowie das Einschätzen von unterschiedlichen Stärken und Schwächen der Schüler/innen wird unterschiedlich wahrgenommen (siehe C.10 und B.9.). Dies lässt sich möglicherweise auf den Zeitfaktor zurückführen. Die Zeiteinteilung wird explizit als eines der Hauptprobleme im kompetenzorientierten Unterricht durch eine Lehrkraft genannt (siehe Kat:1 L). Als Nachteil werden vor allem die verbesserungswürdigen Rahmenbedingungen wie Zeitmanagement, Schulung von Lehrer/innen oder Lehrwerke angeführt, die die Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts an den österreichischen Schulen erschweren.

Kategorie 1: Der kompetenzorientierte Unterricht - Zwischenfazit des Verfassers zu den Untersuchungsergebnissen

Der kompetenzorientierte Unterricht zeichnet sich durch den Erwerb von Wissen aus, um selbstständig und problemorientiert Lösungen zu entwickeln und anwenden zu können. Typische Unterrichtsmerkmale sind dabei Schüler/innen-Zentriertheit, Methodenvielfalt, Prozessorientierung, Selbstlernprozess sowie Rückmeldungen oder, zusammengefasst ausgedrückt, Kennzeichen der formativen Leistungsbeurteilung, bei denen eine klare und gemeinsam besprochene Festlegung der Lernziele eine wichtige Voraussetzung darstellt. Neben den fachdidaktischen Inhalten werden vor allem soziale Kompetenzen, kritisches Beurteilungsvermögen und Multiperspektivität gefördert. Für die Feststellung der Anwendung dieser Kompetenzen werden speziell alternative Methoden der LFLB im Rahmen der Mitarbeit eingesetzt.

Der Vorteil des kompetenzorientierten Unterrichts liegt im individuellen und selbstständigen Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten, der Schüler/innen zum Lernen motiviert und neben der reinen Reproduktion vor allem praxis- und problemorientierte Lösungen generiert. Von Nachteil sind vorwiegend die derzeitigen Rahmenbedingungen, wie unflexibles Zeitmanagement, geringe Schulung der Lehrkräfte oder unpassende Lehrwerke.

Kategorie 2: Bildungsstandards

Unterstützen Bildungsstandards den kompetenzorientierten Unterricht?
--

Im Punkt 1.2. bzw. 1.3. dieser Arbeit wurde bereits festgestellt, dass sich die Berufung bzw. die Legitimation der Bildungsstandards auf Basis des kompetenzorientierten Unterrichts, wie sie durch das BIFIE postuliert und dargestellt wird (vgl. BIFIE 2020), doch nicht so ohne weiteres vereinen lässt. Wenn auch das Unterrichtsfach GW noch nicht so akut betroffen ist wie andere Fächer, so wurde bei dieser Untersuchung auch dieser Aspekt berücksichtigt und im Zusammenhang mit den qualitativen Interviews ausgewertet, da es vor allem um das Verständnis von kompetenzorientiertem Unterricht an sich geht, der an den österreichischen Schulen durchgeführt wird, und darum, wie diese Kompetenzen und Leistungen auch festgelegt und gemessen werden sollen.

Die Standardisierung dient in erster Linie einer Transparenz und Vergleichbarkeit. Unterschiedliche Gruppen von Schüler/innen sollen anhand von standardisierten Verfahren ihre Kompetenzen messen und vergleichen. Die Ergebnisse fließen dann in eine Evaluierung des Unterrichts ein. Für eine Evaluierung der Leistungen müssen aber auch alle Akteure mitberücksichtigt werden (siehe Kat: 2 L), was zum gegebenen Zeitpunkt nicht stattfindet.

Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler/innen bemängeln den negativen Einfluss der Bildungsstandards auf den Unterricht. Einerseits werden sie als zusätzlicher Druck und Belastung für Schüler/innen angesehen, und andererseits bergen sie die Gefahr des *teaching to the test* in sich (siehe Kat: 2 L und S). Bei den derzeit angewandten standardisierten Testverfahren werden zu einem bestimmten Zeitpunkt größtenteils die kognitiven Fähigkeiten in der Form von reinen Reproduktionsverfahren festgestellt. Es handelt sich dabei um Formen der summativen Leistungsbeurteilung. Wesentliche Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts wie Prozessorientierung, Schüler/innen-Zentriertheit, Transfer oder Reflexion werden nicht berücksichtigt. Soziale Kompetenzen, kritisches Beurteilungsvermögen und Multiperspektivität, die vorwiegend durch alternative Methoden der LFLB festgestellt und beurteilt werden, spielen in diesem Zusammenhang keine Rolle und können anhand der standardisierten Verfahren auch nicht gemessen werden.

Kategorie 2: Bildungsstandards – Zwischenfazit des Verfassers zu den Untersuchungsergebnissen.

Bildungsstandards dienen der Transparenz und Vergleichbarkeit von verschiedenen Gruppen von Schüler/innen zur Evaluierung des Unterrichts.

Die Standardisierung wird sowohl von Lehrkräften als auch von Schüler/innen als Druck und Belastung empfunden. Standardisierte Testverfahren messen größtenteils Reproduktion in Form summativer Leistungsbeurteilung. Wesentliche Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts werden durch die Standardisierung nicht berücksichtigt. Kompetenzen, die sich durch alternative Methoden der LFLB messen lassen, können durch standardisierte Testverfahren nicht festgestellt und beurteilt werden.

Kategorie 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung
Können alternative Formen der LFLB die Ziele des kompetenzorientierten GW – Unterrichts besser unterstützen als traditionelle Methoden?
Wo liegen die Chancen, aber auch die Grenzen der alternativen LFLB?

Durch die Untersuchung wurde nachgewiesen, dass alternative Methoden der LFLB beiden Gruppen bekannt sind und auch im Unterrichtsfach GW angewandt werden. Vor allem die Instrumente bzw. Methoden Selbst- und Partnerbewertung, Feedback, Portfolio sowie Lernplakat/Lernposter werden dabei angeführt. Des Weiteren liegt die Vermutung nahe, dass eine Lehrkraft das Instrument des Kompetenzrasters im Unterricht anwendet (vgl. F.22. und F.23).

Beide Gruppen bestätigen, dass alternative Instrumente und Methoden Schüler/innen zum Lernen motivieren. Dies liegt einerseits an der Methodenvielfalt, die den Unterricht abwechslungsreich gestaltet, andererseits an der individuellen Schüler/innen-Zentriertheit der Methoden (siehe F.24.2 und Kat: 3 S). Auffallend erscheint, dass ein Großteil beider Gruppen angibt, dass alternative Formen der LFLB durch Noten beurteilt werden (siehe F.24.3.). Dies widerspricht allerdings den Vorgaben der LBVO, da „einzelne Leistungen im Rahmen der Mitarbeit nicht gesondert zu benoten“ sind (BMUKK 1974: § 4).

Ein signifikantes Problem stellt in diesem Zusammenhang auch die Messung von Kompetenzen dar. Sie können nur zu einem gewissen Teil festgestellt und beurteilt werden und unterliegen, wie die meisten Beurteilungsformen, einer „subjektiven Betrachtung“ (siehe Kat: 3 L). Klassische Formen der LFLB wie Tests oder Prüfungen werden, durch die befragten Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Messung von Kompetenzen als ungeeignet betrachtet, da sie größtenteils einen reinen Reproduktionscharakter aufweisen und Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Anwendung von Schüler/innen nicht feststellen oder beurteilen können. Alternative Methoden eignen sich wesentlich besser, um Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts festhalten und bewerten zu können (siehe Kat: 3 L).

Es sei hier nach Meinung des Verfassers angemerkt, dass Tests durchaus ihre Berechtigung haben können. Dabei kommt es auf die Aufgabenstellungen selbst an. Weisen diese einen reinen Reproduktionscharakter auf, so wird auch nur Wissen abgefragt werden können.

Handelt es sich aber um kompetenzorientierte Aufgaben, bei denen die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/innen gefragt sind, so haben diese Test durchaus ihre Berechtigung als Instrument der LFLB im kompetenzorientierten Unterricht. Auch Mischformen (siehe Abschnitt 4.1) können dabei zielführend sein. Doch auch wenn sich klassische Methoden in der Einschätzung der Befragten nicht zur Messung von Kompetenzen eignen und Schüler/innen demotivieren und unter Druck setzen (vgl. G.28. und Kat: 3 S), so werden sie nach wie vor häufig eingesetzt (vgl. G.25.) und bilden die Basis für die Benotung im Unterrichtsfach (vgl. G.26.).

Die erscheint zunächst widersprüchlich, doch helfen hier die Aussagen der Lehrkräfte in den qualitativen Interviews weiter, um die Problematik besser zu verstehen. Auch wenn alternative Methoden Kompetenzen besser messen können, so „scheitern sie in der Praxis“, nach Meinung der befragten Lehrpersonen, „wenn es um die Vergabe von Noten geht“ (siehe Kat: 3 L). Hier bringen die qualitativen Interviews einen gänzlich neuen Aspekt ein, ein Aspekt, der in dieser Arbeit bis jetzt noch nicht betrachtet wurde und in der fachspezifischen Literatur auch kaum erwähnt wird; Vorgaben und Bedingungen an das Lehrpersonal. Wie aus den Interviews hervorgeht, wird Lehrkräften „nahegelegt“ sich an die gesetzlichen Vorgaben zu halten, um bei Interventionen und Beanstandungen bei der Vergabe von Noten rechtlich abgesichert zu sein. Diese Vorgabe wird nicht nur durch das Direktorium, sondern auch von der Lehrgewerkschaft selbst vorgeschlagen (siehe Kat: 3 L). Nach Meinung der befragten Lehrpersonen hält eine rechtliche Überprüfung einer Beurteilung nur dann stand, wenn sie konform mit der LBVO einhergeht. Daher werden zwar alternative Methoden im Unterricht eingesetzt, um im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts die verschiedenen Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern, sie spielen aber für die Beurteilung eine untergeordnete Rolle. Hierfür werden nach wie vor die klassischen Methoden angewandt, um der Rechtskonformität Genüge zu leisten. Es gilt an dieser Stelle zu hinterfragen, warum Instrumente der alternativen LFLB, richtig angewandt, nicht auch den Vorgaben der LBVO entsprechen sollen (vgl. BMUKK 1974: § 4) und eine ausführlichere und präzisere Leistungsdokumentation (siehe Abschnitt 4.2.1 und 4.2.2) im Sinne der gesetzlichen Bestimmungen darstellen als die klassischen Formen wie Tests oder Prüfungen.

Nebenbei wird auch die Zeitintensität von alternativen Methoden angeführt, die sich mit dem herkömmlichen Zeitmanagement nur schwer bewerkstelligen lassen (vgl. Kat: 3 L). Zu-

gegeben ist der Aufwand um einiges größer, erscheint aber nicht unrealisierbar. Eine kontinuierliche und sukzessive Auseinandersetzung mit diesen Methoden würde auch die Erfahrung mit sich bringen, um dieses Problem bewältigen zu können. Nun bleibt aber das Problem der gesetzlichen Vorgaben und Richtlinien durch die LBVO, die tatsächlich eine Hürde für die bzw. die Grenze der alternativen LFLB darstellt.

Kategorie 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung – Zwischenfazit des Verfassers zu den Untersuchungsergebnissen.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass alternative Methoden der LFLB den kompetenzorientierten Unterricht besser unterstützen können als klassische Methoden. Sie fördern dabei die typischen Merkmale dieser Unterrichtsform und sind im Gegensatz zu den traditionellen Methoden in der Lage, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu messen und festzustellen. Die befragten Lehrpersonen setzen zwar die Instrumente der alternativen LFLB, gemäß Untersuchungsergebnis, größtenteils zur Leistungsfeststellung ein, doch finden die Ergebnisse der Leistungsfeststellungen in der Gesamtbeurteilung nur wenig bis kaum Berücksichtigung. Hier kommen nach wie vor die klassischen Formen der LFLB zum Tragen, auch wenn sich Kompetenzen damit nicht feststellen lassen und Schüler/innen sich dadurch demotiviert und unter Druck gesetzt fühlen. Die Problematik mit der Umsetzung von alternativen Methoden in der Leistungsbeurteilung wird von den befragten Lehrpersonen zum einen auf interne Vorgaben, aber vor allem auf die gesetzlichen Richtlinien und Verordnungen in Zusammenhang mit der LBVO zurückgeführt. Auch wenn der §4 LBVO (die Mitarbeit) alternative Methoden und Instrumente der LFLB zulässt, die der Leistungsdokumentation dienen und Leistungen bzw. Kompetenzen präziser und besser beschreiben als Test- oder Prüfungsnoten, greifen zumindest die befragten Lehrkräfte, aufgrund deren Verständnis der derzeitigen rechtlichen Bestimmungen, auf die traditionellen Formen der LFLB zurück.

Kategorie 4: LBVO und Notengebung

Inwieweit lassen sich die Vorgaben der LBVO mit den Inhalten der alternativen LFLB vereinbaren?

Stehen Noten im Widerspruch zu alternativen Methoden bzw. zum kompetenzorientierten Unterricht?

Können alternative Formen die herkömmliche Form der Notengebung ersetzen?

Gemäß den Aussagen der Lehrkräfte lassen sich Methoden der alternativen LFLB durchaus mit dem Notensystem beurteilen. Dafür sprechen vor allem zwei Fakten. Schüler/innen zeigen sich mit der Notengebung größtenteils zufrieden, wobei sich bei den Lehrkräften diesbezüglich die Ansichten teilen (vgl. H.29.). Dies lässt sich auch anhand einer Studie bestätigen, die an Hamburger Schulen durchgeführt wurde, bei der Zensuren in der herkömmlichen Form durch Schüler/innen einen hohen Zuspruch genießen (vgl. BEUTEL et al. 2000: 107f.). Noten haben für Schüler/innen eine hohe Aussagekraft, denn sie können sich gut daran orientieren (vgl. S. H. 29 - 30). Dies ist insofern nicht weiter verwunderlich, als sie ja von jeher kein anderes System kennen und von der Grundschule auf mit Noten beurteilt werden; Ausnahmefälle könnten hier höchstens in den ersten beiden Jahren der Grundschule vorliegen.

Ein weiterer Fakt ist, dass aufgrund der derzeitigen gesetzlichen Vorgaben schulische Leistungen durch Noten beurteilt werden müssen (vgl. BMUKK 1974: §14). Auch wenn, oder gerade weil neue Lernkulturen alternative Formen der LFLB zur effektiven und effizienten Umsetzung benötigen, können die gesetzlichen Vorgaben dabei nicht außer Acht gelassen werden. Daher etablieren sich sogenannte Mischformen, bei denen Merkmale und Elemente sowohl der formativen als auch der summativen Leistungsbeurteilung feststellbar sind. Während der kompetenzorientierte Unterricht durch alternative Methoden im Sinne einer formativen LFLB unterstützt wird, so basiert die LBVO nahezu gänzlich auf der summativen Leistungsbeurteilung, in der Formen einer neuen Prüfungskultur, mit Ausnahme der Mitarbeit, wenig Berücksichtigung finden. Dies wurde im Abschnitt 2.4. bereits ausführlich dargestellt und durch den Bildungsbericht 2015 untermauert (vgl. SCHMIDINGER et al. 2016: 80). Auch die befragten Lehrpersonen waren der Meinung, dass, solange es keine Änderungen in den gesetzlichen Verordnungen zur Leistungsbeurteilung gibt, Lehrkräften bei der Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts und der damit verbundenen Etablierung von neuen Prüfungskulturen die Hände gebunden bleiben.

Genau bei diesem Punkt klaffen die Meinungen weit auseinander. Vergleicht man die aus den qualitativen Interviews gewonnenen Aussagen der Lehrkräfte mit der Fachliteratur zu diesem Thema (vgl. AMRHEIM-KREML et al. 2008; STERN 2008; PICHLER 2013) so kann man vorerst rasch den Eindruck gewinnen, dass sich die Theorie nicht in die Praxis umsetzen lässt. Doch bei genauerer Betrachtung lässt sich festhalten, dass die praktische Umsetzung der befragten Lehrpersonen weder den Grundsätzen der alternativen LFLB, noch den gesetzli-

chen Vorgaben der LBVO entspricht. Dies lässt sich am besten anhand des Beispiels ausmachen, bei dem, im Rahmen der Mitarbeit, Instrumente der alternativen LFLB zur Anwendung kommen und dabei benotet werden. Diese Auffassungsunterschiede der befragten Lehrpersonen lassen sich womöglich auf eine zu geringe Auseinandersetzung mit der Thematik an sich, der Fachliteratur sowie der LBVO zurückführen, umso erstaunlicher erscheint es aber, dass sie sich immer wieder auf diese berufen.

Nach Meinung des Verfassers wäre es zielführend, die LBVO insofern zu überarbeiten, dass sie im Sinne des kompetenzorientierten Unterrichts den Einsatz von Formen der alternativen LFLB eindeutig regelt und klarstellt. Gerade unerfahrene Lehrer/innen können mit der Auffassung der LBVO in der derzeitigen Form Probleme bekommen, die zu Missverständnissen führen können. Darüber hinaus könnte eine eindeutige und klare Neuregelung der Verordnung auch dazu führen, dass sich manche Lehrpersonen nicht mehr auf die Auslegung der LBVO ausreden könnten.

Ähnliches gilt für die Beurteilungstufen. Während sich kognitive Fähigkeiten noch eher mit Noten beurteilen lassen können, so sind Noten bei der Beurteilung von Kompetenzen, vor allem von Fähigkeiten und Fertigkeiten, nicht zielführend. Rückmeldungen verhelfen Schüler/innen sich im Lernprozess zu orientieren, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und einzuschätzen sowie auf ein Lernziel hinzuarbeiten. Noten drücken lediglich ein Ergebnis aus, können aber die tatsächlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler/innen kaum beschreiben und ihnen wenige Informationen im Lernprozess selbst liefern.

Oft wurde im Zusammenhang mit Beurteilungen der Satz verwendet: „Warum habe ich kein Gut bekommen?“ oder aber „Wieso habe ich bei dieser Antwort nur drei von fünf Punkten bekommen?“. Schüler/innen fordern sehr wohl gezielte Rückmeldungen zu ihren Leistungen ein, und sie haben vor allem ein Recht darauf (vgl. BMUKK 1974: §11). Gerade diese Rückmeldungen bilden ein wesentliches Element für die Entwicklung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten und können diese besser steuern als Noten.

Interessanterweise begleiten uns Noten vorwiegend in der schulischen bzw. hochschulischen Ausbildung. In der Berufswelt, auf die ja die Schüler/innen vorbereitet werden sollen, werden Mitarbeiterbeurteilungen und -zeugnisse vor allem in schriftlichen Kommentaren verfasst. Dadurch lassen sich Kompetenzen und Fähigkeiten der Mitarbeiter wesentlich besser zum Ausdruck bringen als durch relativ wenig aussagende Noten (siehe Abschnitt 2.6). Er-

gänzende, schriftliche Kommentare zu den Noten oder schriftliche Beurteilungen haben eine wesentlich stärkere Aussagekraft und können Schüler/innen besser über ihre Stärken und Schwächen informieren als einzelne Noten. Es wäre ein erstrebenswerter Schritt hin zu einer neuen Prüfungskultur.

Kategorie 4: LBVO und Notengebung – Zwischenfazit des Verfassers zu den Untersuchungsergebnissen

Durch die Untersuchung wurde festgestellt, dass bei den befragten Klassen im Rahmen der LFLB vor allem Mischformen zur Anwendung kommen, die aus Merkmalen der formativen und summativen Leistungsbeurteilung bestehen. Einerseits erhalten Noten von Schüler/innen großen Zuspruch, andererseits sieht die derzeitige Gesetzeslage die Notenvergabe als verbindlich an. Die LBVO ist auf den wesentlichen Merkmalen der summativen Leistungsbeurteilung aufgebaut. Eine Änderung der Prüfungskultur hin zu einer formativen Leistungsbeurteilung würde auch eine eindeutige und klar verständliche Änderung der gesetzlichen Rahmenbedingungen benötigen. Noten können keine Kompetenzen beschreiben, sondern höchstens ein Ergebnis beurteilen. Das Entwickeln von Fähigkeiten und Fertigkeiten in sämtlichen Kompetenzbereichen beruht auf prozessorientierten Rückmeldungen, die den Weg zum Lernziel stetig begleiten, unterstützen und steuern. Mündliche oder schriftliche Kommentare können daher Kompetenzen besser beschreiben als Noten und wären im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung zielführender. Für die sinnvolle und effektive Anwendung von alternativen Methoden der LFLB, die den kompetenzorientierten Unterricht besser unterstützen können als traditionelle Formen, benötigt es eine Änderung der gesetzlichen Vorgaben in der Leistungsbeurteilung, die auf den Merkmalen der formativen Leistungsbeurteilung aufbaut und beruht.

Gesamtfazit des Verfassers zur Untersuchung

Für unsere Untersuchung war vorrangig unsere Arbeitshypothese ausschlaggebend, die davon ausgeht, dass alternative Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung die Ziele im kompetenzorientierten GW-Unterricht besser unterstützen können als traditionelle Formen, auch weil sie andere Lernkulturen etablieren.

In einem ersten Schritt haben wir uns intensiv mit den Merkmalen und Inhalten des kompetenzorientierten Unterrichts auseinandergesetzt (siehe Abschnitt 1).

In weitere Folge wurde die Thematik Leistungsfeststellung und-beurteilung im zweiten Teil dieser Arbeit genauestens analysiert und dargestellt.

Dies bildete die Grundlage für die quantitative und qualitative Befragung und Auswertung im Rahmen dieser Untersuchung. Zusammenfassend kann dabei festgehalten werden:

Alternative Formen der LFLB.....	Traditionelle Formen der LFLB....
können sämtliche Kompetenzen besser beschreiben	überprüfen eine Performanz und können Kompetenzen nicht beurteilen
geben Schüler/innen Rückmeldungen um den Lernverlauf prozessorientiert zu begleiten und zu steuern	sind vor allem ergebnisorientiert und berücksichtigen den Lernverlauf nicht
messen auch praktische Fertigkeiten und Fähigkeiten	messen größtenteils kognitive Fähigkeiten
motivieren Schüler/innen zum Lernprozess	werden als Druck und Belastung empfunden
sind schüler/innenzentriert und fördern die individuelle Lernentwicklung	basieren auf standardisierten Verfahren und dienen dem Ergebnisvergleich
fokussieren auf Merkmale der formativen Leistungsbeurteilung	beruhen auf Inhalten der summativen Leistungsbeurteilung
unterstützen die Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts	können die wesentlichen Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts nicht unterstützen

Somit lässt sich festhalten, dass alternative Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung die Ziele im kompetenzorientierten GW-Unterricht besser unterstützen können als traditionelle Formen, auch oder gerade weil sie damit neue Lernkulturen etablieren. Allerdings werden diese alternativen Methoden nur bedingt oder zum Teil im Unterricht eingesetzt. Die gesetzlichen Richtlinien und Vorgaben der LBVO führen bei manchen Lehrpersonen zum Teil zu Auffassungsunterschieden in der Auslegung. Es wäre daher eine Änderung der LBVO anzustreben, die sich auf die Inhalte der formativen Leistungsbeurteilung stützt, und diese dabei eindeutig und klar beschreibt, um einen effizienten und effektiven kompetenzorientierten Unterricht, der durch alternative Formen der LFLB unterstützt und gefördert wird, zu gewährleisten.

4 LEISTUNGSBEURTEILUNG IM KOMPETENZORIENTIERTEN GW-UNTERRICHT

Nachdem in den ersten drei Abschnitten die Inhalte des kompetenzorientierten Unterrichts, der LFLB und einer in diesem Zusammenhang durchgeführten empirischen Untersuchung beschrieben und erörtert wurden, sollen nun die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mit dem GW-Unterricht näher betrachtet und ausgearbeitet werden. Etwaige Rückschlüsse sowie Möglichkeiten im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts und der LFLB sollen in diesem Abschnitt speziell und praxisbezogen für das Unterrichtsfach-GW erörtert werden.

Bringen wir zunächst die Begrifflichkeiten in Verbindung, so sprechen wir von kompetenzorientierter Leistungsbeurteilung. In diesem Zusammenhang wurde durch das BMUKK 2011 eine Publikation mit dem Titel „Kompetenzorientiertes Unterrichten – Grundlagenpapier“ veröffentlicht, die sich genau mit dieser Thematik auseinandersetzt (vgl. DORNINGER et al. 2011). Dabei wurden „folgende Prämissen“ für eine „kompetenzorientierter Leistungsbeurteilung“ festgelegt: der Fokus im Unterricht konzentriert sich auf die Individualität der einzelnen Schüler/innen. Formen der alternativen LFLB wie etwa „Präsentationen oder Portfolios“ sollen ein Schwergewicht bilden und die klassischen Überprüfungen wie „Tests oder Schularbeiten“ verdrängen. Demnach sollen auch „Prüfungssituationen“ dem Unterricht angepasst werden. Die Aufgaben sollen dabei „projekt- und problemorientiert gestaltet“ sein, bei denen nicht nur reproduktives Wissen, sondern vor allem Fertigkeiten und Fähigkeiten von Schüler/innen beurteilt werden können. Die Individualität der Schüler/innen soll vor allem durch „Lernstandsdiagnosen“, die die unterschiedlichen Ausgangspunkte im Lernprozess festhalten, sowie durch ausführliche „Lernbiographien“ dokumentiert werden. Die Dokumentation dient dabei der Feststellung des „persönliche[n] Lernzuwachs[es]“, der in einem standardisierten „Abschlussniveau münden muss.“ Dieser „persönliche Lernzuwachs“ soll in ein „genormtes‘ Abschlussniveau münden, das in der Außensicht des Schulwesens auch als ‚Bildungsstandard‘ wirksam wird“ (DORNINGER et al. 2011: 50f.).

Hier stellt sich bei näherer Betrachtung die Frage, wie der „personenzentrierte“ Unterricht (ebd.), bei der die Individualität der Schüler/innen im Lernprozess gefragt ist und deren Fähigkeiten und Fertigkeiten prozessorientiert begleitet, gesteuert und festgestellt werden sollen, durch Bildungsstandards und standardisierte Prüfungsverfahren am Ende dieses Lernprozesses, gewährleistet werden soll. Diese auffallende Widersprüchlichkeit erklärt sich

im Grundlagenpapier wie folgt: „Der Widerspruch zwischen persönlich fortschreitendem Lernzuwachs und standardisiertem Abschlussniveau ist vorhanden, kann aber in Kenntnis des zu erreichenden Ziels gesteuert werden, wenn Kompetenzstufen im Lernprozess vorgesehen sind, die als Zwischenziel erreicht werden müssen“ (DORNINGER et al. 2011: 51). Diesbezüglich entsteht beim Verfasser der Eindruck, dass es sich hier lediglich um Zwischenüberprüfungen handeln soll, die unter dem Schleier des kompetenzorientierten Unterrichts zwar prozessorientiert den Lernerfolg steuern sollen, dabei aber den Fokus nicht auf den individuellen Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten legen, sondern lediglich auf die Zielerreichung der festgelegten Bildungsstandards hinarbeiten sollen – eine gelungene Umschreibung des *teaching to the test*.

All diese Prämissen bedürfen aber vor allem einer Transparenz und klaren Kommunikation, die von Anfang an die Basis für den Lernprozess bildet (vgl. DORNINGER et al. 2011: 50f.). Zugegebenermaßen haben wir durch diese Prämissen nicht viel Neues erfahren, das nicht in den vorhergehenden Abschnitten besprochen und angeführt wurde. Das Diktat der Bildungsstandards durch das BIFIE wurde in dieser Arbeit bereits ebenso dargestellt wie die im Text des Grundlagenpapiers weiterführende Differenzierung zwischen „Leistungsbewertung“, im Sinne einer Leistungsfeststellung, und „Leistungsbeurteilung“ (DORNINGER et al. 2011: 52).

Die Prämissen des Grundlagenpapiers münden aber vorerst nicht in einer zu erwartenden Konklusion, sondern werden durch Rahmenbedingungen unterstützt, welche „ein konkretes Schema zur Leistungsbeurteilung im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterrichten bieten“ sollen (ebd.). Diese Rahmenbedingungen bedingen eine „Lernkultur“, die den Merkmalen des kompetenzorientierten Unterrichts entspricht. Dabei wird auch eine klare „Trennung der Prüfungsphase von der Lernphase und keinerlei Vermischung der beiden“ vorgegeben. Zielsetzung ist dabei die „Überprüfung der Schüler/innenleistungen auf die Lernziele“, wobei auf die besondere „Bedeutung“ der Wahl der „Prüfungsform“ hingewiesen wird. Transparenz, klare Kommunikation und Rückmeldungen, sollen den Lernerfolg und die „Leistungsmotivation“ der Schüler/innen unterstützen und fördern. Das „Überprüfen der Kompetenzen“ soll vor allem durch praktische Aufgabenstellungen und deren Feststellungen gewährleistet werden, bei denen der Fokus auf den Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Anwendung sowie der Vernetzung dieser liegt. „Fortschrittdiagnosen“ sollen durch stetige

Rückmeldungen den Lernprozess fördern, bei dem „Lernen aus Fehlern“ erwünscht ist. Auf die Bedeutung der „Selbsteinschätzung und Selbstreflexion“, als wesentliches Merkmal des kompetenzorientierten Unterrichts, wird dabei extra hingewiesen. Als interessantes Detail am Rande erscheint dabei, dass die „Selbsteinschätzung und Selbstreflexion (...) als Instrument der Stärken- und Schwächenanalyse“ dienlich sein soll, „noch bevor die Noten gegeben werden“ (DORNINGER et al. 2011: 52f.).

Bevor der Text nun tatsächlich zu einer Konklusion führt, werden die derzeit gängigen Prüfungsmethoden wie folgt dargestellt: „Mit Wissensfragen kann nur unzureichend Handlungskompetenz erfasst werden. Dennoch dominieren noch faktenbasierte Leistungsfeststellungen (= Stoff, reproduzierendes Wissen), die vorgeben, hohe Trennschärfe zu haben und daher bei den Lehrpersonen beliebt sind“ (DORNINGER et al. 2011: 53).

Wir haben aber in diesem Zusammenhang bereits festgehalten, dass die LBVO klare Vorgaben enthält, welche Formen der Leistungsbeurteilung zu verwenden sind. Hier wird neben der Mitarbeit auch auf die klassischen, summativen Formen der LFLB verwiesen. Darüber hinaus sei angemerkt, dass die Zielsetzung, also das Erreichen der Lernziele, durch standardisierte Prüfungen im Rahmen der Erfüllung der Bildungsstandards, vor allem auf faktenbasierten Leistungsfeststellungen beruht, um somit eine Vergleichbarkeit gewährleisten zu können. Weiter dazu im Text: „Die Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume der bestehenden LBVO hinsichtlich der Leistungsfeststellung und -beurteilung werden von der Mehrheit der Lehrpersonen nicht genutzt“ (ebd.).

Dieser Aussage nach liegt es also an den Lehrkräften, die neue Prüfungskulturen nicht etablieren wollen oder können. Denken wir jedoch an die Auswertungen der Untersuchungen zurück, so sind, zumindest die befragten Lehrkräfte sehr wohl bemüht, alternative Methoden der LFLB einzusetzen und anzuwenden. Eine effektive Umsetzung scheitert aber vor allem an den gesetzlichen Vorgaben und Richtlinien (siehe 3. Abschnitt – Gesamtfazit) bzw. den damit verbundenen Auffassungsunterschieden. Es scheint, als würde die Verantwortung in diesem Zusammenhang auf die Lehrkräfte abgeschoben werden. Diese Aussage wirkt umso befremdlicher, als der angesprochene Freiraum der Gestaltungsmöglichkeiten sich lediglich auf den §4 der LBVO, d.h. die Mitarbeit (vgl. BMUKK 1974: §4), beziehen kann. Hier ist tatsächlich ein Handlungsspielraum gegeben, wenn auch der einzige in der gesamten Verordnung, doch weist dieser Paragraph nicht explizit auf den möglichen Einsatz von alternati-

ven Methoden hin. Er beschreibt lediglich die Zusammenhänge und was unter Mitarbeit zu verstehen ist, und lässt die Methoden dabei offen. Eine Überarbeitung gerade dieses Paragraphen, der die Verwendung von Formen der alternativen LFLB eindeutig klarstellt und verdeutlicht, wäre in diesem Zusammenhang wünschenswert (siehe Abschnitt 3.4).

Es wird in diesem Paragraphen darauf hingewiesen, dass Leistungen, die Schüler/innen in „Gruppen- und Partnerarbeiten“ erbringen, ebenso zu „berücksichtigen“ sind wie einzeln erbrachte Leistungen (BMUKK 1974: §4). Geht man im Text jedoch weiter, so stößt man im zweiten Absatz des Paragraphen auf die Formulierung: „Einzelne Leistungen im Rahmen der Mitarbeit sind nicht gesondert zu benoten“, während der folgende Absatz lautet, „Aufzeichnungen über diese Leistungen sind so oft und so eingehend vorzunehmen, wie dies für die Leistungsbeurteilung erforderlich ist“ (BMUKK 1974: §4). Es sei hier dem Verfasser die Frage erlaubt, ob in diesem Zusammenhang durch das Autorenteam des Grundlagenpapiers der Begriff Freiraum nicht mit Unklarheit oder *im Regen gestehen lassen* verwechselt wurde.

Während in der gesamten Verordnung Methoden der alternativen LFLB mit keinem Wort Erwähnung finden, so werden der „schriftlichen Leistungsfeststellung“ und der „Beurteilung von Schularbeiten“ jeweils eigene Paragraphen bezüglich deren Durchführung gewidmet (BMUKK 1974: §15-16). Dem Autorenteam wird hier durch den Verfasser die Überlegung nahe gelegt, dass Lehrkräfte in diesem Zusammenhang nicht nur nach Freiräumen suchen sollen, sondern vor allem verpflichtet sind, die gesetzlichen Bestimmungen, inklusive deren Vorgaben mit dem Schwergewicht auf Einsatz von klassischen Methoden, zu erfüllen. Dies wird durch den §11 der LBVO zusätzlich verdeutlicht, wo es heißt: „Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch die im § 3 Abs. 1 angeführten Formen der Leistungsfeststellung zu gewinnen“ (BMUKK 1974: §11). In diesem Zusammenhang von „Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräumen“ (DORNINGER et al. 2011: 53) zu sprechen, die seitens der Lehrkräfte nicht genutzt werden, erscheint daher als äußerst unangebracht und teilweise provokant.

All diese Prämissen, Rahmenbedingungen und angebliche Sachverhaltsdarstellungen resultieren in einer Konklusion, die einerseits „Änderungsvorschläge hinsichtlich der LBVO“ sowie „[d]rei wesentliche Prinzipien zum Beurteilen in kompetenzorientierten Umgebungen“ vorsieht (vgl. DORNINGER et al. 2011: 53f.). Zu den Änderungsvorschlägen zählen dabei:

„ - Änderung der LBVO hinsichtlich fächerübergreifenden Arbeitens, Gruppenarbeiten, etc.

- Änderung der LBVO hinsichtlich der Anerkennung überfachlicher Kompetenzen (Vermittlungsfähigkeit, Mediation, Konfliktmanagement, persönliche Organisation).

- Sicherstellung der Transparenz der Leistungsbeurteilung“ (DORNINGER et al. 2011: 53).

Eine Implementierung formativer Leistungsbeurteilung oder eine konkrete Formulierung, um Methoden der alternativen LFLB anwenden zu können, sucht man bei diesen Vorschlägen vergebens. Die Vorschläge beziehen sich rein auf die Unterrichtsgestaltung sowie die Dokumentation, wobei die „Sicherstellung der Transparenz der Leistungsbeurteilung“ (vgl. DORNINGER et al. 2011: 53) auch nicht als eindeutiger und klarer Vorschlag verstanden werden kann und einige Fragen offen lässt, vor allem das entscheidende Wie der Umsetzung. Es wird in diesem Zusammenhang nochmals an junge und unerfahrene Lehrpersonen erinnert, für die eine Klarstellung im Gesetzestext hilfreich sein könnte (siehe Abschnitt 3.4). Darüber hinaus stellt sich dem Verfasser die Frage, warum ein Grundlagenpapier, das vom Unterrichtsministerium für Bildung bereits 2011 herausgegeben wurde, punkto Änderungsvorschläge der LBVO keine Berücksichtigung gefunden hat, geschweige denn umgesetzt wurde.

Vernünftiger erscheinen in diesem Zusammenhang die „Prinzipien zum Beurteilen in kompetenzorientierten Umgebungen“ (DORNINGER et al. 2011: 54). „Prinzip 1: Entkopplung der Unterrichtszeit in Lern- und Prüfungssituationen“ (ebd.). Dies ist ein wesentlicher Faktor des kompetenzorientierten Unterrichts, weil er Schüler/innen genügend Zeit für den Selbstlernprozess sowie die Reflexion dieses Prozesses und dessen gezielte Steuerung bietet und dabei Lern- sowie Prüfungssituation durch eindeutige Kommunikation sowie transparente Unterrichtsgestaltung klar voneinander (vgl. STERN 2008: 94f.).

„Prinzip 2: Entkopplung der Rolle der Lehrperson als Coach, Lehrende/r und Evaluierende/r“ (ebd.). Die Problematik, dass Lehrkräfte die Rolle des fördernden Begleiters während des Lernprozesses haben, der Schüler/innen durch Rückmeldungen in ihrem Stärken- Schwächen-Profil unterstützen soll, und denen gleichzeitig die Rolle des Richters zu teil wird, indem sie im Rahmen der selektiven Funktion die Leistungen ihrer Schüler/innen beurteilen müssen, wurde in dieser Arbeit bereits aufgezeigt (siehe Abschnitt 2.6.).

„Prinzip 3: Mögliche Instrumente und Methoden“ (DORNINGER et al. 2011: 55).

Auch der Einsatz und die Anwendung verschiedener alternativer Methoden der LFLB wurden in diesem Zusammenhang bereits ausführlich dargestellt und erläutert (siehe Abschnitt 2.8.).

Auch wenn sich das Grundlagenpapier in manchen Absätzen nicht konsistent argumentiert und leider doch einige Fragen offen lässt, so kommt es in Punkt „4.3. Fazit“ (vgl. DORNINGER et al. 2011: 58) zu einer wesentlichen Kernaussage, die für den Verfasser selbst die eigentliche Konklusion dieses Textes darstellt:

„Es gilt also, eine verstehende, diagnostisch und förderorientiert angelegte Leistungsbewertung zu realisieren. Eine pädagogische Kultur, die sich auf die Stärken der Lernenden konzentriert und nicht auf ihre Fehler und Defizite, eine Kultur, die der Förderung verpflichtet ist und nicht der Selektion, ist das Ziel kompetenzbasierten Unterrichtens.“ (DORNINGER et al. 2011: 59)

Trotz intensiver Auseinandersetzung mit dem kompetenzorientierten Unterricht sowie den verschiedenen Formen der LFLB stößt man immer wieder auf Stolpersteine in Form von Widersprüchen oder neuen Fragen, wie es auch das Grundlagenpapier zum kompetenzorientierten Unterricht gezeigt hat. Aber vielleicht sind es gerade diese Fragen, die wir Lehrkräfte uns kritisch stellen sollten, um einen Erkenntnisgewinn für die praxisbezogene Umsetzung für den GW-Unterricht gewinnen zu können.

4.1 Möglichkeiten von alternativer und fördernder LFLB im GW-Unterricht

Ausgehend von der Problematik der LFLB, stellt PICHLER mit seinem Text „Leistung und ihre Bewertung in Geographie und Wirtschaftskunde – Trittsteine einer förderlichen Leistungsbewertung“ (PICHLER 2010: 1) ein Fragenpaket vor, das für Lehrkräfte einen hilfreichen Einstieg in diese Thematik darstellt. Welche Effekte haben klassische Methoden der LFLB auf Schüler/innen (vgl. PICHLER 2010: 4)? Sie erzeugen vor allem Druck, können den Lernprozess behindern bzw. demotivieren Schüler/innen beim Lernen (ebd.); auch die Untersuchungen dieser Arbeit führten zu diesem Ergebnis (siehe Abschnitt 3.3.1. und 3.3.2.).

Tests bzw. schriftliche oder mündliche Überprüfungen müssen aber nicht ausschließlich als Instrumente der summativen Leistungsbeurteilung, von denen die Zeugnisnote zum Großteil abhängig ist, eingesetzt werden. Integriert man sie z.B. in Arbeitsaufträge oder sind sie Teil eines Portfolios, bei denen vor allem Rückmeldungen an Schüler/innen im Vordergrund stehen, um aus Fehlern lernen zu können, und bei denen die Beurteilung keine wesentliche

Rolle spielt, so können diese Methoden durchaus sinnvoll den kompetenzorientierten Unterricht, im Sinne einer formativen Leistungsbeurteilung, unterstützen und fördern. Den „negativen Effekten der summativen Leistungsbewertung“ lässt sich somit entgegenwirken (PICHLER 2010: 4). Es stellt sich also nicht nur die Frage, welche Methode, sondern auch wie und zu welchem Zweck sie eingesetzt wird. Dies gilt ebenso für die Formen und Methoden der „formativen Leistungsbewertung“, denn auch hier stellt sich die Frage nach einem zweckorientierten und zielführenden Einsatz dieser Formate (PICHLER 2010: 5).

Ähnliches gilt für den „erweiterten Leistungsbegriff“ (PICHLER 2010: 4). Hier wird der Frage nachgegangen, welche Leistungen eigentlich erbracht werden sollen und wie diese zu beurteilen sind. Lassen sich durch die ausgewählten Methoden der LFLB „neben den fachlich-inhaltlichen Leistungen auch methodisch-strategische Leistungen oder sozial-kommunikative Leistungen“ erheben (ebd.)? Hier stellt sich vor allem die Frage, was, bzw. welche Kompetenzen, festgestellt und beurteilt werden sollen. In diesem Zusammenhang hat PICHLER eine Checkliste verfasst, welche die wesentlichen Merkmale kompetenzorientierter Aufgabenstellungen beinhaltet (PICHLER 2013: 18).

Merkmale kompetenzorientierter Aufgabenstellungen	Erläuterungen
Lehrplanbezug (und Bezug zu Bildungsstandards)	Die Aufgabenstellung lässt sich auf Bildungs- und Lehraufgaben des Lehrplans zurückführen und entspricht den Vorgaben der Bildungsstandards (bspw. für GGP in der HTL).
Bezug zum Themenpool	Zu jedem Themenbereich des Themenpools müssen, abhängig von der Anzahl der Prüfungskandidat/innen, mindestens zwei Aufgaben vorbereitet werden. Bereits im Unterricht bearbeitete Aufgaben dürfen dabei nicht 1:1 verwendet werden.
Situationsbezug	Die Einbettung der Aufgaben in einen lebensweltlichen, gesellschaftspolitischen etc. Kontext, wie etwa bei PISA-Aufgaben üblich, erhöht die Motivation sich mit Aufgaben auseinanderzusetzen und kann sinnstiftend wirken.
Zeifaktor	Der Umfang der Aufgabenstellung (Aufgabenformulierung und Umgang der Materialien) ist auf den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen abgestellt.
Aufgabenstellungen statt W-Fragen	Auch wenn W-Fragen mitunter durchaus intellektuell anregende Impulse für Schüler/innen sein können, entsprechen komplexere Aufgabenstellungen weit eher den Anforderungen höherer Bildung. Konkrete Handlungsanweisungen mit Handlungsverben (Operatoren) machen erkennbar und nachvollziehbar, welche Leistungen von Schüler/innen erwartet werden (siehe Musterbeispiel im Abschnitt 4.3).
Operatoren aus drei Anforderungsbereichen	Aufgabenstellungen bieten Teilaufgaben, die im Idealfall Operatoren aus den drei unterschiedlichen Anforderungsbereichen (Reproduktion, Transfer, Reflexion und Problemlösung) anbieten sollen. Dies erleichtert auch das Erkennen der Tiefe des Verständnisses eines Problemkomplexes. Eine hilfreiche Operatorenliste für GW mit Zuordnung der Operatoren zu den Anforderungsbereichen findet sich in der Handreichung des BMUKK (2012, 13f.).
Materialbezug	Kompetenzorientierte Aufgaben basieren immer auf der Auseinandersetzung mit variablen Materialien. Neben Texten können dies im Fach GW Kartendarstellungen, statistisches Datenmaterial, Grafiken im weitesten Sinn, Karikaturen, Fotografien, Plakate aber auch Videoausschnitte, Podcasts etc. sein.
Quellenangaben	In Aufgaben verwendete Materialien müssen schon alleine aufgrund der Vorbildwirkung korrekt zitiert werden.
Erwartungshorizont	Im Zuge der Erstellung der Aufgabe wird auch ein Erwartungshorizont aufgebaut, der für die Kandidat/innen erkennbar und nachvollziehbar sein sollte. Dadurch wird die Bewertung der Schüler/innen und die Rückmeldung an diese erleichtert.

(Ansicht 11: Checkliste für kompetenzorientierte Aufgaben, Quelle: PICHLER 2013: 8)

Des Weiteren stellt PICHLER die Frage nach einer „positiven Prüfungssituation“, bei der „Schüler/innen zeigen können, was sie können“ (ebd.). Dabei gilt es Überlegungen zu den Rahmenbedingungen der Prüfungssituation anzustellen, um diese Möglichkeit den Schüler/innen zu eröffnen. Wir haben im Zuge dieser Arbeit einige Faktoren kennengelernt, die das Prüfungsverhalten sowohl von Lehrer/innen als auch Schüler/innen beeinflussen können, wie z.B. Fehler im Prüfungsverhalten der Lehrkräfte, das Problem der Chancengleichheit von Prüfungsaufgaben, Zeitdruck, Notendruck, usw. (siehe Abschnitt 2.6.2. bzw. 2.6.3.). Es gilt also, sämtliche Einflüsse, die in eine Prüfungssituation mit einfließen können, so zu berücksichtigen, dass die bestmöglichen Bedingungen für Schüler/innen und Lehrkräfte geschaffen werden, um ein Ergebnis festzustellen, welches dem Leistungspotential der Schüler/innen gerecht wird und entspricht. Die Frage nach der Trennung von „Lernsituationen und Leistungssituationen“ (ebd.) entspricht dem „Prinzip 1: Entkopplung der Unterrichtszeit in Lern- und Prüfungssituationen“ (DORNINGER et al. 2011: 54) des im vorigen Abschnitt behandelten Grundlagenpapiers und wurden in diesem Zusammenhang bereits erörtert.

Auch die Frage nach der „Bezugsnorm“ (PICHLER 2010: 5) gehört geklärt (siehe auch Abschnitt 2.6.2.). Richtet sich die Leistungsbewertung nach einer „Sachnorm“ wie etwa dem „Lehrplan“ oder aber einer „soziale[n] Bezugsnorm“ bzw. „Individualnorm“, und vor allem, inwieweit sind diese Bezugsnormen gesetzlich gedeckt (ebd.)? Entscheidend ist aber vor allem die Frage nach adäquaten Aufgabenstellungen und Überprüfungsverfahren (PICHLER 2013: 17f.). „Wird das geprüft, was wichtig ist, oder das, was leicht zu überprüfen ist? Welche Testinstrumente können was abbilden und überprüfen“ (PICHLER 2010: 5)? Ein Hauptstadtquiz kann keine sozialen Kompetenzen messen und entspricht nur wenig den Zielsetzungen des kompetenzorientierten GW-Unterrichts, auch wenn manche Kolleg/innen das noch immer anders sehen (Anm. des Verfassers); es kann keine „komplexen Bildungsziele“ feststellen (ebd.).

Mit einer *Concept Map* z.B. mit den Begriffen Klimawandel und Migration lassen sich das Verständnis von Zusammenhängen, also Vernetzungsfähigkeiten, beurteilen und können den Ausgangspunkt für Lernplakate bilden, die in weiterer Folge mögliche Problemlösungen zum Thema präsentieren. Podiumsdiskussionen, bei denen durch Schüler/innen unterschiedliche Blickweisen z.B. zum Thema Armut vorgestellt werden, fördern die Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Argumentation deutlich mehr, als eine mündliche Prüfung, die einen Wissens-

stand abrufen, welche reinen Reproduktionscharakter hat. Stetige Rückmeldungen durch Lehrkräfte, aber auch Klassenkolleg/innen z.B. in Form des Feedbacks haben einen weit höheren Informationsgehalt für den Selbstlernprozess von Schüler/innen, als Punktezahlen eines Tests oder dessen Benotung. Portfolios können durch unterschiedliche Aufgabenstellungen zu einem Themenbereich verschiedene Kompetenzen gleichzeitig feststellen und dokumentieren, während schriftliche Überprüfungen lediglich Bestandsaufnahmen mit reproduktivem Charakter darstellen, bei denen der Lernprozess nicht dokumentiert werden kann.

Abschließend stellt PICHLER die Frage nach der „Transparenz“ in der LFLB. „Wie kann sichergestellt werden, dass allen Beteiligten jederzeit einsichtig und klar nachvollziehbar ist, wie die Leistungsbewertung und Notengebung vor sich geht“ (PICHLER 2010: 5)?

Lern- und Notenverträge stellen eine ebenso wichtige Voraussetzung für eine förderliche Leistungsbewertung dar wie das gemeinsame Festlegen von Lernzielen und den damit verbundenen Lernprozessen. Schüler/innen muss klar sein, was sie eigentlich lernen sollen, was dabei von ihnen verlangt wird und welche Möglichkeiten sich ihnen bieten, das Lernziel zu erreichen. Wenn das Ziel neben der Vermittlung von Wissen vor allem auf dem Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten liegt, so muss Schüler/innen auch die Möglichkeit geboten werden, ihre Selbstständigkeit unter Beweis stellen zu können. Dies bedingt neben einer klaren Transparenz auch einer stetigen, eindeutigen Kommunikation zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen.

Es gibt für den kompetenzorientierten GW-Unterricht kein allgemeines Rezept, welche Methoden für welchen Lernprozess bzw. welche LFLB herangezogen werden können. Schließlich bedingt ja gerade der Fokus auf die Individualität der Schüler/innen eine Methodenvielfalt, die sowohl für den Lernprozess als auch die LFLB selbst gilt. Die Anreicherung eines vielfältigen Methodenrepertoires verlangt von Lehrkräften auch eine gewisse Portion an Mut in der Umsetzung. Das Wissen über die Methoden alleine ist zu wenig; erst der Erwerb der Fertigkeiten und Fähigkeiten, um diese Formen gezielt anwenden zu können, kann die Ziele des kompetenzorientierten Unterrichts, von allen Seiten, tatsächlich unterstützen. Dies bedingt also Erfahrung, in der praktischen Umsetzung, auch wenn es immer wieder Stolpersteine dabei geben kann. Natürlich müssen die gesetzlichen Verordnungen eingehalten werden, sie dürfen aber dabei nicht als Ausreden oder Schutzpolster dienen, um klassische Formen der

LFLB zu rechtfertigen. Vielmehr sollte das Verständnis und Bemühen vorhanden sein, alternative Methoden der LFLB mit diesen gesetzlichen Verordnungen in Einklang zu bringen.

Im Rahmen unserer Untersuchung wurde seitens des Lehrpersonals vor allem die Leistungsdokumentation genannt, die es für Lehrkräfte aufgrund verschiedener Vorgaben schwierig macht, alternative Formen für die Leistungsbeurteilung heranzuziehen, und die somit den Einsatz von Tests oder schriftlichen Überprüfungen rechtfertigt (siehe Abschnitt 3.3.1. und 3.3.2.). Dass es aber sehr wohl alternative Formen der Leistungsdokumentation gibt, die auch den gesetzlichen Bestimmungen entsprechen, soll im nächsten Abschnitt dargestellt und verdeutlicht werden.

4.2 Möglichkeiten der Dokumentation von Kompetenzen im Unterricht

Im Abschnitt 2.8.8 sowie 2.8.9 dieser Arbeit wurden zum größten Teil Instrumente der LFLB angeführt und besprochen, die vorwiegend einer Leistungsfeststellung dienlich sind. Diese Leistungsfeststellungen sollen in einer Leistungsbeurteilung münden, die wiederum eine entsprechende Dokumentation der Leistungen benötigt. Die Untersuchung hat gezeigt, dass manche der befragten Lehrpersonen die Meinung vertreten, dass der Einsatz von Formen der alternativen LFLB im Unterricht den gesetzlichen Bestimmungen nicht standhält. Hierbei wurde besonders auf die Leistungsdokumentation verwiesen. Es werden in diesem Zusammenhang nun zwei Formen der alternativen Leistungsdokumentation vorgestellt und erläutert, die sich mit den gültigen gesetzlichen Bestimmungen durchaus vereinbaren lassen und dabei die wesentlichen Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts berücksichtigen.

4.2.1 Kompetenzraster

Im Rahmen dieser Arbeit sind wir bereits kurz auf den Begriff Kompetenzraster gestoßen (siehe Abschnitt 2.8.), und im Zuge unserer Untersuchungen konnten wir feststellen, dass einer der befragten Klassen nicht nur der Begriff vertraut ist, sondern dass die Methode dort auch zur Anwendung kommt (siehe Abschnitt 3.3.1. und 3.3.2.). NEUWEG beschreibt Kompetenzraster als „Auflistungen von Kompetenzen, die mehrere Kompetenzausprägungsgrade unterscheiden. Es handelt sich um ‚tabellarisch fixierte Leistungserwartungen‘ (bm:ukk, 2012, S.65), die, in Niveaustufen unterteilt, Lernstände und Lernfortschritte dokumentieren. Sie beschreiben das Wissen und Können in einem bestimmten Bereich, indem verschiedene Fähigkeitsdimensionen und Niveaustufen unterschieden werden“ (NEUWEG 2019: 58).

NEUWEG bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die LBVO, die eine Trennung von „im Unterricht angestrebten Kompetenzen (...) in wesentliche und in darüber hinausgehende Bereiche“ vorsieht sowie „eine Übersicht über die erreichten Lehrziele und über das Niveau“ für die Leistungsbeurteilung festlegt (ebd.). Darüber hinaus begründet NEUWEG die Verwendung von Kompetenzrastern mit einer Empfehlung des nationalen Bildungsbericht 2009, in dem es heißt: „Bezugspunkt der Leistungsbeurteilung sollten nicht die stark interpretationsbedürftigen Lehrpläne, sondern Kompetenzkataloge sein, die – möglichst operational – angeben, welche Kompetenzen für die Vergabe einer je bestimmten Note vorliegen müssen“ (EDER et al. 2009: 267).

Ziel ist es, anhand eines „Kompetenzprofils“ die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler/innen in den verschiedenen Kompetenzbereichen durch „Niveaustufen“ beschreiben und dokumentieren zu können (NEUWEG 2019: 58). In seiner „Grundstruktur“ gestaltet sich der Kompetenzraster in einer „vertikalen“ Auflistung der zu erreichenden Kompetenzen bzw. damit verbundenen Lernziele sowie den „horizontal“ angeführten „Niveaustufen“, die angeben, in welcher Form die jeweilige Kompetenz bzw. das Lernziel beherrscht wird (NEUWEG 2019: 58f.).

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Kompetenzstufenmodell
<Kompetenz 1>	Deskriptoren					
<Kompetenz 2>						
<Kompetenz 3>						
Kompetenzstrukturmodell						

(Abb. 16: Grundstruktur eines Kompetenzrasters, Quelle: NEUWEG 2019: 59)

„Deskriptoren“, ähnlich wie bei standardisierten Prüfungsverfahren, beschreiben die Details der Fertigkeiten und Fähigkeiten und ermöglichen somit eine Zuordnung zu den jeweiligen Niveaustufen. Als Deskriptoren eignen sich „einzeln oder in Kombination Aufgabenstellungen“, dem jeweiligen Niveau entsprechend, „Beispiele für Leistungen auf den einzelnen Stufen, Beschreibungen der Leistungen“ oder aber „die Angabe von Beurteilungskriterien.“ (NEUWEG 2019: 59).

	Begrifflichkeit nach LBVO 1974	In den wesentlichen Bereichen überwiegend	In den wesentlichen Bereichen zur Gänze	In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß, wenn möglich merkliche Eigenständigkeit und Selbstständigkeit unter Anleitung	In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß, wenn möglich deutliche Eigenständigkeit und Selbstständigkeit
	Begriffsvorschlag neu	Grundanforderungen überwiegend (Mindestanforderungen)	Grundanforderungen zur Gänze	erweiterte Anforderungen überwiegend	erweiterte Anforderungen zur Gänze
Wesentliche Bereiche	Kompetenz 1	✓	✓	✓	
	Kompetenz 2				
	Kompetenz 3	✓	✓		
Darüber hinausgehende Bereiche	Kompetenz 4			✓	
	Kompetenz 5			✓	✓

(Abb. 17: Leistungsbeschreibungen als Deskriptoren, Quelle: NEUWEG 2019: 62)

Die Bedeutung der Raster für die LFLB im kompetenzorientierten Unterricht soll durch die „Funktionen des Kompetenzraster“ konkretisiert werden (NEUWEG 2019: 66). NEUWEG teilt dabei die Funktionen in acht Bereiche ein. Kompetenzraster unterstützen die „Lehrzieldefinition“; für die Formulierung der „Unterrichtsziele“ bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik, welche Kompetenzen tatsächlich vermittelt werden sollen. Mit der Funktion der „Lehrzielkommunikation“ wird eine „Transparenz“ geschaffen, um „Ziele des Unterrichts“ sowie „Kriterien“ zu verdeutlichen. Sie dienen auch der „Unterrichtsplanung“ im Sinne einer „Unterrichtsgestaltung“, bei der durch „Performanzsituationen ein Können durch Üben kultiviert wird“. Kompetenzraster unterstützen auch die „Entwicklung valider Leistungsfeststellungen“, indem sie anregen, Überlegungen anzustellen ob tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll und wie diese Messung am besten der jeweiligen Kompetenz entspricht. Auch dies bedarf einer Transparenz, damit den Schüler/innen die Aufgabenstellungen klar sind. „Kompetenzraster lenken die Aufmerksamkeit(...) auf die zu erwerbenden Kompetenzen“ und Lernziele und dienen somit der „Aufmerksamkeitssteuerung.“ Statt wenig aussagender Noten wird Schüler/innen ein „Stärken-Schwächen-Profil“ vermittelt, das aufgrund von individuellen Rückmeldungen gezielt deren Kompetenzen unterstützen und fördern kann, im Sinne einer „formativen Leistungsfeststellung.“ Kompetenzraster können auch eine Spalte für die „Selbstbeurteilung“ vorsehen, die ein wesentliches

Element im Selbstlernprozess darstellt und Schüler/innen an der „Leistungsfeststellung und -beurteilung“ teilhaben lässt. Kompetenzraster bilden eine „Grundlage für eine kriterienorientierte, ziffernmäßige Benotung und ihre transparente Begründung.“ Schülerleistungen werden durch ein individuelles, persönliches „Kompetenzprofil“ dargestellt und dokumentiert. Der gesamte Lernprozess wird somit dargestellt, lässt Stärken und Schwächen erkennen und gibt dazu eine detaillierte Auskunft, was eine einzelne Note nicht kann. Aufgrund der individuellen Zuordnung steigt auch die „Wahrscheinlichkeit“, dass Lehrkräfte „lehrzielorientiert“ und nicht „sozialnormorientiert“ beurteilen (NEUWEG 2019: 66ff.).

Die Vorteile dieser Dokumentationsform liegen in der Transparenz, der möglichen Methodenvielfalt im Unterricht und der LFLB, der Berücksichtigung von unterschiedlichen Stärken und Schwächen von Schüler/innen, prozessorientierter Steuerung durch Rückmeldung und vor allem Berücksichtigung der wesentlichen Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts, indem Kompetenzen beschrieben und beurteilbar gemacht werden. Entscheidend dabei sind die Formulierungen der Deskriptoren. Diese müssen präzise und eindeutig beschreiben, was die Schüler/innen dem jeweiligen Niveau entsprechend leisten sollen, ähnlich den Referenzrahmen in der Sprachausbildung, die sich dabei sehr umfangreich gestalten. Das benötigt wiederum Aufgabenstellungen, die valide das Erreichen von den jeweiligen Kompetenzstufen überprüfen können, was sich mitunter für manche Aufgabenbereiche als schwierig darstellen kann. Des Weiteren kann auch hier die Gefahr bestehen, gezielt auf das Erreichen der Kompetenzstufen so hinzuarbeiten, dass dadurch erst wieder einer Form des *teaching to the test* entsteht. Somit gestaltet sich der Einsatz von Kompetenzrastern tatsächlich als äußerst umfangreich.

Natürlich ist der Einsatz von Kompetenzrastern damit auch wesentlich zeitaufwendiger als klassische Tests oder schriftliche Prüfungen. Sie stehen aber keineswegs im Widerspruch zu den gesetzlichen Verordnungen; im Gegenteil, sie basieren darauf und haben aufgrund der stetigen Dokumentation eine deutlich höhere Aussagekraft über sämtliche Kompetenzen von Schüler/innen als einzelne Testergebnisse. Diese Form der Dokumentation hält somit jeder juristischen Beanstandung stand und unterstützt dabei die Ziele des kompetenzorientierten Unterrichts sowie alternative Methoden der LFLB.

4.2.2 Vier-Säulenmodell FO(U)R GW (KOLLER 2018)

Eine andere Form der Leistungsbeurteilung und der Leistungsdokumentation stellt KOLLER in seinem „Vier-Säulenmodell“ für das Unterrichtsfach GW vor (KOLLER 2018). Die Idee basiert ebenfalls auf der LBVO, da „vier unterschiedliche Formen der Leistungserbringung bzw. -feststellung: mündliche, schriftliche, praktische und grafische Leistungen“ in diesem Modell berücksichtigt werden (KOLLER 2018: 32). Das Interessante an diesem Modell ist, dass es von Anfang an den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen voraussetzt und Lehrkräfte dazu auffordert, in den unterschiedlichen Leistungsbereichen passende Lehrziele zu formulieren, damit verbundene Aufgabenstellungen zu finden und adäquate Formen der LFLB anzuwenden.



(Abb. 18: Übersicht FO(U)R GW-Konzept für ein Semester, Quelle: KOLLER 2018: 32)

„Das Modell ist ganz gezielt auf dem Fundament eines erweiterten, ‚breiten‘ Leistungsbegriffs aufgesetzt, um individuelle Stärken von Schüler/innen besser zur Geltung bringen zu können“ (KOLLER 2018: 32). Die Leistungsbeurteilung basiert auf dem Erwerb von sogenannten „Credits“, die den Umfang einer Aufgabenstellung beschreiben, sowie einem „Multiplikator“, der die Qualität der Durchführung misst (KOLLER 2018: 34). Schüler/innen können somit in den unterschiedlichen Leistungsbereichen ihre Aufgabenstellungen selbstständig wählen, um das Konto ihrer Credits zu füllen.

KOLLER berücksichtigt dabei, „dass im Rahmen des Vier-Säulenkonzepts jede Schülerin/jeder Schüler trotz der Möglichkeit der Schwerpunktsetzung auf Leistungserbringungsformen für sich den ‚Fachlehrplan‘ in GW erfüllen muss“, d.h. die „verpflichtende Erfüllung aller wesentlichen Bereiche der lehrplanmäßigen Anforderungen durch die Schüler/innen“ (KOLLER 2018: 33). Daraus resultiert, dass Schüler/inne in sämtlichen Leistungsbereichen ihre Credits

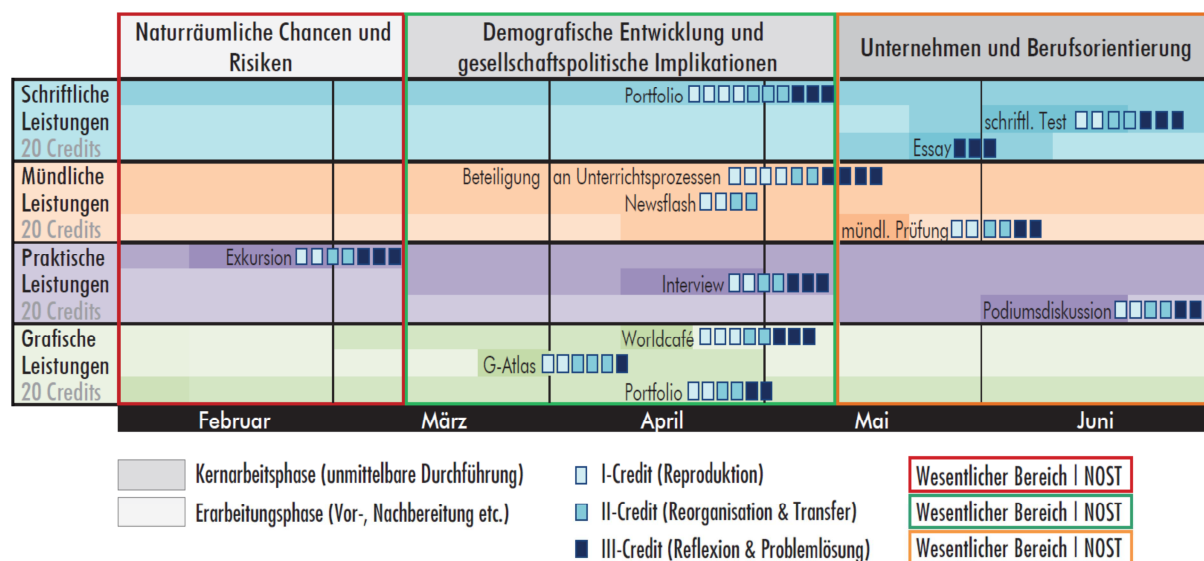
erreichen müssen, doch obliegt die Schwergewichtsbildung ihnen selbst. Damit können sie selbstständig den Weg zu ihrer angestrebten Note wählen.

	I-Credit	Credit im Kompetenzniveau I: 'Reproduktion'
	II-Credit	Credit im Kompetenzniveau II: 'Reorganisation und Transfer'
	III-Credit	Credit im Kompetenzniveau III: 'Reflexion und Problemlösung'

Befriedigend	Insgesamt	Mind. 35x	  	Credits
	... davon	Mind. 10x		II-Credit
	... davon	Mind. 5x		III-Credit
	... sowie	Alle 'wesentlichen' Bereiche des Lehrplans vollständig erfüllt.		

(Abb. 19: Klassifizierung der *Credits* und Bewertungssystem, Quelle: KOLLER 2018: 32)

Das Modell gestaltet sich als besonders umfangreich und verlangt von Lehrkräften ein hohes Maß an Methodenvielfalt in der Aufgabenstellung sowie der LFLB, um sämtliche Leistungsbereiche abdecken zu können. Darüber hinaus bedingt das Modell einen „hohen „Organisations- bzw. Administrationsaufwand“ in Form von „Planungsrastern, die individuell auf die Schüler/innen“ abgestimmt sind und zur eigentlichen Leistungsdokumentation dienen (KOLLER 2018: 33).



(Abb. 20: Semesterplanung FO(U)R GW-Modell - 7.Klasse AHS, Quelle: KOLLER 2018: 37).

Die Stärken des Modells liegen in der Orientierung an den Merkmalen des kompetenzorientierten Unterrichts. Sämtliche Anwendungsbereiche werden abgedeckt, und trotz aller Vorgaben nimmt dieses Modell Rücksicht auf die Individualität der Schüler/innen, indem ihnen der Weg zum Ziel offen gelegt wird. Anhand der Semesterplanung (siehe Abb. 18) wird klar, dass das Modell auf einem hohen organisatorischen Level beruht, sich aufwendig gestaltet und ein hohes Maß an Methodenvielfalt voraussetzt. Allerdings fordert der Einsatz dieses

Modells eben diese Fähigkeiten und Fertigkeiten sowohl von Schüler/innen als auch von Lehrkräften und bedingt eine transparente Leistungsdokumentation, die den gesetzlichen Richtlinien entspricht, aber Stärken und Schwächen in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen veranschaulichen und festhalten kann.

Mit beiden Instrumenten soll hier gezeigt werden, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, alternative Formen der Leistungsdokumentation einzusetzen, die sowohl mit der LBVO konform gehen, aber auch die wesentlichen Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts und der alternativen LFLB unterstützen können. Nach der Erschließung der Thematik kompetenzorientierten Unterrichts sowie der LFLB und der damit verbundenen Leistungsdokumentation für das Unterrichtsfach GW wollen wir in diesem Zusammenhang einen weiteren Aspekt ins Auge fassen, bei dem diese Themen eine wesentliche Rolle spielen.

4.3 Förderliche Leistungsbewertung im Hinblick auf die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung im Unterrichtsfach GW

Ziel einer höheren schulischen Ausbildung stellt der Abschluss in Form der Reife- bzw. Diplomprüfung dar. Auch hier haben Bildungsstandards und der kompetenzorientierte Unterricht maßgeblich dazu beigetragen, dass sich die Form der Reifeprüfung geändert hat. Inwieweit kann dabei eine förderliche Leistungsbewertung die Ziele der kompetenzorientierten Reifeprüfung unterstützen bzw. lassen sich mögliche Zusammenhänge erkennen?

Das, was umgangssprachlich unter dem Begriff Zentralmatura zusammengefasst wird, nennt sich verordnungsgemäß „standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ und „wurde erstmals flächendeckend im Haupttermin 2014/15 durchgeführt“ (BMBWF 2019). Genauer gesagt, handelt es sich bei der neuen Matura um eine (teil-)standardisierte Reifeprüfung; die Aufgabenstellungen werden in den Sprachbereichen sowie der Mathematik vom zuständigen Bundesministerium (BMBWF) „zentral und standardisiert zur Verfügung gestellt. (...) Nicht standardisierte Aufgabenstellungen werden durch die Prüfer/innen am Schulstandort erstellt und von der zuständigen Schulbehörde genehmigt“ (BMBWF 2019).

Die „Reform“ der Reifeprüfung in Österreich darf dabei nicht als „eigenständige Maßnahme“ gesehen werden, sondern als „als Bestandteil einer Gesamtstrategie, für welche vor allem die Konzepte der Kompetenzorientierung und der Standardisierung von grundlegender Bedeutung sind“ (HACKL 2014: 57). „Die zuständige Ministerin versichert, dass es lediglich darum ginge, vom bloßen Auswendiglernen wegzukommen und mehr Gerechtigkeit

bei der Benotung zu verwirklichen“ (ebd.). Wie es sich nun tatsächlich mit der Gerechtigkeit verhält, wurde in dieser Arbeit bereits klargestellt (siehe Abschnitt 2.6.2). Das Weg vom Auswendiglernen hin zur Kompetenzorientierung stellt den „konzeptuellen Ausgangspunkt der Reform“ dar (HACKL 2014: 58).

Wie stellt sich nun das Anforderungsprofil für die Reifeprüfung im Unterrichtsfach GW konkret dar? Wir konzentrieren uns also vor allem auf die Inhalte der Aufgabenstellungen und beziehen uns dabei auf die „Richtlinien“ für die „kompetenzorientierte Reifeprüfung“ im Unterrichtsfach GW (BMBF 2012). Die „Themenbereiche“ für die Aufgabenstellungen leiten sich aus dem Oberstufenlehrplan GW ab und müssen „zumindest zwei kompetenzorientierte Aufgabenstellungen mit mehreren Teilaufgaben“ beinhalten (vgl. BMBF 2012: 10f.).

„Die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen“ der Reifeprüfung sollen aus einem „strukturierten Aufbau“ bestehen. Die bereits angeführten Teilaufgaben sollen folgende „Anforderungsbereiche“ beinhalten und abdecken können (BMBF 2012: 12f.):

„Anforderungsbereich I: Wiederholung / (einfache) Umorganisation von Wissen
Anforderungsbereich II: (schwierige) Umorganisation von Wissen / (einfache) Anwendung und Übertragung von Wissen auf unbekannte Bereiche (Transfer)
Anforderungsbereich III: (komplexe) Anwendung und (komplexer) Transfer, echte Problemlösung“ (BMBF 2012: 13).

(Ansicht 12: Anforderungsbereiche der kompetenzorientierten Reifeprüfung, Quelle: Eigene Abbildung)

Der Anforderungsbereich I weist dabei einen reinen Reproduktionscharakter auf. Diese Aufgabenstellungen würden sich also auch mit klassischen Methoden der LFLB messen lassen. Anders sieht es da mit den beiden anderen Anforderungsbereichen aus. Diese zielen sowohl auf den Transfer als auch auf eine Anwendung von Wissen ab. In diesen Bereichen geht es vor allem um die Umsetzung von Wissen, also um Kompetenzen, bei denen Schüler/innen ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten bei der Problemlösung von komplexen Aufgabenstellungen unter Beweis stellen sollen. Hier werden Kompetenzen wie Vernetzung, Argumentation, Einsatz von relevanten Methoden und die Fähigkeit zur Problemlösung gefordert.

Es liegt nahe, dass sich diese Kompetenzen nur schwer mit den Formen der klassischen LFLB messen lassen. Die Anforderungsbereiche II und III verlangen somit Methoden, deren Einsatz diese Kompetenzen tatsächlich fördern und feststellen können.

Dies wird umso klarer, wenn man sich die Operatoren verdeutlicht, die in den Aufgabenstellungen für die jeweiligen Aufgabenbereiche vorgesehen sind (vgl. BMBF 2012: 12). Diese Operatoren sollen vor allem helfen, klare Aufgabenstellungen zu formulieren, die den Anforderungsbereichen entsprechen und Missverständnisse aus dem Weg räumen (BMBF 2012: 12f.). Die Beschreibungen der Operatoren erklären die erwarteten Lösungsansätze der Schüler/innen zu den Aufgabenstellungen in den drei verschiedenen Anforderungsbereichen.

Operatoren des Anforderungsbereichs I	
nennen	Aufzählen oder Auflisten ohne jede Erläuterung / dazu Wissen bzw. angelernte Tatsachen wiedergeben oder Informationen aus beigefügtem Material ablesen
herausarbeiten	Angaben und Gegebenheiten unter bestimmten Aspekten in beigefügtem Material (z. B. Tabelle) erkennen, wiedergeben und / oder möglicherweise berechnen
beschreiben	wichtige Sachverhalte (Kernaussagen / Besonderheiten / Gesetzmäßigkeiten etc.) aus Kenntnissen oder beigefügten Materialien systematisch und logisch wiedergeben
darstellen	einen Sachverhalt oder Zusammenhang mit Worten oder grafisch verdeutlichen
ermitteln	Lösen von Aufgaben mittels vorgegebener Sachverhalte / Daten / Materialien
Auch: charakterisieren / lokalisieren / darlegen / feststellen / benennen / recherchieren / veranschaulichen / (heraus)finden / auflisten / auswählen / schildern / (zu)ordnen / wiedergeben / bestimmen etc.	

(Ansicht 13: Operatoren Anforderungsbereich I, Quelle: BMBF 2012: 13)

Die Operatoren weisen im Anforderungsbereich I auf Aufgabenstellungen hin, bei denen vor allem Wissen in Form von Reproduktion abgerufen werden soll.

	Operatoren des Anforderungsbereichs II
analysieren / interpretieren	Materialien (z. T. auch Sachverhalte) systematisch und gezielt untersuchen bzw. auswerten sowie in ihren Zusammenhängen erklären
erklären / erläutern	Zusammenhänge verständlich aufzeigen / Informationen durch eigenes Wissen, eigene Einsichten, aber auch beigefügte Materialien in einen Zusammenhang stellen / mit Beispielen verdeutlichen
vergleichen	Berührungspunkte, Gemeinsamkeiten und Differenzen gewichtend einander gegenüberstellen und zu einem begründeten Ergebnis kommen
erstellen	Zusammenhänge grafisch und fachlich korrekt aufzeigen, zum Beispiel durch Mindmaps oder Funktionsskizzen
begründen	vielschichtige Grundgedanken logisch und verständlich entfalten
	Auch: kennzeichnen / anwenden / gliedern / überlegen / ableiten / klären / definieren / Zusammenhang herstellen / folgern / untersuchen / übertragen etc.

(Ansicht 14: Operatoren Anforderungsbereich II, Quelle: BMBF 2012: 14)

	Operatoren des Anforderungsbereichs III
beurteilen	innerhalb eines Zusammenhangs den Stellenwert von Aussagen, Behauptungen, Sachverhalten definieren / Gedanken oder konkrete Schritte im Zusammenhang auf ihre Eignung oder Stichhaltigkeit prüfen / die angewandten Kriterien anführen
überprüfen	Aussagen oder Behauptungen an konkreten Sachverhalten und innerer Logik messen
bewerten	eine persönliche, jedoch fachlich stimmige Stellungnahme abgeben / Fachwissen argumentativ einsetzen / Bezug auf Materialien oder Beispiele nehmen / eigene Meinung darlegen
erörtern	eine Problemstellung durch Ausloten von Pro- und Contra-Argumenten begründet beurteilen
gestalten	intensive Diskussion eines Problems in produkt-, rollen- bzw. adressatenorientierter Form, zum Beispiel durch Anfertigung von Interviews, Fachartikeln, Szenarien oder Modellen
	Auch: (kritisch) Stellung nehmen / entwickeln (von begründeten Vermutungen / Hypothesen etc.) / diskutieren / widerlegen etc.

(Ansicht 15: Operatoren Anforderungsbereich III, Quelle: BMBF 2012: 14)

Sowohl aus den Operatoren als auch aus den Anforderungsbereichen II und III wird ersichtlich, dass bei den Aufgabenstellungen Kompetenzen gefordert werden, die weit über den

reinen Reproduktionscharakter hinausgehen. Hier stehen das Umsetzen und das Anwenden im Vordergrund. Diese Aufgabenstellungen bedingen daher auch den Einsatz von Methoden, die geeignet sind, tatsächlich diese Fähigkeiten und Fertigkeiten festzustellen und zu beurteilen. Wir haben im Rahmen dieser Arbeit schon ausführlich darauf hingewiesen, dass gerade die formative Leistungsbeurteilung mit den Formen der alternativen LFLB für den kompetenzorientierten Unterricht besser geeignet ist, komplexe Kompetenzprofile darzustellen und zu beurteilen, als klassische Verfahren, die das nicht können.

Für eine gezielte Umsetzung der Inhalte des kompetenzorientierten Unterrichts sowie den Vorgaben der (teil-)standardisierten Reifeprüfung im UF GW bedarf es der dafür notwendigen Methoden im Unterricht sowie einer entsprechenden LFLB, die nicht erst im Rahmen der Reifeprüfung eingesetzt wird (vgl. PICHLER 2013: 19). Schüler/innen müssen daher die Möglichkeit bekommen, sich im fortlaufenden Unterricht mit Aufgabenstellungen der Anforderungsbereiche II und III (Transfer bzw. Problemlösung) auch auseinandersetzen zu können, um aus ihren Erfahrungen die angestrebten Fertigkeiten und Fähigkeiten, die eben weit über den Reproduktionscharakter hinausgehen, zu entwickeln und zu festigen. Dies benötigt wiederum Methoden der LFLB, die Schüler/innen in einem förderlichen Verfahren ermöglichen, sich durch gezielte Rückmeldung, Selbstreflexion, selbstständig und prozessorientiert, ihr individuelles Kompetenzprofil anzueignen.

Daher erscheint es umso erstaunlicher, dass sowohl der Unterricht als auch die Reifeprüfung durch die Kompetenzorientierung reformiert und geprägt wurden, aber die gesetzlichen Rahmenbedingungen der LFLB in Form der LBVO davon komplett unberührt blieben. Die LBVO entspricht mit ihrem Grundkonzept der summativen Leistungsbeurteilung weder den Ansprüchen des kompetenzorientierten Unterrichts noch den Richtlinien für die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung im UF GW. Es wäre daher auch im Zusammenhang mit der neugeregelten Matura eine Überarbeitung der LBVO anzudenken, die den Inhalten und Merkmalen der formativen Leistungsbeurteilung entspricht und sämtlichen Anforderungsbereichen der (teil-) standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung gerecht wird.

4.4 Abschließende Conclusio

Geleitet von der Arbeitshypothese, wurde zu Beginn dieser Arbeit die Thematik des kompetenzorientierten Unterrichts erörtert und dargestellt. Dabei wurde offensichtlich, dass es trotz der immer wieder gern zitierten Definition von WEINERT (2001), die oft den Ausgangspunkt für Diskussionen darstellt, durchaus unterschiedliche Auffassungen und teilweise kritische Beurteilungen zu diesem Thema vorherrschen. Es wurden in diesem Zusammenhang wichtige Schlüsselbegriffe als Merkmale für den kompetenzorientierten Unterricht ausgearbeitet werden, die dessen Konzept beschreiben und darlegen.

Neben dem Wissen spielt hier vor allem das Können eine Rolle. Es geht also nicht mehr um Auswendiglernen und Wiedergeben des Erlernten, sondern um das Entwickeln von Fähigkeiten und Fertigkeiten in den verschiedenen Kompetenzbereichen, die eine Umsetzung und Anwendung in Form von Transfer von Inhalten auf andere Themenbereiche oder Problemlösungsansätze entwickelt und fördert. Dies wird durch einen prozessorientierten und individuellen Unterricht unterstützt, der Schüler/innen zu einem Selbstlernprozess motivieren soll, um im selbstständigen Lernprozess ein persönliches Kompetenzprofil zu entwickeln.

Das von KELLER ausgearbeitete Kompetenzmodell (vgl. BMBF 2012) weist auf die wesentlichen Kompetenzen für den GW-Unterricht hin und wurde in diesem Zusammenhang bereits ausführlich besprochen (siehe Abschnitt 1.4.). In diesem Zusammenhang wurde durch den Verfasser auch festgehalten, dass eine Einbettung der interkulturellen Kompetenz und deren Themenbereiche in das Kompetenzmodell eine sinnvolle Bereicherung für das Modell sowie für das UF – GW selbst darstellen würde, da sich jede Menge Schnittpunkte und Synergien betreffend der einzelnen Kompetenzen des Modells sowie der interkulturellen Kompetenz an sich ergeben.

Ein weiteres Schwergewicht dieser Arbeit bildet das breitgefächerte Feld der Leistungsfeststellung und -beurteilung. Ebenfalls auf die Arbeitshypothese gestützt, wurden neben den Begrifflichkeiten auch die verschiedenen Methoden mit ihrer Funktion und ihren Auswirkungen erklärt und dargestellt. Auch in diesem Zusammenhang stoßen wir auf teilweise sehr kontroverse Betrachtungsweisen, die sich vor allem aus den grundlegend verschiedenen Formen der formativen und summativen Leistungsbeurteilung ableiten und ergeben. Es wurde in dieser Arbeit versucht, Vorteile von Methoden der alternativen LFLB im Rahmen der formativen Leistungsbeurteilung für den kompetenzorientierten Unterricht auszuarbei-

ten und darzustellen. Die Vorgaben für den kompetenzorientierten Unterricht dürfen demnach keine Bildungsstandards sein, wie es das BIFIE erklären will (siehe Abschnitt 1.2. bzw. 1.3.), sondern müssen Aufgabenstellungen sein, die die wesentlichen Merkmale dieser Unterrichtsform beinhalten und bei denen tatsächlich die Umsetzung von Wissen und Können in Form von Fertigkeiten und Fähigkeiten, individuell angepasst, festgestellt und beurteilt werden kann.

Dass dies alternative Formen der LFLB eindeutig besser können als klassische Methoden, konnte an einigen Beispielen verdeutlicht werden und wurde auch durch das Ergebnis der quantitativen und der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit zusätzlich unterstützt. Woran es aber gegenwärtig bei der effektiven und effizienten Umsetzung der alternativen LFLB mangelt, erklärt sich vor allem durch die Richtlinien und Vorgaben der LBVO. Sucht man jetzt noch nach Freiräumen in der Interpretation der LBVO, so sollte die Verordnung grundlegend neu gestaltet werden, um dabei eine klare und vor allem eindeutige Verständlichkeit zu gewährleisten.

Natürlich müssen gesetzliche Bestimmungen durch Juristen erklärt und festgelegt werden. Diese Bestimmungen müssen auch eindeutig und klar definiert sein, um nicht einer Willkür der Interpretationen durch Lehrpersonen in ihrer Beurteilungspraxis ausgesetzt zu sein, d.h. dass es Schüler/innen bzw. deren Vertretern nach wie vor möglich sein muss, gegen Beurteilungen zu berufen. Gerade das Argument der Berufung wird von Lehrkräften gerne vorgebracht, um die klassischen Methoden der LFLB zu rechtfertigen, auch wenn sie im Widerspruch zu den Inhalten des kompetenzorientierten Unterrichts stehen. Feststellungs- und Beurteilungsformen, bei denen Schüler/innen von Beginn an in den Beurteilungsprozess eingebunden sind und ihre Leistung durch Selbstreflexion mitbestimmen, können dieses Problem minimieren und vor allem transparenter, aber auch gerechter gestalten.

Es sollten vor allem die „§3 bis 10 der Leistungsfeststellung“ sowie der „§ 11 Grundsätze der Leistungsbeurteilung“ in der LBVO (vgl. BMUKK 1974) neu angedacht und auf die Bedürfnisse des kompetenzorientierten Unterrichts und einer damit verbundenen alternativen LFLB angepasst werden. Darüber hinaus wäre eine Ergänzung der Verordnung im Hinblick auf die Leistungsdokumentation anzustreben. In der derzeit gültigen Fassung wird die Leistungsdokumentation gänzlich vernachlässigt. Es sollte dabei klar gestellt werden, für welche Funktionen die Leistungsdokumentation dienlich sein soll unter Berücksichtigung von Formen, die

den kompetenzorientierten Unterricht unterstützen können und eine alternative LFLB fördern. Obwohl der § 4 der LBVO die Möglichkeiten dieser Leistungsdokumentation eröffnet und vor allem auch verlangt (vgl. BMUKK 1974: § 4), wäre eine eindeutige und ausführlichere Formulierung des Gesetzestextes zielführend und erstrebenswert. Die derzeitige Fassung lässt sich vor allem durch Merkmale der summativen Leistungsbeurteilung charakterisieren. Eine Änderung der LBVO in Richtung formativer Leistungsbeurteilung würde nicht nur den kompetenzorientierten Unterricht und die damit verbundene neue Form der Reifeprüfung zusätzlich unterstützen und fördern, sondern auch Lehrkräfte in ihrem Tun und Handeln bekräftigen. Sie müssten nicht nach Lücken suchen, sondern könnten die geänderten gesetzlichen Vorgaben im Sinne einer formativen Leistungsbeurteilung einhalten und umsetzen. Eine Einbindung von Fachpersonal – also von Lehrkräften – könnte für die Entwicklung einer neuen, angepassten Form der LBVO hilfreich und vor allem sinnvoll sein, wobei es vor allem kompetentes und geschultes Lehrpersonal sein sollte, welches unter Berücksichtigung der notwendigen gesetzlichen Normen praxisbezogene und praxisorientierte Inhalte liefert, und nicht nur Juristen oder Ministeriumsbeamte, denen dieser Praxisbezug zur Gänze fehlt.

Ein zusätzlicher Aspekt, der bei einer Änderung der gesetzlichen Rahmenbedingungen für die LFLB eine Berücksichtigung finden sollte, stellt das gültige Beurteilungssystem in Form von Noten dar. Die österreichische Schule hat es sich unter anderem zur „Aufgabe“ gemacht, Schüler/innen mit dem notwendigen „Können und Wissen auszustatten“, um im zukünftigen Berufsleben bestehen zu können. Das Bundesgesetz aus dem Jahre 1962 verweist dabei schon auf den „selbstständigen Bildungserwerb“ sowie auf soziale Kompetenzbereiche, Multiperspektivität, Handlung und Reflexion (BMUKK 1962: §2). Dass diese Zielsetzung vor allem durch einen kompetenzorientierten Unterricht erreicht werden kann, wurde in dieser Arbeit bereits ausführlich beschrieben und dargestellt.

Im Abschnitt 2.6 wurde darauf hingewiesen, dass in der Berufswelt die Kompetenzen von Mitarbeiter/innen durch schriftliche bzw. mündliche Kommentare beurteilt werden, da diese deren Fähigkeiten und Fertigkeiten besser beschreiben und erklären können, als etwa durch eine einfache Notenvergabe. Gerade im Hinblick auf die Vorbereitung für das Berufsleben würde Schüler/innen ein zusätzlicher, schriftlicher Kommentar zu ihrer Benotung hilfreich sein und ihr persönliches Stärken- und Schwächenprofil wesentlich klarer verdeutlichen.

Auch hier gilt es, nach Meinung des Verfassers, die derzeit gültigen gesetzlichen Bestimmungen zu überdenken und neu zu gestalten. Gerade die Notengebung verleitet Lehrkräfte dazu, auf klassische Methoden der LFLB zurückzugreifen. Eine schriftliche Beurteilung von Schüler/innen unterstützt den Einsatz von alternativen Methoden der LFLB und fordert umso mehr eine detaillierte Leistungsdokumentation, die wiederum der Zielsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts gerecht werden kann.

Abschließend soll mit Bezug zum Titel dieser Arbeit festgehalten werden: Die Chancen einer alternativen LFLB liegen klar in der Förderung und Unterstützung der Merkmale und Ziele des kompetenzorientierten Unterrichts und in der Etablierung neuer Lern- bzw. Prüfkulturen. Die derzeitigen gesetzlichen Rahmenbedingungen setzen jedoch Grenzen, die eine effektive und sinnvolle Umsetzung beeinträchtigen bzw. verhindern.

LITERATUR:

AGHAMANOUKJAN A., BUBER R. und MEYER M. (2009): Qualitative Interviews. In: BUBER R. und HOLZMÜLLER H.H. (Hrsg.) (2009): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Verlag Gabler.- Wiesbaden, 415-436; auch online unter: https://www.researchgate.net/publication/226291085_Qualitative_Interviews (28. 06. 2020).

AMRHEIM-KREML R., BARTOSCH I., BREYER G., DOBLER K., KOENNE C., MAYR J. und SCHUSTER A. (2008): Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. - Klagenfurt.

ARISTOTELES (2000) : Nikomachische Ethik. GIGON O. (Übers.). dtv. - München.

ATTESLANDER P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Schmidt.- Berlin; auch online unter: <https://journalistik.ku.de/methoden/empirisches-arbeiten/> (27. 06. 2020).

BARBERI A., SCHMOELZ A. und TRÜLTZSCH-WIJNEN C. (2018): Editorial4/2018: Medienkompetenz und Medienperformanz. In: Medienimpulse, 56/ 4/ 2018, 1-12; auch online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1315> (08. 02. 2020).

BASTIAN J., COMBE A. und LANGER R. (2005): Feedbackmethoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Beltz. - Weinheim.

BECKER K.D. und HILLE S. (2016): Mitarbeiter beurteilen – Leistung differenzieren. Handlungshilfe zur Implementierung und Anwendung von Verfahren zur Leistungsbeurteilung. Institut für angewandte Arbeitswissenschaft e. V. (ifaa) (Hrsg.). - Düsseldorf.

BEHRENDT H. und PRIIT R. (2001): Abwechslung im Naturwissenschaftsunterricht, in Plus Lucius 1/2001, 9 – 12. Online unter: <http://pluslucis.univie.ac.at/PlusLucis/011/s0912.pdf>. (07. 02. 2020).

BEUTEL S.I., JACHMANN M., LÜTGERT W., TILLMANN K.J. und VOLLSTÄDT W. (2000): Die Einstellungen von Lehrern, Eltern und Schülern zur Leistungsbeurteilung an Hamburger Schulen. In: SERTL M., FALKINGER B. und HAJEK A. (2000): Noten nicht zu umgehen? Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. Schulheft 98/2000. Verein der Förderer der Schulhefte. - Wien, 103-112.

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2020): Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. Online unter: <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/> (03. 02. 2020).

BLACK P. J. and WILLIAM D. (1998): Inside the black box: raising standards through classroom assessment. King's College. - London.

BLOOM B.S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational goals. Handbook I: The Cognitive Domain. David McKay Co Incorporated. - New York.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (Hrsg.) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Geographie und Wirtschaftskunde, Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. - Wien; auch online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/.../reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf, 7. (28. 08. 2020).

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2016): Lehrplan der AHS-Oberstufe für Geographie und Wirtschaftskunde. In: Bundesgesetzblatt Nr.219 v. 19.8.2016, 59–67; auch online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (02. 03. 2020).

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2019): Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs.html (28. 08. 2020).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (1962): Bundesgesetz über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), BGBl. Nr.242/1962; auch online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (16. 07. 2020).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (1974): Verordnung über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung), BGBl. Nr. 371/1974, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 35/1997; auch online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> (18. 07. 2020).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (1986): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 – SchUG); auch online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (22. 02. 2020).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientiertes Unterrichten, Grundlagenpapier. - Wien.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2013): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen StF: BGBl. II Nr. 1/2009; auch online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo/vo_bildungsstandards.html (08. 05 2020).

BOHL T. (2006): Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. Online unter: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/benotung/3976-4000-1-bohl_-leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf (29. 06. 2020).

BREIT S., BRÖDERBAUER S., FRIEDL-LUCYSHYN G.F., FURLAN N., KUHN J.T., LAIMER G., LÄNGAUER-HOHENGASZNER H., LUTHE S., HABERFELLNER C., NEUREITER H., PAASCH D., PINWINKLER M., RIESZ C., SCHREINER C. und SILLER K. (2012): Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hrsg.), Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards. - Salzburg; auch online unter: <https://www.bifie.at> › BIST_Rueckmeldung_Broschuere_web_uk_100812.pdf (01. 03. 2020).

BROSIUS H.B., HAAS A. und KOSCHEL F. (2009): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. 5. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.- Wiesbaden; auch online unter: <https://journalistik.ku.de/methoden/untersuchungsvorbereitung/verifikation-falsifikation/> (27. 06. 2020).

CHEVRON M.F., KÖPL R., PAYRHUBER A. und REINPRECHT C. (2012): Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie: Empirische Forschung in den Sozialwissenschaften. 2.Glossar. 2.6 Gütekriterien empirischer Forschung. Online unter: <https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/methodologiesowi/methodologiesowi-28.html> (08. 05. 2020).

CTL (Center for Teaching and Learning) UNI WIEN (Hrsg.)(2015): Erstellen von schriftlichen, mündlichen und Multiple-Choice-Prüfungen. Online unter: https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl/Qualitaet_von_Studien/Qualitaet_von_Pruefungen/170314_Erstellen_von_schriftlichen_muendlichen_MC_Pruefungen.pdf (08. 05. 2020).

DALEHEFTE I.M. und KOBARG M. (2013): Aus Unterrichtbeobachtungen lernen. Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Publikation des Programms SINUS an Grundschulen. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) an der Universität Kiel (Hrsg.). - Kiel.

DORNINGER C., NIEMEYER S., SCHARL W., KEMPEL H., WEGER I., SCHÜLLER P., FRITZ U., STAUDECKER E., WILLENSHOFER K., SCHRACK C., ZUG U., KISS K., LACKNER J., PAECHTER M. und ZUMBACH J. (2011): Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier. BMUKK (Hrsg.) Sektion II: Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport. - Wien.

EBERMANN E. (2010): Grundlagen statistischer Auswertungsverfahren. Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien. Online unter: <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-4.html> (30. 06. 2020).

EDER F., NEUWEG G.H. und THONHAUSER J. (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung.- In: SPECHT W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam. - Graz; 247-267.

FEND H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Verlag für Sozialwissenschaften. - Wiesbaden.

FISCHER R. und MALLE G.(2004): Mensch und Mathematik. Eine Einführung in didaktisches Denken und Handeln (Klagenfurter Beiträge zur Didaktik der Mathematik). Profil Verlag. - München, Wien.

GRANZER-STUHR S. (2016): Masterprogramm 3 & 4: Qualitative & quantitative Forschungsmethoden. Universitätslehrgang „Beratungswissenschaften & Management sozialer Systeme“ Masterprogramm. ARGE Bildungsmanagement.- Wien; auch online unter: <https://www.bildungsmanagement.ac.at ›Masterprogramm. Empirische Sozialforschung.pdf> (27.07. 2020).

HACKL B. (2014): Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform.- In: EBERLE F., SCHNEIDER-TAYLOR B. und BOSSE D. (Hrsg.): Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung. Springer VS. - Wiesbaden; 57-80.

HALBMAYER E. (2010): Einführung in die empirischen Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien. Online unter: <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/ksamethoden/ksamethoden-titel.html> (26. 06. 2020).

HALBMAYER E. und SALAT J. (2011): Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien. Online unter: <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-30.html> (28. 06. 2020).

HARLEN W. und DEAKIN CRICK R. (2002): A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1*). In: Research Evidence in Education Library. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education; auch online unter: <http://www.dspace.stir.ac.uk › SysRevImpSummativeAssessment2002.pdf> (11. 05. 2020).

HAUBRICH H., KIRCHBERG G., BRUCKER A., ENGELHARD K., HAUSMANN W. und RICHTER D. (1997): Didaktik der Geographie konkret. Oldenbourg. - München.

HELFFERICH C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS Verlag. - Wiesbaden.

JACHMANN M. (2003): Noten oder Berichte? – Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Reihe Schule und Gesellschaft 29. VS Verlag für Sozialwissenschaften. - Opladen.

JÄCKL C. und MOSER H. (2017): Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule. Bundeszentren für lernende Schulen. Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). - Wien.

JANK W. und MEYER H. (1991): Didaktische Modelle. Cornelsen. - Frankfurt/Main.

JEKEL T. und PICHLER H. (2013): The Day after: Geographiedidaktik nach der Kompetenzorientierung. In: GW-Unterricht 131 / 2013, 1–4; auch online unter: http://www.gw-unterricht.at › images › pdf › gwu_131_001_004_editorial.pdf (03. 02. 2020).

JEKEL T. und PICHLER H. (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten - Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. In: GW-UNTERRICHT 147 / 3 / 2017, 5–15; auch online unter: <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/58-147-2017.html> (08. 03. 2020).

- JENKER J. (2007): 3. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Online unter: <https://quasus.ph-freiburg.de/3-die-qualitative-inhaltsanalyse-nach-mayring/> (09. 08. 2020).
- KANWISCHER D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: GW-UNTERRICHT 122 / 2011, 3-16; auch online unter: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_122_003_016_kanwischer.pdf (03. 02. 2020).
- KLAFFKI W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz. - Weinheim.
- KLIPPERT H. (1999): Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz. - Weinheim und Basel; auch online unter: http://www.bpb.de/methodik/SWOJXZ,0,0,2_Lernplakat_erstellen.html (08. 06. 2020).
- KOCH C. und LASKE J. (2014): Outputorientierung erfordert Prozessstrategien! – Kumulative Lernprozesse im Geographieunterricht gestalten. In: GW-Unterricht 134 / 2 / 2014, 5–18; auch online unter: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_134_005_018_koch_laske.pdf (06. 02. 2020).
- KOLLER P.J.A. (2018): Vier-Säulenmodell FO(U)R GW: Flexible, individuelle, kriterien- und kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. In: GW-UNTERRICHT 152/ 4/2018. - Wien, 31–39; auch online unter: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht152s31> (26. 08. 2020).
- KUBINGER K.D. (2005): Objektive psychologisch-diagnostische Verfahren. In: WEBER H. und RAMMSAYER T. (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Hogrefe Verlag. - Göttingen, 158-165.
- LEDERBAUER C., MÜHLEITNER J., KRAINZ L. und WINKLER V. (2018): „Demographie sind wir!“ – Ein pantomimischer Stundeneinstieg. In: GW-Unterricht 152/ 4/ 2018. - Wien, 40 – 48; auch online unter: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht152s40> (26. 08. 2020).
- LIENERT G. A. und RAATZ U. (1998): Testaufbau und Testanalyse. Psychologie Verlags Union. - Weinheim.
- LUCYSHYN J. (2013): Das schiefe Ergebnis von PISA & Co. Über den Umgang Österreichs mit Schulleistungstests. In: KHOL A., OFNER G., KARNER S. und HALPER D. (Hrsg.): Österreichisches Jahrbuch für Politik 2013. Böhlau. - Wien, 377-390.
- MAYRING P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz. - Weinheim.
- MENOLD N. und BOGNER K. (2015): Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines). - Mannheim.
- MEYER H. (2004): Was ist guter Unterricht? Cornelsen Scriptor. - Berlin.
- MEYER H. (2012): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. In: Lernende Schule 58 / 2012, Friedrich Verlag. - Berlin, 7-12.
- MICHALKE – LEICHT W. (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientiert Unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht. Kösel Verlag. - München.

MÜLLER-FRITSCHI E. und ROTH C. (2014): Leitungsbewertung in der Praxisausbildung. In: MERTEN U. und ROTH C. (Hrsg.): Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Verlag Barbara Budrich. - Opladen, Berlin und Toronto, 81-100.

NEUWEG G.H. (2019): Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis. Trauner Verlag. - Linz.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2018): PISA – Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Online unter: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/> (01. 03. 2020).

OVER U., MIENERT M., GROSCH C. und HANY E. (2008): Interkulturelle Kompetenz: Begriffserklärung und Methoden der Messung. In : OLECHOWSKI R. (Hrsg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Band 8. LIT Verlag. - Berlin, 65-80.

PICHLER H.(2010): Leistung und ihre Bewertung in Geographie und Wirtschaftskunde – Trittsteine einer förderlichen Leistungsbewertung. Online unter: http://www.fdz-gw.univie.ac.at/user_upload/p_fd_gw/Texte_pdf (08. 05. 2020).

PICHLER H.(2012): K.O. für die Kompetenzorientierung? Fallstricke bildungspolitischer Reformbemühungen am Beispiel der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans im Kombinationsfach „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ in der HTL. In: GW-Unterricht 126 / 2012, 7 - 22; auch online unter: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_126_007_022_pichler.pdf (04. 02. 2020).

PICHLER H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. Fachdidaktische Leitgedanken für die Umsetzung einer kritisch gewendeten Kompetenzorientierung im GW-Unterricht und für die Erstellung von Aufgaben für die kompetenzorientierte Reife- und (Diplom-)Prüfung. In: GW-Unterricht 130 / 2013, 15 - 22; auch online unter: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_130_015_022_pichler.pdf (01. 11. 2020).

RAAB-STEINER E. und BEESCH M. (2015): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 4. Auflage. Facultas Verlag. - Wien.

RAITHEL J. (2008): Quantitative Forschung: ein Praxisbuch. 2. Aufl. VS, Verlag für Sozialwissenschaften.- Wiesbaden; auch online unter: <https://bibliotheksportal.de/ressourcen/management/marketing-baukasten/marktanalyse/primaerforschung/quantitative-befragung/> (28. 06. 2020).

RÖSKA-HARDY L. (2015): Linguistik: Die Frage nach der Struktur der Sprache. In: KOMPA N. (Hrsg.): Handbuch Sprachphilosophie. Verlag J.B. Metzler und C.E. Poeschel Verlag GmbH.- Stuttgart.

ROSENBERGER K. (2018): Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen. Beltz. - Weinheim, Basel.

SCHEUFELE B. und ENGELMANN I.(2009): Empirische Kommunikationsforschung. UVK-Verl.-Ges. - Konstanz; auch online unter: <https://journalistik.ku.de/methoden/untersuchungsvorbereitung/verifikation-falsifikation/> (27. 06. 2020).

SCHMIDINGER E., HOFMANN F. und STERN T. (2016): Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In: BRUNEFORTH M., EDER F., KRAINER K., SCHREINER C., SEEL A. und SPIEL C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam. - Graz, 59-94.

SCHNELL M. (Hrsg.) (2013): Der Patient am Lebensende. Eine qualitative Inhaltsanalyse. Springer VS.- Wiesbaden; auch online unter: <https://journalistik.ku.de/methoden/untersuchungsvorbereitung/verifikation-falsifikation/> (27. 06. 2020).

SCHRITTESSER I. (2013a): Kompetenzorientierung: eigene Überlegungen zu Trends in der Curriculumentwicklung. Online unter: [http:// homepage.univie.ac.at › uploads › Schrittesser-Kompetenzorientierung.pdf](http://homepage.univie.ac.at/~uploads/Schrittesser-Kompetenzorientierung.pdf) (28. 02. 2020).

SCHRITTESSER I. (2013b): Die vielen Gesichter der Leistungsbeurteilung. Vortragsmanuskript. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich (ÖFEB), Universität Salzburg, 1.-2. März.

SITTE C. (2011): Die Lernrampe „sich orientieren“ in den GW-Lehrplänen und im Geographie (und Wirtschaftskunde)-Unterricht im Hinblick auf die Kompetenzorientierung. In: Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie, Band 20. - Wien, 251-266; auch online unter: https://fachportal.phnoe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/Lernrampe_orientieren_Sitte_Ch_i_n_WrSchrGeoundKarto_Bd20_2011.pdf+&cd=3&hl=de&ct=clnk&gl=at&client=firefox-b-d (28. 09. 2020).

SOWI-ONLINE (2016): Zeitungstheater. Methodenlexikon. Online unter: <https://www.sowi-online.de/praxis/methode/zeitungstheater.html> (07. 02. 2020).

STEINER R. (2011): Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Kompetenzmodell, Fallstudien und Empfehlungen. In: HEINRICH M. (Hrsg.): Schriftenreihe: Bildung & Nachhaltige Entwicklung, Band 6. MV-Verlag. - Münster.

STERN T. (2008): Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.) Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung I/4a und Initiative 25plus. - Wien.

STOJANOW K. (2013): Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: DIETRICH F., HEINRICH M. und THIEME N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA. Springer VS. - Wiesbaden, 57-70.

TEACHSAM.DE (o.J.): Typen von Lernplakaten. Individuelles Lernplakat. Online unter: https://www.teachsam.de/arb/lernplakat/arb_lplakat_3_2.htm (11.02.2020).

TILLMANN K. J. und VOLLSTÄDT W. (2000): Ziffernnote versus Lernbericht. Funktionen der Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulstufen und Bildungsgängen - eine schultheoretische Einordnung. (Forschungsobjekt „Leistungsbeurteilung und -rückmeldung an Hamburger Schulen). Bearbeitung SERTL M. In: SERTL M., FALKINGER B. und HAJEK A. (2000): Noten nicht zu umgehen? Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. Schulheft 98/2000. Verein der Förderer der Schulhefte. - Wien, 30-59.

TROLLDENIER H.P. (2011): Diagnostische Methoden IV: Schulleistungstests (Testbeispiele. Kennen lernen unterschiedlicher schulrelevanter Testtypen und ihrer Anwendungsbedingungen). In: vhb-Pädagogisch-Psychologische Diagnostik und Evaluation; auch online unter: <https://wuecampus2.uni-wuerzburg.de/moodle/mod/book/view.php?id=322322&chapterid=5526> (08. 05. 2020).

UNIVERSITÄT WIEN (2015): Satzung der Universität Wien. Studienrecht. Online unter: <https://satzung.univie.ac.at/studienrecht/> (01. 10. 2020).

VIELHABER C. (2008): Standards und/ oder Kompetenzen im GW-Unterricht? In: GW-Unterricht 110/2008, 1-7 ; auch online unter: [http://www.univie.ac.at/artikel/Vielhaber_GWUStandardsGWU110 .pdf](http://www.univie.ac.at/artikel/Vielhaber_GWUStandardsGWU110.pdf) (29. 02. 2020).

WESTFALL- GREITHER T. (2012): Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 1: Grundlagen und Begriffe. Bundeszentrum für lernende Schulen-NMS-Entwicklungsbegleitung. Online unter: [www. elternbrief.at › upload › 527_Orientierungshilfe I final.pdf](http://www.elternbrief.at/upload/527_Orientierungshilfe_I_final.pdf) (08. 02. 2020).

ABBILDUNGSVERZEICHNIS:

Abbildung 1: Kompetenzmodell im UF GWK. BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (Hrsg.) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Geographie und Wirtschaftskunde, Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien; auch online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/.../reifepreuefung_ahs_lfgw_22201.pdf , 7. (23. 04. 2020).	22
Abbildung 2: Pyramidengraphik EARL 2003. WESTFALL-GREITHER T. (2012): Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 1: Grundlagen und Begriffe. Bundeszentrum für lernende Schulen-NMS-Entwicklungsbegleitung; auch online unter: www.elternbrief.at › upload › 527_Orientierungshilfe I final.pdf (25. 04. 2020).	48
Abbildung 3: Vergleich reale Praxis und NMS-Praxisziel. WESTFALL-GREITHER T. (2012): Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 1: Grundlagen und Begriffe. Bundeszentrum für lernende Schulen-NMS-Entwicklungsbegleitung; auch online unter: www.elternbrief.at › upload › 527_Orientierungshilfe I final.pdf (28. 04. 2020).	49
Abbildung 4: Vorgehen bei der Beurteilung. BECKER K.D. und HILLE S. (2016): Mitarbeiter beurteilen – Leistung differenzieren. Handlungshilfe zur Implementierung und Anwendung von Verfahren zur Leistungsbeurteilung. Institut für angewandte Arbeitswissenschaft e. V. (ifaa) (Hrsg.). - Düsseldorf.	56
Abbildung 5: Vertikale Beurteilung zunächst nur nach einem Beurteilungsmerkmal. BECKER K.D. und HILLE S. (2016): Mitarbeiter beurteilen – Leistung differenzieren. Handlungshilfe zur Implementierung und Anwendung von Verfahren zur Leistungsbeurteilung. Institut für angewandte Arbeitswissenschaft e. V. (ifaa) (Hrsg.). - Düsseldorf.	57
Abbildung 6: Karikatur TRAXLER 1975. TREPTOW R. (2015): Chancengleichheit und kulturelle Bildung. Online unter: http://docplayer.org/80244643-Chancengleichheit-und-kulturelle-bildung.html (08. 05. 2020).	62
Abbildung 7: 3 Säulen der alternativen Leistungsbewertung/-beurteilung. JÄCKL C. und MOSER H. (2017): Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule. Bundeszentren für lernende Schulen. Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). - Wien.	71
Abbildung 8: Lerntagebuch-Lernjournal. STERN T. (2008): Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.) Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung I/4a und Initiative 25plus. - Wien.	74
Abbildung 9: Mind Map zu Lernplakat. TEACHSAM.DE (o.J.): Typen von Lernplakaten. Individuelles Lernplakat; online unter: https://www.teachsam.de/arb/lernplakat/arb_lplakat_3_2.htm (11.04.2020).	75
Abbildung 10: Lernplakat zum Thema Concept Map, Beispiel. Eigene Abbildung.	76
Abbildung 11: Concept Map, Beispiel. BEHRENDT H. und PRIIT R. (2001): Abwechslung im Naturwissenschaftsunterricht. In Plus Lucius 1/2001, 9 - 12; auch online unter: http://pluslucis.univie.ac.at/PlusLucis/011/s0912.pdf . (07. 02. 2020).	77

Abbildung 12: Vorlage <i>Concept Map</i> zum Thema Schulnoten. Eigene Abbildung.....	78
Abbildung 13: Begriffe und Relationen zur <i>Concept Map</i> Schulnoten. Eigene Abbildung.....	79
Abbildung 14: Minute Paper. STERN T. (2008): Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.) Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung I/4a und Initiative 25plus. - Wien.....	83
Abbildung 15: Beispiel für Likert-Skala. Eigene Abbildung.....	103
Abbildung 16: Grundstruktur eines Kompetenzrasters. NEUWEG G.H. (2019): Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis. Trauner Verlag.- Linz.....	146
Abbildung 17: Leistungsbeschreibungen als Deskriptoren. NEUWEG G.H. (2019): Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis. Trauner Verlag.- Linz.....	147
Abbildung 18: Übersicht FO(U)R GW-Konzept für ein Semester. KOLLER P.J.A. (2018): Vier-Säulenmodell FO(U)R GW: Flexible, individuelle, kriterien- und kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. In: GW-UNTERRICHT 152/ 4/2018. – Wien, 31–39; auch online unter: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht152s31 (26. 08. 2020).....	149
Abbildung 19: Klassifizierung der <i>Credits</i> und Bewertungssystem. KOLLER P.J.A. (2018): Vier-Säulenmodell FO(U)R GW: Flexible, individuelle, kriterien- und kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. In: GW-UNTERRICHT 152/ 4/2018. – Wien, 31–39; auch online unter: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht152s31 (26. 08. 2020).....	150
Abbildung 20: Semesterplanung FO(U)R GW-Modell - 7.Klasse AHS. KOLLER P.J.A. (2018): Vier-Säulenmodell FO(U)R GW: Flexible, individuelle, kriterien- und kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. In: GW-UNTERRICHT 152/ 4/2018. – Wien, 31–39; auch online unter: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht152s31 (26. 08. 2020).....	150

TABELLENVERZEICHNIS:

Tabelle 1: Daten zur quantitativen Fragebogenerhebung. Eigene Abbildung.....	104
Tabelle 2: Auswertung Themenfeld A Schüler/innen. Eigene Abbildung.....	104
Tabelle 3: Auswertung Themenfeld A Lehrer/innen. Eigene Abbildung.....	105
Tabelle 4: Auswertung Themenfeld B Schüler/innen. Eigene Abbildung.....	105
Tabelle 5: Auswertung Themenfeld B Lehrer/innen. Eigene Abbildung.....	106
Tabelle 6: Auswertung Themenfeld C Schüler/innen. Eigene Abbildung.....	107
Tabelle 7: Auswertung Themenfeld C Lehrer/innen. Eigene Abbildung.....	107
Tabelle 8: Diagramm zur Frage C.10. Eigene Abbildung.....	108
Tabelle 9: Auswertung Themenfeld D Schüler/innen. Eigene Abbildung.....	109
Tabelle 10: Auswertung Themenfeld D Lehrer/innen. Eigene Abbildung.....	109
Tabelle 11: Auswertung Themenfeld E Schüler/innen. Eigene Abbildung.....	110
Tabelle 12: Auswertung Themenfeld E Lehrer/innen. Eigene Abbildung.....	110
Tabelle 13: Diagramm zur Frage F.22. Schüler/innen. Eigene Abbildung.....	111
Tabelle 14: Diagramm zur Frage F.23. Schüler/innen . Eigene Abbildung.....	112
Tabelle 15: Diagramm zur Frage F.23. Lehrer/innen. Eigene Abbildung.....	113
Tabelle 16: Auswertung Themenfeld F Schüler/innen. Eigene Abbildung.....	113
Tabelle 17: Auswertung Themenfeld F Lehrer/innen. Eigene Abbildung.....	114
Tabelle 18: Auswertung Themenfeld G Schüler/innen. Eigene Abbildung.....	114
Tabelle 19: Auswertung Themenfeld G Lehrer/innen. Eigene Abbildung.....	115
Tabelle 20: Diagramm zur Frage G.27. Eigene Abbildung.....	116
Tabelle 21: Diagramm zur Frage G.28. Eigene Abbildung.....	116
Tabelle 22: Auswertung Themenfeld H Schüler/innen. Eigene Abbildung.....	117
Tabelle 23: Auswertung Themenfeld H Lehrer/innen. Eigene Abbildung.....	117

ANSICHTSVERZEICHNIS:

Ansicht 1: Stärken und Schwächen des KoU. MEYER H. (2012): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. In: Lernende Schule 58 / 2012, Friedrich Verlag. - Berlin, 7 - 12.	31
Ansicht 2: Schulische LFLB. JÄCKL C. und MOSER H. (2017): Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule. Bundeszentren für lernende Schulen. Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). - Wien.	43
Ansicht 3 bis 5: Formative, Summative, Prognostische Funktion. MÜLLER-FRITSCHI E. und ROTH C. (2014): Leistungsbewertung in der Praxisausbildung. In: MERTEN U. und ROTH C. (Hrsg.): Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Verlag Barbara Budrich.- Opladen, Berlin und Toronto, 81 - 100.	47 - 48
Ansicht 6: Formative und summative Leistungsbewertung. Eigene Abbildung.	50
Ansicht 7: Übersicht Leistungsfeststellung in der Schule. EDER F., NEUWEG G.H. und THONHAUSER J. (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: SPECHT W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam. - Graz, 247 - 267.	53
Ansicht 8: Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich. SCHEUFELE B. und ENGELMANN I.(2009): Empirische Kommunikationsforschung. UVK-Verl.- Ges.- Konstanz; auch online unter: https://journalistik.ku.de/methoden/untersuchungsvorbereitung/verifikation-falsifikation/ (27. 06. 2020).	94
Ansicht 9: Themenfelder der Fragebögen. Eigene Abbildung.	96
Ansicht 10: Arten von Befragungen nach LAMNEK 2005. AGHAMANOUKJAN A., BUBER R. und MEYER M. (2009): Qualitative Interviews. In: BUBER R. und HOLZMÜLLER H.H. (Hrsg.) (2009): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Verlag Gabler.- Wiesbaden. 415-436; auch online unter: https://www.researchgate.net/publication/226291085_Qualitative_Interviews (28. 06. 2020).	99
Ansicht 11: Checkliste für kompetenzorientierte Aufgaben. PICHLER H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. Fachdidaktische Leitgedanken für die Umsetzung einer kritisch gewendeten Kompetenzorientierung im GW-Unterricht und für die Erstellung von Aufgaben für die kompetenzorientierte Reife- und (Diplom-)Prüfung. In: GW-Unterricht 130 / 2013, 15 - 22; auch online unter: http:// www.gw-unterricht.at › images › pdf › gwu_130_015_022_pichler.pdf (01. 11. 2020).	142
Ansicht 12: Anforderungsbereiche der kompetenzorientierten Reifeprüfung. Eigene Abbildung.	152

Ansicht 13: Operatoren Anforderungsbereich I. BMBF (Bundeministerium für Bildung und Frauen) (Hrsg.) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Geographie und Wirtschaftskunde, Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien; auch online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/.../reifepreuefung_ahs_lfgw_22201.pdf , 7. (28. 08. 2020).	153
Ansicht 14: Operatoren Anforderungsbereich II. BMBF (Bundeministerium für Bildung und Frauen) (Hrsg.) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Geographie und Wirtschaftskunde, Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien; auch online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/.../reifepreuefung_ahs_lfgw_22201.pdf , 7. (28. 08. 2020).	154
Ansicht 15: Operatoren Anforderungsbereich III. BMBF (Bundeministerium für Bildung und Frauen) (Hrsg.) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Geographie und Wirtschaftskunde, Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien; auch online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/.../reifepreuefung_ahs_lfgw_22201.pdf , 7. (28. 08. 2020).	154

ANHANG

Anhang 1

Fragebogen Schüler/innen

Fragebogen - Schüler/innen
<i>Liebe Schülerin und lieber Schüler, vielen Dank, dass du dir die Zeit für meine Befragung nimmst. Worum geht es?</i> <i>Ich arbeite an einer Studie zum Thema Unterricht und Leistungsbeurteilung im Fach Geographie und Wirtschaftskunde (in weiterer Folge GW genannt) an der UNI Wien, bei der deine Meinung gefragt ist.</i> <i>Die Fragen sind in unterschiedliche Themenfelder gegliedert und beschriftet, um die Befragung für dich übersichtlicher zu gestalten. Auch wenn der Fragebogen mit insgesamt 4 Seiten sehr umfangreich erscheint, ist er relativ leicht und rasch zu beantworten.</i> <i>Du bekommst jedenfalls genügend Zeit zur Verfügung gestellt.</i> <i>Wenn nicht anders angegeben, bitte ich dich immer nur ein Feld pro Frage anzukreuzen.</i> <i>Bitte berücksichtige, dass die Befragung ausschließlich dem Unterrichtsfach GW gewidmet ist.</i> <i>Nachdem die Befragung anonym ist, brauchst du keine Hemmungen zu haben oder dir ein Blatt vor den Mund nehmen, sondern leg einfach los.</i> <i>Es gibt dabei kein richtig oder falsch, sondern es zählt einzig und allein deine Meinung.</i> <i>Viel Spaß beim Beantworten.</i>

A. Das Unterrichtsfach GW								
1. Das Unterrichtsfach GW macht mir Spaß. <table><tr><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td>trifft zu</td><td>trifft größtenteils zu</td><td>trifft wenig zu</td><td>trifft nicht zu</td></tr></table>	☐	☐	☐	☐	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐					
trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu					
2. In GW gibt es viele Themen, die mir persönlich wichtig sind und mein Umfeld ansprechen. <table><tr><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td>trifft zu</td><td>trifft größtenteils zu</td><td>trifft wenig zu</td><td>trifft nicht zu</td></tr></table>	☐	☐	☐	☐	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐					
trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu					

B. Der Unterricht in GW								
3. Unser Unterricht ist sehr abwechslungsreich, da wir oft viele unterschiedliche Aufgaben haben. <table><tr><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td>trifft zu</td><td>trifft größtenteils zu</td><td>trifft wenig zu</td><td>trifft nicht zu</td></tr></table>	☐	☐	☐	☐	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐					
trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu					
4. Einige Aufgaben erarbeite ich auch selbstständig. <table><tr><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td>trifft zu</td><td>trifft größtenteils zu</td><td>trifft wenig zu</td><td>trifft nicht zu</td></tr></table>	☐	☐	☐	☐	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐					
trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu					
5. Wir bekommen im Unterricht oft die Möglichkeit unser Wissen auch anwenden zu können. <table><tr><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td>trifft zu</td><td>trifft größtenteils zu</td><td>trifft wenig zu</td><td>trifft nicht zu</td></tr></table>	☐	☐	☐	☐	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐					
trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu					
6. Die Lehrkraft achtet darauf, wie wir miteinander umgehen. <table><tr><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td>trifft zu</td><td>trifft größtenteils zu</td><td>trifft wenig zu</td><td>trifft nicht zu</td></tr></table>	☐	☐	☐	☐	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐					
trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu					

7. Wir haben oft Team- oder Gruppenarbeiten.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

8. Im Unterricht wird oft und viel diskutiert.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

9. Die Lehrkraft berücksichtigt meine unterschiedlichen Stärken und Schwächen.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

C. Rückmeldungen

10. Unsere Lehrkraft nimmt sich Zeit um auf Probleme beim Lernen einzugehen.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

11. Rückmeldungen zu meinen Leistungen sind mir persönlich besonders wichtig.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

12. Ich kann meine eigenen Leistungen gut einschätzen.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

13. Ich erhalte von der Lehrkraft oft Rückmeldungen, und sie erkennt meine Leistungen richtig an.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

D. Lernziele

14. Wir sind immer gut über unsere Lernziele informiert.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

15. Lernziele werden in der Klasse mit der Lehrkraft besprochen und gemeinsam festgelegt.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

16. Nach jedem Lernabschnitt werden die Lernziele festgestellt und überprüft.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

17. Bei der Überprüfung der Lernziele wendet die Lehrkraft immer unterschiedliche Methoden an.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

18. Mir wird oft die Möglichkeit gegeben Lernziele selbstständig zu erreichen.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

E. Mitarbeit

19. Ich arbeite gerne im Unterricht mit.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

20. Die Mitarbeit ist unserer Lehrkraft wichtig und wird immer gefördert.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

21. Die Mitarbeit im Unterricht ist für mich wichtiger als das Ergebnis von Prüfungen und Tests.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

F. Neue Methoden

**22. Von den folgenden Methoden habe ich schon gehört und weiß auch, worum es dabei geht.
(Hier kannst du mehrere Antwortmöglichkeiten ankreuzen)**

Portfolio ☐ / Lernziel-Orientierte-Beurteilung ☐ / Feedback ☐ / Lernvertrag/Notenvertrag ☐ /
Selbst- und Partnerbewertung ☐ / Concept Map ☐ / Lernplakat/Lernposter ☐ /
Lerntagebuch ☐ / Kompetenzraster ☐ / noch nie davon gehört ☐

**23. Im GW-Unterricht haben wir davon folgende Methoden kennengelernt und auch angewendet.
(Auch hier sind mehrere Antwortmöglichkeiten möglich)**

Portfolio ☐ / Lernziel-Orientierte-Beurteilung ☐ / Feedback ☐ / Lernvertrag/Notenvertrag ☐ /
Selbst- und Partnerbewertung ☐ / Concept Map ☐ / Lernplakat/Lernposter ☐ /
Lerntagebuch ☐ / Kompetenzraster ☐ / keine davon ☐

24. Nur wenn dir eine oder mehrere dieser Methoden bekannt sind, beantworte bitte die drei nachstehenden Fragen in diesem Feld.

24.1. Ich finde diese Methoden gut weil sie mich zum Lernen motivieren.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

24.2. Diese Methoden können meine eigenen Leistungen besser zeigen.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

24.3. Beim Einsatz dieser Methoden wurden meine Leistungen mit Noten beurteilt.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

G. Tests und Prüfungen

25. Wir haben pro Semester einen Test oder eine Prüfung.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

26. Das Ergebnis des Tests bzw. der Prüfung bildet die Voraussetzung für die Note im Zeugnis.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

27. Ich finde Tests oder Prüfungen gut, weil sie erbrachte Leistungen am besten zeigen können.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

28. Tests und Prüfungen erzeugen einen großen Druck, der mich nicht zum Lernen motiviert.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

H. Schulnoten

29. Schulnoten können Leistungen gut ausdrücken.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

30. Ich kann mich gut an Noten orientieren.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

31. Noten können Leistungen nicht so gut widerspiegeln wie ein schriftlicher Kommentar.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

32. Im Zeugnis wäre mir ein ergänzender Kommentar lieber als reine Beurteilung durch Noten.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

Ich möchte mich bei dir nochmals sehr herzlich für deine Unterstützung bei dieser Studie bedanken und hoffe, dass du diese Befragung interessant empfunden hast und dabei auch Spaß hattest.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

Fragebogen - Lehrkraft
Liebe Kollegin und lieber Kollege, vielen Dank, dass du dir die Zeit für meine Befragung nimmst. Ich arbeite an einer Studie zum Thema Unterricht und Leistungsbeurteilung im Fach Geographie und Wirtschaftskunde (in weiterer Folge GW genannt) an der UNI Wien, bei der deine Meinung gefragt ist. Die Fragen sind in unterschiedliche Themenfelder gegliedert und beschriftet, um die Befragung übersichtlich zu gestalten. Auch wenn der Fragebogen mit insgesamt 4 Seiten sehr umfangreich erscheint, ist er relativ leicht und rasch zu beantworten. Wenn nicht anders angegeben, bitte ich dich immer nur ein Feld pro Frage anzukreuzen. Bitte berücksichtige, dass die Befragung ausschließlich dem Unterrichtsfach GW gewidmet ist. Nachdem die Befragung anonym ist, brauchst du keine Hemmungen zu haben, es zählt einzig und allein deine Meinung. Viel Spaß beim Beantworten.

A. Das Unterrichtsfach GW
1. Das Unterrichtsfach GW macht mir Spaß, und ich unterrichte es gerne. ☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu 2. In GW gibt es viele Themen, die Schüler/innen wichtig sind und ihr Umfeld ansprechen. ☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

B. Der Unterricht in GW
3. Ich gestalte den Unterricht abwechslungsreich, mit vielen unterschiedlichen Aufgaben. ☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu 4. Einige Aufgaben werden von den Schüler/innen selbstständig erarbeitet. ☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu 5. Schüler/innen bekommen von mir die Möglichkeit ihr Wissen auch anwenden zu können. ☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu 6. Ich achte darauf, wie Schüler/innen miteinander umgehen. ☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu 7. Wir haben oft Team- oder Gruppenarbeiten. ☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

8. Im Unterricht wird oft und viel diskutiert.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

9. Ich berücksichtige die unterschiedlichen Stärken und Schwächen meiner Schüler/innen.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

C. Rückmeldungen

10. Ich nehme mir für meine Schüler/innen Zeit um auf Probleme beim Lernen einzugehen.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

11. Persönliche Rückmeldungen zu Leistungen meiner Schüler/innen sind mir besonders wichtig.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

12. Meine Schüler/innen können ihre eigenen Leistungen selbst gut einschätzen.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

13. Ich gebe oft Rückmeldungen und schätze dabei die Leistungen gut ein.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

D. Lernziele

14. Ich informiere meine Schüler/innen stetig über die Lernziele.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

15. Lernziele werden im Klassenrahmen besprochen und gemeinsam festgelegt.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

16. Nach jedem Lernabschnitt werden die Lernziele festgestellt und überprüft.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

17. Bei der Überprüfung der Lernziele wende ich immer unterschiedliche Methoden an.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

18. Ich gebe meinen Schüler/innen oft die Möglichkeit, Lernziele selbstständig zu erreichen.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

E. Mitarbeit

19. Meine Schüler/innen arbeiten gerne im Unterricht mit.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

20. Mitarbeit ist mir wichtig und wird durch mich immer gefördert.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

21. Die Mitarbeit im Unterricht ist für mich wichtiger als das Ergebnis von Prüfungen und Tests.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

F. Neue Methoden

**22. Von den folgenden Methoden habe ich schon gehört und weiß auch, worum es dabei geht.
(Hier kannst du mehrere Antwortmöglichkeiten ankreuzen)**

Portfolio ☐ / Lernziel-Orientierte-Beurteilung ☐ / Feedback ☐ / Lernvertrag/Notenvertrag ☐ /
Selbst- und Partnerbewertung ☐ / Concept Map ☐ / Lernplakat bzw. Lernposter ☐ /
Lerntagebuch ☐ / Kompetenzraster ☐ / noch nie davon gehört ☐

23. Im GW-Unterricht habe ich davon folgende Methoden schon angewendet.
(Auch hier sind mehrere Antwortmöglichkeiten möglich)

Portfolio ☐ / Lernziel-Orientierte-Beurteilung ☐ / Feedback ☐ / Lernvertrag/Notenvertrag ☐ /
Selbst- und Partnerbewertung ☐ / Concept Map ☐ / Lernplakat/Lernposter ☐ /
Lerntagebuch ☐ / Kompetenzraster ☐ / keine davon ☐

24. Nur wenn dir eine oder mehrere dieser Methoden bekannt sind bzw. du sie schon eingesetzt hast, beantworte die drei nachstehenden Fragen in diesem Feld.

24.1. Ich finde diese Methoden gut, weil sie Schüler/innen zum Lernen motivieren.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

24.2. Diese Methoden können die Leistungen von Schüler/innen besser zeigen.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

24.3. Beim Einsatz dieser Methoden werden die Leistungen der Schüler/innen mit Noten beurteilt.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

G. Tests und Prüfungen

25. Wir haben pro Semester einen Test oder eine Prüfung.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

26. Das Ergebnis des Tests bzw. der Prüfung bildet die Voraussetzung für die Note im Zeugnis.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

27. Ich finde Tests oder Prüfungen gut, weil sie erbrachte Leistungen am besten zeigen können.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

28. Tests und Prüfungen erzeugen großen Druck, der Schüler/innen beim Lernen demotiviert.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

H. Schulnoten

29. Schulnoten können Leistungen gut ausdrücken.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

30. Schüler/innen können sich an Noten gut orientieren.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

31. Noten können Leistungen nicht so gut widerspiegeln wie ein schriftlicher Kommentar.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

32. Im Zeugnis wäre ein ergänzender Kommentar besser als reine Beurteilung durch Noten.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

Ich möchte mich bei dir nochmals sehr herzlich für deine Unterstützung bei dieser Studie bedanken und hoffe, dass du diese Befragung interessant empfunden hast und du dabei auch Spaß hattest.

☐ trifft zu ☐ trifft größtenteils zu ☐ trifft wenig zu ☐ trifft nicht zu

Einleitung
Zuerst einmal vielen Dank, dass du dich für dieses Interview zur Verfügung stellst und dir Zeit nimmst.

Kategorie 1: Der kompetenzorientiert Unterricht

Die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts in Österreichs Schulen hat zu vielen, vor allem fachdidaktischen Diskussionen geführt. Neben den Vor- und Nachteilen sind für diese Untersuchung auch die Merkmale, die den kompetenzorientierten Unterricht kennzeichnen, von Bedeutung.

Forschungsfragen	Konkrete Fragestellung
Was sind die wesentlichen Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts?	• Was verstehst du unter kompetenzorientiertem Unterricht? • Wie sieht die praktische Umsetzung im UF - GW aus? Was sind dabei typische Merkmale von kompetenzorientierten Aufgabestellungen? • Selbstlernprozess und Selbstreflexion, wie und anhand welcher Methoden werden sie in deinem Unterricht eingesetzt?
Wie gestaltet sich der Unterricht dabei in der Praxis, und welche Vor- bzw. Nachteile entstehen dadurch?	• Welche Vorteile und Nachteile hat der kompetenzorientierte Unterricht deiner Meinung nach? • Wie legst du Lernziele fest und wie überprüfst du diese? • Hält der kompetenzorientierte Unterricht das, was er verspricht?
Welche Kompetenzen werden dabei wie gefördert?	• Du kennst das Kompetenzmodell für GWK AHS von Lars Keller (BMBF 2012). Inwieweit unterstützt dieses Modell den kompetenzorientierten Unterricht in GWK? • Welche Kompetenzen förderst du bzw. erwartest du von deinen Schüler/innen? • Siehst du mögliche Alternativen zum kompetenzorientierten Unterricht?

Kategorie 2: Bildungsstandards

Mit dem kompetenzorientierten Unterricht wurden auch die Bildungsstandards in Österreich eingeführt. Inwieweit unterstützen Bildungsstandards den Unterricht?

Forschungsfragen	Konkrete Fragestellung
Unterstützen Bildungsstandards den kompetenzorientierten Unterricht?	• Wozu dienen deiner Meinung nach Bildungsstandards? • Inwieweit beeinflussen Bildungsstandards das UF – GW? • Tragen Bildungsstandards zu einer positiven Entwicklung im Sinne einer Evaluierung des Unterrichts bei? • Bergen Standardisierungen nicht auch die Gefahr den Unterricht in Richtung Bildungsstandards zu lenken, im Sinne eines „teaching to the test“?

Kategorie 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Die Anwendung alternativer Formen der LFLB unterstützt die Ziele des kompetenzorientierten GW – Unterrichts. Dabei lassen sich sowohl Chancen als auch Grenzen im Vergleich zu den traditionellen Methoden feststellen.

Forschungsfragen	Konkrete Fragestellung
Können alternative Formen der LFLB die Ziele des kompetenzorientierten GW – Unterrichts besser unterstützen als traditionelle Methoden?	• Wie differenzierst Du Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung? • Welche Methoden der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung wendest du an und warum hast du dich für diese entschieden? • Kann man Kompetenzen messen, wenn ja welche und vor allem wie? • Sind Kompetenzen mit Formen der summativen Leistungsbeurteilung feststell- und beurteilbar?
Wo liegen die Chancen, aber auch die Grenzen der alternativen LFLB?	• Wendest Du alternative Formen der LFLB konkret an und warum? • Welche Vorteile bzw. Grenzen siehst Du in den alternativen Methoden der LFLB? • Verwendest du auch klassische Methoden wie z.B. Tests oder mündliche Prüfungen zur LFLB und wenn ja, warum?

Kategorie 4: LBVO und Notengebung

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung haben den Unterricht in den österreichischen Schulen geändert. Nicht geändert hat sich die LBVO, welche die Richtlinien zur LFLB vorgibt.

Forschungsfragen	Konkrete Fragestellung
Inwieweit lassen sich die Vorgaben der LBVO mit den Inhalten der alternativen LFLB vereinen?	• Wie lassen sich alternative Methoden der LFLB mit der LBVO vereinen? • Sind die herkömmlichen Methoden der LFLB im Hinblick auf die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung im UF GW zielführend?
Stehen Noten im Widerspruch zu alternativen Methoden bzw. zum kompetenzorientierten Unterricht?	• Inwieweit machen alternative Methoden der LFLB Sinn, wenn sich die Leistungsbeurteilung in Form von Noten ausdrückt?
Können alternative Formen die herkömmliche Form der Notengebung ersetzen?	• Welche Veränderungen im Zusammenhang mit der LFLB würdest du dir wünschen und weshalb?

Ich möchte mich bei dir nochmals für deine informativen und ehrlichen Antworten bedanken und dafür, dass du dir für dieses Interview Zeit genommen hast.

Einleitung
Zuerst einmal vielen Dank, dass du dich für dieses Interview zur Verfügung stellst und dir Zeit nimmst.

Kategorie 1: Der kompetenzorientiert Unterricht

Die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts in Österreichs Schulen hat zu vielen, vor allem fachdidaktischen Diskussionen geführt. Neben den Vor- und Nachteilen sind für diese Untersuchung auch die Merkmale, die den kompetenzorientierten Unterricht kennzeichnen, von Bedeutung.

Forschungsfragen	Konkrete Fragestellung
Lassen sich Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts feststellen?	• Was fällt dir spontan zum UF – GW ein? • Was ist für dich persönlich das Wichtigste am Unterricht? • Werden die Lernziele im UF – GW gemeinsam zwischen Schüler/innen und Lehrkraft vereinbart? • Wie werden die festgelegten Lernziele überprüft? • Gestaltet sich der Unterricht im UF – GW eher monoton oder abwechslungsreich und kannst du das kurz begründen? • Wird im UF – GW rein nur Wissen verlangt oder bekommt ihr auch die Möglichkeit euer Können unter Beweis zu stellen z.B. anhand praktischer Aufgaben?
Wie gestaltet sich der Unterricht dabei in der Praxis, was kommt bei den Schüler/innen gut an und was weniger?	• Wie sehen bei euch typische Aufgabenstellungen in GW aus. Kannst du kurz ein paar davon beschreiben? • Welche Aufgabenstellungen gefallen dir persönlich am besten und warum? • Gibt es Aufgabenstellungen die dir nicht so zusagen?
Welche Kompetenzen werden dabei wie gefördert?	• Welche Themenbereiche des UF – GW interessieren dich persönlich am meisten und warum? • Wo liegen deine persönlichen Stärken und Schwächen im UF – GW?

Kategorie 2: Bildungsstandards

Mit dem kompetenzorientierten Unterricht wurden auch die Bildungsstandards in Österreich eingeführt. Inwieweit unterstützen Bildungsstandards den Unterricht?

Forschungsfragen	Konkrete Fragestellung
Sind die Bildungsstandards den Schüler/innen bekannt? Wenn ja, können Bildungsstandards nach Ansicht der Schüler/innen den Unterricht unterstützen?	• Was sagt dir der Begriff Bildungsstandards? • Tragen Bildungsstandards zu einer Verbesserung des Unterrichts bei? • Inwieweit beeinflussen Bildungsstandards den Unterricht im UF – GW? • Welche Vor- bzw. Nachteile siehst du in den Bildungsstandards?

Kategorie 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Die Anwendung alternativer Formen der LFLB unterstützt die Ziele des kompetenzorientierten GW – Unterrichts. Dabei lassen sich sowohl Chancen als auch Grenzen im Vergleich zu den traditionellen Methoden feststellen.

Forschungsfragen	Konkrete Fragestellung
Unterstützen nach Ansicht der Schüler/innen alternative Formen der LFLB den Lernprozess besser als traditionelle Methoden?	• Welche Möglichkeiten von Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung kennst du? • Wie sieht bei euch die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im UF – GW aus? • Bekommst Du für deine Leistungen ausreichend Rückmeldungen und wenn ja in welcher Form? • Wie wichtig sind dir persönlich diese Rückmeldungen und was beeinflussen sie dann konkret? • Bekommst du ausreichend Möglichkeiten dein Können und deine Leistungen zu zeigen?
Wo sehen die Schüler/innen Vor- und Nachteile der alternativen bzw. klassischen LFLB?	• Welche Formen der LFLB sind dir persönlich am liebsten und warum? • Kann LFLB das Lernen positiv beeinflussen und auch fördern? • Kommen im UF – GW auch klassische Formen wie Tests oder schriftliche Überprüfungen zur Anwendung und wenn ja, inwieweit beeinflussen sie das Lernen?

Kategorie 4: LBVO und Notengebung

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung haben den Unterricht in den österreichischen Schulen geändert. Nicht geändert hat sich die LBVO, welche die Richtlinien zur LFLB vorgibt.

Forschungsfragen	Konkrete Fragestellung
Wie zufrieden sind die Schüler/innen mit der Notengebung?	• Können Noten schulische Leistungen gut beschreiben und wiedergeben? • Welche Aussagekraft haben Noten für dich persönlich?
Welche Rolle spielt die Mitarbeit bei der Notengebung?	• Wird deiner Meinung nach die Mitarbeit bei der Notengebung im Zeugnis ausreichend berücksichtigt? • Wie wichtig ist dir selbst die Mitarbeit im Unterricht? • Was bringt dir persönlich Mitarbeit in Bezug auf das Lernen selbst?
Können alternative Formen die herkömmliche Form der Notengebung ersetzen?	• Kannst du dir eine andere Beurteilungsform im Zeugnis anstatt Noten vorstellen?

Ich möchte mich bei dir nochmals für deine informativen und ehrlichen Antworten bedanken und dafür, dass du dir für dieses Interview Zeit genommen hast.

Anhang 5 Transskript Interviewer (I) mit Interviewpartner 1 Lehrer/innen (IPL1) (Beispiel).

Einleitung		
I: Zuerst einmal vielen Dank, dass du dich für dieses Interview zur Verfügung stellst und dir Zeit nimmst.		
Kategorie 1 I: Die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts in Österreichs Schulen hat zu vielen vor allem fachdidaktischen Diskussionen geführt. Neben den Vor- und Nachteilen sind für diese Untersuchung auch die Merkmale, die den kompetenzorientierten Unterricht kennzeichnen von Bedeutung.		
1	I	Was verstehst du unter kompetenzorientiertem Unterricht?
2	IPL1	(Lächelt) Im Endeffekt geht es darum, dass die Kinder Kompetenzen verschiedener Art beherrschen, dass sich Kompetenzen vom Wissen abheben. Dass sie auf Basis eines Wissens eigenständige Lösungen zu Problemen finden.
3	I	Wie sieht die praktische Umsetzung im UF GW aus. Was sind dabei typische Merkmale von kompetenzorientierten Aufgabestellungen?
4	IPL1	Schülerzentriert, die Lehrperson tritt dabei in den Hintergrund. Methodenvielfalt, Projektorientiert und Prozessorientiert. Der Schwerpunkt der Lehrer/innen/-arbeit wird in die Vorbereitung verlagert.
5	I	Selbstlernprozess und Selbstreflexion, wie und anhand welcher Methoden werden sie in deinem Unterricht eingesetzt?
6	IPL1	Selbstlernprozess, da gibt's immer wieder Vergleiche und Überprüfungen im Rahmen von Partnerarbeit, sodass es auch Feedback von Mitschüler/innen über das Gelernte gibt.
7	I	Welche Vorteile und Nachteile hat der kompetenzorientierte Unterricht deiner Meinung nach?
8	IPL1	(Zögert länger) Vorteile durch den kompetenzorientierten Unterricht..., dass sie Fertigkeiten und Fähigkeiten erlangen und Handwerkszeug in die Hand gegeben bekommen, damit sie damit praktisch umgehen können, zum Schluss unter dem Strich etwas können und nicht nur kennengelernt haben. Ein Problem ist die Zeit. Der kompetenzorientierte Unterricht verlangt nach einer anderen Zeiteinteilung. Der 50 minütige Rahmen ist schlecht bzw. schwierig in dieser Zeit zu unterrichten. Die Testung wird schwieriger, sie kann gemäß LBVO nicht durchgeführt werden. Wissen kann leicht abgefragt werden, bei Kompetenzen wird das schon schwieriger.
9	I	Wie legst du Lernziele fest und wie überprüfst du diese?
10	IPL1	Lernziele werden immer gemeinsam festgelegt. Die Lernziele werden mit sehr vielen Teilschritten überprüft, indem Kinder immer wieder Teilkompetenzen darlegen müssen.
11	I	Hält der kompetenzorientierte Unterricht das, was er verspricht?
12	IPL1	Hält er dann, wenn die Rahmenbedingungen besser werden würden und die Schulung der Lehrer/innen besser werden würde. Auch die Lehrwerke müssten besser werden. In den Schulbüchern ist definitiv zu wenig kompetenzorientierter Unterricht enthalten, zumindest nur teilweise in Ansätzen.

13	I	Du kennst das Kompetenzmodell für GWK AHS von Lars Keller (BMBF 2012). Inwieweit unterstützt dieses Modell den kompetenzorientierten Unterricht in GWK?
14	IPL1	Ja drüber geschaut, ist nicht wirklich eins zu eins zum Unterricht passend. Dass man sich an das Modell hält, spielt sich glaub ich nicht (lächelt).
15	I	Welche Kompetenzen förderst du bzw. erwartest du von deinen Schüler/innen?
16	IPL1	Da muss man das Alter berücksichtigen, man kann nicht alle Kompetenzen ab der ersten Klasse unterrichten. Sie gehören aufbauend unterrichtet und immer wieder wiederholt. (Zögert) Selbstständigkeit, Kompetenz etwas kritisch zu beleuchten und betrachten, Kompetenz um Lösungsmöglichkeiten zu finden und Kompetenz der Strukturiertheit.
17	I	Siehst du mögliche Alternativen zum kompetenzorientierten Unterricht?
18	IPL1	(Energisch) Nein.

Kategorie 2		
I: Mit dem kompetenzorientierten Unterricht wurden auch die Bildungsstandards in Österreich eingeführt. Inwieweit unterstützen Bildungsstandards den Unterricht?		
19	I	Wozu dienen deiner Meinung nach Bildungsstandards?
20	IPL1	Meiner Meinung nach dienen Bildungsstandards schulweit und österreichweit einer Vergleichbarkeit und dass man sich bewusst wird, welchen Bildungsstand eine Gruppe von Personen hat.
21	I	Inwieweit beeinflussen Bildungsstandards denn das UF — GW ?
22	IPL1	In Fächern wie Deutsch, Mathematik und Englisch sehr stark. Im Unterrichtsfach GW weniger, wir sind nicht im Fokus des täglichen Einflusses.
23	I	Tragen Bildungsstandards zu einer positiven Entwicklung im Sinne einer Evaluierung des Unterrichts bei?
24	IPL1	Ja natürlich, wenn man gewisse Standards angeben kann, ist auch eine Evaluierung leichter. Erst mit diesen Standards lässt sich eine Evaluierung machen.
25	I	Bergen Standardisierungen nicht auch die Gefahr den Unterricht in Richtung Bildungsstandards zu lenken, im Sinne eines „teaching to the test“?
26	IPL1	Ja natürlich, keine Frage (lächelt).

Kategorie 3		
I: Die Anwendung alternativer Formen der LFLB unterstützt die Ziele des kompetenzorientierten GW – Unterrichts. Dabei lassen sich sowohl Chancen aber auch Grenzen im Vergleich zu den traditionellen Methoden feststellen.		
27	I	Wie differenzierst Du Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung?
28	IPL1	(Zögert lange) Sagen wir so, ich würde es nicht Differenzierung nennen. Durch die Entwicklungen von Bildungsstandards in den öffentlichen Schulen, weil Juristen eingegriffen haben, hat das Auswirkungen auf die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Das geht zu Lasten alternativer Methoden. Es wurde uns empfohlen, nahegelegt sich auf die LBVO zu konzentrieren und zu halten. (Zwischenfrage I: Von wem?) Die Gewerkschaft hat uns das nahegelegt, um alles zu dokumentieren, um uns bei Einwänden rechtfertigen zu können, um keine Probleme zu bekommen. Auch Direktoren sichern sich ab, alternative Methoden halten juristischen Prüfungen nicht stand. Das ist der Inhalt von Infoveranstal-

		tungen der letzten zwei Jahre. Von daher sollte es auch zu Änderungen in der Schulorganisation kommen.
29	I	Welche Methoden der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung wendest du an und warum hast du dich für diese entschieden?
30	IPL1	Tests, schriftliche Wiederholungen, schriftliche Arbeiten die in der Stunde erledigt werden, mündliche Mitarbeit, die mit plus, minus oder Worten beurteilt wird. Sie dienen am besten der Dokumentation.
31	I	Kann man Kompetenzen messen, wenn ja welche und vor allem wie?
32	IPL1	Die Messbarkeit von Kompetenzen lässt sich schwer in Tests fassen. Sie sind schwer zu messen. Es ist ein gewisses Maß an Messbarkeit möglich und ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit möglich.
33	I	Sind Kompetenzen mit Formen der summativen Leistungsbeurteilung feststell- und beurteilbar?
34	IPL1	Nur im begrenzten Ausmaß.
35	I	Wendest Du alternative Formen der LFLB konkret an und warum?
36	IPL1	Nein.
37	I	Welche Vorteile bzw. Grenzen siehst Du in den alternativen Methoden der LFLB?
38	IPL1	Grenzen (Pause), sie scheitern in der Praxis, in dem Moment, wo es um Noten geht.
39	I	Verwendest du auch klassische Methoden wie z.B. Tests oder mündliche Prüfungen zur LFLB und wenn ja warum?
40	IPL1	Ja, um zu einer Note zu kommen. Die Note ist für mich persönlich nicht wichtig, aber den Kindern und den Eltern ist sie wichtig.

Kategorie 4

I: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung haben den Unterricht in den österreichischen Schulen geändert. Nicht geändert hat sich die LBVO, welche die Richtlinien zur LFLB vorgibt.

41	I	Wie lassen sich alternative Methoden der LFLB mit der LBVO vereinen?
42	IPL1	Wenn sich keiner aufregt oder beschwert (Pause zögert) Wo kein Kläger da kein Richter.
43	I	Sind die herkömmlichen Methoden der LFLB im Hinblick auf die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung im UF GW zielführend?
44	IPL1	Auch nicht immer, nur teilweise.
45	I	Inwieweit machen alternative Methoden der LFLB Sinn, wenn sich die Leistungsbeurteilung in Form von Noten ausdrückt?
46	IPL1	Im Endeffekt wird man versuchen die alternativen Formen in Noten umzuwandeln.
47	I	Welche Veränderungen im Zusammenhang mit der LFLB würdest du dir wünschen und weshalb?
48	IPL1	Abschaffung der Noten wäre wünschenswert, damit die Rolle des Lehrers noch mehr in Richtung Coach geht, ohne dabei Noten zu geben.

I: Ich möchte mich bei dir nochmals für deine informativen und ehrlichen Antworten bedanken und dafür, dass du dir für dieses Interview Zeit genommen hast.

Anhang 6 Zusammenfassung/Abstract

Ausgehend von der in der Einleitung formulierten Arbeitshypothese, hat sich der Verfasser dieser Diplomarbeit zum Ziel gesetzt, die Chancen, aber auch die Grenzen der alternativen Leistungsfeststellung und -bewertung für den kompetenzorientierten Unterricht zu untersuchen, darzustellen und festzuhalten.

Die Arbeit gliedert sich dabei in vier Abschnitte. Im ersten Teil wird der mitunter strittige Begriff des kompetenzorientierten Unterrichts erläutert sowie dessen wesentliche Merkmale und Zielsetzungen für den Unterricht ausgearbeitet und erklärt. Die damit verbundenen Zusammenhänge mit den Bildungsstandards, dem Kompetenzmodell (BMBF 2012) und den Basiskonzepten für das Unterrichtsfach GW sollen einen Einblick vermitteln und das Verständnis für die Komplexität der Thematik entwickeln.

Der folgende Abschnitt setzt sich intensiv mit dem Thema Leistungsfeststellung und -beurteilung auseinander. Dabei werden zunächst die Begriffsbestimmungen und gesetzlichen Zusammenhänge geklärt. Neben einem Vergleich der formativen und summativen Leistungsbeurteilung fokussiert dieser Teil der Arbeit vor allem auf die praktische Anwendung und Umsetzung von Formen und Methoden der Leistungsfeststellung und -beurteilung sowie deren Bedeutung für den Unterricht.

Im dritten Abschnitt werden anhand einer empirischen Untersuchung die tatsächliche Umsetzung der Leistungsbewertung im GW-Unterricht und die damit verbundene Bedeutung und Auswirkung für Schüler/innen und Lehrkräfte festgestellt und analysiert.

Die Forschungsfragen wurden dabei aufgrund der intensiven Recherche zu den ersten beiden Themenbereichen entwickelt und stützen sich auf die Arbeitshypothese.

Dabei wurden Formen sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Forschung angewandt, deren Ergebnisse in einem Gesamtfazit der Untersuchung münden.

Der vierte und letzte Teil konkretisiert die gewonnenen Erkenntnisse dieser Arbeit für das Unterrichtsfach GW. Dabei werden mögliche Folgerungen für den Unterricht abgeleitet und dargestellt. In einer abschließenden Konklusion werden die Chancen und Grenzen der alternativen Leistungsfeststellung und -bewertung im kompetenzorientierten GW-Unterricht zusammengefasst.

Anhang 7

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 03. November 2020