



bm:uk

Thomas Stern

Förderliche Leistungsbewertung

özepe

Herausgegeben vom Österreichischen Zentrum für
Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen

Thomas Stern

Förderliche Leistungsbewertung

Impressum



Herausgeber

Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen

im Auftrag des

Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur
in Zusammenarbeit mit der Abt. I/4

ISBN 978-3-85031-102-3, 2. aktualisierte und ergänzte Auflage

Bezugsadresse

AMEDIA GmbH, A-1141 Wien, Sturzgasse 1a

Telefon: +43-1-982 13 22

Telefax: +43-1-982 13 22-311

email: office@amedia.co.at

Als Versandkosten werden pro Sendung €2,18 Manipulationsgebühr
zuzüglich Portokosten verrechnet.

PDF-Version unter

<http://www.ozepps.at>

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/index.xml>

Koordination

Mag.^a Doris Kölbl-Tschulik (bmukk)

Für den Inhalt verantwortlich/Redaktion

Mag.^a Brigitte Schröder (ÖZEPS)

brigitte.schröder@ozepps.at

Grafik/Layout

Nora Swoboda, www.goldmaedchen.at

Wien, im Dezember 2010

Inhaltsverzeichnis

- 9 Vorwort der Frau Bundesministerin
- 10 Zum Geleit
- 11 Anmerkung zur 2. Auflage Dezember 2010
- 12 Hinweise für Benutzer/innen
- 14 Danksagung

- 15 **1. Worum es geht: Einleitung und Überblick**

- 17 **2. Geschichten über Prüfungen**

- 20 **3. Was wir aus der Lernforschung über Prüfungen wissen**
 - 3.1 Wie wirken sich Prüfungen auf das Lernverhalten aus?
 - 3.2 Wie wirken sich Prüfungen auf die Lernleistungen aus?
 - 3.3 Wie wirken sich Prüfungen auf die Lernmotivation aus?

- 23 **4. Trends in der Weiterentwicklung der Lern- und Prüfungskultur**

- 25 **5. Einige begriffliche Klärungen**
 - 5.1 Was versteht man unter Leistung?
 - 5.2 Was ist und woran erkennt man Lernfortschritt?
 - 5.3 Was ist ein „erweitertes Leistungsverständnis“?
 - 5.4 Was ist der Unterschied zwischen Feststellung und Bewertung/Beurteilung von Leistungen?
 - 5.5 Womit kann man das Lernergebnis vergleichen, um einen Lernerfolg festzustellen?

- 31 **6. Dilemma der Leistungsbewertung**
 - 6.1 Unvereinbare Funktionen der Leistungsbewertung
 - 6.2 Formative oder summative Bewertung?

- 34 **7. Überprüfen, was wichtig ist, nicht das, was leicht zu überprüfen ist!**
 - 7.1 Ist es möglich, nicht nur das Wissen, sondern das Können zu überprüfen?
 - 7.2 Ein neuer Typ von Aufgaben
 - 7.3 PISA-Aufgaben und Standards-Aufgaben
 - 7.4 TIMSS- und PIRLS-Aufgaben für Volksschüler/innen
 - 7.5 Aufgaben zu Bildungsstandards
 - 7.6 Känguru-Wettbewerb der Mathematik

- 43 **8. Was es außer schriftlichen Tests und mündlichen Prüfungen noch gibt**
 - Beispiele für innovative Ansätze bei der Leistungsfeststellung

- 8.1 Diversifizierung bei den gängigsten Methoden
 - 8.1.1 Vielfältige Aufgabenformate bei Schularbeiten und schriftlichen Tests
 - 8.1.2 Breites Repertoire an Fragestellungen bei mündlichen Prüfungen
 - 8.1.3 Anerkennung von selbstständigen Lernleistungen bei Mitarbeitsbewertung
 - 8.1.4 Die Zwei-Phasen-Arbeit (Mehr-Phasen-Arbeit)
 - 8.2 Protokolle und Dossiers
 - 8.2.1 Protokolle von Schulexkursionen und Projektwochen
 - 8.2.2 Protokolle von naturwissenschaftlichen Untersuchungen und Experimenten
 - 8.2.3 Themenmappe/Dossier
 - 8.3 Blitzfeedback
 - 8.3.1 Blitzfeedback mit „ABCD-Kärtchen“
 - 8.3.2 Blitzfeedback mit „Ampel-Würfel“
 - 8.3.3 Blitzfeedback mit „Minute Papers“
 - 8.3.4 Lernertragsresümee nach offenen Lernphasen
 - 8.4 Concept Map/Begriffsnetz
 - 8.5 Performance Task (Problemlöse- und Experimentieraufgabe)
 - 8.6 Bewertung von Gruppenarbeiten
 - 8.6.1 Punktevergabe für Gruppenarbeiten
 - 8.6.2 Reflexionsblatt zur Bewertung der Gruppenarbeit
- 55 9. Wie man Partner- und Selbsteinschätzung einbeziehen kann**
- 9.1 Einige Instrumente der Selbsteinschätzung
 - 9.1.1 Lernjournal
 - 9.1.2 Reflexion eigener Lernziele
 - 9.1.3 „Vorher-Nachher“-Vergleich: Reflexion über Lernfortschritte
 - 9.1.4 „Kraftfeldanalyse“: Reflexion über Motivationsfaktoren
 - 9.1.5 Wochenrückblick
 - 9.1.6 Eigene Fragen erfinden: Reflexion von Lerninhalten
 - 9.1.7 Diagnostisches Differential: Reflexion des Lernertrags
 - 9.2 Einige Instrumente der Partnerbewertung (Peer Review)
 - 9.2.1 Gestufte Lernzielkontrolle: Selbst-, Partner- und Lehrereinschätzung*)
 - 9.2.2 „Zwei Sterne und ein Wunsch“ („Two Stars and a Wish“)
 - 9.2.3 Bewertung von Referaten durch Mitschüler/innen
- 64 10. Welche Alternativen zu Notenzeugnissen es gibt**
- Beispiele für innovative Ansätze bei der Leistungsbewertung
- 10.1 Verbale Bewertung
 - 10.2 Pensenbuch, Lernzielkataloge, Lernzielorientierte Bewertung (L.O.B.)
 - 10.3 Lernfortschrittsbericht, Entwicklungsbericht, „Record of Achievement“
 - 10.4 „Schülersprechtag“
 - 10.5 Portfolio
 - 10.6 Kommentierte Direkte Leistungsvorlage
 - 10.7 Vereinbarungen zum eigenverantwortlichen Leistungsnachweis durch die Schüler/innen

- 10.7.1 Lernkontrakt / „Notenvertrag“
- 10.7.2 „Leistungsblatt“
- 10.7.3 Selbsteinschätzungs - „Mandala“: Ein ganz persönliches Lernprofil
- 10.7.4 „Rubriks“ / Kompetenzraster

81 11 Welche gesetzlichen Regelungen derzeit zu beachten sind

87 12. Diagnostische Kompetenz

Was müssen Lehrer/innen können, um Leistungen der Schüler/innen fair zu bewerten?

91 13. Einige Millionen Möglichkeiten?!

93 14. Was ist eine „gute Leistungsbewertung“? Woran kann man sie erkennen?

Gütekriterien, Prinzipien und Standards für professionelle Lehrerarbeit

14.1 Die drei „klassischen“ Gütekriterien

14.2 Die „klassischen“ Gütekriterien im Schulalltag

14.3 Prinzipien und Standards für die Leistungsbewertung

14.4 Reflexionsblatt für Lehrer/innen: Fragen zur Leistungsbewertung anhand von 6 Standards

14.4.1 Individuelle Reflexion über eine Weiterentwicklung der Prüfungskultur

14.4.2 Impulse für die Schulentwicklung

14.5 Leistungsbewertung in 6 Spannungsfeldern

14.5.1 Reflexionsblatt/Lehrer selbstbefragung: Wie sehe ich mich? Was möchte ich verändern?

14.5.2 Klassenbefragung zu den 6 Spannungsfeldern der Leistungsbewertung

107 Glossar

115 Anhang

Einige Zitate aus drei ministeriellen Expertisen:

A1. Erster Zwischenbericht der Expert/innenkommission^{*)} – Zukunft der Schule (2007)

A2. „Abschlussbericht der Zukunftskommission an die Bildungsministerin“ (2005)

A3. Weißbuch zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem (2003)

123 Literaturhinweise (Empfehlungen und Internetressourcen)

^{*)} **Gendergerechte Schreibweise** ist dem Autor ein Anliegen und wird überall im Text angewendet (der Kürze halber in der Form „Schüler/innen“ statt „Schülerinnen und Schüler“), ausgenommen der besseren Lesbarkeit halber bei zusammengesetzten Wörtern (also z. B. „Selbst-, Partner- und Lehrer-einschätzung“ statt „Selbsteinschätzung und Einschätzung durch einen Partner oder eine Partnerin sowie durch den Lehrer oder die Lehrerin“). Eine weitere Ausnahme sind Zitate aus Quellen, die andere Schreibweisen verwenden und die wörtlich wiedergegeben werden.

Liebe Kolleginnen und Kollegen!
Liebe Studierende!

Die Gesellschaft braucht selbstbewusste Persönlichkeiten mit hohen fachlichen und sozialen Kompetenzen, die bereit sind, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Schulische Bildung spielt dabei eine wesentliche Rolle.



© Hans Ringhofer

Eine motivierende Lernumgebung ist bestimmt von bewusst gestalteten Beziehungen zwischen Lehrenden und Schülerinnen bzw. Schülern. Eine wichtige Voraussetzung ist ein Unterricht, der individuelles Lernen ermöglicht, Neugier und Kreativität unterstützt und in dem Fehler als Lernchance wahrgenommen werden. Auf dieser Grundlage können anregende Lernerfahrungen und gute Leistungen entstehen.

Gute Schulen verstehen und fördern Leistung als menschliches Grundvermögen und Grundbedürfnis. Sie tragen durch wertschätzende Begleitung dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler ihren unterschiedlichen Voraussetzungen entsprechend leistungsbereit und leistungsfähig werden. Sie individualisieren, kultivieren und objektivieren die Wahrnehmung und das Erfassen von Leistung nach den Prinzipien der Fairness, Vielfalt und Transparenz. Vielfältige Verfahren der Leistungsbewertung sowie unterstützende Rückmeldungen schaffen ein förderliches Lernklima für Lehrende und Lernende; Übungsphasen und Leistungsnachweise sind klar voneinander getrennt.

Die Handreichungen des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) sind zur Unterstützung von Lehrenden und Studierenden gedacht. Sie spannen einen inhaltlichen Bogen von wesentlichen Entwicklungszielen im Unterricht über die Professionalitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern bis hin zur Schule als lernende Organisation für alle Schulpartner.

Mit der vorliegenden ergänzten und aktualisierten Publikation liefert das ÖZEPS nach den Handreichungen *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht* (2008) und *Querfeldein – individuell lernen und differenziert lehren* (2009) einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung eines Unterrichts, in dem Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Stärken entdecken und erfolgreich lernen. Eine förderliche Leistungsbeurteilung hat dabei einen ganz besonderen Stellenwert. Im Sinne einer synergetischen Zusammenarbeit ist diese Publikation in Kooperation mit der Initiative meines Ressorts „25plus – individuell lernen und lehren“ entstanden.

Claudia Schmied

Dr. Claudia Schmied
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Zum Geleit

Was kann man tun, um die schulischen Leistungen und die Lernfreude der Schüler/innen zu steigern? Neuere Untersuchungen (Wiliam 2006) weisen darauf hin, dass sich die Verkleinerung der Schulklassen zwar positiv auf die Lernatmosphäre, aber viel weniger stark auf die Lernerfolge auswirkt als zwei andere Faktoren:

- erstens die Qualität des Unterrichts mit möglichst vielfältigen Lernanregungen
 - weswegen es sich unbedingt lohnt, in die Lehrerbildung zu investieren;
- zweitens die Qualität der Lerndiagnosen als Grundlage für individuelle Förderung
 - weswegen Lehrer/innen Gelegenheit und Unterstützung erhalten sollten, ihre Bewertungskompetenz ständig weiterzuentwickeln (NCTM 1995, Groeben 2003, Gardner 2006).

Die vorliegende Handreichung geht anhand aktueller Forschungsergebnisse der Frage nach, wie Leistungsbewertungen auf Motivation und Lernerfolg von Schüler/inne/n zurückwirken und welche Möglichkeiten es in der Praxis gibt, **durch eine innovative Prüfungs- und Feedbackkultur individuelle Lernprozesse gezielt zu fördern.**

Anleitungen, wie man es „richtig“ macht, wird man auf den folgenden Seiten vergeblich suchen. Was man finden wird, sind vielmehr Anregungen, die Fülle von Möglichkeiten zu nutzen, von denen bedauerlicherweise nur ganz wenige im Schulalltag eine Rolle spielen. Ein Abschnitt geht auf die gesetzlichen Vorschriften ein, die dabei zu beachten sind. Vor allem werden aber Methoden und Instrumente alternativer Leistungs-feststellung und -bewertung vorgestellt sowie Argumente für eine Veränderung der herkömmlichen Praxis und Vorschläge zur Reflexion von (eigenen) Prüfungspraktiken.

Zweck der Broschüre soll sein, den Leser/innen Mut zu machen, sich auf neue Wege der Leistungsbewertung einzulassen, nicht nur vorhandene Ansätze zu übernehmen und zu adaptieren, sondern anhand der vorgestellten Beispiele auch eigene Ideen zu entwickeln, die auf die Besonderheiten der eigenen Schule, des eigenen Fachs und auf die Lernvoraussetzungen der eigenen Schüler/innen abgestimmt sind. Beispiele aus Hauptschule und Gymnasium sind dazu gedacht, in abgewandelter Form auch in Volksschulen und berufsbildenden Schulen angewendet zu werden und umgekehrt.

Angesprochen sind vor allem Lehrer/innen und Schulleiter/innen aller Schularten, die neugierig, interessiert und innovativ sind und Neues erproben wollen. Aber auch Schüler/innen und Eltern, die an ihren Schulen Diskussionen über förderliche Leistungsbewertung führen wollen, können hier vielleicht auf brauchbare Anregungen stoßen.¹

Viel Vergnügen beim Lesen, viel Erfolg beim Experimentieren und viele gute Ideen beim Reflektieren!

¹ Für Schulteams, die Standards für die Leistungsbewertung zu einem gemeinsamen Anliegen machen, sei hier auf das Booklet und die Lehrerseminare des IMST-Teilprojekts „Prüfungskultur“ hingewiesen, die in ganz Österreich angeboten werden:

http://imst.uni-klu.ac.at/programme_prinzipien/prk/

(vgl. Amrhein-Kreml, R., Breyer, G., Dobler, K., Koenne, C., Mayr, J. & Schuster, A., 2008)

Anmerkung zur 2. Auflage Dezember 2010

In den letzten beiden Jahren haben sich zwei scheinbar gegensätzliche Trends in der Lern- und Prüfungskultur verstärkt.

„Individualisierung“ (besser: Personalisierung, „personalized learning“, noch besser: individuelle Lernförderung) trägt der Tatsache Rechnung, dass Lernen immer ein sehr persönlicher Vorgang ist, bei dem jede/r die eigenen Vorkenntnisse, Interessen und Talente einbringt, mit den eigenen Lernschwierigkeiten fertig werden muss, im eigenen Tempo Erfahrungen macht, den eigenen Horizont erweitert und besondere Fähigkeiten entwickelt. Aufgabe der Schule ist es, die Lernenden dabei bestmöglich zu unterstützen.²

„Bildungsstandards“ legen fest, welche Lernergebnisse für alle Lernenden gleichermaßen verbindlich sind, damit vermieden wird, dass die Schüler/innen mit allzu unterschiedlichen Kenntnissen die Schule verlassen und so mit ungleichen Chancen ins Erwachsenenleben treten (OECD 2010).

Wenn Schule gelingt, führt personalisiertes Lernen dazu, dass jedes Kind seine Potenziale frei entfalten kann. Wenn Schule gelingt, werden die Bildungsstandards als Orientierung und Impuls für kompetenzorientiertes Lernen, und die Standards-Tests als Informationsquelle für Verbesserungen im Klassenzimmer verstanden und angenommen. Was auf den ersten Blick wie ein Widerspruch aussieht, rundet sich – so betrachtet – zu einem Ganzen.

Um den aktuellen Entwicklungen Rechnung zu tragen, wurde die Erstaufgabe dieser Broschüre überarbeitet und ergänzt (insbes. 7.5 Aufgaben zu Bildungsstandards). Hinzugekommen sind v.a. zwei Abschnitte über komplexe Instrumente der Selbst- und der Partnerbewertung (9.2.2 „Zwei Sterne und ein Wunsch“, 10.7.4 „Rubriks“/Kompetenzraster). Die Bibliografie inklusive Internetadressen wurde auf den neuesten Stand gebracht.

Unverändert geblieben sind die fünf Kernideen, für deren Umsetzung zahlreiche Instrumente vorgestellt werden:

- Formative Bewertung (nicht am Ende, sondern während des Lernprozesses)
- Anerkennung und Ermutigung (Motto: „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“)
- Kompetenzorientierung (Überprüfen des Könnens, nicht nur des Wissens)
- Methodenvielfalt (besserer Durchblick durch Verwendung möglichst vieler Instrumente)
- Selbsteinschätzung (zur Kontrolle der Bewertung durch die Lehrperson, aber auch zur Entwicklung der Selbstkompetenz der Schüler/innen auf ihrem Weg zur Eigenverantwortung).

Unverändert geblieben ist auch die Grundthese dieser Handreichung, wonach eine Verbesserung der Lernergebnisse nicht allein durch die Einführung von Zentralprüfungen, Standards-Tests oder die Verkleinerung der Klassengrößen und andere

² Wie das gelingen kann, ist in der jüngsten ÖZEPS-Handreichung nachzulesen: Salner-Gridling, I. (2009). Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. bmukk: Wien. Siehe auch das bmukk-Programm „25plus“ (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/index.xml>).

Top-down-Maßnahmen zu erzielen ist, sondern vor allem durch die qualitätvolle Weiterentwicklung der professionellen Lehrarbeit. Das bestätigt nicht zuletzt auch die viel beachtete McKinsey-Studie „How the World’s Best Performing School Systems Come Out on Top“. Sie suchte in 25 Ländern nach dem (Geheim-)Rezept für gut funktionierende Schulen. Sie fand eine einfache Antwort: Worauf es ankommt, sind gute Lehrer/innen! Man muss (1) den Lehrberuf für die richtigen Leute attraktiv machen, (2) diese zu effektiven Lehrer/innen ausbilden und (3) sicherstellen, dass das Schulsystem jedem einzelnen Kind den bestmöglichen Unterricht garantiert (Barber & Mourshed 2007). Schulische Lernerfolge hängen zu einem guten Teil von der diagnostischen Kompetenz der Lehrer/innen ab (Eder, Neuweg & Thonhauser 2009). Sie in ihrer laufenden Arbeit zu bestärken und mit bewährten Ideen zu unterstützen ist das Ziel dieses Buches.

Hinweise für Benutzer/innen

Merkwürdig. Hier liegt eine Broschüre des Unterrichtsministeriums vor, die weniger darauf abzielt, die einschlägigen Schulgesetze bekannt zu machen und zu erläutern, auf deren Einhaltung zu pochen und Vorschläge für deren Interpretation und pädagogische Umsetzung zu machen. Nicht die österreichische Gesetzeslage steht im Mittelpunkt, sondern die praktischen Probleme der Lehrer/innen und ihrer Schüler/innen. Die Gesetze schränken nämlich bei der Bewältigung der zentralen Aufgaben des Unterrichtens und Bewertens nicht wesentlich ein, helfen aber auch nicht viel weiter (siehe Kap. 11). Neuweg (2009⁴) gibt über alle diese Fragen ausführlich und verlässlich Auskunft und Ratschläge.

Anleitungen, Rezepte oder Tipps, wie man aus Prüfungsergebnissen in eindeutiger und nachvollziehbarer Weise Notenergebnisse ermittelt, findet man auf den folgenden Seiten ebenfalls nicht. Wer danach sucht, dem sei das Lehrbuch von Jäger (2004⁵) wärmstens empfohlen.

Warum sollte man diese Broschüre also überhaupt lesen? Was hat sie Besonderes zu bieten? Erstens findet man in ihr Argumente und methodische Anregungen für alternative Wege in der Leistungsbewertung, die aber entsprechend den spezifischen Gegebenheiten einer Schule erst selbstständig zu entwickeln sind. Lehrer/innen werden als autonom handelnde Professionalisten angesprochen, nicht als ausführende Organe. Zweitens steht die Frage im Zentrum, wie die Leistungsbewertung das Lernen fördern, und wie sie zur Persönlichkeitsentwicklung und Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen beitragen kann.

Thema ist jedenfalls nicht der eigenartige Nebelschleier aus Unsicherheit und Ängsten, Misstrauen und Täuschungsmanövern, der für viele Menschen mit Prüfungen und Bewertungen verbunden ist. Prüflinge haben oft Versagensängste trotz passabler Kenntnisse, sie fürchten sich vor Fragen oder Aufgabestellungen auf die sie nicht vorbereitet sind und mit denen sie sich blamieren, ohne Chance, ihr wirkliches Können

zu zeigen. Viele Prüfer/innen wiederum haben das mulmige Gefühl, dass ihre Leistungsbewertungen in Frage gestellt werden und einer eventuellen Beeinspruchung nicht standhalten könnten, und dass sie dadurch desavouiert würden. Für viele Lehrer/innen und Schüler/innen ist die Leistungsbewertung eine lästige Verpflichtung, die sie daran hindert, die Schule und das Lernen als erfreulich und stressfrei zu erleben. Auf den folgenden Seiten wird vorgeschlagen, das Augenmerk nicht so sehr auf das Aufspüren von Defiziten, von Wissenslücken und Schwachstellen zu richten, sondern es ganz im Gegenteil darauf anzulegen, individuelle Lernfortschritte genau zu diagnostizieren und anerkennend Feedback zu geben, im Bedarfsfall auch Unterstützung anzubieten. Dann verliert die Leistungsbewertung ihren bedrohlichen Charakter und wird zu einem untrennbaren Teil des Lernprozesses, den alle Beteiligten als förderlich wahrnehmen können.

Anknüpfungspunkte sind die bereits begonnenen, vielfältigen Entwicklungen an einigen Schulen, wo nach neuen Wegen gesucht wird, jene Schülerleistungen zu erfassen, die der neuen Kultur des individualisierten und eigenverantwortlichen Lernens entsprechen.

Wenn Sie sich darüber Gedanken machen, dann ist diese Handreichung für Sie geschrieben. Sie soll zum Schmökern einladen. Die einzelnen Abschnitte können in beliebiger Reihenfolge gelesen werden. Das Glossar am Ende kann beim Rekapitulieren der wichtigsten Fachbegriffe hilfreich sein. Unter den Instrumenten brauchen nur die vielversprechendsten herausgesucht bzw. auf das eigene Fach und das Alters- und Anspruchsniveau der eigenen Schüler/innen übertragen werden. Grundsätzlich sollten die Anregungen für alle Schularten anwendbar sein. Die Hinweise auf einschlägige Literatur und Internetressourcen verführen vielleicht zum Weiterforschen. Die vorgestellten Argumente, teils aus der wissenschaftlichen Fachliteratur, teils aus der Schulpraxis, können und sollen Sie für Ihre eigenen Zwecke beliebig adaptieren und nutzen. Die Entwicklungsarbeit in Ihrem Unterricht, an Ihrer Schule kann in Ihrem Sinne ohnehin niemand anderer als Sie selbst vorantreiben. Was Sie dafür brauchen, können nur Sie selbst wissen und entsprechend entscheiden. Kollegiale Absprachen und sachkundige Unterstützung von allen Seiten sind dabei immer von Vorteil. Ein weiterer Erfolgsfaktor ist die Einbeziehung von Schüler/inne/n, insbesondere wenn es gelingt, sie zu einer realistischen Selbstbewertung hinzuführen. Einige Anregungen, wie das zu machen ist, finden sich in dieser Handreichung.

Danksagung

Dass diese zusammenfassende Broschüre nach mehreren Lehrerseminaren überhaupt entstanden ist, ist vor allem Brigitte Schröder (ÖZEPS) zu verdanken, die es redigiert und über einige Klippen manövriert hat, nachdem Christa Koenne (Universität Wien, IMST-Prüfungskultur) einen wesentlichen Anstoß dafür gegeben hat. Lucie Bauer, Doris Kölbl-Tschulik, Edwin Radnitzky, Bernhard Wienerroither (alle BMUKK) und Karl Blüml (SSR für Wien) haben bei der Abstimmung auf aktuelle schulpolitische Initiativen beraten und wertvolle Unterstützung geleistet. Ewald Feyerer (PH-OÖ), Franz Hofmann (ILLB, Universität Salzburg), Johannes Mayr (IUS, Universität Klagenfurt) und Elfriede Schmidinger (LSR-OÖ) haben wesentlich dazu beigetragen, Unstimmigkeiten im Text auszuräumen. Lehrer/innen mehrerer Schularten nahmen sich die Mühe, die Manuskriptrohfassung gegenzulesen, Textverbesserungen vorzuschlagen und Praxisbeispiele aus ihren Bereichen beizusteuern: Susanne Heiss, Markus Schwarz, Renee Thier, Veronika Winkelbauer (VS), Franz Niedertscheider, Heidi Scheidl, Clivia Zebedin (HS), Klaudia Candussi, Ingrid Fertl, Ingrid Salner-Gridling (AHS), Heidi Gartner, Monika Musilek-Hofer und Herbert Pichler (BHS). Für ihre Anregungen ist ihnen allen zu danken, außerdem Ernestine Haider für das sorgfältige Lektorat und Nora Swoboda für das gelungene Layout. Widmen möchte ich diese Arbeit all jenen, bei denen ich das, was in diesem Band zu lesen ist, selber gelernt habe. Das sind meine Klagenfurter Mentor/innen Peter Posch, Konrad Krainer und Marlies Krainz-Dürr, mein Freund Hansjörg Kunze, Mike Atkin von der Stanford University, meine experimentierfreudigen Lehrerkolleg/inn/en vom Schulversuch (Neue) Mittelschule in Wien-Liesing sowie die engagierten Schulleiter Werner Fröhlich und Herbert Schmidt und nicht zuletzt meine Schüler/innen, die mich durch mysteriöse Leistungsverweigerungen, unvorhersagbares Verhalten und großartige Lernerfolge vor interessante Dechiffrieraufgaben gestellt und so wesentlich zum Entstehen dieser Broschüre beigetragen haben. Für den Inhalt bin ich als Autor alleine verantwortlich und hoffe darauf, dass die Lektüre die Leser/innen zu eigenen Ideen und neuen Erfahrungen inspiriert, vielleicht auch zu Rückmeldungen an thomas.stern@uni-klu.ac.at.

Ergänzung zur 2. Auflage

Brigitte Schröder und Nora Swoboda waren bei der Aktualisierung und Ergänzung für die zweite Auflage sehr unterstützend und hilfreich. Außerdem haben Augustin Kern und Edwin Radnitzky vom BMUKK wesentlich zur finalen Formulierung des Abschnitts über die Bildungsstandards beigetragen. Veronika Nowak hat sorgfältig lektoriert. Ihnen allen herzlichen Dank!

1. Worum es geht

Einleitung und Überblick

Leistungsbewertung ist ein sperriges Thema. Viele Schüler/innen haben Probleme mit schriftlichen oder mündlichen Prüfungen, mit Überlastung, Nervosität oder Angst vor Misserfolg, oft auch mit subjektiv als undurchsichtig empfundenen Prozeduren, unpassenden Aufgabenstellungen, unzureichender Vorbereitung oder unfairer Benotung. Auch für Lehrer/innen ist die Notwendigkeit, zu prüfen und Noten festzulegen, manchmal lästig und mühsam, sie nimmt dem eigentlichen Unterricht kostbare Zeit weg und führt zu einem Lernen „für den Test“ statt aus fachlichem Interesse. Psycholog/inn/en und Erziehungswissenschaftler/innen kritisieren, dass sich Prüfungen meist darauf beschränken, das Kurzzeitgedächtnis nach Merkwissen abzufragen, statt Fortschritte bei der nachhaltigen Entwicklung von kognitiven und sozialen Fähigkeiten zu diagnostizieren. Es wird nicht geprüft, was wichtig ist, sondern was leicht zu prüfen ist.

G
S. 111

„Wo der Unterricht auf Belohnungen ausgerichtet ist, auf Pluspunkte, Ziffernoten oder Ranglistenplätze, suchen die Schüler/innen eher nach Wegen, die besten Noten zu bekommen, als nach eventuellen Lernschwächen, über die die Noten eigentlich Aufschluss geben sollten. Eine nachgewiesene Folge ist, dass Schüler/innen, wenn sie eine Chance sehen, schwierigen Aufgaben ausweichen. Sie beschränken ihren Zeit- und Energieaufwand eher darauf, nach Hinweisen auf die verlangte ‚richtige Antwort‘ zu suchen.“ Viele „zögern aus Angst vor Misserfolg Fragen zu stellen. Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten und schlechten Ergebnissen werden dazu verleitet, an ihren Fähigkeiten zu zweifeln, und führen ihre Schwierigkeiten auf einen persönlichen Makel zurück, an dem sie kaum etwas ändern können. Also gehen sie Verletzungsgefahren aus dem Weg und vermeiden es, Anstrengungen ins Lernen zu investieren, wenn die Folge nur Enttäuschungen wären. Sie versuchen dann, ihr Selbstvertrauen auf andere Weise aufzubauen.“ (Black & Wiliam 1998, S. 8-9, übersetzt vom Autor)

Während in den letzten Jahren viele Schulen eine Erneuerung der Lernkultur erlebt haben, mit mehr selbstständigem Lernen, individuell und in Gruppen, mit Projekten, Einbeziehung außerschulischer Lernfelder usw., ist die Leistungsbewertung zumeist noch in traditionellen Bahnen geblieben. Schriftliche Klassenarbeiten, mündliche Prüfungen, „Mitarbeit“, Hausübungen und manchmal Referate werden in die Benotung einbezogen. Auf der Strecke bleiben jedoch jene Lernleistungen, die erst in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen haben, etwa Teamkooperation, eigenständige Themenbearbeitung und Recherchen, kritisches Abwägen von Informationen, Argumentieren, Begründen und Problemlösen. Lernleistungen nicht in die Bewertung einfließen zu lassen, wertet diese jedoch ab. Was sollen Schüler/innen davon halten, wenn Teamfähigkeit oder fächerübergreifendes Verständnis zwar als wichtige Lernziele deklariert werden, bei der Leistungsbewertung aber nur fachbezogene Einzelarbeiten zählen? Andererseits stellt sich die Frage, wie Eigenständigkeit, Gruppenarbeiten, Projekte usw. überhaupt zu bewerten sind? Dafür gibt es zwar bereits eine Reihe von innovativen Ideen und praktischen Erfahrungen. Sie sind wie alle guten

didaktischen Ansätze abhängig vom Schulkontext, allgemeingültige Rezepte gibt es dafür nicht. Lehrer/innen sind vielmehr aufgefordert, selbst zu experimentieren und neue Wege zu beschreiten. So werden in einer Grazer Handelsakademie (Sonja Draxler, <http://www.uni-graz.at/exp2www/Physik-TeleHAK/index.htm>) die Gruppenprotokolle von Physikexperimenten in die Benotung einbezogen. In der Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik im oberösterreichischen Steyr hat eine Mathematiklehrerin mit ihren Klassen vereinbart, dass die Schüler/innen weitgehend selbstständig arbeiten, zum Teil in Gruppen, z. B. sich zu selbst gewählten Themenschwerpunkten kundig machen und der ganzen Klasse darüber berichten. Ferner sammeln sie fachbezogene Zeitungsartikel in einer Mappe und kommentieren sie. Außerdem recherchieren sie zur Biografie eines Mathematikers oder einer Mathematikerin ihrer Wahl. Die Note ergibt sich je nach Anzahl und Qualität der Einzelarbeiten nach einem am Schulbeginn vereinbarten Notenschlüssel. Mit Hilfe eines „Leistungsblatts“ dokumentieren die Schüler/innen selbst ihre Leistungen und können entscheiden, welche Note sie anstreben. Die Freiheit, das eigene Lernen zu steuern, beflügelt viele Schüler/innen zu außerordentlichen Leistungen und Interesse selbst an lehrplanfernen Teilgebieten wie sphärische Geometrie oder Mathematikgeschichte (Theresia Aistleitner, http://imst3plus.uniklu.ac.at/materialien/2003/s3_i_bakipsteyr_lang_081204.pdf, vgl. auch Kap. 10.6.2).

G
S. 110

Leistungsbewertung kann, wie diese Beispiele zeigen, das Lernen fördern und dazu beitragen, die kognitiven, methodischen und sozialen **Kompetenzen** der Schüler/innen ebenso zu stärken wie das Selbstwertgefühl und die Lust am Lernen überhaupt. Die Frage ist allerdings, wie das konkret gelingen kann. Ein überall funktionierendes perfektes Bewertungssystem gibt es ebenso wenig wie den perfekten Unterrichtsstil. Es lohnt sich vielmehr, eigene erfolgreiche Erfahrungen zu analysieren und zu erweitern, persönliche Stärken auszubauen, kleine innovative Schritte zu setzen und über erwartete und unerwartete Auswirkungen zu reflektieren. Die Diskussion mit Kolleg/inn/en und die Berücksichtigung von Kritik und Vorschlägen der Schüler/innen erweisen sich dabei fast immer als Erfolgsfaktoren.

Der erste Teil bietet einige begriffliche Klarstellungen (vor allem über formative und summative Bewertung) sowie wissenschaftliche Befunde über die Rolle von Leistungsbewertungen für das Lernen (z. B. Black & Wiliam 1998) – als Argumentationshilfe für Lehrer/innen gegenüber skeptischen Kolleg/inn/en und Vorgesetzten.

Der zweite Teil stellt einige alternative Methoden der Leistungsfeststellung (z. B. Blitzfeedback, Begriffsnetz, Zweiphasenarbeit, ...) und der Leistungsbewertung (z. B. „Leistungsblatt“, „L.O.B.“, „Schülersprechtag“, ...) vor, unter besonderer Berücksichtigung von Elementen der Selbsteinschätzung – als Anregung für Lehrer/innen, einiges davon auszuprobieren und weiterzuentwickeln.

Der dritte Teil stellt sich schließlich der scheinbar spitzfindigen, aber keineswegs irrelevanten Frage: Wie bewertet man Bewertungen? Was ist eine „gute Leistungsbewertung“? Er enthält Erläuterungen zu den „klassischen Gütekriterien“ (Objektivität, Reliabilität, Validität) und zu den vom US-amerikanischen Lehrerverband NCTM entwickelten „Qualitätsstandards“ für Leistungsbewertungen (Leistungstransparenz, Lernförderung, Chancengerechtigkeit, Offenheit, Schlüssigkeit, Kohärenz), aber auch Anregungen zur Reflexion und Evaluation der eigenen Bewertungspraxis sowie Vorschläge, wie man dabei die Expertise der Schüler/innen einbeziehen kann.

2. Geschichten über Prüfungen

Manche Menschen werden ihr Leben lang von Alpträumen über schulische Grenzerfahrungen gequält. Nicht selten sind es Prüfungen, bei denen sie entweder splitternackt vor einem strengen Tribunal stehen und vor Scham im Boden versinken oder mit unerwarteten Fragen als ahnungslose Hochstapler blamiert und in Verzweiflung gestürzt werden. Kaum jemand, der nicht auch von erschreckenden, grotesken oder witzigen Prüfungssituationen zu erzählen weiß, die sich tatsächlich zugetragen haben. Aus ihnen ergeben sich oft tiefe Einsichten über das Wesen von Prüfungen, aber auch über mehr oder weniger utopische Alternativen. Hier sind einige prominente Beispiele:

Der Kybernetiker Heinz von Foerster erwähnt in einem seiner Bücher ein Erlebnis beim Besuch einer befreundeten Familie:

„Der kleine Bub kommt und kommt nicht von der Schule nach Hause. Schließlich erschien er doch: ‚Ich musste nachsitzen! Die Lehrerin hat mich in der Ecke stehen lassen!‘ Er erzählte, dass die Lehrerin gesagt habe, er habe freche Antworten gegeben. ‚Sie hat mich gefragt, wie viel ist 2×3 ? Und ich habe ihr gesagt: Das ist 3×2 ! Alles hat gelacht, und die Lehrerin hat mich in der Ecke stehen lassen.‘

Ich habe diesen kleinen Buben gefragt: ‚Kannst du deine Antwort beweisen?‘ Da nimmt er Papier und Bleistift, zeichnet drei Punkte und darüber nochmals drei Punkte. Er sagt: ‚Das ist 3×2 !‘ Und dann dreht er das Papier um 90° Grad und meint: ‚Siehst du, Heinz, das ist 2×3 !‘

Dieser kleine Bub, der sieben Jahre alt war, hat auf die ihm eigene Weise das kommutative Gesetz der Multiplikation bewiesen: $A \times B$ ist $B \times A$. Dass die Lehrerin diese Einsicht nicht als großartig erkannte, ist sehr traurig. Sie hat von ihm erwartet, dass er auf die Frage, was ist 2×3 ‚sechs‘ antwortet. Da er dies nicht tat, erschien seine Antwort als falsch, frech und aufsässig. Das nenne ich die Trivialisierung junger Menschen.“ (Foerster & Pörksen 1998, S. 66f)

Ein Witz kursiert seit einigen Jahren unter Physikern: „Die Prüfungsfrage lautet: Nehmen Sie an, Sie haben ein Barometer und sollen damit die Höhe eines Hochhauses bestimmen. Wie würden Sie vorgehen?“ Der Student antwortet ohne zu zögern: „Ganz einfach. Ich klettere auf das Dach, werfe das Barometer hinunter und messe die Zeit bis zum Aufprall. Die Fallstrecke ist dann das Quadrat der Fallzeit mal der halben Erdbeschleunigung. Das ist die Gebäudehöhe.“ „Naja, aber kennen Sie auch eine Methode, bei der das Barometer ganz bleibt?“ „Aber sicher. Ich messe den Durchmesser des Barometers. Dann stelle ich es auf den Boden des Gebäudes im Erdgeschoß und markiere das obere Ende mit einem Stift. Dort lege ich das untere Ende an und mache oben wieder einen Strich. Ich gehe über die Stiegen bis zum Dach und lege immer wieder das Barometer an und markiere mit einem Strich. Wenn ich die Zahl meiner Striche mit dem Durchmesser des Barometers multipliziere, erhalte ich die Höhe des Hochhauses.“ „Ginge das nicht vielleicht auf eine intelligentere und weniger zeitraubende Weise?“ „Selbstverständlich. Ich stelle das Barometer senkrecht in die Sonne und messe die Höhe und die Schattenlänge. Dann messe ich die Schattenlänge des Hochhauses. Da das Verhältnis

von Höhe und Schattenlänge für das Haus und das Barometer gleich ist, kann ich daraus die Höhe des Hauses sofort ausrechnen.“ „Können Sie mir noch eine Methode nennen?“ „Ja, warum nicht? Ich könnte zum Portier gehen und ihm das Barometer als Geschenk anbieten, wenn er dafür im Grundbuch für mich nachschaut, wie hoch dieses Haus ist.“ „Und wie wäre es mit einer Methode, aus der man erkennen kann, dass Sie etwas von Physik verstehen?“ „Kein Problem. Ich könnte das Barometer an eine ein Meter lange Schnur binden und am oberen Ende befestigen. Dann lasse ich es pendeln und messe die Schwingungsdauer. Dasselbe mache ich auf dem Dach. Wegen der größeren Entfernung zum Erdmittelpunkt schwingt das Pendel oben etwas langsamer. Daraus kann ich mit der Pendelgleichung errechnen, um wie viel kleiner die Erdbeschleunigung oben ist als unten. Daraus ergibt sich dann die Gebäudehöhe.“ Jetzt platzt dem Professor endgültig der Kragen und er bricht die Prüfung ab. Als er verärgert einem Kollegen von der Prüfung erzählt, meint dieser, dass alle Antworten richtig seien und ihm nichts anderes übrig bleibe, als die Prüfung positiv zu bewerten. Am nächsten Tag knurrt der Professor den Studenten an und sagt, dass seine Antworten zwar nicht falsch, aber läppisch seien und er mit Nachsicht aller Taxen die Prüfung bestanden habe. Jetzt war die Reihe am Studenten, verärgert zu sein und er meint: „War nicht in Wirklichkeit die Frage läppisch? Um von mir etwas über Boltzmanns barometrische Höhenformel zu hören, gibt es doch einfachere Wege!“

Diese beiden Anekdoten zeigen, dass es ein Fehler ist, Prüflinge zu unterschätzen und nur genau eine Antwort auf eine Frage zuzulassen. Gerade unkonventionelle, überraschende, originelle Antworten können viel über ihre Fähigkeiten verraten.

Frank McCourt, Bestsellerautor der irischen Kindheitsbiografie „Angela’s Ashes“ schreibt in seinem Buch „Teacher Man“ (2005) über seine Jahre als Lehrer in New York, wie schwer es ihm gefallen ist, Schüler/inne/n in einem Slumbezirk Freude an sprachlichen Feinheiten zu vermitteln. Voll Ärger über fadenscheinig gefälschte elterliche Entschuldigungen bei Absenzen forderte er seine Schüler/innen auf, einmal zu zeigen, was sie können und glaubhafte und überzeugende schriftliche Ausreden zu formulieren. Die Ergebnisse waren überwältigend. Die meisten Schüler/innen, die sonst kaum einen geraden Satz schrieben und denen er schon lange nichts mehr zugetraut hatte, erfanden nun im Namen ihrer Eltern herzerreißende und großartig poetische Geschichten, warum ein Schulbesuch ihrer Kinder absolut nicht möglich gewesen sei.

Wenn Schüler/innen motiviert sind, wenn ihnen die Aufgabe Spaß macht und mit ihrem Leben zu tun hat, sind sie zu Leistungen fähig, die sie in einem normalen Test niemals zustande bringen.

Rupert Vierlinger, oberösterreichischer Pädagogikprofessor und wortgewandter Verfechter einer Schule ohne Noten, erzählt in seinen Vorträgen gerne die Geschichte, wie er bei einem Seminar über hundert Schulinspektoren einen Schulaufsatz mit der Bitte vorlegte, diesen mit einer Note zu bewerten. Darin schildert ein zehnjähriger Bauernbub unter dem Titel „Ein schöner Herbsttag“ in einfacher, schnörkelloser Sprache, wie sein Vater ihn eines Tages packte und in die Stadt brachte. Sie gingen zum Optiker, der seine Augen untersuchte und ihm dann eine Brille anpasste. Mit dieser Brille konnte er plötzlich viel schärfer sehen als je zuvor. Der Bericht schloss mit den pathetischen Worten: „Es war ein schöner Herbsttag!“ Die Bewertungen der Schulinspektoren waren völlig uneinheitlich, die Noten waren normalverteilt, am

häufigsten gab es 2, 3 oder 4, aber es gab auch einige Male die Bestnote 1 („wichtige Erzählweise“, „originelle Geschichte“) sowie die Negativnote 5 („glatte Themaverfehlung“, „keine Naturbetrachtung, keine Herbststimmung“).

Dieses Beispiel illustriert die Schwierigkeit (Vierlinger meint: die Unmöglichkeit), Leistungen der Schüler/innen mit Noten objektiv zu bewerten. Jede/r Prüfer/in hat andere Prioritäten und Maßstäbe. Für Schüler/innen ist es Glückssache, an welche Lehrer/innen sie geraten und ob sie als leistungsschwach gebrandmarkt und allmählich demoralisiert werden oder ob sie als gute Schüler/innen gelten und immer wieder Ermutigung und Selbstbestätigung erfahren. Die Auswirkung auf die psychische und geistige Entwicklung kann kaum überschätzt werden.

Herbert Pietschmann, Professor für theoretische Physik an der Universität Wien, erfand eine äußerst ungewöhnliche Methode, seine Student/inn/en zu prüfen. Er stellt ihnen die Aufgabe, Fragen an ihn zu richten. Diese beantwortet er und zieht sie dabei in ein Fachgespräch, aus dessen Verlauf er dann Rückschlüsse über ihren Wissensstand und ihre Denk- und Argumentationsfähigkeit zieht. Sein Credo lautet: Nicht schnelle und glatte Antworten, sondern interessante und sperrige Fragen sind der beste Indikator für fundiertes Fachwissen. Außerdem folgt er dem Prinzip, dass Prüfungen kein langweiliges Ritual, sondern eine für beide Parteien anregende Erfahrung sein sollen. Eine Prüfung sei dann gelungen, wenn alle Beteiligten dabei etwas dazulernen. Student/innen Fragen zu stellen, die er selbst besser als diese beantworten kann, käme ihm nicht in den Sinn, weil ihn das langweilen würde. Das sieht sein Kollege Walter Thirring ganz ähnlich. Er gestaltet seine Prüfungen so, dass er die Kandidat/innen über ihre Spezialgebiete ausfragt. Dabei können diese erstens ihre Stärken zeigen, und zweitens hat er selbst dabei die Chance, Neues zu erfahren.

Außer Tests, bei denen vorgefertigte Antworten auf vorgefertigte Fragen erwartet werden, gibt es eine Fülle von alternativen Prüfungsverfahren, mit denen man die Denkweisen der Prüflinge untersuchen und ihre sichtbare und verborgene Leistungsfähigkeit diagnostizieren kann. Ihr Zweck ist weniger, die Prüfungsergebnisse zu vergleichen und die Prüflinge nach ihrer Leistungsfähigkeit zu reihen, als ihnen vielmehr ein differenziertes Feedback zu geben, das ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen stärkt. In dieser Broschüre finden sich einige Beispiele dafür.

3. Was wir aus der Lernforschung über Prüfungen wissen

3.1 Wie wirken sich Prüfungen auf das Lernverhalten aus?

Für eine Studie wurden Volksschüler/innen befragt, was sie über Sinn und Zweck von Schulnoten dächten und was sie persönlich davon hielten (Perrin 1991). Das Ergebnis war bemerkenswert: Die meisten Schüler/innen meinten, dass die Leistungsbewertungen für die Schule und die Eltern wichtig wären, nicht für sie selbst. Erfolgreiche Schüler/innen glaubten, dass vor allem den Eltern gute Noten viel bedeuteten, weil sie dann einen Grund hätten, stolz auf ihr Kind zu sein. Sie selbst bräuchten die Noten nicht, auch ohne diese würden sie ihr Können gerne zeigen. Schwache Schüler/innen glaubten hingegen, dass schlechte Noten dazu da wären, Druck auf sie auszuüben, damit sie mehr lernten. Die Folge seien aber eher Versagensängste und Lernunlust, weil niemand ihnen erklären würde, was sie anders machen sollten. Auf Grund dieser Befunde beschloss der Schweizer Kanton Genf, wo diese Untersuchung durchgeführt wurde, in der Volksschule weitgehend auf summative Tests (für Endnoten) zu verzichten und stattdessen die Rolle von **formativen Bewertungen** (für Lerndiagnosen) aufzuwerten.

G
S.109

Wenn Prüfungsergebnisse wichtig sind, richten Schüler/innen ihr Lernen auf den Prüfungserfolg aus und lassen sich von Kosten-Nutzen-Erwägungen leiten, wie sie mit möglichst geringem Aufwand möglichst gute Noten erreichen können. Eine solche Lernstrategie ist durchaus vernünftig und systemkonform. Eine britische Studie (Broadfoot u.a. 1990) wies nach, dass Schüler/innen unter solchen Verhältnissen erstens zu erraten versuchen, was die Prüfer/innen hören wollen, und zweitens ihre Bewertung mit der anderer Prüflinge vergleichen, um eventuelle Benachteiligungen aufzuspüren. Die Lerninhalte selbst und deren Verständnis beschäftigen sie weniger.

3.2 Wie wirken sich Prüfungen auf die Lernleistungen aus?

Prüfungsdruck kann nachweisbar zum Lernen anspornen. Dem stehen allerdings Befunde entgegen, wonach extrinsische Motivation nur bei manchen Schüler/inne/n funktioniert. Begleituntersuchungen zeigen, dass die Einführung der „National Curriculum Tests“ in Großbritannien dazu führte, dass sich der Abstand zwischen leistungsstarken und schwachen Schüler/inne/n erheblich vergrößerte. Die Folge ist ein verringertes Selbstwertgefühl der schwächeren Schüler/innen, was auch deren berufliche Zukunftschancen mindert. Zuvor hatte es keinen messbaren Zusammenhang zwischen Selbstwertgefühl und Leistungen von Schüler/inne/n gegeben. Wenn Prüfungen eine große Rolle spielen, richtet sich auch der Unterricht danach aus („teaching to the test“). Lehrer/innen sehen Lernerfolge der Schüler/innen mit Recht auch als ihren Erfolg an. Folglich setzen sie alles daran, den Schüler/inne/n zu guten Testergebnissen zu verhelfen, wenn Lernerfolg mit diesen gleichgesetzt wird. Mit oder gegen ihren Willen müssen sie dann die Lernprozesse stärker strukturieren und

auf Wissenstransfer setzen. Das begünstigt und verstärkt jenen Lerntypus, der sich auf Noten und Status orientiert und der sich in Prüfungssituationen bewährt. Lernschwache Schüler/innen werden hingegen durch häufige Prüfungsmisserfolge demotiviert und ihre Leistungen sinken weiter, ebenso auch ihr Selbstwertgefühl. Es ist ihnen zwar bewusst, dass Tests nur einen Teil ihres Wissens und Könnens erfassen. Gelten diese aber als Hauptkriterium, führt dies dazu, dass sie ihre Stärken gering schätzen, wenn diese außerhalb dessen liegen, was geprüft wird (vgl. Harlan & Deakin Crick 2002). Nur wenn die Quote richtiger Antworten bei Tests als einziges Maß für den Lernerfolg zählt, sieht es so aus, als würde der Ansporn durch summative Prüfungen zu positiven Effekten führen. Mittel- und längerfristig wird solches Prüfungswissen aber wieder vergessen. Alternative, d. h. formative Testverfahren, bewirken hingegen auch dauerhaft Lernerfolge, wenn sie kontinuierliches Feedback über individuelle Lernfortschritte liefern und so die Eigenmotivation erhöhen, auch längerfristige Bildungsziele zu erreichen (vgl. Black & Wiliam 1998).

3.3 Wie wirken sich Prüfungen auf die Lernmotivation aus?

Schüler/innen mögen keine Entscheidungsprüfungen („high-stakes tests“), haben vielfach Angst davor und wissen, dass diese ihr Können nur bruchstückhaft wiedergeben. Andererseits ist anhand zahlreicher Praxisforschungen nachgewiesen, dass sich die Lernleistungen erheblich verbessern lassen, wenn das Interesse steigt. Das gelingt am besten in Klassen, in denen die Schüler/innen zu selbst gesteuertem Lernen ermutigt werden, wo sie Wahlmöglichkeiten zwischen Aufgabenstellungen mit verschiedenen Lerninhalten und Schwierigkeitsgraden haben sowie Gelegenheit, mit Partner/innen oder in Gruppen zusammenzuarbeiten. Die Modalitäten der Leistungsbewertung sollten diesen Erkenntnissen Rechnung tragen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass Ich-stärkende Rückmeldungen eher das Leistungsverhalten beeinflussen, aufgabenbezogene Rückmeldungen hingegen die inhaltliche Auseinandersetzung (vgl. Harlan & Deakin Crick 2003). Eine britische Metastudie wertete einen Großteil der veröffentlichten Berichte über Initiativen zur Unterrichtsentwicklung aus und kam zu einem bemerkenswerten Ergebnis. Der nachhaltig wirksamste Effekt auf die Lernleistungen, so ergab die vergleichende Analyse von 580 Einzelstudien, ist nicht einer Verringerung der Schülerzahl oder der verbesserten Lehreraus- und -fortbildung zu verdanken, auch nicht dem Einsatz verbesserter Lernmaterialien oder von e-Learning oder von alternativen Unterrichtsmethoden, sondern einer formativen Leistungsbewertung. Führt man also anstelle der üblichen Bewertungen am Ende eines Lernabschnitts kontinuierliches Feedback zum Zweck der [Lerndiagnose](#) ein, so sind mit großer Häufigkeit verbesserte Lernerfolge zu verzeichnen, selbst bei lernschwachen Schüler/inne/n. Positiv auf die Lernbereitschaft und -effektivität wirken sich überdies verschiedene Formen von Partner- und Selbstbewertung aus (vgl. Black & Wiliam 1998).

Unterm Strich: Was tun?

Lehrer/innen können die Möglichkeiten an ihrer Schule und in ihrem Fach dazu nutzen, die Bedeutung von Prüfungen für das Lernen zu relativieren.

Zu diesem Zweck empfiehlt sich:

- *Methodenvielfalt nicht nur bei der Unterrichtsgestaltung, sondern auch bei der Leistungsfeststellung und –bewertung (außer Tests z. B. auch Portfolio u.a.);*
- *formative Leistungsbewertung mit Verbesserungsmöglichkeit;*
- *Ermutigung der Schüler/innen, individuellen fachbezogenen Interessen nachzugehen und ihr Können auf unterschiedliche Arten zu zeigen (z. B. Gruppenpräsentation mit verteilten Rollen);*
- *Unterstützung der Schüler/innen bei ihrer Lernzielreflexion und Selbstbewertung.*

4. Trends in der Weiterentwicklung der Lern- und Prüfungskultur

Der sich beschleunigende gesellschaftliche Wandel hat die öffentliche Schule, von der Zyniker meinten, sie habe sich in den zwei Jahrhunderten ihres Bestehens kaum verändert, nicht ungeschoren gelassen. Automatisierung der Industrie, Industrialisierung der Agrarwirtschaft, Computerisierung der Verwaltungstätigkeiten und die Globalisierung der Märkte brachten innerhalb weniger Jahre viele traditionelle Berufsgruppen zum Verschwinden und revolutionierten die Arbeitswelt. Was von der Mehrheit der Werktätigen erwartet wurde, Verlässlichkeit und Effizienz bei Routinetätigkeiten, Ausführen von Anweisungen, Anpassung an betriebliche Hierarchien, stand auch auf dem „heimlichen Lehrplan“ der Schulen. Die Schüler/innen hatten still zu sitzen, zuzuhören, abzuschreiben, auswendig zu lernen und wurden so auf ihre künftige Rolle im Heer der Arbeiter/innen und Angestellten vorbereitet. Diese Zeiten sind vorbei. Wer kann heute damit rechnen, einen Beruf zu ergreifen und diesen dann bis zur Pensionierung auszuüben? Gefragt sind Flexibilität und unternehmerisches Denken, d. h. die Bereitschaft und Fähigkeit, sich nicht nur wechselnden Arbeitsbedingungen im Betrieb anzupassen, sondern aktiv Ideen zur Verbesserung von Abläufen zu entwickeln, sich weiterzubilden und Zusatzqualifikationen zu erwerben. Niemand weiß, in welchen Wirtschaftszweigen und Berufssparten es in zwanzig Jahren Arbeit geben wird. Jedenfalls müssen die Menschen imstande sein, sich auf Veränderungen einzustellen und ständig dazulernen. Was heißt das nun für die Schulen? Seymour Papert (1998) meint, es mache wenig Sinn, Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, die spätestens beim Eintritt in die Arbeitswelt bereits veraltet sind. Was zählt:

„ist nicht die Fähigkeit, auf eine Frage, die im Unterricht behandelt wurde, eine richtige Antwort zu geben, sondern auf Situationen einzugehen, die den Horizont der Schule übersteigen und nicht unterrichtet wurden. Wir müssen Menschen ausbilden, die wissen, wie sie handeln sollen in Situationen, auf die sie nicht vorbereitet wurden.“ (Zitiert nach Wiliam 2006, S. 3, übersetzt vom Autor).

Tatsächlich findet an den Schulen ein Übergang zu einer „neuen Lernkultur“ statt:

- Bei den **INHALTEN** tritt die Fachsystematik zurück zugunsten einer großen Vielfalt von Themen und Bearbeitungsformen. Gleichzeitig wird stärker auf *Kernideen* fokussiert.
- Beim **LERNEN** geht der Trend weg vom Auswendiglernen und Üben und hin zum *Untersuchen relevanter Probleme*, weg von der Wissensvermittlung und hin zum Konstruieren und Generieren von Wissen.
- Beim **LEHREN** geht der Trend weg vom Vortragen, hin zum Fragen und Zuhören. Es wird auf Unterschiede im Lernstil und Lerntempo eingegangen. Ein neues Rollenbild ist im Entstehen: weniger Instruktion, mehr *individuelles Coaching*.

Das bedeutet keinesfalls, dass Fachsystematik, Routinefertigkeiten und Instruktion vernachlässigt werden können, aber sie verlieren ihre dominante Rolle. Zwischen Fachsystematik und Themenorientierung, Üben und Forschen, Lehrervortrag und Schülerelbsttätigkeit gilt es ständig abzuwägen und eine Balance herzustellen. Lehr- und Lernprozesse werden jedenfalls vielfältiger und dynamischer.

An vielen Schulen werden schon seit Jahren Formen offenen Unterrichts und selbstständigen Lernens praktiziert, aber erst in jüngster Zeit wird auch die Leistungsbewertung entsprechend erneuert:

- Als **LERNERGEBNISSE** interessieren nicht nur isolierte Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern zunehmend *Schlüsselkompetenzen* (fachbezogene Problemlösekompetenz und allgemeine Fähigkeiten).
- Bei der **BEWERTUNG** verlieren Test und Klassenarbeit ihre überragende Stellung und werden durch *verschiedene Formen der Überprüfung* ergänzt. Eine wachsende Zahl von Lehrer/innen setzt auf Methodenvielfalt, experimentiert mit alternativen Bewertungsinstrumenten, berücksichtigt unterschiedliche Lerngelegenheiten und bezieht auch außerschulische Leistungen ein.

Unterm Strich: Was tun?

Warum nicht Trendsetter in der eigenen Schule werden? Lehrer/innen können in ihren Klassen innovative Lern- und Prüfungsformen einführen, mit ihren Klassen über deren Effektivität reflektieren, transparente Vereinbarungen mit den Schüler/innen (und Eltern) treffen und ihr Erfahrungswissen mit Kolleg/innen teilen. Manche der vorgestellten Instrumente in diesem Heft können dabei vielleicht nützlich sein.

5. Einige begriffliche Klärungen


S. 107

5.1 Was versteht man unter Leistung?

Wolfgang Klafki definiert **Leistung** als „*Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengungen und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden*“ (Klafki 1996⁵, S. 124). Sowohl Produkt und Prozess als auch Lernbereitschaft sind also bei der Bewertung von Leistungen zu berücksichtigen. Darüber, was als gute Leistung zählt, sollten sich alle Beteiligten geeinigt haben. Wie das geschieht, liegt in unserem Schulsystem weitgehend in der Hand der Lehrer/innen.


S. 110

Lernleistungen von Schüler/inne/n sind Fortschritte in Bezug auf die fachlichen und überfachlichen Lernziele. Nach Benjamin Bloom (1956) sind drei Bereiche zu unterscheiden: affektiv, psychomotorisch und kognitiv. Die kognitiven Lernziele werden in sechs taxonomische Niveaus unterteilt, d.h. Klassifikationen, die von Stufe zu Stufe schwerer zu erreichen sind: Wissen/Kenntnisse, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Beurteilen. Eigentümlicherweise beschränken sich die meisten Tests auf die untersten beiden Niveaus, höhere Fähigkeiten und anspruchsvollere Lernziele werden zwar vorgeblich immer angestrebt, aber kaum überprüft.

Was als Lernleistung zählt und überprüft wird, ist meistens die Wiedergabe von Wissen (nicht nur von Fakten, auch von theoretischen Konstrukten), das Vorführen von Fertigkeiten (etwa die Beherrschung von grammatikalischen Regeln oder Rechentechniken) und fachliches Verständnis (von Zusammenhängen, von Erklärungsmustern). In den letzten Jahren ist jedoch ein Trend zu beobachten, in den einzelnen Fächern auch die höheren Fähigkeiten stärker zu beachten. Das hängt mit der „neuen Lernkultur“ zusammen, die eigenverantwortliches Arbeiten betont. Von den Schüler/inne/n wird zunehmend erwartet, komplexe Themenfelder selbstständig zu bearbeiten, Informationen zu beschaffen und zu bewerten, Untersuchungen durchzuführen und Ergebnisse aufzubereiten und zu präsentieren. Dieser Trend erfordert auch die Entwicklung einer „neuen Prüfungskultur“, die diese Fähigkeiten einbezieht (vgl. Stern 2001b).

5.2 Was ist und woran erkennt man Lernfortschritt?

Lernfortschritt wird nicht mehr nur am Zuwachs von Wissen abgelesen, das wieder vergessen werden kann, sondern am Zuwachs an Können. Die Lernziele jedes Fachs sind in den neuen Lehrplänen und **Bildungsstandards** durch bestimmte Kompetenzen beschrieben, die erweitert werden sollen. Kompetenzen sind Bündel von Fähigkeiten, auf die man in verschiedenen Situationen des Alltags- und Berufslebens zurückgreifen kann, um Probleme zu lösen.


S. 108

Während es relativ einfach und für die meisten Lehrer/innen Routine ist, Wissen abzufragen, ist das Überprüfen von Kompetenzen und von Kompetenzerweiterung schwierig und das nötige Knowhow ist erst in Entwicklung (vgl. Abschnitt 7).

Ein aktueller Versuch, die allgemeinen fachlichen Kompetenzen für die 8. Schulstufe zu formulieren, findet sich u.a. in den österreichischen Bildungsstandards (<http://www.bifie.at>):

- **Deutsch:** (1) Hören, sprechen und miteinander reden (u.a. Stil- und Sprachebenen unterscheiden); (2) Lesen – Umgang mit Texten und Medien (u.a. zentrale Aussagen erkennen, Informationen vergleichen); (3) Verfassen von Texten (u.a. sprachliche Gestaltungsmittel reflektieren); (4) Rechtschreiben, (5) Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung (u.a. Grammatik, Etymologie).
- **Englisch:** (1) Hören; (2) Lesen; (3) Schreiben; (4) an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängend sprechen.
- **Mathematik:** (1) Darstellen und Modellbilden; (2) Operieren und Rechnen; (3) Interpretieren und Dokumentieren; (4) Argumentieren und Begründen.
- **Naturwissenschaften:** (1) Beobachten, Erfassen und Beschreiben, (2) Untersuchen und Bearbeiten; (3) Interpretieren und Bewerten; (4) Entscheiden und Handeln.

Alle diese allgemeinen Kompetenzen sind detailliert untergliedert, vorerst allerdings nur für die angeführten vier Lernbereiche. Außerdem sind Aufgabenbeispiele veröffentlicht, die illustrieren, was man können muss, um ein bestimmtes Kompetenzniveau zu erreichen (Ö: <http://www.bifie.at>, D: <http://www.kmk.org/schul/home1.htm>).

Gemeinsame Merkmale vieler neuer Testaufgaben (auch in der PISA-Studie) sind erstens ein lebenspraktischer Kontext, zweitens ein kurzer Lesetext, der alle nötigen Informationen für die Bearbeitung enthält (z. B. Interpretation eines Diagramms) und drittens die Aufforderung, die eigene Antwort argumentativ zu begründen.

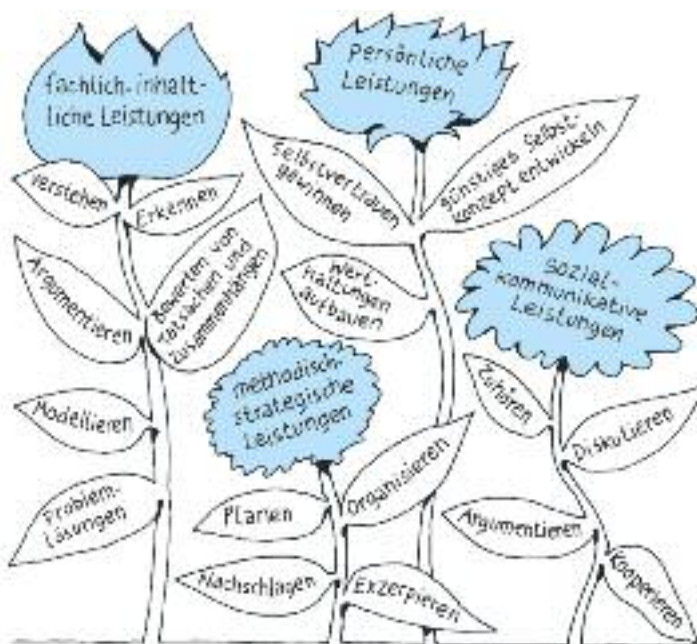
Die Festlegung der Kompetenzen, die alle Schüler/innen erwerben sollen, ist eine unverzichtbare Voraussetzung für eine konsistente Leistungsbewertung. Das Ziel muss ja bekannt sein, wenn man überprüfen will, ob es erreicht wurde. Nicht zu Unrecht wird allerdings kritisiert, dass die Bildungsstandards eine ohnehin schon bestehende „Fächerhierarchie“ noch weiter verfestigen. Jene Fächer, in denen es bereits Standards und entsprechende Testinstrumente gibt, also Mathematik, Deutsch, Englisch und Naturwissenschaften, werden wichtiger genommen als die anderen, bei denen dies schwieriger oder weniger Erfolg versprechend ist. Befürchtet wird auch, dass die Entwicklung und Durchführung von Standards-Tests einen Großteil der Ressourcen für die Verbesserung des Schulsystems verschlingen werden.

Andererseits bietet sich für die Unterrichtspraxis auch eine große Chance. Die Kompetenzmodelle, die für die Bildungsstandards entwickelt wurden, wenn auch (noch?) nicht in allen Fächern, sind für Lehrer/innen eine wichtige Orientierung. Um die erreichten Kompetenzniveaus ihrer Schüler/innen zu überprüfen, können sie Tests mit veröffentlichten Standards-Aufgaben, aber auch ein breites Spektrum von anderen Methoden und Instrumenten einsetzen. Einige sind in dieser Broschüre beschrieben.

5.3 Was ist ein „erweitertes Leistungsverständnis“?

(vgl. Bohl 2004, Fröhlich u.a. 2006)

In allen Fächern sollen die Schüler/innen Gelegenheit haben, kognitive Kompetenzen zu erwerben, also fachlich-inhaltliches Wissen und methodisch-strategische Kenntnisse zu vertiefen und anzuwenden. Zu den Lernzielen aller Fächer gehört jedoch auch die Entwicklung ihrer sozial-kommunikativen Kompetenzen und ihrer Persönlichkeit (Selbstwertgefühl, Reflexionsfähigkeit). Kann oder soll man Lernfortschritte in diesen Bereichen auch als fachliche Leistung bewerten? Ein „erweitertes Leistungsverständnis“ ist ganzheitlich, nicht rein produkt-, sondern auch prozessorientiert und berücksichtigt Leistungen in allen vier Kompetenzbereichen (Sacher 2004, Bohl 2004). Ihre Komponenten sind in der folgenden Abbildung dargestellt.



(Abb.: Fröhlich u.a. 2006, S. 4)

Will man die Entwicklung von Kompetenzen in allen vier Bereichen fördern, dann ist es günstig, sie auch festzustellen und anzuerkennen. Wenn Lehrer/innen Ergebnisse von Gruppenarbeiten bei der Leistungsbewertung berücksichtigen, dann belohnen sie damit sowohl soziale als auch fachliche Lernerfolge. Ebenso können Lehrer/innen Fortschritte bei der Persönlichkeitsentwicklung als Lernleistungen anerkennen, indem sie die Schüler/innen ermutigen, individuelle Interessen mit Bezug zum Unterrichtsfach zu artikulieren und eigenständige Lernaktivitäten zu entwickeln (z. B. Bücher lesen und referieren, Versuche auswählen und vorführen, Poster entwerfen und kreativ gestalten, Videos vorführen und kommentieren, zu einem selbst gewählten Thema im Internet recherchieren und darüber berichten usw.). Die Einbeziehung in die Bewertung signalisiert den Lernenden, dass auch Fortschritte in diesen Bereichen für sie wichtig sind und wahrgenommen werden.

5.4 Was ist der Unterschied zwischen Feststellung und Bewertung/Beurteilung von Leistungen?

G
S.111

Es ist hilfreich, **Leistungsfeststellung** und Leistungsbewertung/-beurteilung begrifflich zu unterscheiden:

- A. Die **Leistungsfeststellung** liefert Informationen über den Wissens- und Kenntnisstand. Zu diesem Zweck werden Aufgaben gestellt (z. B. Prüfung, Test, Hausübung, Versuchsprotokoll, Referat, Gruppenplakat) und sind auszuführen.
- B. Die **Bewertung** oder **Beurteilung** evaluiert das Ergebnis der Leistungsfeststellung nach vorgegebenen Kriterien, um daraus Konsequenzen zu ziehen. Beispiele für Kriterien sind z. B. nachvollziehbare Erzählstruktur oder korrekte Rechtschreibung bei einem Deutschaufsatz. Gesamtbewertungen in den einzelnen Lernbereichen setzen sich aus Teilbewertungen zusammen und werden in Zeugnissen festgehalten. Eine Form der Bewertung ist die Ziffernote (z. B. in Österreich auf einer 5-, in Deutschland auf einer 6-, in Frankreich auf einer 20-stufigen Skala). Eine bewährte Alternative ist ein verbaler Kommentar (etwa „Gute Leistung“ bzw. „Verbesserungsbedarf“, meist mit Begründung).
- C. Der springende Punkt sind die **Konsequenzen**. Was passiert, wenn eine Bewertung wegen unzureichender Teilleistungen negativ ist? In einem selektiven Schulsystem enthält das Zeugnis eine Berechtigungsklausel, die zum Aufstieg in die nächsthöhere Klasse berechtigt oder nicht. In den österreichischen Hauptschulen wird diese alljährliche Klassifizierung der Schüler/innen noch durch die Unterteilung in drei Leistungsgruppen verfeinert, zwischen denen sie bei Leistungsschwankungen auf- oder abgestuft werden können. In integrativeren Schulsystemen (z. B. in Finnland, aber auch in regionalen österreichischen Schulversuchen) wird eher darauf geachtet, niemanden zu entmutigen und den sozialen Zusammenhalt zu stärken und folglich lernschwachen Schüler/innen Förderkurse und Beratungsgespräche anzubieten, damit sie in ihrer Klasse bleiben können.

Achtung!

Fehler und Ungerechtigkeiten können sich auf allen drei Ebenen einschleichen.

Ad A. Leistungsfeststellungen liefern immer nur eine unvollständige Momentaufnahme. Die ausgewählten Prüfungsaufgaben können nie alles abdecken, was ein Prüfling kann.

Ad B. Der Schluss vom Prüfungsergebnis auf die Bewertung ist nie frei von Ungewissheiten. Misslungene Prüfungen sind manchmal auf unklare Anforderungen oder missverständliche **Aufgaben**, nicht immer auf Ahnungslosigkeit zurückzuführen. Korrekte Aussagen beweisen kein tiefes Verständnis, sondern können auch erraten oder auswendig hergesagt sein.

Ad C. Konsequenzen, die aus der Bewertung gezogen werden, sind unter Umständen verfrüht. Vielleicht werden einem Kind wegen schlechter Bewertungen Aufstiegschancen verwehrt, die es bei einer zweiten Chance nutzen könnte? Vielleicht wird umgekehrt ein/e Jugendliche/r zu gut bewertet und es unterbleiben notwendige Fördermaßnahmen?

G
S.107

Ein Beispiel

- A. Testaufgabe zum Einmaleins: „Wieviel ist: $2 \cdot 3 = ?$, $5 \cdot 4 = ?$, $7 \cdot 8 = ?$, $6 \cdot 6 = ?$ “
Antwort: „Was bedeutet das \cdot -Zeichen?“
- B. Bewertung/Beurteilung: „Schüler/in beherrscht das Einmaleins noch nicht.
Note 5.“
- C. Konsequenz: „Schüler/in ist nicht berechtigt, in die nächsthöhere Klasse aufzusteigen.“

Die Testaufgabe ist möglicherweise ungeeignet zur Überprüfung der Kenntnisse. Für die Bewertung/Beurteilung (Note 5) sind die vorliegenden Daten vielleicht nicht ausreichend. Die Konsequenzen könnten daher übereilt und unfair sein.

Die Bewertung/Beurteilung von Schülerleistungen mit Noten ist im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (SCHUG §18) vorgeschrieben. Es gibt aber auch Alternativen wie z. B. Verbalbewertung, Lernfortschrittsbericht oder direkte Leistungsvorlage, die sich in Privatschulen und in öffentlichen Schulversuchen bewährt haben (siehe Kap. 11).

5.5 Womit kann man das Lernergebnis vergleichen, um einen Lernerfolg festzustellen?

Die Frage, nach welcher Bezugsnorm die Schülerleistungen am besten zu bewerten sind, ist schwer zu entscheiden. Jede Bewertungsmodalität hat sowohl Vor- als auch Nachteile.

1. **Sozialnorm** (gruppenorientiert): Leistungen werden in Bezug zum Klassendurchschnitt (Normalverteilung) gemessen. Erst nach einem Test wird die Punktebewertung in Noten übersetzt und für die Durchschnittspunktzahl die Note 3 festgelegt. Vorteile: Man kann auf den ersten Blick sehen, wer über- oder unterdurchschnittlich gut abgeschnitten hat, und die ganze Notenskala wird ausgeschöpft. Nachteile: (a) Wie viel von den Lernzielen man erreicht hat, erfährt man nicht. (b) Für schwache Schüler/innen ist durch den Vergleich ein wiederholter Misserfolg garantiert. (c) Die gleiche Leistung wird in einer im Durchschnitt leistungsstarken Klasse schlechter bewertet als in einer mit schlechten Durchschnittsleistungen. (d) Normalverteilungen werden auch Klassen aufgezwungen, in denen die Leistungen nicht normalverteilt sind. (Normalverteilungen sind nur in größeren Stichproben zu erwarten.)
2. **Sachnorm** (kriterienorientiert): Leistungen werden mit den curricularen Lernzielen verglichen (absoluter Maßstab). Aus dem Prozentanteil korrekter Ergebnisse ergibt sich personenunabhängig das Bewertungsergebnis. Vorteil: Man sieht, wie viel von den Lernzielen jede/r erreicht hat. Nachteile: (a) Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen bleiben unberücksichtigt. (b) Misserfolge bei schwierigen Aufgaben sind für manche vorprogrammiert und entmutigend.

3. **Individualnorm** (personenbezogen): Leistungen werden mit früheren Leistungen derselben Person verglichen und zeigen so persönliche Lernfortschritte auf.
 Vorteil: Gute wie schwache Schüler/innen werden an ihren individuellen Kapazitäten gemessen, niemand wird über- oder unterfordert. Nachteile: Es gibt keine Vergleichsmöglichkeit (a) mit den Leistungen anderer oder (b) mit allgemeinen Leistungserwartungen.

Die Sozialnorm ist am problematischsten, weil bei ihr die Nachteile überwiegen. Die Nachteile der anderen beiden Bezugsnormen kann man kompensieren, indem man sie kombiniert. Zusätzlich zur kriterienorientierten Bewertung der Schülerleistung (z. B. anhand der erreichten Punktzahl) erfolgt dann ein (mündliches oder schriftliches) Feedback zur individuellen Leistungsentwicklung.

Unterm Strich: Was tun?

Die begriffliche Unterscheidung erleichtert es, auf jeder der drei Stufen mögliche Fehlerquellen aufzuspüren. Von Vorteil ist eine gemeinsame Reflexion mit Kolleg/inn/en und/oder Schüler/inne/n.

- *Sind die Testaufgaben valide? (Testen sie das, was wichtig ist?)*
- *Ist die Bewertung schlüssig? (Reicht das Testergebnis aus?)*
- *Sind die Konsequenzen fair? (Sind die Lernvoraussetzungen berücksichtigt?)*

Auch wenn Bewertungen nach der Sachnorm (kriterienorientiert) zu empfehlen sind: Rückmeldungen sollten individuell erfolgen. Sie dienen dazu, Lernfortschritte anzuerkennen und zum Weiterlernen anzuspornen.

6. Dilemma der Leistungsbewertung

6.1 Unvereinbare Funktionen der Leistungsbewertung

(vgl. Kleber 1992, Häußler u.a. 1998)

Die Leistungsbewertung erfüllt mehrere Zwecke:

- **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.

Dazu kommt, dass Prüfungen **Lernsituationen** darstellen und den Schüler/inne/n Gelegenheit bieten, sich zu bewähren und aus Fehlern zu lernen. (Prüfungen können schließlich auch als Instrument der **Disziplinierung** eingesetzt werden, indem die Lehrperson versucht, Lernbereitschaft durch Leistungsdruck zu erzwingen. Zwar mag es dergleichen geben, es widerspricht aber dem Gesetz.)

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. Deswegen plädieren viele Expert/inn/en für externe Tests, was die Lehrer/innen von ihrer Doppelrolle als „Trainer/innen“ und „Schiedsrichter/innen“ befreien würde. Dann würden sie mit ihren Schüler/inne/n am selben Strang ziehen und sich mit ihnen gemeinsam auf die Prüfungen vorbereiten, die sie nicht selbst durchführen (vgl. Thonhauser 2002). Andererseits haben externe Tests auch Nachteile. Erstens sind sie nur punktuell, während Lehrer/innen sich bei ihren Bewertungen auf wesentlich vielfältigere Befunde stützen können. Zweitens lösen sie, vor allem, wenn viel von ihnen abhängt („high stakes tests“), einen „Backwash“-Effekt aus, d. h. Lehrer/innen sehen sich genötigt, auf wichtige Lernimpulse zu verzichten, wenn diese nicht auch zur Verbesserung der Testergebnisse beitragen. Darüber hinaus schafft die Vorbereitung auf Prüfungen für die Schüler/innen eine eigene „Testwirklichkeit“, die den Blick auf die „Lernwirklichkeit“ verstellt (Krainer 2001) und die allein mit der vielfach empfohlenen strikten Trennung von Lern- und Prüfungsphasen (Weinert 2001) nicht überwunden werden kann.

Solange Lehrer/innen sowohl unterrichten als auch bewerten, stecken sie in einem Dilemma. Sollen sie ihre Rolle eher als die von Exekutor/innen eines selektiven Schulsystems anlegen und sorgfältig darauf achten, dass niemand aufsteigt, der das Zeug dazu nicht hat, und dass niemand durchfällt, der es doch noch schaffen könnte? Oder sollen sie sich eher darauf konzentrieren, jedem/jeder Einzelnen eine optimale

Lernförderung zukommen zu lassen und niemanden zu entmutigen oder zu langweilen? Bei diesem Spagat bleibt jeder Lehrperson nichts anderes übrig, als Kompromisse zu machen und eigenverantwortlich zu entscheiden, wie mit diesen widersprüchlichen Anforderungen umzugehen ist. Allgemeine Richtlinien, die dabei helfen könnten, gibt es nicht, aber auch keine, denen man sich unterwerfen müsste. Dadurch eröffnen sich gestalterische Freiheiten, die dazu verwendet werden können, nicht nur bei der Gestaltung der Lernprozesse, sondern auch beim Prüfen neue Wege zu gehen.

Unterm Strich: Was tun?

Es ist leichter zu sagen, was nicht zu tun ist: Manche Lehrer/innen versuchen sich dem Dilemma zu entziehen, indem sie auf Prüfungen verzichten und nur die besten Noten verteilen. Andere setzen auf Strenge und verwenden sehr viel wertvolle Unterrichtszeit für Wissensabfragen oder Hausübungskontrollen, um ausreichende Daten für hieb- und stichfeste Bewertungen zu erhalten, auch für negative Noten. In beiden Fällen ist es unwahrscheinlich, dass die Schüler/innen die Leistungsbewertung als lernfördernd und anspornend erleben. Was sie erwarten und was ihnen zusteht, ist, dass sich die Lehrperson mit ihnen auseinandersetzt und ihnen für das, was sie zustande bringen, kritisches und wohlwollendes Feedback gibt. Das kann durchaus im Rahmen einer Zwischenbewertung erfolgen, sodass die Schüler/innen die Möglichkeit haben, sich noch zu verbessern. Die Gesamtbewertung (Zeugnisnote) setzt sich dann aus den Bewertungen von Teilleistungen und deren Nachbesserungen zusammen, am besten in Absprache mit den Schüler/innen.

6.2 Formative oder summative Bewertung?

(vgl. Sacher 2004, Black & Wiliam 1998)

Wenn eine Lehrperson wissen will, ob ihr Unterricht gelungen ist und die Schüler/innen erfolgreich dazugelernt haben, hat sie grundsätzlich zwei Möglichkeiten der Überprüfung:

- am Ende des Lernabschnitts (summativ), um Rückschau zu halten und Entscheidungen zu treffen oder
- während des Lernabschnitts (formativ: „mid-time assessment“), um den weiteren Prozess des Lehrens und Lernens zu steuern.

Formative Bewertung ist diagnostisch und dient dazu, das Lernen zu verbessern, und zwar durch zielgerichtete Lernangebote und individuelle Fördermaßnahmen. Summative Bewertung hat den Zweck, aus den Ergebnissen Konsequenzen zu ziehen und selektive Entscheidungen zu treffen, insbesondere über Berechtigungen.

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.

Es versteht sich von selbst, dass eine Überlappung dieser beiden grundverschiedenen Bewertungsprozeduren zu Konfusion führt und Lehr-Lern-Prozesse behindert. Wenn etwa die freiwilligen Wortmeldungen von Schüler/inne/n je nach Qualität positiv oder negativ bewertet und in die Benotung einbezogen werden, führt das unweigerlich dazu, dass manche Schüler/innen, wenn sie nicht sicher sind, ob das, was sie sagen wollen, richtig ist, lieber schweigen und sich nicht am Unterricht beteiligen. Es ist daher wichtig, Lernphasen einzurichten, wo Fehler erlaubt sind und als Lerngelegenheiten gelten.

Aber was immer man sich als Lehrer/in einfallen lässt, das Dilemma bleibt. Die Erteilung von Qualifikationen und die Verbesserung des Lernens sind zwei konträre Aufgaben. Karlheinz Ingenkamp, der Autor des Buchklassikers „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ aus dem Jahre 1971 findet es verhängnisvoll, dass die Erteilung von Qualifikationen und Berechtigungen überwiegend der Schule übertragen wird und dort alle anderen diagnostischen Aufgaben überlagert. Für alle Beteiligten wäre es vorteilhaft, wenn sich die Lehrer/innen auf ihr eigentliches Geschäft konzentrieren könnten, nämlich auf Diagnosen zur Lernförderung (vgl. Ingenkamp 1995⁹).

Unterm Strich: Was tun?

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!“ (siehe Abschnitt 7);*
- *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.*

7. Überprüfen, was wichtig ist, nicht das, was leicht zu überprüfen ist!

7.1 Ist es möglich, nicht nur das Wissen, sondern das Können zu überprüfen?

Das Problem ist wohlbekannt:

- Einerseits sollen Schüler/innen im Fach Deutsch systematisch ihre Sprachkompetenzen aufbauen, z. B. *reflektierend, kommunikativ und kreativ zu schreiben*. Andererseits entscheiden oft nicht Erzählstruktur und sprachlicher Ausdruck über die Bewertung eines Aufsatzes, sondern die Zahl der Rechtschreibfehler.
- Einerseits geht es im Fach Mathematik unter anderem um die Kompetenz *logisch zu argumentieren*, d. h. Fragen zu stellen, Vermutungen zu formulieren und zu begründen, Lösungswege zu beschreiben und Beweise zu führen. Andererseits sind bei Prüfungen meist Lösungsgänge aus dem Gedächtnis wiederzugeben und möglichst fehlerfrei auszuführen. Bewertet werden also eher Rechenfertigkeiten als mathematisches Verständnis.
- Einerseits sollen die Schüler/innen in den naturwissenschaftlichen Fächern lernen, *naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen*. Andererseits verlangen Physik-, Chemie- oder Biologietests in der Regel eher danach, Merkwissen wiederzugeben (über stoffliche Zusammensetzungen oder Tiergattungen, über Gesetzmäßigkeiten oder Formeln usw.) als zu beschreiben, woher dieses Wissen kommt und wie geforscht wird.

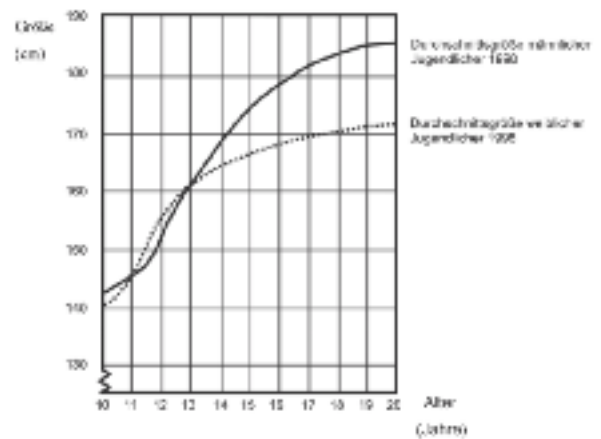
Lernziele und Testwirklichkeit klaffen auseinander (Krainer 2001). Ein Grund dafür liegt darin, dass die Überprüfung von Kompetenzen erheblich schwieriger und anspruchsvoller ist als die von Fertigkeiten oder von Merkwissen. Sie wird erst seit einigen Jahren als sinnvoll und notwendig erkannt. Dass sie auch möglich ist, zeigt beispielsweise der theoretische Rahmen der PISA-Studie. In ihm sind nicht nur die zentralen Bereiche der Lesekompetenz, der mathematischen, der naturwissenschaftlichen Kompetenz sowie der Problemlösekompetenz festgelegt, sondern auch Beispiele, wie sich diese überprüfen lassen (OECD 2001, 2004, 2007, 2010). PISA-Tests dienen nicht zur Überprüfung der Leistungen einzelner Schüler/innen, Klassen oder Schulen, sondern liefern statistische Daten zum internationalen Vergleich von Bildungssystemen. Sie geben auch keine Auskunft über die Qualität des Unterrichts in den einzelnen Ländern, weil die Ergebnisse von mehreren Ursachen abhängen, insbesondere von der Wirksamkeit sozio-ökonomischer Unterschiede und den Erfolgen der Bildungspolitik der vergangenen Jahrzehnte.

7.2 Ein neuer Typ von Aufgaben (vgl. OECD 2001, 2004, 2007, 2010)

PISA hat einen neuen Typ von Testaufgaben bekannt gemacht, die kaum auf das Faktenwissen der Testpersonen zurückgreifen. Typische PISA-Aufgaben stellen Informationen an den Anfang. Um sie auszuführen, muss man Denk- und Urteilsfähigkeit sowie methodische Kenntnisse anwenden. Die hier etwas gekürzt vorgestellten Beispielaufgaben sind freigegeben und, ebenso wie viele andere, via Internet verfügbar: <http://www.bifie.at/pisa>, <http://pisa.ipn.uni-kiel.de>

Die PISA-2000-Leseaufgabe „Grippe“ enthält z. B. ein Informationsblatt, in dem die Leitung einer Firma die Belegschaft zur Teilnahme an einem freiwilligen innerbetrieblichen Schutzimpfungsprogramm auffordert. Eines der Testitems fragt nach, ob der Inhalt des Texts bestimmte Aussagen enthält, ein anderes, schwierigeres, ob der sprachliche Stil freundlich und einladend ist und woran man das erkennt.

- Die PISA-2003-Mathematikaufgabe „Größer werden“ zeigt ein Diagramm, in dem die Durchschnittsgrößen männlicher und weiblicher Jugendlicher in Abhängigkeit von ihrem Alter durch zwei Kurven dargestellt sind. Eines der Testitems verlangt danach, abzulesen, „in welchem Lebensabschnitt weibliche Jugendliche durchschnittlich größer sind als ihre männlichen Altersgenossen“. Ein anderes Testitem fragt nach einer Erklärung, „wie der Graph zeigt, dass die Wachstumsrate für Mädchen über 12 Jahre sich im Durchschnitt verlangsamt“. <http://www.pisa-austria.at>, <http://pisa.ipn.uni-kiel.de>



[Richtige Antworten: Zwischen 11 und 13 Jahren; an der flacher werdenden Kurvenform]

- Die PISA-2006-Naturwissenschaftsaufgabe „Saurer Regen“ (OECD 2007, S. 104) berichtet von den Kyriatiden auf der Akropolis von Athen, jenen marmornen Statuen, gleichzeitig Tempeldachstützen, die man 1980 ins Museum brachte und durch Kopien ersetzte. Saurer Regen hatte sie bereits zerfressen. Saurer Regen enthält anders als normaler Regen nicht nur Kohlendioxid, sondern auch Schwefel- oder Stickoxide.

- Woher kommen diese Schwefeloxide und Stickoxide in der Luft?
Saurer Regen wirkt auf Marmor ähnlich wie Essig. Legt man Marmor in Essig, bilden sich Gasblasen.
- Ein Marmorsplitter wiegt 2,0 Gramm, bevor er über Nacht in Essig gelegt wird. Am nächsten Tag wird der Splitter aus dem Essig genommen und getrocknet. Wieviel wiegt er jetzt?
A) Weniger als 2,0 Gramm C) Zwischen 2,0 und 2,4 Gramm
B) Genau 2,0 Gramm D) Mehr als 2,4 Gramm
- Bei der Versuchsdurchführung legen Schüler/innen außerdem Marmorsplitter über Nacht in reines (destilliertes) Wasser. Erkläre, warum sie das machen!?

[Richtige Antworten: (a) Verbrennung von Öl, Kohle oder Gas; Auto- oder Fabrikabgase; Vulkane; (b): A; (c): Um durch den Vergleich zu zeigen, dass Säure (Essig) für die Reaktion nötig ist.]

7.3 PISA–Aufgaben und Standards–Aufgaben

Die PISA–Aufgaben beziehen sich auf lebensnahe Kontexte und zielen darauf ab, die wichtigsten fachlichen Kompetenzen genau zu definieren und zu überprüfen, unter Einschluss höherer Fähigkeiten. Hinter den Kompetenzmodellen steht bei PISA die Vision einer umfassenden Grundbildung („Literacy“). Danach sollen alle jungen Menschen auf die Herausforderungen der heutigen Wissensgesellschaft vorbereitet werden und mit ihren Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten alltagsrelevante Fragestellungen bewältigen können. Für Lehrer/innen kann diese Vision ein Anstoß sein, die Lernziele des Schulunterrichts in den einzelnen Fächern neu zu durchdenken. Was soll als erwünschtes Lernergebnis („Outcome“) am Ende herauskommen, also auch nach dem Schulabschluss verfügbar bleiben, als Beitrag der einzelnen Fächer zur Allgemeinbildung? Unterricht ist so zu planen, dass die Schüler/innen in jeder Jahrgangsstufe Gelegenheit haben, genau diese Kompetenzen zu erweitern (vgl. OECD 2001, 2004, 2007, 2010).

Das theoretische Modell und die Testaufgaben von PISA sind beispielgebend für aktuelle Überlegungen, Bildungsstandards einzuführen, also „Messlatten“, an denen man erkennt, ob alle Schüler/innen in den wichtigsten Bereichen bestimmte altersabhängige Kompetenzniveaus erreicht haben. Exemplarische Standards–Aufgaben werden laufend im Internet veröffentlicht (z. B. <http://www.bifie.at/bildungsstandards>, <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp>). Die mit der Einführung von Bildungsstandards verbundenen regelmäßigen externen Überprüfungen der Schülerleistungen („Standards–Tests“) liefern für die einzelnen Schüler/innen, die Schulklassen und ihre Lehrer/innen und über die Schulen insgesamt Vergleichsdaten, die zur Orientierung dienen und Informationen liefern, wo gezielte Unterstützungsmaßnahmen zu treffen sind. Standards sind ein Steuerungsinstrument für das ganze Schulsystem. Es wird sich zeigen, ob es wirklich dazu genutzt wird, Lernbedürfnisse zu erheben und zu befriedigen und nicht, um Leistungsdruck auszuüben.

7.4 TIMSS– und PIRLS–Aufgaben für Volksschüler/innen

(<http://www.bifie.at/timss>, <http://www.bifie.at/pirls>)

TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) ist eine internationale Vergleichsstudie, die die Leistungen von Schüler/inne/n in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften im 4–Jahres–Zyklus untersucht. Die Testinstrumente sind Aufgaben, die an den Gemeinsamkeiten der Lehrpläne der mehr als 60 teilnehmenden Länder orientiert sind, nicht wie bei PISA an den zu erreichenden Kompetenzen. Ein weiterer Unterschied zu PISA ist, dass die Studie für drei Altersgruppen durchgeführt wird, nämlich am Ende der Volksschule und der Sekundarschule I und II, also für die 4., 8. und 12. Schulstufe. Die Aufgabenbeispiele zielen weniger auf Merkwissen und Fertigkeiten, als vielmehr auf eigenständiges Denken, Kombinieren und Problemlösen und unterscheiden sich ähnlich wie PISA–Items von den üblichen Übungsbeispielen und Kontrollfragen in Lehrbüchern, sind aber meist weniger komplex.

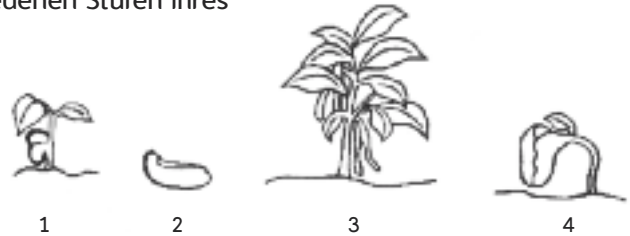
Lehrer/innen können diese Aufgaben, soweit sie veröffentlicht sind, aus dem Internet herunterladen (<http://www.bifie.at/timss>) und für ihre Zwecke nutzen, als

Lernmaterialien oder als Aufgaben für selbst gestrickte Tests.
Die folgenden Beispiele sind für 9- bis 10-jährige Kinder gedacht:

1. Die Bilder zeigen eine Bohnenpflanze in verschiedenen Stufen ihres Wachstums (nicht maßstabsgetreu).

In welcher Reihenfolge treten diese Stufen auf?

- A) 2 - 1 - 3 - 4
- B) 2 - 4 - 1 - 3
- C) 3 - 2 - 1 - 4
- D) 4 - 2 - 3 - 1
- E) 4 - 3 - 2 - 1



2. Die Tabelle gibt Temperatur und Niederschläge (Regen oder Schnee) in vier verschiedenen Städten am selben Tag an.

	Stadt A	Stadt B	Stadt C	Stadt D
Niedrigste Temperatur	13°C	-9°C	22°C	-12°C
Höchste Temperatur	25°C	-1°C	30°C	-4°C
Niederschlag (Regen oder Schnee)	0 cm	5 cm	2,5 cm	0 cm

Wo hat es geschneit?

- A) Stadt A
- B) Stadt B
- C) Stadt C
- D) Stadt D

[Richtige Antworten: 1. B); 2. B)]

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ist eine internationale Vergleichsstudie, die die Lesekompetenz von Schüler/inne/n in über 40 Ländern am Ende der Volksschule (4. Schulstufe) untersucht, also „die Fähigkeit, Sprachformen zu verstehen und zu nutzen, ... die Bedeutung von verschiedensten Texten erfassen, um zu lernen, um an der Gemeinschaft ... teilzuhaben und zum Vergnügen“ (<http://www.bifie.at/pirls>; siehe auch Suchan & Wallner-Paschon 2007). Die Studie erhebt alle fünf Jahre mit Fragebögen an Schüler/innen, Klassenlehrer/innen, Eltern und Schulleiter/innen auch Hintergrundinformationen über schulische und häusliche Lernbedingungen, also über den Unterricht, die Schulen und die Lebenswelt der Schüler/innen. Lehrer/innen haben die Möglichkeit, die freigegebenen Testmaterialien für Klassenarbeiten und für Leistungsvergleiche, aber auch als Lern- und Reflexionswerkzeuge zu verwenden.

Die Aufgabenbeispiele sind meist etwa 4-seitige Lesetexte für Kinder, gefolgt von mehreren Fragen zum Inhalt, zu dessen Bedeutung oder zu persönlichen Gedanken dazu. Die Texte sind teils literarische Kurzgeschichten (z. B. über die Erlebnisse eines kleinen Tonklumpens), teils Sachinformationen (z. B. über die Antarktis) oder Gebrauchsanleitungen (z. B. wie man ein Wurmterrarium baut).

„Antarktis: Land aus Eis“ enthält beispielsweise Informationen zu Klima, Geografie und Tierleben in der Antarktis sowie den authentischen Brief einer jungen US-Amerikanerin über die Lebensbedingungen in ihrer Forschungsstation. Dazu werden sowohl Fragen gestellt, für die bei genauer Lektüre die Antworten im Text zu finden sind, als auch Fragen nach Ursachen für Phänomene oder nach eigenen Meinungen, die zu begründen sind.

„Eine unglaubliche Nacht“ erzählt die Geschichte von Anna, einem Mädchen, aus deren Zeitschriften die abgebildeten Tiere zu Leben erwachen und ihr Zimmer bevölkern, bis sie schließlich Wege findet, den Zauber wieder rückgängig zu machen. Die Fragen zum Text beziehen sich zum Teil auf den Inhalt, etwa die Reihenfolge der Ereignisse, zum Teil auf die Bedeutung mancher Wörter oder auf die Motive dafür, dass Anna so und nicht anders handelte. Schließlich ist nach Hinweisen im Text zu suchen, die dafür, und solchen, die dagegen sprechen, dass es sich um einen Traum gehandelt hat. Auf diese Weise soll das Textverständnis in mehreren Aspekten und auf mehreren Niveaus überprüft werden.

Für Lehrer/innen ist es sicher lohnend, die Aufgabenbeispiele aus den internationalen Studien TIMSS, PIRLS und PISA kennen zu lernen und auf ihre praktische Tauglichkeit im Klassenzimmer zu überprüfen. Darüber hinaus ist es aber auch interessant, die dahinter stehenden Kompetenzmodelle zu überdenken und kritisch mit den eigenen Unterrichtsprioritäten zu vergleichen.

7.5 Aufgaben zu Bildungsstandards

(<http://www.bifie.at/bildungsstandards>, <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp>)

Bildungsstandards beschreiben, welche Kompetenzen alle Schüler/innen langfristig erwerben und wie sie mit zunehmendem Alter höhere Kompetenzniveaus erreichen können. Das wird mit speziellen kompetenzorientierten Testitems, den Standards-Aufgaben, überprüft. In Österreich sind Bildungsstandards seit 2008/09 im Gesetz verankert, vorerst für die 4. und 8. Schulstufe, und nur in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (später auch für die Naturwissenschaften). Ab 2012 sind flächendeckende externe Überprüfungen geplant, pro Jahr in einem Fach.³ Hauptziel ist die Vereinheitlichung der Bildungsziele und in der Folge die Verringerung der großen Leistungsunterschiede zwischen Klassen derselben Schulstufe.

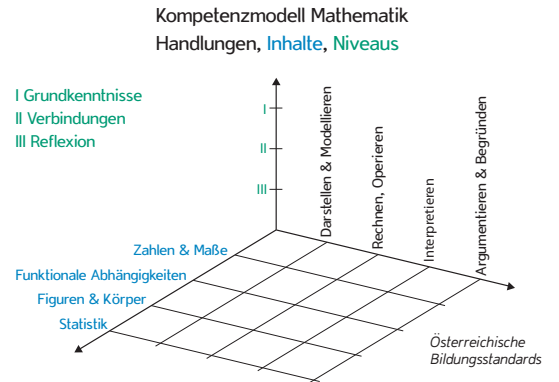
Im Internet findet man unter <http://www.bifie.at> und <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp> Standards-Aufgabenbeispiele mit didaktischen Kommentaren sowie Erläuterungen zu den Kompetenzmodellen. Jede Aufgabe ist bestimmten Kompetenzen zugeordnet, zu deren Überprüfung sie dient. Manche Aufgaben sind interessant und originell. Sie eignen sich nicht nur für Testzwecke, sondern auch als Lernanregung. Lehrer/innen haben jedenfalls die Option, aus allen veröffentlichten Aufgaben brauchbare Lernmaterialien zusammenzustellen.

Exemplarisch sind die Veröffentlichungen der Deutschen Gesellschaft für Geographie über „Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss“ (DGfG 2007: http://www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards_aufg.pdf). Das vorgestellte Kompetenzmodell umfasst auch so anspruchsvolle Fähigkeiten wie Erkenntnisse zu gewinnen, über sie zu kommunizieren und zu urteilen sowie adäquat zu handeln. Die Aufgabenbeispiele sind hochkomplex. Es geht etwa darum, angesichts des Meeresspiegelanstiegs infolge des Klimawandels Gegenstrategien für verschiedene Weltgegenden vorzuschlagen. Das erfordert intensive Rechercharbeit und Gruppenkommunikation sowie Argumente für ethisch vertretbare Maßnahmen. Solche Aufgaben

³ Bildungsstandards sollen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n Orientierung durch transparente Bildungsziele geben und didaktische Anregungen für einen kompetenzorientierten Unterricht, treffsichere Diagnostik und Förderung sowie gezielte standortbezogene Qualitätsentwicklung auf der Basis der Standards-Tests bieten (Orientierungs-, Förderungs- und Evaluationsfunktion der Standards). Lehrer/innen haben aber auch die Möglichkeit, freigegebene, im Internet veröffentlichte Testitems für ihre eigenen Zwecke zu verwenden – als Prüfungsaufgaben oder als Lernmaterialien (siehe Kap. 7.3). Darüber hinaus stehen den Schulklassen per Internet sogenannte „Diagnoseinstrumente zur informellen Kompetenzmessung“ für die 3. und 7. Schulstufe zur Verfügung, das sind Selbstevaluationsstools, deren Ergebnisse Rückschlüsse auf den aktuellen Leistungsstand der Schüler/innen zulassen sollen: <http://www.bifie.at/diagnoseinstrumente>.

erfüllen die hohen Ansprüche an die Bildungsstandards, Problemlösekompetenz und nicht bloß isolierte Kompetenzkomponenten zu erfassen (Klieme u.a. 2003).

Einen völlig anderen Weg gehen die österreichischen Bildungsstandards für Mathematik. Sie stützen sich auf ein gut durchdachtes Kompetenzmodell (s. Abb.). Mathematisches Können zeigt sich demnach in vier Handlungsdimensionen (z. B. Modellbilden), vier Inhaltsbereichen (z. B. Statistik) und drei Kompetenzstufen (z. B. Grundkenntnisse). Die Aufgabenstellungen werden so konstruiert, dass sie jeweils nur genau eine dieser $4 \times 4 \times 3 = 48$ Teilkompetenzen überprüfen und keine andere. Sie sind daher eher eng, wenig komplex, so als wären sie nicht aus dem Leben, sondern aus einem Mathematiklehrbuch gegriffen.



Zwei Mathematikaufgaben (8. Schulstufe) zum Vergleich:

Österreichische Bildungsstandards:
Freigegebenes Test-Item
(<http://www.bifie.at/sites/default/files/bist/bist-items-m8-2009.pdf>)

Anspruchsvolle, realitätsbezogene
Modellierungsaufgabe (DISUM)
(<http://www.mathematik.uni-kassel.de/~disum/ziele/ziele.php>)

Alina und Christoph wollen eine fünf-tägige Fahrt mit dem Paddelboot machen. Sie planen pro Tag durchschnittlich 15 km zu schaffen. Nach vier Tagen haben sie folgende Strecken zurückgelegt:

Tag	1	2	3	4	5
Kilometer	17	12	14	16	?

Wie viele Kilometer müssen sie am 5.Tag zurücklegen, um einen Durchschnitt von 15 Kilometern pro Tag zu erreichen?

Frau Stein wohnt in Trier, 20 km von der Grenze zu Luxemburg entfernt. Sie fährt mit ihrem VW Golf zum Tanken nach Luxemburg, wo sich direkt hinter der Grenze eine Tankstelle befindet. Dort kostet der Liter Benzin nur 1,20 Euro, im Gegensatz zu 1,35 Euro in Trier. Lohnt sich diese Fahrt für Frau Stein? Begründe deine Antwort!

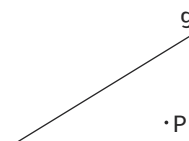
Auch im Selbsttest-Aufgabenpool für die 7. Schulstufe (<http://aufgabenpool.bifie.at/m7/>) sind die Mathematikbeispiele nach Handlungsdimensionen, Inhaltsbereichen und Kompetenzstufen kategorisiert. Mit ihnen lassen sich einerseits Teilkompetenzen genau bestimmen, andererseits finden sich darunter kaum einfache Aufgaben, welche die faszinierende Vielfalt und Anwendungsbreite mathematischen Denkens spüren lassen.

Gegeben ist folgende Aussage:

$$\frac{5^5}{5^3} = 5^2$$

Zeige, dass obige Aussage gilt!

Gegeben ist eine Gerade g und ein Punkt P.



Konstruiere eine Gerade h, die normal zur Geraden g durch den Punkt P verläuft.

Für Deutsch werden bei den österreichischen Bildungsstandards fünf Kompetenzbereiche definiert und für die unterschiedlichen Altersstufen spezifiziert: (1) Hören, sprechen und miteinander reden, (2) Lesen – Umgang mit Texten und Medien, (3) Verfassen von Texten, (4) Rechtschreiben, (5) Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung.

Beispielaufgabe für Deutsch, 4. Schulstufe, Kompetenzbereich (1) Hören, sprechen und miteinander reden:

Julia soll aufräumen

In Julias Zimmer sieht es sehr unordentlich aus. Auf dem Tisch liegen Bücher und Hefte durcheinander. Auf dem Fußboden sind einige Kleidungsstücke und Spielsachen verstreut. Eine Kastentür und einige Schubladen stehen offen. Julias Mutter stört das Durcheinander. Sie möchte, dass ihre Tochter aufräumt. Das Mädchen spielt aber mit ihrem Hamster. Es entwickelt sich das folgende Gespräch:

1. Aufgabe: Schreib auf, was Julia und ihre Mutter sagen könnten.

Die Mutter bittet höflich: „ ..“

Julia blickt dann auf und sagt: „ ..“

Die Mutter ermahnt Julia geduldig: „ ..“

Jetzt versucht es Julia so: „ ..“

Das ärgert die Mutter. Nun fordert sie ihre Tochter auf: „ ..“

Julia beginnt aufzuräumen und murmelt vor sich hin: „ ..“

2. Aufgabe:

Spiele das Streitgespräch deinen Mitschülerinnen und Mitschülern vor.

Du darfst es wie ein Schauspieler gestalten.

3. Aufgabe:

Sprecht (in einem Kreisgespräch) darüber, wie sich Julia und ihre Mutter verhalten.

Was haltet ihr für eine gute Lösung? (Beachtet in euren Gesprächen die Gesprächsregeln.)

Beispielaufgabe für Deutsch, 4. Schulstufe, Kompetenzbereich (3)

Verfassen von Texten:

Drei Märchen

1. Aufgabe:

Lies das erste Märchen und ergänze den letzten Satz.

Es war einmal ein kleiner Punkt.

Dieser war gern allein.

Doch eines Tages landete er auf einem Marienkäfer.

Da ..

2. Aufgabe:

Schreib selbst ein solches Vier-Satz-Märchen.

Es war einmal ..

Doch eines Tages ..

Da ..

3. Aufgabe:

Schreib selbst ein Märchen mit mehr als vier Sätzen.

Lehrer/innen können die Aufgaben zu Bildungsstandards nicht nur als eines von mehreren Instrumenten zur Leistungsfeststellung nutzen, sondern auch als Lernmaterial und zur Reflexion von Bildungszielen.

7.6 Känguru-Wettbewerb der Mathematik

(<http://www2.kaenguru.at>, <http://www.mathe-kaenguru.de>, <http://www.mathkang.org>)

Viele Mathematiklehrer/innen nehmen auch in Österreich mit ihren Klassen freiwillig am alljährlichen internationalen „Känguru-Wettbewerb“ teil. Er ist ursprünglich von Frankreich ausgegangen. Derzeit nehmen in 40 Ländern in aller Welt etwa 4 Millionen Kinder und Jugendliche verschiedener Altersgruppen (Klassenstufen 3.-13.) daran teil. Einziger Zweck ist es, ihre Freude an Mathematik zu stärken. Die Aufgaben sind anders als die üblichen Rechen- oder Geometriebeispiele der Schulmathematik und erfordern zum Teil knifflige mathematische Überlegungen und strategisches Denken. Die Schüler/innen mit den besten Testergebnissen in jeder Schulklasse und in jedem Bundesland werden ausgezeichnet. Es gibt nicht wenige Fälle, wo Schüler/innen, die in Mathematik schlechte Noten haben, beim Känguru-Wettbewerb brillieren. Für Lehrer/innen kann das ein interessanter Denkanstoß zur Überprüfung der eigenen Bewertungspraxis sein.

1. Eine mittelschwere Aufgabe für ca. 9-jährige Volksschüler/innen:
Wie viel Gramm wiegt die Füllfeder auf der rechten Waage?

A) 6g B) 7g C) 8g D) 9g E) 10g



2. Eine mittelschwere Aufgabe für ca. 11-jährige Mittelschüler/innen
(5./6. Schulstufe):

Der Zauberer Tony hat in seinem Zauberhut 14 graue, 8 weiße und 6 schwarze Mäuse. Wie viele Mäuse muss er mindestens mit verbundenen Augen aus seinem Hut nehmen, bis er sicher eine Maus jeder Farbe in der Hand hält?



A) 23 B) 22 C) 21 D) 15 E) 9

3. Eine mittelschwere Aufgabe für ca. 13-jährige Mittelschüler/innen
(7./8. Schulstufe):

Strauß Alfonso trainiert für den Kopf-im-Sand-Bewerb der Tierolympiade. Er nimmt um 8:15 Uhr am Montagmorgen seinen Kopf aus dem Sand, womit er eine neue Bestzeit mit 98 Stunden und 56 Minuten aufgestellt hat. Wann hat Alfonso seinen Kopf in den Sand gesteckt?



A) Donnerstag um 5:19 B) Donnerstag um 5:41 C) Donnerstag um 11:11
D) Freitag um 5:19 E) Freitag um 11:11

[Richtige Antworten: 1. D); 2. A); 3. A)]

Was nützen den Lehrer/innen die fachdidaktischen Erkenntnisse, wie man Kompetenzen messbar machen und überprüfen kann?

- *Erstens können sich Lehrer/innen Anregungen von PISA u.a. holen und für sich klären, welche Kompetenzen für ihre Schüler/innen wichtig sind (z. B. nicht nur Rechenfertigkeit, sondern die Fähigkeit, logisch zu argumentieren). Dann können sie versuchen, ihren Unterricht so zu planen, dass es in jeder Jahrgangsstufe Gelegenheit gibt, genau diese Kompetenzen zu erweitern (OECD 2001, 2004, 2007, 2010).*
- *Zweitens sind sowohl Standards- als auch PISA-Aufgaben, obwohl sie für schul- bzw. länderübergreifende Vergleichstests entwickelt wurden, vielfältig für Unterricht und Schule verwendbar: Man kann mit ihnen Klassentests machen, um den Lernerfolg im Vergleich mit dem Landesdurchschnitt einzuschätzen, als Grundlage für gezielte Maßnahmen für Unterrichts- und Schulentwicklung. Man kann Testaufgaben als Lernmaterialien verwenden, etwa für offene Lernphasen mit Stationenbetrieb, wo die Schüler/innen sie in ihrem eigenen Tempo bearbeiten. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Schüler/innen Testaufgaben bewerten zu lassen, samt Begründung, warum sie sie für gut oder schlecht halten, um dann mit der Klasse offen über Bildungsziele zu diskutieren (Stern 2002b). Exemplarische PISA- und Standards-Aufgaben sind veröffentlicht worden und stehen allen Lehrer/innen im Internet zur Verfügung (s.o.).*
- *Drittens gibt es zwar die meisten Beispiele einer „neuen Aufgabenkultur“ für die Altersstufe der 14- bis 15-Jährigen, aber in den internationalen Studien PIRLS und TIMSS und auf Webseiten (wie der des Känguru-Wettbewerbs) findet man viele brauchbare Lern- und Testmaterialien auch für Volksschüler/innen.*

8. Was es außer schriftlichen Tests und mündlichen Prüfungen noch alles gibt

Beispiele für innovative Ansätze bei der Leistungsfeststellung

8.1 Diversifizierung bei den gängigsten Methoden

Schriftliche Tests und Schularbeiten, mündliche Prüfungen und Bankfragen liefern durchaus brauchbare Teilinformationen über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler/innen. Ihre Zuverlässigkeit lässt sich noch steigern, indem man möglichst viele Arten von Fragestellungen verwendet und systematisch auf höhere Fähigkeiten (Anwenden, Urteilen) fokussiert. Auch lernschwache Schüler/innen profitieren von anspruchsvolleren Aufgaben, wenn ihre Lernfortschritte gewürdigt und sie nicht entmutigt, sondern ausreichend unterstützt werden. Egal, ob man Leistungen auf traditionelle oder innovative Weise feststellt und bewertet: Immer ist es hilfreich, von Anfang an für **Transparenz** der Lernziele und für Einverständnis über die Leistungsanforderungen zu sorgen. Beides schafft für die Schüler/innen Klarheit, erspart ihnen Unwägbarkeiten, kann ihre Motivation steigern und sie dazu anregen, ihr Lernen zunehmend eigenverantwortlich zu organisieren.⁴


S. 112

8.1.1 Vielfältige Aufgabenformate bei Schularbeiten und schriftlichen Tests

Neben den üblichsten Typen von Fragestellungen (z. B. Rechenaufgaben, Lückentexte, Nacherzählungen, Übersetzungen, ...) können auch folgende Formate verwendet werden:

- Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen („Multiple-Choice-Items“);
- Begriffszuordnungen durch einzuzeichnende Linien (z. B. Erfinder/innen <> Erfindungen, Länderbezeichnungen <> Landkarte, Fremdsprachenvokabeln <> deutsche Wörter);
- Fragen mit kurzen oder mit ausführlichen Antworten;
- „umgekehrte Fragen“ (zu einem vorgegebenen Wort/Begriff ist eine Frage zu formulieren, deren eindeutige Antwort dieses Wort ist);
- „Fehlersuche“ (in einem Text sind die Formulierungs-, Grammatik- oder Rechtschreibfehler zu finden, in einer mathematischen Aufgabenlösung die Denk- oder Rechenfehler);
- Zeichnungen (z. B. Schaltplan, geografische Skizze, Mindmap, grafische Lösung);
- freie Aufsätze zu einem Thema (inklusive einer eigenen Meinung samt Begründung zu einem kontroversiellen Thema, *auch in Fächern, wo das unüblich ist*, z. B. über ein beeindruckendes naturwissenschaftliches Experiment, über die Bedeutung der lateinischen Sprache, über Anwendungsmöglichkeiten der Vektorrechnung).

⁴ In den berufsbildenden österreichischen Schulen war „Transparenz der Leistungsbewertung“ in den letzten Jahren einer der wichtigsten Ansatzpunkte für die „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (<http://www.qibb.at>, siehe dazu auch Neuweg 2008).

Vorteil: 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.)

8.1.2 Breites Repertoire an Fragestellungen bei mündlichen Prüfungen

Nicht nur übliche Fragen mit mehr oder weniger eindeutigen Antworten (z. B. „Welche Anlässe und welche Ursachen lösten den ersten Weltkrieg aus?“ oder „Was charakterisiert die Struktur einer Sonate?“), sondern auch:

- Fragen, die auch persönliche Werturteile einbeziehen, wobei natürlich ausschließlich die Qualität der Begründung, keinesfalls das Werturteil selbst bewertet wird (z. B. „Was hältst du von den pazifistischen Bewegungen, die den ersten Weltkrieg verhindern wollten?“ „Welche Klaviersonate gefällt dir besonders gut und warum?“);
- Fragen über Themen, die sich der Schüler oder die Schülerin selbst aussucht (z. B. „Was ist an Amerika für dich interessant und warum?“ „Berichtest du bitte über eine Pflanzenart, über die du dich gut informiert hast?“);
- Einbeziehung von Fragen aus der Klasse, grundsätzlich auch von Wünschen und Vorschlägen der Schüler/innen bzgl. des Ablaufs von Prüfungen (z. B. „Wie könntest du noch zeigen, was du alles weißt und kannst?“)

Vorteil: Fragen nach individuellen Interessen und Meinungen erfordern persönliche Antworten und sind eine Herausforderung, argumentative Fähigkeiten zu zeigen. Prüfer/innen bekommen so einen tieferen Einblick in Denkweisen von Schüler/innen als durch Fragen nach Antworten, die sie ohnehin selber wissen.

8.1.3 Anerkennung von selbstständigen Lernleistungen bei Mitarbeitsbewertung

Nicht nur Aufmerksamkeit beim Lehrervortrag und das Beantworten eingestreuter Kontrollfragen, sondern vor allem authentische Eigenleistungen von Schüler/innen werden als positive Mitarbeit gewertet, wie z. B.:

- eigener Diskussionsbeitrag und weiterführende Fragen (z. B. nach themenzentrierter Partnerarbeit);
- Kurzpräsentation der Ergebnisse einer Gruppenarbeit (z. B. mit Plakat oder Overheadfolie);
- Zusammenfassung des Lernertrags am Ende der Unterrichtsstunde (inklusive eigener Wertungen sowie noch offener Fragen);
- vereinbarte und vorbereitete Wiederholung am Beginn der nächsten Unterrichtsstunde (inklusive Wünschen nach inhaltlichen Ergänzungen und Vertiefungen);
- Beitrag zur Unterrichtsgestaltung (z. B. Demonstrationsexperiment, Quizmoderation, Vorbereitung von Laborübungen, Vorführung und Kommentierung eines Lehrfilms oder eines fachbezogenen Computerlernprogramms);
- Beteiligung an der Planung, Durchführung und Reflexion von Schulveranstaltungen (Museumsbesuch, Betriebsexkursion, Projekttag).

Vorteil: Das Ermöglichen, Sichtbarmachen und Bewerten von eigenverantwortlichen Lernprozessen und -ergebnissen fördert die Selbstständigkeit und Motivation der Schüler/innen und stärkt ihr Selbstvertrauen. Bei Präsentationen vor der Klasse bauen sie auch ihre Fähigkeiten aus, zu kommunizieren, sich verständlich zu machen, zuzuhören, mit Lob und Kritik umzugehen.

8.1.4 Die Zwei-Phasen-Arbeit (Mehr-Phasen-Arbeit) (vgl. Blüml 1994)

Die Zwei-Phasen-Arbeit ist eine schriftliche Prüfung (insbes. eine Deutschschararbeit), bei der die Schüler/innen nach der Abgabe einige Tage später noch einmal eine Gelegenheit zur Überarbeitung haben. In der „zweiten Phase“ können sie Änderungen, Ausbesserungen oder Ergänzungen einfügen. Was zählt, ist die Endfassung.

Vorteile

- Die Überarbeitung ermöglicht grundsätzlich eine Verbesserung der Qualität aller Arbeiten.
- Die Zwischenzeit können die Schüler/innen individuell oder in Gruppenarbeit dazu nutzen, Wissenslücken zu schließen, Fertigkeiten zu trainieren und ihr Verständnis zu vertiefen.
- Eigene Fehler zu suchen und aufzuspüren, lohnt sich. Dabei lernt man am meisten.
- Die Gelegenheit zum Nachbessern kann die Schüler/innen motivieren, sich aktiv und selbstständig mit ihrem Leistungsstand auseinanderzusetzen und genau das zu lernen, was in der ersten Phase noch Schwierigkeiten bereitet hat.
- Individuelle Anstrengungen und Leistungssteigerungen werden sichtbar und lassen sich bewerten.
- Vor allem, wenn es um die Produktion von Texten oder Kunstobjekten geht, entspricht eine Mehr-Phasen-Arbeit der Realität in der Berufswelt. Profis sind es gewohnt, ihre Erstentwürfe zu revidieren.

Probleme

- Soweit bekannt, haben sich bisher drei Varianten der Zwei-Phasen-Arbeit, auf die sich die betreffenden Lehrpersonen mit den Schüler/inne/n geeinigt haben, in der Praxis bewährt:
 - > Die erste Version bleibt unkorrigiert, und die Schüler/innen überarbeiten sie in einer zweiten Phase („Klassische Variante“).
 - > Die erste Version wird von der Lehrperson (evtl. auch von Mitschüler/innen) mit Anmerkungen am Seitenrand kommentiert, aber noch nicht bewertet. Im zweiten Durchgang haben die Schüler/innen die Möglichkeit, ihre Arbeiten auszubessern und zu ergänzen.
 - > Die erste Version wird von der Lehrperson in üblicher Weise (z. B. mit einer Note) bewertet. In einer zweiten Phase können die Schüler/innen sie nachbearbeiten. Das Endprodukt kann dann als Mitarbeitsleistung bewertet werden. („Vorsichtige Variante“, die auch von sämtlichen Schuljurist/inn/en akzeptiert wird.)

- Es ist nicht unumstritten, ob die ersten beiden Varianten gesetzeskonform sind. Manche Schuljurist/innen argumentieren, dass Schularbeiten und schriftliche Tests (anders als etwa Fachbereichsarbeiten) als Momentaufnahmen der Schülerkenntnisse gedacht sind, weswegen auch die Maximaldauer einer Prüfung festgelegt ist, z. B. mit einer oder zwei Stunden für eine schriftliche Klassenarbeit. Befürworter/innen der „klassischen Variante“ argumentieren allerdings, dass sich diese Festlegung auch dadurch erfüllen lässt, dass die Zwei-Phasen-Arbeit insgesamt nicht länger dauert als vorgeschrieben (was genau genommen eine Verkürzung der Arbeitszeit für die erste Version bedeutet). Jedenfalls sind bisher keine Proteste oder Berufungen gegen Zwei-Phasen-Arbeiten bekannt geworden.
- Die hohe Akzeptanz dürfte vor allem darauf zurückzuführen sein, dass die betreffenden Lehrer/innen Sinn und Zweck der Zwei-Phasen-Arbeit intensiv kommuniziert, das ausnahmslose Einverständnis der Schüler/innen und Eltern eingeholt und die Unterstützung durch Schulleitung und Schulaufsicht sichergestellt haben. Auch von erfolgreichen Probeläufen und deren Evaluierung wird öfters berichtet.
- Manche Lehrer/innen, die damit experimentiert haben, schwärmen im kollegialen Gespräch von ihren Erfahrungen mit der Zwei-Phasen-Arbeit: Schüler/innen würden nicht mehr nur für einen Testtermin lernen, um dann jegliches Interesse zu verlieren, sondern steigerten danach noch ihre Anstrengungen und in der Folge auch ihre Leistungen. Auch die Reaktionen vieler Eltern seien positiv. Andere Lehrer/innen berichten allerdings, dass manche Schüler/innen die zweite Phase nicht ernst nehmen und kaum für Überarbeitungen nutzen würden. Jedenfalls gibt es kaum zuverlässige Forschungsergebnisse über die Auswirkungen dieser Prüfungsform auf das Lernen, weil sie noch nicht sehr weit verbreitet ist.

8.2 Protokolle und Dossiers

Protokolle können in Form und Inhalt sehr unterschiedlich sein. Nach welchen Gesichtspunkten soll man Protokolle, also Aufzeichnungen von Beobachtungen und Gedanken, bewerten? Welche Fähigkeiten will man damit eigentlich überprüfen, und nach welchen Kriterien? Diese Fragen sind von der Lehrperson vor der Einbeziehung in die Bewertung gemeinsam mit der Klasse zu klären. Zwei praktische Beispiele:

8.2.1 Protokolle von Schulexkursionen und Projektwochen

Bei besonderen Lernphasen wie Projektwochen (z. B. zu fächerübergreifenden Themen wie Klimaschutz oder Stadtentwicklung) oder Klassenausflügen (z. B. in einen Industriebetrieb oder eine Theateraufführung) sind Protokolle hilfreich für Lernertragssicherung und die Nachbearbeitung. Sie können verpflichtend von allen Schüler/inne/n geschrieben werden, eventuell arbeitsteilig zu Teilaspekten oder freiwillig als Zusatzleistung. Die Lehrperson kann mit der Klasse vereinbaren, dass das Protokoll außer (a) einem

Berichtteil über den Verlauf und die Höhepunkte der Veranstaltung, (b) Fotodokumentationen und Sammlungen von Informationsmaterial auch (c) persönliche Eindrücke und Wertungen enthalten soll. Die eigene Meinungsbildung stärkt die Selbstständigkeit und die Urteilsfähigkeit der Schüler/innen.

8.2.2 Protokolle von naturwissenschaftlichen Untersuchungen und Experimenten

Wenn Schüler/innen Naturbeobachtungen oder physikalische und chemische Experimente durchführen, lernen sie zu verstehen, wie naturwissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden. Protokolle sind dabei wichtige Hilfsmittel. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass sie nicht bloß Versuchsanleitungen mit vorgegebenen Materialien schrittweise befolgen und die Ergebnisse in vorgegebene Tabellen eintragen. Um naturwissenschaftliches Arbeiten zu begreifen, müssen sie vielmehr auf ihr eigenes Vorverständnis bauen, zu einer Frage Ideen entwickeln, ein Experiment selbst entwerfen, eine Hypothese bilden und dann erst beobachten bzw. messen und schließlich die Ergebnisse deuten. Diese bestätigen die Hypothese oder widersprechen ihr und führen vielleicht zu neuen Fragen. Verstehen von Naturwissenschaften ist unmöglich, ohne genau auf diese Weise einen Forschungsprozess „en miniature“ nachzuvollziehen. Dabei sind gedankliche Um- und Irrwege sowie Messfehler unvermeidlich. Für die Schüler/innen sind Protokolle wertvoll, wenn sie darin ihre Erkenntnisfortschritte festhalten und so ihr Verständnis entwickeln. Für die Lerndiagnose sind Protokolle wertvoll, weil sie sowohl Missverständnisse als auch Lernfortschritte sichtbar machen. Für die Bewertung empfiehlt es sich, Protokolle von den Schüler/innen überarbeiten und durch eine Gesamtreflexion ergänzen zu lassen. Aus dem Erkennen eigener Fehler und Irrtümer lernen sie am meisten („Aha-Effekt“). Exemplarische Versuchsanregungen und Protokollblätter, die naturwissenschaftliches Forschen nachvollziehen, findet man u.a. in den exzellenten Materialien des deutschen PING-Projekts (<http://ping.lernnetz.de>).

8.2.3 Themenmappe / Dossier (vgl. Stern 2001)

Jede/r Schüler/in wählt ein fachbezogenes Thema aus, sammelt über längere Zeit Unterlagen dazu in einer Mappe, schreibt Zusammenfassungen und referiert darüber (eventuell mit Partner/in) vor der Klasse. Das dient einerseits der Entwicklung individueller Interessen und einem persönlichen Zugang zum Fach, andererseits der Erreichung allgemeiner Lernziele (z. B. Beschaffung, Verarbeitung und kritische Bewertung von Informationen). Man kann eine solche Materialsammlung auch in mehreren Fächern nutzen. Um zu verhindern, dass nur aus einem Buch abgeschrieben oder Textbausteine aus dem Internet im „copy-and-paste“-Verfahren übernommen werden, empfiehlt sich die Vereinbarung, immer mehrere Quellen zu verwenden und anzugeben sowie eine persönliche Stellungnahme einzubauen und zu begründen. Der Stellenwert des Dossiers für die Leistungsbewertung und Kriterien, nach denen es bewertet wird, sollten von Anfang an klar sein. Der Lehrperson verschafft es Einblick in individuelle Lernzugänge und Denkweisen. Die Kehrseite ist allerdings der relativ hohe Aufwand für Korrekturen und Feedback, insbesondere, wenn man – was sinnvoll ist – Dossiers mehrmals einsammelt, kommentiert und überarbeiten lässt.

Dossier zu deinem Spezialthema

- Wähle ein Thema, das dich wirklich interessiert.
- Lege eine Themenmappe (Dossier) an und sammle dazu Zeitungsausschnitte, Fotokopien aus Büchern, Ausdrücke aus dem Internet (immer mit Quellenangabe!).
- Schreibe in deinen eigenen Worten eine ein- bis zweiseitige Zusammenfassung des Wichtigsten und Interessantesten (mit Abbildungen).
- Berichte der Klasse in einem Kurzreferat, warum dich das Thema interessiert und was du darüber herausgefunden hast (mit Poster oder Folien).

8.3 Blitzfeedback

Will man wissen, ob (fast) alle Schüler/innen das Wesentliche erfasst haben und der Lernabschnitt abgeschlossen werden kann, ist ein Test nicht immer nötig und Kontrollfragen, die nur zwei oder drei Schüler/innen beantworten, sind nicht immer zielführend. Um sich einen schnellen Überblick zu verschaffen, genügt oft ein Blitzfeedback. Eine Volksschullehrerin lässt sich z. B. die Antwort auf ihre Kontrollfrage von mehreren Schüler/innen ins Ohr flüstern. Bei Rechnungen, deren Ergebnis eine natürliche Zahl zwischen 1 und 10 ist, lässt sie alle Kinder fertig rechnen und dann zugleich ihr Resultat durch die Zahl der hochgestreckten Finger anzeigen (Heiss, Wien 10).

8.3.1 Blitzfeedback mit „ABCD-Kärtchen“ (vgl. Wiliam 2006)

Zur Überprüfung ihres Wissensstands bekommen die Schüler/innen je 4 Kärtchen, auf denen die Lettern A, B, C, D geschrieben sind. Es wird ihnen eine Frage gestellt mit 3-4 Antwortmöglichkeiten. Dann soll jede/r jenes Kärtchen heben, das zur richtigen Antwort gehört (Multiple Choice). Eine Frage nach einer Lernphase über die Erdatmosphäre wäre z. B.:

Was können wir tun, um die OZONSCHICHT zu erhalten?

- A) den Kohlendioxidausstoß von Verkehr und Industrie senken;
- B) die Abholzung der Regenwälder einstellen;
- C) Fahrverbot für Autos an Tagen mit hohen Ozonwerten;
- D) sorgfältige Entsorgung von Kühlschränken und Airconditionern.

Richtig ist die Antwort D, weil die Kälteflüssigkeit FCKWs enthält, die in der oberen Atmosphäre unter UV-Einwirkung Chlor-Radikale freisetzen, die mit Ozon reagieren, wodurch die Ozonschicht abgebaut wird. Die anderen Antwortmöglichkeiten beziehen sich auf andere ökologische Probleme (Treibhauseffekt und Bodenozone), klingen also plausibel, außer man hat die Zusammenhänge wirklich begriffen.

Wenn die Frage gut ist („hinge question“), sieht man mit einem Blick auf die hochgehaltenen Kärtchen, ob das Verständnis ausreichend ist, denn alle Schüler/innen sind einbezogen.

8.3.2 Blitzfeedback mit „Ampel-Würfel“ (vgl. Wiliam 2006)

Um zu zeigen, ob sie alles Bisherige verstanden haben oder nicht, haben die Schüler/innen vor sich jeweils einen Würfel mit je 2 Seiten in roter, gelber bzw. grüner Farbe. Sind die nach vorne und nach oben gerichteten Seiten grün, heißt dieses Signal „Weitermachen, ich habe alles verstanden“, rot heißt „Stopp, ich brauche noch eine Erklärung“ und gelb heißt „Ich bin unsicher, ob ich’s verstanden habe“. So teilen die Schüler/innen der Lehrperson gleich zu Stundenbeginn mit, ob noch eine Wiederholung nötig ist oder ob sie mit etwas Neuem fortfahren soll.

8.3.3 Blitzfeedback mit „Minute Papers“ (vgl. Angelo & Cross 1993)

Die Schüler/innen schreiben auf ein Kärtchen, das sie dann abgeben, ihren Namen und ihre Antworten auf 2 Fragen:

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

Die Lehrperson wertet die Antworten bis zur folgenden Stunde aus, bespricht die Ergebnisse mit der Klasse und greift Anregungen auf. Dieses simple Instrument hat einen dreifachen Nutzen. Erstens regt es die Schüler/innen dazu an, über das, was sie lernen, zu reflektieren. Zweitens liefert es Informationen über das Denken der Schüler/innen. Und drittens ergibt sich daraus ein indirektes Feedback der Klasse darüber, was in dieser Stunde gut gelungen ist.

8.3.4 Lernertragsresümee nach offenen Lernphasen

(Niedertscheider, HS Mayrhofen, unv.)

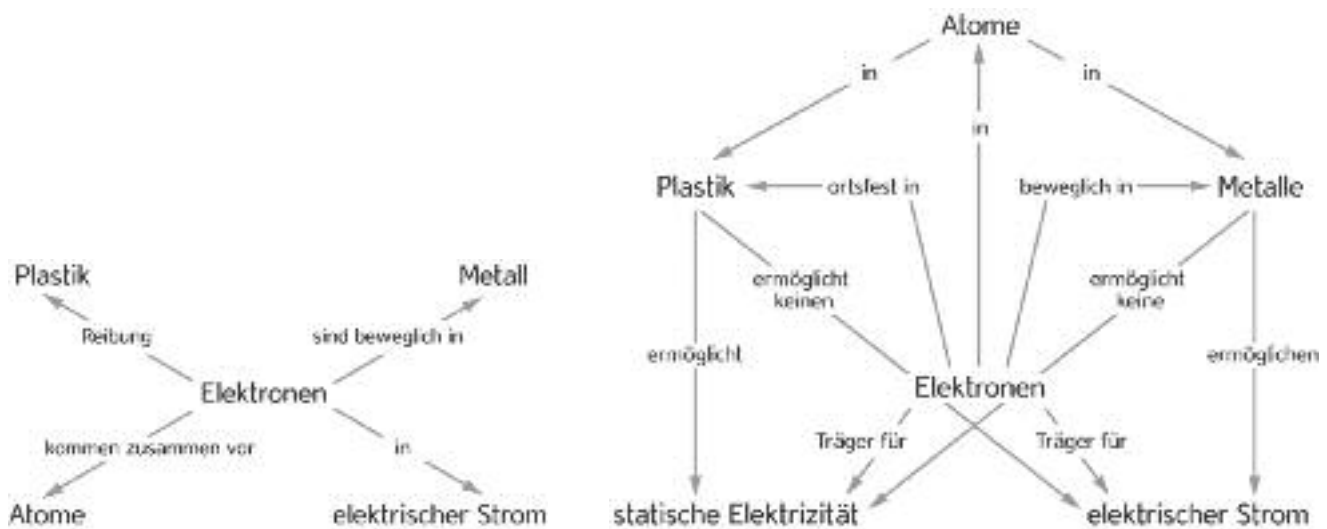
Offene Fragen zielen darauf ab, Inhalte und Ertrag einer Lernphase zu rekapitulieren. Hier sind sie als unvollständige Satzanfänge formuliert, die zu vervollständigen sind. Das erleichtert es, persönliche Anmerkungen zu machen, durchaus auch auf unterschiedlichen Niveaus. So wird sichtbar, was gelernt wurde, auch metakognitiv (durch Reflexion über das eigene Denken), was die Lehrperson sowohl für formative Bewertungen als auch für ein Feedback zum Unterricht nutzen kann. Sie kann nach einer schnellen Auswertung schon in der folgenden Stunde darauf eingehen.

- Vorher hatte ich wenig Ahnung. Aber jetzt weiß ich, dass ...
- Mir war manches rätselhaft. Aber jetzt verstehe ich, dass ...
- Was ich dazugelernt habe und jetzt besser kann: ...
- Spannend und interessant war für mich vor allem ...
- Schwer gefallen ist mir ... (Warum?)

8.4 Concept Map/Begriffsnetz (vgl. Häußler u.a. 1998)

Ein Begriffsnetz ist ein Diagramm, das Beziehungen zwischen Begriffen zeigt. Manche Begriffe sind paarweise mit Pfeilen verbunden, deren Benennung die Beziehung beschreibt („enthält“, „erzeugt“, „ist nötig für“ usw.). Die Anzahl der verwendeten Begriffe und der Beziehungslinien sind ein Maß dafür, wie tief das Verständnis einer Thematik ist. Stellt man eine/n Schüler/in vor die Aufgabe, vorgegebene Begriffe mit möglichst vielen sinnvoll benannten Beziehungspfeilen zu verbinden, so zeigt das Begriffsnetz auf einen Blick, wie umfassend und treffend Begriffe verwendet und Zusammenhänge erfasst werden können.

Notiere die Begriffe: ATOME, ELEKTRISCHER STROM, ELEKTRONEN, METALL, PLASTIK, STATISCHE ELEKTRIZITÄT. Stelle möglichst viele Verbindungen zwischen ihnen her, markiere sie mit einem Pfeil und beschreibe in wenigen Worten, welchen Zusammenhang du erkennst.



Aufgabenlösungen zweier Schüler/innen der 8. Schulstufe (aus: Häußler u.a. 1998, S. 80)

Das Begriffsnetz in der 2. Abbildung (rechts) enthält mehr Fachbegriffe und diese sind mit mehr passend benannten Beziehungslinien verbunden. Das lässt auf ein fundierteres Verständnis (in diesem Beispiel: der Physik) schließen.

Das Begriffsnetz ist ein einfaches und mächtiges Instrument, um die Kenntnis von Begriffen und Prinzipien zu überprüfen. Es liefert auch Aufschluss über theoretisches Verständnis und eventuelle Misskonzepte. Es sagt aber nichts aus über die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden und Probleme zu lösen.

Man kann Begriffsnetze nicht nur als Testaufgaben verwenden, sondern auch, um den Schüler/inne/n ihre eigenen Lernfortschritte vor Augen zu führen. Zu diesem Zweck entwerfen sie ihr Begriffsnetz zweimal, am Beginn und am Ende einer Lernphase, vergleichen dann und reflektieren über die Unterschiede.

8.5 Performance-Task (Problemlöse- und Experimentieraufgabe)

(vgl. Duit, Häußler & Prentzel 2001)

„Performance-Tasks“ sind Aufgaben, bei denen die Schüler/innen (eventuell in Gruppen) ihr Wissen nicht nur wiedergeben, sondern praktisch anwenden müssen. Mit ihnen kann man also überprüfen, ob Lernende über fachspezifische Denk- und Vorgehensweisen verfügen.

Mathematik-Problemaufgabe: **MÜNZEN** (TIMSS II, 1998)

Forscher haben herausgefunden, dass ein idealer Satz von Münzen folgende Anforderungen erfüllt:

- Der Durchmesser der Münzen sollte nicht kleiner als 15 mm und nicht größer als 45 mm sein.
- Ausgehend von einer Münze muss der Durchmesser der nächsten Münze mindestens 30% größer sein. Die Prägemaschine kann nur Münzen herstellen, deren Durchmesser in Millimetern ganzzahlig ist (z. B. 17 mm sind zulässig, 17,3 mm nicht).

Deine Aufgabe: Entwirf einen **Satz von Münzen**, der die genannten Anforderungen erfüllt. Beginne mit einer 15-Millimeter-Münze. Dein Satz sollte so viele Münzen wie möglich enthalten.

Physik-Experimentieraufgabe: **MAGNETEN** (TIMSS II, 1998)

Du hast: 6 Stahlkugeln, 10 Büroklammern oder Haarnadeln, 6 Beilagscheiben, 2 Eisenstifte, 2 Magneten A&B, ein 30cm-Lineal.

Deine Aufgabe: Benütze diese Dinge, um herauszufinden, welcher der beiden Magneten A oder B stärker ist!

1. Experimentiere, dann vervollständige diesen Satz:
Ich habe herausgefunden, dass der Magnet ... stärker ist.
2. Beschreibe alle Schritte, wie du darauf gekommen bist, welcher Magnet stärker ist. Zeichne Skizzen und Diagramme als Teil deiner Antwort, wenn dir das beim Erklären hilft.

Performance Task für Geografie & Geschichte: **REISEPLANUNG**

- Wähle deinen liebsten Ferienort. Was gibt es dort zu besichtigen und sonst zu tun?
- Wie lange soll deine Reise dorthin dauern? Wer gehört zur idealen Reisegruppe?
- Besorge dir Informationsmaterial von einem Reisebüro und aus dem Internet!

Deine Aufgabe: Entwirf für dein Reiseziel ein **2-Seiten-Prospekt** mit folgendem Inhalt:

1. Name des Orts, geografische Besonderheiten, geschichtlicher Rückblick;
2. Beschreibung von mindestens drei Sehenswürdigkeiten/Attraktionen samt Begründungen, warum sich der Besuch lohnt;
3. Abbildungen (Landkarten, Fotos u.a.);
4. weitere Informationen, die für dich wichtig sind (Sprache, Musik, Speisen, ...).

Bei jeder dieser Aufgaben gibt es mehrere akzeptable Lösungen. Man kann sie auf verschiedene Weise erreichen. Resultat und Protokoll/Lösungsweg geben nicht nur Einblick in Sach- und Methoden-Wissen, sondern vor allem auch in die Fähigkeit, dieses zielgerichtet auf unbekannte Fragestellungen anzuwenden.

Bestechend an diesen Aufgaben ist, dass sie komplexe Lösungsstrategien erfordern und Forschungsansätze, die denen bei wissenschaftlichen Untersuchungen ähnlich sind, anders als die Arbeit an einem üblichen Papier-und-Bleistift-Test. Nachteile sind der große Zeitaufwand (1-2 Stunden für einen „Performance-Assessment-Test“) und Schwierigkeiten, die Ergebnisse verlässlich zu bewerten. Lohnt sich der Aufwand überhaupt? Interessant sind jedenfalls Befunde aus der Schweizer TIMS-Studie, wonach die durchschnittlichen Leistungen der Mädchen bei den Papier-und-Bleistift-Tests erheblich schwächer als die der Burschen waren, während es bei den Performance-Tasks keine signifikanten Unterschiede gab. Das Aufgabenformat hat also durchaus Einfluss auf das Ergebnis der Leistungsmessung (Labudde & Stebler 1999).

8.6 Bewertung von Gruppenarbeiten

Zwei Probleme treten bei der Bewertung von Gruppenarbeiten auf:

- Wie lassen sich die unterschiedlichen Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder einschätzen und in ihre individuelle Leistungsbewertung einbeziehen? Ist es nicht ein Widerspruch, Schüler/innen in Gruppen lernen zu lassen, aber einzeln zu prüfen, weil das ihre Teamarbeit doch abwertet? (vgl. Sacher 2004⁴)
- Sollen außer den kognitiven auch die sozialen Lernfortschritte der Gruppenmitglieder mitbewertet werden? Aber wie bewertet man die Erweiterung sozialer Fähigkeiten wie z. B. Zuhören und Diskutieren, Akzeptieren unterschiedlicher Meinungen und Lösen von Konflikten, die in günstigen Fällen ja auch zur Verbesserung der fachlichen Lernleistungen beitragen?

Um Gruppenarbeiten einen größeren Stellenwert einzuräumen, bieten sich zwei Wege an:

- Gruppenarbeiten auch bei Prüfungen
Das ist zwar unüblich und vom Gesetz nicht vorgesehen, aber in Einzelfällen durchaus praktikabel, wie das Beispiel einer Grazer Handelsakademie zeigt, wo die Schüler/innen einen Teil der schriftlichen Mathematikmatura zu zweit machen konnten. Voraussetzung waren Sonderabsprachen mit Schulleitung und Landeschulrat. Lehrer/innen, die bei Prüfungen Teamzusammenarbeit ermöglichen, können sich dabei nicht auf Routinen stützen und müssen dafür, je nach Fach, auch neue Typen von Aufgaben entwickeln.
- Bewertung der Ergebnisse von Gruppenarbeiten
Dabei stellt sich die Frage, ob die Einzelbeiträge der Gruppenmitglieder gleich oder unterschiedlich bewertet werden sollen? Manche Schüler/innen machen den

Großteil der Gruppenarbeit im Alleingang, andere lassen sich mitziehen oder schauen nur zu. Die Lehrperson kann durch Beobachtung die Einzelleistungen zu unterscheiden versuchen (was mühsam ist und die Lernunterstützung behindert) oder die Gruppen selbst damit beauftragen (was zu Konflikten führen kann). Eine dritte Alternative besteht darin, alle Mitglieder einer Gruppe gleich zu bewerten. Das ist sicherlich ungerecht, stärkt aber das Gefühl für die gemeinsame Verantwortung für das Ergebnis und gibt den arbeitswilligen Schüler/innen/n gute Argumente, auch von den zurückhaltenden Gruppenmitgliedern Beiträge für eine halbwegs faire Arbeitsteilung zu fordern.

Mit Stärken und Schwächen innerhalb der Gruppe konstruktiv umzugehen, voneinander zu lernen und unterschiedliche Fähigkeiten für ein gemeinsames Ziel zu nutzen, ist eines der wichtigsten Lernziele. Die Schüler/innen brauchen ausreichend Gelegenheit, ihre sozialen Kompetenzen auszubauen. Als Lehrer/in kann man sie dabei unterstützen – durch Tipps für die Organisation der Teamarbeit (z. B. durch Verteilung von Funktionen wie Moderator/in, Ideenbringer/in, Entscheider/in) und durch Anregungen für die Reflexion von Teamerfahrungen, um ihre Zusammenarbeit zu verbessern.

8.6.1 Punktevergabe für Gruppenarbeiten

Diese Methode eignet sich für die Bewertung von Gruppenarbeiten, die auf Postern festgehalten worden sind, bezieht alle Mitschüler/innen aktiv ein und lässt sich beliebig variieren.

- Jede Gruppe hängt ihr Poster (z. B. Rechercheergebnisse für ein Projekt) an einer Klassenwand auf und erläutert kurz den Inhalt.
- Jede/r Schüler/in bekommt anschließend 3 Klebepunkte und gibt der subjektiv besten Gruppenarbeit 2 Punkte und der zweitbesten 1 Punkt. (Die eigene Arbeit ist ausgenommen.)
- Die Poster mit den meisten Punkten werden (z. B. für eine Ausstellung) ausgewählt, ihre besonderen Vorzüge in einer Klassendiskussion besprochen und bei der Leistungsbewertung gewürdigt.

Die Lehrperson bekommt auf diese Weise zusätzliche Informationen, welche Qualitätsmerkmale für die Schüler/innen zählen und kann darauf eingehen.

8.6.2 Reflexionsblatt zur Bewertung der Gruppenarbeit

Jede/r Schüler/in füllt das Blatt individuell aus und vergleicht dann mit den Partner/innen deren Bewertung des eigenen Beitrags zur Gruppenarbeit. Anschließend bespricht die ganze Gruppe, wie sie die Zusammenarbeit bewertet und einigt sich per Konsens oder Mehrheitsentscheidung.

Mein individueller Beitrag zur Gruppenarbeit (0, 1 oder 2 Punkte pro Zeile)			Kollektive Bewertung der Gruppenarbeit (0, 1 oder 2 Punkte pro Zeile)		
	Selbst- bewertung	Partner- bewertung		Selbst- bewertung	Lehrer- bewertung
Ich habe die Initiative ergriffen, um Probleme zu lösen und die Gruppe voranzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Rollenverteilung hat in unserer Gruppe geklappt (Moderator/in, Ideenbringer/in, Entscheider/in).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich gut in die Gruppe und ihr gemeinsames Anliegen eingeordnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wir haben uns einigen können, was wir wollen und wie wir es anpacken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meine Arbeitsanteile pünktlich, sorgfältig und zuverlässig erledigt, nämlich: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jede/r hat etwas beigetragen, z. B.: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Ideen haben die Gruppe sehr vorangebracht, nämlich: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Unsere Gruppe hatte gute Ideen, z. B.: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe aufmerksam zugehört und bin auf die Beiträge Anderer eingegangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jede/r hat sich beteiligt, konnte Vorschläge machen und ist angehört worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe in sachlich-freundlichem Ton ohne Herabsetzung Anderer geredet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Das Gesprächsklima war sachlich-freundlich, ohne Herabsetzungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe andere unterstützt, wenn sie Hilfe gebraucht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wer Hilfe gebraucht hat, hat sie auch bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das habe ich besonders gut gemacht: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Das ist unserer Gruppe besonders gut gelungen: ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesamtpunktezahl (von 16)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gesamtpunktezahl (von 16)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Ergebnisse der Reflexion bespricht die Gruppe zuerst für sich, um daraus gemeinsame Lehren fürs nächste Mal zu ziehen, wie die Gruppenarbeit zu verbessern ist. Die Lehrperson erhält von jeder Gruppe einen schriftlichen Kurzbericht samt Reflexionsblättern und gibt ihr ein Feedback. Eine Berücksichtigung in der Leistungsbewertung kann vereinbart werden.

9. Wie man Partner- und Selbsteinschätzung einbeziehen kann

Eigene Leistungen und die von Mitschüler/inne/n einzuschätzen schärft den Blick für die Unterscheidung zwischen guten und schlechten Lernergebnissen und stärkt die Urteilsfähigkeit, also eine der höheren Fähigkeiten, die Lernende entwickeln sollten (siehe Kap. 5.1, vgl. Bloom 1956). Indirekt trägt die kritische Auseinandersetzung mit der Qualität des Lernens auch zu deren Verbesserung bei, wie Untersuchungen belegen (vgl. Black & Wiliam 1998).

9.1 Einige Instrumente der Selbsteinschätzung

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. Alle angeführten Instrumente liefern Einblicke in die Lernfortschritte der Schüler/innen aus deren Sicht. Für die Lehrperson bedeutet ihre Nutzung wenig zusätzlichen Aufwand, eher Entlastung, weil sie die Selbsteinschätzung der Schüler/innen nur mit ihrer eigenen zu vergleichen brauchen, um ein gezieltes Feedback zu geben. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass Schüler selbstbewertung die Lehrerbewertung validiert, also ihre Gültigkeit absichert, weil dadurch die Gefahr kleiner wird, Teilleistungen zu übersehen und unberücksichtigt zu lassen.

9.1.1 Lernjournal (vgl. Stern 2001a, Winter 2004)

Das Lernjournal dient der schriftlichen Reflexion. Am Ende einer Schulstunde sind einige Minuten für persönliche Notizen der Schüler/innen über ihren Lernertrag und den Unterrichtsverlauf reserviert. Fragen über ihren Lernprozess sprechen die Schüler/innen als aktiv Lernende an und fordern ihre konstruktive Kritik heraus. So erhält man sowohl Informationen über Lernerfolge der Schüler/innen sowie über ihre Motivation und Einstellungen als auch Anregungen zur Verbesserung des Unterrichts. Man kann die Schüler/innen auffordern, Auszüge vorzulesen, etwa über ein „Aha-Erlebnis“. Ein Verzicht, die Lernjournale einzusammeln und auszuwerten, hat den Vorteil, dass die Schüler/innen auch ihre Frustrationen unzensuriert ausdrücken können und keinen Grund haben, aus Gefälligkeit positive Aspekte zu übertreiben. So können sie auch „Dampf ablassen“. Der Lehrperson steht es frei, ein Resümee aus dem Lernstagebuch einzufordern, etwa zu den Leitfragen: „Was war das Wichtigste, das ich in diesem Semester dazugelernt habe?“ „Welche Stunden fand ich besonders gelungen?“ „Welche Vorschläge möchte ich für die künftigen Unterrichtsstunden machen?“

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.

Es gibt viele Varianten des Lernjournals, etwa als „Tagebuch“ für spontane, unstrukturierte Eintragungen persönlicher Gedanken und Gefühle zum Unterricht, als „Projektlogbuch“ für die Dauer eines Projekts oder als „Gruppenjournal“ für ein Schülerteam. Das Lernjournal ist ein einfaches Instrument, aber es ist sehr ergiebig für die Bewertung von Lernfortschritten, wenn man es durch andere Befunde ergänzt.⁵

9.1.2 Reflexion eigener Lernziele (vgl. Stern 2001a)

Zu Schuljahresbeginn erhält jede/r Schüler/in eine Liste mit Lernzielen und reiht sie aus subjektiver Sicht nach Wichtigkeit (eventuell auch mit Begründung). Die Aufgabe ist dann, zwei Hauptziele auszuwählen und im Lauf des Jahres im Auge zu behalten. In regelmäßigen Abständen (mindestens zweimal im Jahr) berichtet er/sie schriftlich über bisherige Lernerfolge und holt sich von der Lehrperson ein Feedback.

HITLISTE IN PHYSIK (6. Schulstufe)

*Was möchte ich heuer in Physik lernen? Was interessiert mich am meisten?
Meine persönliche Reihung für die 6. Schulstufe*

Mehr Wissen über Schall & Ultraschall	Mehr Wissen über Wärme & Strahlung	Mehr Wissen über Forscher/ innen und Entdeckungen	Experimentieren (Beobachten/Beschreiben/Begründen)
Mehr Wissen über Energie & Maschinen	Verständnis für Vorgänge in Natur & Technik	Heftführung (Inhaltsverzeichnis, Bilder, Protokolle)	Teamarbeit & Präsentation (Plakat, Referat, Versuchsvorführung)
Mehr Wissen über Fliegen & Schwimmen	Umweltbewusstsein & Technikfolgen	Lerntechnik (Textzusammenfassung, Lernkartei, Mindmap)	Informationen über ein Spezialthema sammeln, nämlich: ...

Bei meinen beiden erstgereihten Lernzielen möchte ich am Ende des Schuljahres mehr können als jetzt!

⁵ Anders bei Ruf & Gallin (2005): Ihr „dialogisches Lernen“ geht von einer Kernidee aus, die für den/die Lernende/n bedeutsam und faszinierend ist. Er/sie bearbeitet offene Aufträge auf seine/ihre ureigenste Art und Weise und bekommt dafür persönliche Rückmeldungen. Das Lernjournal ist dabei nicht eines unter vielen Reflexionsinstrumenten, sondern zentrales Element und unerlässlich. Darin wird schriftlich nachgedacht, und es werden singuläre Konzepte und Positionen formuliert. Der Lernprozess wird dadurch als unabhängiges, selbstgesteuertes, eigenverantwortliches Reiseabenteuer erfahren (vgl. Decy & Ryan 2000).

Ähnliche Listen lassen sich für alle Fächer und Altersstufen erstellen. Dieses Instrument fördert das eigenverantwortliche Lernen der Schüler/innen. Es wird von ihnen erwartet, ihre individuellen Prioritäten festzulegen, ihren Lernprozess selbst zu steuern und ihre Fortschritte selbst einzuschätzen.

9.1.3 „Vorher-Nachher“-Vergleich: Reflexion über Lernfortschritte (vgl. Stern 2001a, <http://www.qis.at>)

Zur Einstimmung in einen neuen Themenbereich werden den Schüler/inne/n die Schlüsselbegriffe vorgelegt. In einer Tabelle kann jede/r für sich ankreuzen, ob er/sie glaubt, darüber schon viel, einiges oder wenig zu wissen. Am Ende des Abschnitts trägt jede/r nochmals in dieselbe Liste ein, wie sich der Wissensstand subjektiv verändert hat. Ein Vergleich der Ergebnisse macht individuelle Lernfortschritte bewusst und zeigt der Lehrperson, welche Teilbereiche für viele in der Klasse unverstanden geblieben und eventuell zu wiederholen sind. Mit informellen Tests lassen sich solche Selbsteinschätzungen auch untermauern. Im folgenden Beispiel sind Schlüsselkonzepte aus der Akustik angeführt, einem Teilgebiet aus dem Physikunterricht der 6. Schulstufe:

VORHER: Markiere mit einem blauen Kreuz x, wie viel du schon weißt!

Begriffe zum Thema SCHALL	Ich kenne mich aus		
	gut	teilweise	schlecht
Luftwellen: Echo & Schallgeschwindigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Überschall-Knall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Töne & Geräusche, Musik & Lärm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musikinstrumente: Saiten & Membrane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tonhöhe (Hertz) & Lautstärke (Dezibel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärmschutz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ultraschall (in Tierreich & Medizin)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*NACHHER: Markiere mit einem roten Kreis o, wie gut du dich jetzt auskennst.
Wie viele Verbesserungssprünge hast du gemacht? Wo hast du nichts dazugelernt?*

9.1.4 „Kraftfeldanalyse“: Reflexion über Motivationsfaktoren (vgl. Schratz u.a. 2000, <http://www.qis.at>)

Dieses Reflexionsinstrument hilft Schüler/inne/n dabei, lernfördernde und -hemmende Faktoren zu identifizieren.

- Die ausgefüllten Blätter sammelt die Lehrperson ein und erhält so wertvolle und manchmal (wie im u.a. Beispiel) überraschende Informationen zur Lerndiagnose und kann dann gezielt individuelle Tipps geben oder lernfördernde Maßnahmen ergreifen.

- o Oder Kleingruppen vergleichen ihre Aufzeichnungen und berichten dann den Mitschüler/innen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sie entdeckt haben. Anschließend werden in einer Klassendiskussion Ideen zur Verbesserung des Unterrichts und der Lerntechniken entwickelt.

Kräfte, die beim Lernen
(nicht) helfen

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Was mich beim Lernen fördert:	Was mich am Lernen hindert:
_____ →	← _____
_____ →	← _____
_____ →	← _____
_____ →	← _____
_____ →	← _____

Was ich noch anmerken möchte:

Was mich beim Lernen fördert:	Was mich am Lernen hindert:
_____ →	← _____
_____ →	← _____
_____ →	← _____
_____ →	← _____
_____ →	← _____

Was ich noch anmerken möchte:
 Ich finde eigentlich keine Probleme beim Lernen und kann ich gerne lernen. Einziges Problem in der Schule ist...

9.1.5 Wochenrückblick: Reflexion über Lernbedingungen und -bedürfnisse
 (vgl. Schratz u.a. 2000, <http://www.qis.at>)

Dieses strukturierte Auswertungsraster eignet sich v.a. für Projektunterricht und Phasen offenen Lernens. In das erste Feld tragen die Schüler/innen bereits zu Wochenbeginn ihre Erwartungen, dann am Ende der Woche ihre Lernfortschritte, Bedürfnisse und Vorsätze ein. Die Lehrperson erhält so mit geringem Zeitaufwand Informationen über Lernerfolge und -schwierigkeiten der Schüler/innen sowie Anregungen für die weitere Unterrichtsplanung.

Diese Woche hatte ich mir vorgenommen ...	Ich habe gelernt ...
Ich hätte gerne ...	Ich brauche jetzt ...
Am meisten hat mir gefallen ...	
Als nächstes werde ich ...	

9.1.6 Eigene Fragen erfinden: Reflexion von Lerninhalten

Fragen – sowohl, wenn man etwas nur teilweise verstanden hat als auch, wenn man neugierig geworden ist und mehr erfahren will – sind wichtig für den Lernprozess und haben ihren fixen Platz im Unterricht. Sie geben auch Einblick in das Denken der Schüler/innen. Man kann die Formulierung „guter Fragen“ durchaus in die Leistungsbewertung einbeziehen, insbesondere, wenn man sie als eigene Aufgabe gestellt hat.

- Erfinde am Ende eines Kapitels zwei wirklich gute „Warum“-Fragen und schreibe sie in dein Heft:
 - > Eine Frage, die du beantworten kannst und
 - > eine, über die du gerne mehr wüsstest.
 Wir werden in einer Klassenstunde die interessantesten Fragen herausuchen und über sie diskutieren!
- Erfinde zu unserem Thema zwei gute Fragen mit einem Lösungswort.
Aus den Fragen und Lösungswörtern der ganzen Klasse können wir gemeinsam ein Kreuzworträtsel bauen!

9.1.7 Diagnostisches Differential: Reflexion des Lernertrags

Mit einem solchen Instrument (es ist jeweils auf die Lernziele des spezifischen Fachs anzupassen) bewertet der/die Lernende den Erfolg der eigenen Anstrengungen. Zwar geht es auf den ersten Blick vor allem um die Qualität von Lernanregungen, indirekt aber auch um die Lernfortschritte, die dem/der Lernenden selbst gelungen sind, also um die Fähigkeit zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Um genauere Informationen zu bekommen, empfiehlt es sich, auf diesem Blatt auch einige Zeilen für begründende Kommentare frei zu lassen. (Rückseite: „Was mich besonders weitergebracht hat.“ „Was ich eher hinderlich oder überflüssig fand.“ „Was ich sonst noch sagen möchte.“)

	Trifft zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Insgesamt habe ich im Fach viele Anregungen bekommen und davon profitiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe inhaltlich viel Neues erfahren, z. B. über,,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte üben, mir Informationen zu beschaffen und mit meinen Worten zusammenzufassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab im Unterricht oft Gelegenheit, Verbindungen zu dem herzustellen, was ich schon gewusst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte mich im Umgang mit Medien (Computer, Kamera, Flipchart, ...) verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gelernt, in Gruppen mehr Rücksicht zu nehmen, fair zu sein und anderen zu helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte Möglichkeiten, meinen Interessen nachzugehen, z. B., und so dazuzulernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß genau, wo meine Stärken liegen und ich konnte sie auch weiterentwickeln, z. B.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.2 Einige Instrumente der Partnerbewertung („Peer-Review“)

Es gibt viele Möglichkeiten, individuelle Lernleistungen durch Klassenkolleg/innen kommentieren und bewerten zu lassen, z. B. Gegenlesen von Hausübungen, Korrekturvorschläge für Aufsätze, Punktebewertung für Plakatpräsentationen. Mitschüler/innen können manche Diagnoseinstrumente übernehmen und etwa bei der Zwei-Phasen-Arbeit (s. o.) eine Rückmeldung zum Erstentwurf geben. Zu den Vorteilen der Partnerbewertung gehört, dass die Schüler/innen dadurch lernen, den Beiträgen anderer mehr Aufmerksamkeit zu schenken sowie Feedback zu geben und zu nehmen und ihre Bewertungskompetenz zu entwickeln, also zwischen einem guten und einem weniger guten Sprachstil oder Argument zu unterscheiden und die eigene Einschätzung zu begründen.

Über die genauen Modalitäten muss die Lehrperson mit der Klasse Regeln vereinbaren, zumindest anfangs Unterstützung anbieten („Coaching“) und auf die Qualität der Partnerbewertung achten („Controlling“):

- Feedbacks sollen sowohl Anerkennung als auch konstruktive Kritik enthalten;
- Bewertungen dürfen weder Pauschallob noch Kränkungen enthalten, sondern nur differenzierte Hinweise auf Stärken und Schwächen;
- Feedbacks und Bewertungen sind als Unterstützung gedacht, als nützliche Zusatzinformationen und Anregungen, mit Möglichkeiten für Rückfragen und Nachbesserungen.

9.2.1 Gestufte Lernzielkontrolle: Selbst-, Partner- und Lehrereinschätzung (<http://www.qjs.at>)

Selbstständige Lernleistungen, wie z. B. Versuchsprotokolle, bewerten Schüler/innen am besten erst einmal selbst. Ihr/e Partner/in korrigiert dann und macht Verbesserungsvorschläge. Die Lehrperson braucht nur mit Rückfragen das Verständnis überprüfen und die Selbst- und Partnereinschätzungen bestätigen oder ergänzen.



Gestufte Lernzielkontrolle

Name: Christina Kautz

Klasse: 5C

Fragestellung	geprüft	Datum	Unterschrift	6	6?	?
Wovon hängt die Kraft eines Elektromagneten ab?	selbst	12.5.18	<i>OK</i>	✓		
	Julia	13.5.18	<i>JK</i>		✓	
	Lehrerin	15.5.18	<i>JK</i>	✓		
Wie lautet das von Faraday entdeckte Induktionsgesetz?	selbst	12.5.18	<i>OK</i>	✓		
	Julia	14.5.18	<i>JK</i>		✓	
	Lehrerin	15.5.18	<i>JK</i>			✓

Auf diesem Formular für ihr Protokollheft (von <http://www.qjs.at>) trägt die Schülerin Vivi ein, dass sie die beiden Kontrollfragen beantworten kann. Ihre Klassenkollegin Julia bestätigt ihre Selbstbewertung nur zum Teil. Vivi hat noch ein bis zwei Tage Gelegenheit, ihr Verständnis zu vertiefen, bis die Lehrerin sie dazu befragt. Das Ergebnis: erste Kontrollfrage ok, die zweite muss sie sich nochmals vornehmen.

9.2.3 Bewertung von Referaten durch Mitschüler/innen

Ziel einer Bewertung von Einzel- und Gruppenreferaten sind Anerkennung der erbrachten Leistungen sowie Anregungen für künftige Verbesserungen. Es ist hilfreich, vorerst dreierlei zu vereinbaren:

- *Kriterien für Referate* (interessante/aktuelle Inhalte, verständliche Ausdrucksweise, sinnvoller Medieneinsatz);
- *Regeln für Feedback* (keine abwertenden Äußerungen, keine Gegenvorschläge, nur Fragen und Ich-Botschaften);
- *Modalitäten für die Bewertung der Referate* (etwa mit Punktevergabe) und Stellenwert für die Gesamtbewertung (Vielzahl von Möglichkeiten, von einem %-Schlüssel für Teilleistungen bis zur Übernahme der Referatdokumentation mit Unterlagen, Fotos und Feedbackbearbeitung in ein Portfolio).

Man kann z. B. folgende Vorgangsweise (bzw. Varianten davon) vereinbaren:

- Die Schüler/innen wählen ein Thema, sammeln schriftliche Unterlagen und fassen sie zusammen. In ihrem Referat geben sie einen inhaltlichen Überblick. Sie legen offen und begründen, welche Quellen (Bücher, Zeitschriftenartikel, TV-Dokus, Internetseiten) sie verwendet haben. Sie äußern auch ihre persönliche Meinung zum Thema und was sie daran interessant oder wichtig finden.
- Ihre Klassenkolleg/innen geben ein persönliches Feedback auf einem Blatt, auf das sie ihren Namen schreiben (für eventuelle Rückfragen). Die Lehrperson kann ihr Feedback auf die gleiche Weise geben.

Meine Rückmeldung zum Referat

NAME: _____

- A. Was war für mich neu und interessant?
- B. Was habe ich nicht verstanden?
- C. Was hätten ihr meiner Meinung nach auch anders machen können?

- Die Referent/innen haben bis zur folgenden Stunde die Aufgabe, die Feedbackblätter auszuwerten und auf einer Seite zusammenzufassen:

Zusammenfassung der Rückmeldungen und Kommentar

- A. Was ist nach Meinung von Mitschüler/inne/n und Lehrer/in gut gelungen, was weniger?
- B. Was ist meine Meinung dazu? Was finde ich daran gerechtfertigt, was nicht?
- C. Was nehme ich mir vor, beim nächsten Mal anders zu machen?

Die Einbeziehung aller Schüler/innen der Klasse in die Bewertung bietet einige Vorteile:

- mehr Aufmerksamkeit der zuhörenden Schüler/innen, weil von ihnen qualifizierte Rückmeldungen erwartet werden (das Referat richtet sich nicht allein an die Lehrperson und wird als Teil des Unterrichts ernster genommen);
- höhere Motivation der Referierenden (Wunsch, ihre Kolleg/innen positiv zu beeindrucken);
- vielfältigere Rückmeldungen (den Schüler/inne/n fallen unterschiedliche Stärken und Schwächen auf).

Die auf den Bewertungen der Mitschüler/innen aufbauende Selbstbewertung erhöht die Wirksamkeit konstruktiver Kritik:

- Möglichkeit der Schüler/innen, Kritik anzunehmen oder auch nicht, und das auch zu begründen sowie eigene Verbesserungsvorschläge zu entwickeln und umzusetzen;
- Anstoß, das Lernen selbst zu gestalten und auch Selbstbewusstsein zu gewinnen;
- Grundlage für die Lehrperson, die eigene Bewertung zu ergänzen, eventuell auch zu korrigieren.

9.2.2 „Zwei Sterne und ein Wunsch“ („Two Stars and a Wish“): Partnerbewertung durch förderliches Feedback

Wenn Schüler/innen schriftliche Arbeiten von Klassenkamerad/innen bewerten, lernen sie die Qualität von Lernleistungen (auch ihrer eigenen) einzuschätzen und so ihre Urteilskompetenz zu schärfen. Dabei ist es für sie hilfreich, wenn ihnen zuvor Kriterien (für einen guten Aufsatz, ein gutes Poster, gute Quizfragen, ein gutes Versuchsprotokoll o. a.) bewusst gemacht werden.

Eine Alternative zu einer gegenseitigen Benotung ist eine verbale Rückmeldung. Durch die Einschränkung, dass immer zwei gelungene Aspekte („2 Sterne“) zu nennen sind und nur ein Verbesserungsvorschlag („1 Wunsch“), lernen die Schüler/innen nebenbei auch die wichtigste Regel für konstruktives Feedback: Es ist unbedingt notwendig, Anerkennung und Wertschätzung auszudrücken, wenn man will, dass auch Kritik angenommen wird.

Partnerbewertung (ohne gegenseitiges Benoten!) „Zwei Sterne und ein Wunsch“

Was war an der Arbeit deines Partners/deiner Partnerin besonders gelungen?





Was könnte er/sie beim nächsten Mal besser machen?



Was ist dir noch aufgefallen?

Was könntest du empfehlen?

Das Besondere an diesem scheinbar simplen Instrument ist, dass 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. „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“ heißt das Motto für eine effektive Leistungsbeurteilung. Es schließt aus, Kinder als Versager/innen zu betrachten. Ihre besonderen Begabungen sind möglicherweise nur noch nicht entdeckt.⁶

⁶Die Hauptschwierigkeit besteht – auch bei Lehrerfeedbacks – natürlich darin, bei Schüler/innen, die wirklich lernschwach sind oder konsequent jede Anstrengung verweigern, positive Seiten zu finden und zu benennen. Gerade in solchen Extremfällen ist es wichtig, Selbstvertrauen aufzubauen, indem man Lernerfolge ermöglicht. Zu bedenken ist, dass jedes Verhalten, auch destruktives, aggressives und selbstschädigendes, in den bisherigen Lebenserfahrungen begründet ist und mit der Schule und der Lehrperson oft gar nichts zu tun hat. Die Logik, die dahinter steht, gilt es zu entschlüsseln (beispielsweise mit Instrumenten wie Lewins „Kraftfeldanalyse“, Kap. 9.1.4.) und auch anzuerkennen. Vielleicht sind schwache Lernleistungen eine verständliche Reaktion auf die Gleichgültigkeit der Eltern? Vielleicht dienen Unterrichtsstörungen dazu, den Klassenkolleg/innen Mut zu beweisen? Vielleicht ist Aggressivität gegen Mitschüler/innen ein verzweifelter Versuch, Selbstrespekt zu gewinnen und zu beweisen? Systemische Techniken wie das „Reframing“ (positives Umdeuten des kontraproduktiven Verhaltens) oder die eine oder andere „paradoxe Intervention“ (Molnar & Lindquist 2009) können dabei hilfreich sein, die Ursachen für Lernversagen besser zu verstehen und eine Situation zu entschärfen.

10. Welche Alternativen zu Notenzeugnissen es gibt

Beispiele für innovative Ansätze bei der Leistungsbewertung

Alternative Formen der Leistungsbewertung sind aus pädagogischer Sicht durchaus geeignet, die herkömmlichen Notenzeugnisse zu ersetzen. Sie sind der Vollständigkeit halber und in aller Kürze in dieser Broschüre beschrieben, auch wenn sie wegen der gesetzlichen Vorgaben in Regelschulen bislang nur als Ergänzung zu den Notenzeugnissen praktiziert werden dürfen.⁷ Sie sind jedoch alle praktisch erprobt. Eine Vorreiterrolle spielen dabei sonderpädagogische Schulen, wo Alternativen zu normenbezogenen Notenbewertungen längst selbstverständlich sind. Erfahrungen in Integrationsklassen sowie in reformpädagogischen Volks- und Hauptschulen (Montessori, Freinet, Daltonplan usw.) zeigen, dass individuelles Diagnostizieren und Rückmelden jenseits von Ziffernbenotungen nicht nur für Kinder mit Beeinträchtigungen, sondern für alle Kinder angemessen sind und positive Auswirkungen auf die Leistungsbereitschaft haben. Die hier skizzierten Varianten sind den spezifischen Möglichkeiten der Einzelschule und den Lernbedürfnissen ihrer Schüler/innen anzupassen. Vielleicht sind sie aber auch Anstoß für eigene Weiterentwicklungen oder ganz neue Ideen?

10.1 Verbale Bewertung (Reformschulen wie z. B. Waldorfschulen, diverse Schulversuche)

Ein Verbalzeugnis beschreibt schulische Leistungen mit Worten statt durch Noten. Vorteile sind die persönliche Note (manchmal durch die Form eines Briefes) und die Möglichkeit, genauer darauf einzugehen, welche fachlichen Lernziele ein/e Schüler/in bereits erreicht hat und welche kognitiven Stärken und Schwächen sich bisher zeigten. Anders als im Notenzeugnis kann auch der Entwicklungsstand bei den sozialen Kompetenzen und dem Selbstbewusstsein gewürdigt werden (was allerdings heikel ist und viel Fingerspitzengefühl erfordert). Um eine minimale Vergleichbarkeit sicherzustellen, sind Verbalzeugnisse manchmal Formulare, in denen es für jedes Fach ein Feld für eine Eintragung gibt. Wichtig ist, dass jede Rückmeldung Anerkennung, Ermutigung und Ansporn enthält und negative Kritik immer die Erwartung von Verbesserungen einschließt. Ein Nachteil des Verbalzeugnisses ist der hohe Aufwand – es erfordert genaue Diagnosen und ein förderliches Feedback. Auch ist die Gefahr von Missverständnissen und Kränkungen durch ungeschickte Formulierungen noch größer als durch schlechte Noten. Es ist möglich, diese negativen Aspekte einzugrenzen und konstruktiv zu nutzen: erstens, indem man Selbsteinschätzungen der Schüler/innen erhebt und einbezieht und zweitens, indem man die Schüler/innen auffordert, schriftlich anzugeben, in welchen Punkten sie mit der Bewertung übereinstimmen und wo nicht, und welche Vorsätze sie haben, sich zu verbessern. Beides stärkt ihre Selbstkompetenz und ihre Eigenverantwortung. Außerdem erhält die Lehrperson dadurch zusätzliche Informationen zur Bestätigung oder Korrektur ihrer Leistungsbewertung.

⁷ Laut Gesetz sind in öffentlichen Schulen und Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht Notenzeugnisse vorgeschrieben. Alternativen sind in der 1. und 2. Schulstufe der Volksschule (zusätzlich zu den Noten) und in Schulversuchen (§§ 78, 78a SchUG) möglich. Für die „Neue Mittelschule“ (Modellversuch ab 2008/09) sind zweimal jährlich zusätzlich zu den Ziffernnoten differenzierende Leistungsbeschreibungen vorgesehen (§ 7a SchOG).

10.2 Pensenbuch, Lernzielkataloge, Lernzielorientierte Bewertung (L.O.B.)

Das Pensenbuch ist eine differenzierte Lerndiagnose als Alternative zum Notenzeugnis. Es hat sich an reformpädagogischen Schulen (Montessori, Freinet u. a.) bewährt und findet in den letzten Jahren auch an vielen regulären Volksschulen in Schulversuchen Verbreitung. Das Pensenbuch enthält detaillierte Listen von altersgemäßen Lernzielen für alle fachlichen und überfachlichen (z. B. soziale) Kompetenzbereiche. In jeder Zeile wird eingetragen, ob das jeweilige Lernziel schon erreicht ist. Nach und nach können so noch nicht erreichte Lernziele aufgearbeitet werden. Die Schüler/innen wissen, wo sie sich noch anstrengen müssen. Mindestens einmal pro Semester führt die Lehrperson Gespräche mit den einzelnen Kindern und ihren Eltern. Anhand des Pensenbuchs berichtet sie über Leistungsstand und Lernfortschritte. Dann berät sie mit ihnen, welche Verbesserungsmöglichkeiten es gibt. Am Ende des Schuljahres erhält jedes Kind als Jahreszeugnis sein Pensenbuch mit Eintragungen der Lehrperson zu den einzelnen Lernzielen.

Meistens führt die Lehrperson selbst das Pensenbuch. Das folgende Beispiel zeigt eine Variante, bei der jede/r Schüler/in selbst einträgt, welche Lernziele er/sie erreicht zu haben meint, und wie er/sie das zeigen kann. Die Lehrperson überprüft die Listen und vergleicht sie mit den eigenen Einschätzungen.

Teilausschnitt eines Pensenbuchs, 3. Schulstufe, Volksschule Stiftgasse, Wien (<http://www.schulen.wien.at/schulen/907021/>). Hier findet man auch Lernziellisten für Mathematik, Deutsch, Sachkundeunterricht, Bildnerische Erziehung, Werken und Englisch.)

In jeder Spalte steht ein Lernziel. Kreuze es in der „S“-Spalte an (x), sobald du es erreicht hast. Überlege, wie du das zeigen kannst. Dein/e Lehrer/in bestätigt es dann in der „L“-Spalte.

	S	L
Sport und Bewegung		
Ich turne und spiele aktiv mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte mich an Regeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann auch verlieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache beim Schwimmen / Eislaufen gerne mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das kann ich besonders gut:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik		
Ich singe, tanze und bewege mich aktiv mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das höre und singe ich besonders gern:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann eine Melodie richtig nachsingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mit Instrumenten rhythmisch begleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre bei Musikbeispielen bewusst zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich nach einfacher Notation orientieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Arbeits- und Sozialverhalten		
Ich halte mich an die Klassenregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verhalte mich anderen gegenüber rücksichtsvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin hilfsbereit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich unterstütze Partner- und Gruppenarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte mich an die Gesprächsregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre anderen aufmerksam und aktiv zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bilde mir meine eigene Meinung und teile sie auch anderen mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte meinen Arbeitsplatz sauber und ordentlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich helfe mit, in der Klasse Ordnung zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich achte darauf, Materialien sorgfältig her- und wegzuräumen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe mit Material vorsichtig um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich übe in der Freiarbeit sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin am Lösen von Konflikten interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L.O.B. (Lernzielorientierte Bewertung) ist eine ähnliche Zeugnisvariante. Lehrer/innen der Modellschule Graz (<http://www.modellschule.at>) haben sie für die Gymnasialoberstufe entwickelt. 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.

An einigen Schulen erhalten Schüler/innen L.O.B.-Zeugnisse anstelle von Notenzeugnissen, an anderen als Ergänzung zu diesen.

Nachteile von Pensenbuch und L.O.B. sind:

- Mehraufwand für die Lehrer/innen;
- Skepsis jener Schüler/innen und Eltern, die eine Note aussagekräftiger finden;
- Gefahr, dass Schüler/innen die Lernziellisten als dichtes Kontrollnetz missverstehen, das die erwarteten Leistungen besonders effizient vorschreibt, dadurch aber selbst reguliertes Lernen noch stärker behindert als Zeugnisnoten. (Dem kann am besten durch Einbeziehung von Elementen der Selbstbewertung wie im obigen Pensenbuch-Beispiel begegnet werden.)

Vorteile von L.O.B. sind:

- sichtbarer Zusammenhang mit Lernzielen/Kompetenzen; Anlass für Lehrer/innen, diese abzuwägen und mit den Schüler/inne/n auszuhandeln;
- Informationen, in welchen Bereichen zusätzliche Anstrengungen nötig wären;
- Wegfall von Notenstress;
- Individualisierung des Lernens, Stärkung der Eigenmotivation, Erarbeitung persönlicher Kompetenzprofile.

Beispiel eines L.O.B.-Blattes für Deutsch, 6. Klasse AHS (10. Schulstufe, Modellschule Graz)

L.O.B. LERNZIELE IN DEUTSCH	6. Klasse 10. Schulstufe		
	erreicht	im Wesentlichen erreicht	noch nicht erreicht
Schreiben			
◦ Problemarbeiten schreiben, Texte interpretieren, literarische Werke besprechen (insbesondere Personencharakterisierung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◦ Sprachlich gewandt und der Textsorte angemessen formulieren und einen umfassenden Wortschatz verwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◦ Grammatisch und orthografisch richtig schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Literatur und Medien			
◦ ein Referat über eine literarische Epoche von den Anfängen bis zum „Sturm und Drang“ mündlich präsentieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitarbeit			
◦ mündlich und schriftlich mitarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hausübungen			
◦ Arbeitshaltung: die Hausübungen in Reinschrift zeitgerecht und den Anforderungen entsprechend erfüllt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◦ Leistung: inhaltliche und sprachliche Gestaltung der Hausübung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SEMESTERABSCHLUSS IN DEUTSCH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.3 Lernfortschrittsbericht, Entwicklungsbericht, „Record of Achievement“

Ein Lernfortschritts- oder Entwicklungsbericht bewertet nicht wie üblich die Lernergebnisse, sondern die Lernprozesse. In ihm werden die Lernerfolge und Leistungssteigerungen beschrieben und mit den individuellen Lernvoraussetzungen und Lerngelegenheiten verglichen, nicht mit allgemeingültigen Jahreslernzielen. Er ist eine Form der individualisierten Leistungsrückmeldung (vgl. Kap. 5.2 und 5.5), die sich auch für Integrationsklassen unter Einschluss von Kindern mit Behinderungen eignet, wie ein groß angelegter Schulversuch an oberösterreichischen Hauptschulen zeigte.

Entwicklungsberichte sind Verbalbeurteilungen, die den individuellen Lernzuwachs beschreiben und/oder Lernzielkataloge, in denen über längere Zeiträume aufgezeichnet wird, wann welche Lernziele erreicht wurden. Jede/r Schüler/in bekommt eine individuelle Rückmeldung über den aktuellen Leistungsstand, den er/sie mit dem von früher vergleicht. Er/sie kann z. B. mit einer Portfolio-Mappe mit den besten Leistungsnachweisen (siehe Kap. 10.5) kombiniert und am Schulende zusammen mit dieser zu einem Buch für jede/n Schüler/in gebunden werden (vgl. Feyerer & Prammer 2003).

Ein Vorteil dieser Bewertung ist, dass jedes Kind an seinen eigenen Möglichkeiten gemessen wird. Dadurch sind Unter- oder Überforderung durch einen Vergleich mit einem fiktiven Mittelmaß ausgeschlossen. Von Hochbegabten werden hervorragende Leistungen, von Lernschwachen erkennbare Fortschritte erwartet. Jede/r soll die Chance haben, Lernerfolge zu erzielen. Entwicklungsberichte können so zu weiteren Leistungssteigerungen anspornen. Sie haben insgesamt drei Funktionen: Erstens geben sie Schüler/inne/n und Eltern Rückmeldungen über Lernfortschritte, zweitens liefern sie der Lehrperson Informationen für die Unterrichtsplanung, und drittens bieten

sie diagnostische Einblicke, welche Kinder stärker zu fördern bzw. zu fordern sind (vgl. Feyerer & Prammer 2003).

Hauptnachteil ist der weitgehende Verzicht auf Vergleichbarkeit. Die gleichen mittelmäßigen Leistungen zweier Schülerinnen werden nicht gleich bewertet, wenn die eine lernschwach ist und sich im letzten Halbjahr enorm angestrengt und verbessert hat, während die andere Klassenbeste war, aber im selben Zeitraum stark nachgelassen hat. Der Lernfortschrittsbericht der einen Schülerin enthält eine anerkennende Beschreibung ihrer Leistungssteigerung sowie Ermunterung, so weiterzumachen. Der der anderen Schülerin enthält neben der Beschreibung ihres Leistungsabfalls auch Hinweise auf ihr hohes Lernpotenzial sowie die optimistische Erwartung, dass sie ihre Begabung in Zukunft besser nutzen und ihr Können deutlicher zeigen wird. Solche unterschiedlichen Bewertungen gleicher Leistungen können bei Schüler/inne/n und Eltern auf Unverständnis stoßen und als ungerecht empfunden werden. Es ist daher unbedingt nötig, sie nicht nur entsprechend zu erläutern, an Elternabenden und in schriftlichen Handreichungen, sondern auch das Einverständnis aller Beteiligten (insbesondere auch der Schulleitung) dafür einzuholen.

10.4 „Schülersprechtag“ (Schulversuch BRG/MS Wien 23, Anton Kriegergasse)

Der Schülersprechtag ist eine Ergänzung zum schriftlichen Zeugnis. Der Schülersprechtag informiert die Schüler/innen umfassend darüber, wie ihre Lehrer/innen ihre Leistungen und Verbesserungspotenziale einschätzen. Sie fassen die Ergebnisse der Befragungen zur eigenen Person (anhand eines Leitfadens) schriftlich zusammen und fügen als Kommentar ihre Selbsteinschätzung hinzu sowie Vorsätze, wie sie sich verbessern wollen. Ein/e Lehrer/in schreibt dazu im Namen des Klassenteams einen Kommentar.

LEITFADEN FÜR DEN SCHÜLERSPRECHTAG

- 1) Am Schülersprechtag stehen dir alle Lehrer/innen 2 Stunden lang für Gespräche zur Verfügung.
 - > Besuche mindestens drei, die sich in deine Liste eingetragen haben; zwei weitere kannst du frei wählen.
 - > Befrage jede dieser Lehrpersonen, wie sie deine bisherigen Leistungen und dein Lernverhalten einschätzen. (a) Worin sehen sie deine Stärken? (b) Was missfällt ihnen, und wo sehen sie bei dir Verbesserungsbedarf? (c) Welche Tipps können sie dir geben?
Achtung: Keine Diskussion! Nur Zuhören und Mitschreiben!
- 2) Schreibe danach einen zusammenfassenden Bericht:

„Wie meine Lehrer/innen meine Leistungen bewerten“:

 - A. Wie werden meine bisherigen Leistungen eingeschätzt?
(Meine Stärken? Meine Schwächen?)
 - B. Wie wird mein bisheriges Lernverhalten gesehen?
 - C. Welche Tipps habe ich bekommen?
 - D. Meine Meinung dazu:
 - E. Meine Vorsätze, wie ich mich verbessern will:
- 3) Gib den Bericht deinem Lehrerteam und warte auf dessen Stellungnahme. Sobald du sie bekommen hast, nimmst du beides in dein Portfolio auf.

10.5 Portfolio (Sammlung von Leistungsnachweisen)

(vgl. Winter 2004, Brunner u.a. 2006, Brunner & Schmidinger 2000, 2001)

In ihren Portfolios sammeln die Schüler/innen ihre besten Arbeiten (Referatunterlagen, Aufsätze, Exzerpte, ...). Lernziele und Bewertungskriterien müssen ihnen zuvor bekannt sein. Sie wählen selber aus, was sie in ihre Mappe aufnehmen, je nach individuellen Vorlieben und kreativen Einfällen. Jedes Portfolio enthält ein „mitwachsendes Inhaltsverzeichnis“, in das ein Hinweis auf jede hinzukommende neue Arbeit einzutragen ist. Die Blättersammlung zeigt unmittelbar das Leistungspotenzial, ähnlich wie die Bewerbungsmappe einer Künstlerin oder eines Architekten. Sie ist eine Alternative zu Prüfungsnoten, kann aber auch durch entsprechende Vereinbarungen in die Note eingerechnet werden. Es gibt mehrere Varianten von Portfolios. Die drei gebräuchlichsten sind:

A. Produkt-Portfolio (Leistungsmappe)

„Best-of“-Sammlung aus allen Schulfächern, eventuell auch von Ergebnissen außerschulischer Aktivitäten. Sie kann als „direkte Leistungsvorlage“ dienen, sowohl fächerübergreifend innerhalb der Schule als auch im Familienumfeld oder bei Bewerbungen. Sie macht eigene Stärken sichtbar, fördert die Eigenverantwortlichkeit und kann für die Reflexion eigener Lernerfolge und möglicher Weiterbildungsentscheidungen genutzt werden. Vieles spricht für das Argument, dass ein solches Portfolio die Leistungsfähigkeit unmittelbarer repräsentiert als ein Notenzugnis und ein solches überflüssig macht (vgl. Vierlinger 1999).

B. Kurs-Portfolio

Sammlung von Belegen zu einem Kurs, einer Projektwoche⁸ oder einem Fach. Sobald vereinbart ist, was wie bewertet wird, sind die Schüler/innen für ihre Leistungsdokumentation selbst verantwortlich. Die Lehrperson kann dabei beraten und unterstützen und ansonsten den Unterricht offener gestalten. Die Belege im Kurs-Portfolio können mit Selbstbewertungen versehen werden und sind eine Grundlage für die Gesamtleistungsbewertung.

C. Prozess-Portfolio

Sammlung von Arbeitsergebnissen mit allen Korrekturen und Ergänzungen über längere Zeiträume, sodass auch Lernzuwächse erkannt und kommentiert werden können. Die Endfassung ist auch als Rohmaterial für eine der beiden anderen Portfolio-Varianten geeignet.

Der Leistungsnachweis mit Portfolios ist umfassender als bei punktuellen Prüfungen, er erstreckt sich über einen längeren Zeitraum und stützt sich auf viele Einzeldokumente. Weitere Vorteile sind die Möglichkeiten der Schüler/innen, sich mit der Zusammenstellung eigener Produkte zu identifizieren, mit ihnen ihre Stärken zu zeigen und teilweise selbst reguliert zu lernen. Prüfungsangst fällt weg. Stolz auf eigene Leistungen kann die Freude am Lernen verstärken. Reflexion über das, was einem gelingt, ist wesentlicher Teil des Portfolios und wirkt sich positiv auf die Qualität der nachfolgenden Arbeiten aus.

⁸ In der Praxis wird die Leistungsbewertung von Projektwochen unterschiedlich gehandhabt. Manche Lehrer/innen ziehen es vor, Lernprojekte gar nicht zu bewerten, um den Kindern Lernphasen ohne Notendruck zu ermöglichen. Andere finden, dass gerade kreative Leistungen in Projekten besonders zu würdigen und daher auch in die Leistungsbewertung einzubeziehen sind. Der „Grundsatzerlass zum Projektunterricht“ empfiehlt eine flexible Herangehensweise, die ganzheitlichem Lernen entspricht und die mit Hilfe eines Portfolios beispielhaft zu verwirklichen ist. (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf)

Ein Nachteil von Portfolios liegt im Problem, sie verlässlich zu bewerten, da sie nur schwer vergleichbar sind. Sie sind auch anfällig gegenüber verzerrten Wahrnehmungen von Lehrer/innen, z. B. genderspezifischen Voreingenommenheiten. Gilt ein Bursche als genial, kann in einem schlampig geführten Portfolio eine Bestätigung dafür gesehen werden. Umgekehrt wird unter Umständen das gut strukturierte und reichhaltige Portfolio eines Mädchens als Versuch interpretiert, mangelnde Begabung durch Fleiß und Sorgfalt auszugleichen. Um Fehlteile zu vermeiden, kann man die Schüler/innen ihre Portfolios selbst bewerten lassen (vgl. Duit, Häußler & Prenzel 2001). Lehrer/innen berichten meist von positiven Erfahrungen, viele Schüler/innen entwickeln Ehrgeiz, originelle Arbeiten abzuliefern und sich von ihren besten Seiten zu zeigen. Erfolgreich ist vor allem der Einsatz von Prozessportfolios, die mehrmals überarbeitet und verbessert werden. Wenn Lehrer/innen hingegen nur auf das Abliefern der Produkte achten, fühlen sich Schüler/innen oft überfordert und vernachlässigt und suchen ihr Heil in Vermeidungsstrategien. Daher ist es unbedingt nötig, genaue Anleitungen und Hilfestellungen anzubieten, wie Portfolios anzulegen sind sowie regelmäßige Überprüfungen vorzunehmen und Feedbacks zu geben. Falls mehrere Lehrer/innen in einer Klasse mit Portfolios arbeiten, sind Absprachen sinnvoll, wie viele Portfolios nebeneinander geführt werden sollen und welche Qualitätsanforderungen für sie gelten.

Besonders gut durchdacht und ambitioniert ist das an der schweizerischen Universität Freiburg entwickelte „europäische Sprachenportfolio“ (ESP). Es besteht aus drei Teilen: Der „Sprachenpass“ gibt einen Überblick über den aktuellen Stand aller Sprachkenntnisse und interkulturelle Erfahrungen der Lernenden. In ihrer „Sprachenbiografie“ dokumentieren sie ihre persönliche Geschichte, reflektieren und beurteilen ihre bisherigen Lernerfahrungen und planen ihr weiteres Sprachenlernen. Das „Dossier“ versammelt unterschiedliche Belege, die veranschaulichen, was sie in verschiedenen Sprachen schon gemacht haben und zu machen im Stande sind. Das Dossier ist einerseits „Leistungsmappe“, andererseits „Lernbegleiter“ für selbst reguliertes Lernen. Das Sprachenportfolio soll Sprachkompetenzen sichtbar machen und anerkennen, egal, wo oder wie sie erworben wurden, insbesondere auch von jenen, die mehrsprachig aufwachsen. Bei allen Schüler/innen sollen Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, Mobilität und autonomes, lebenslanges Sprachenlernen gefördert werden. Mit elaborierten Bewertungsinstrumenten wird beschrieben und vergleichbar gemacht, welche Sprachen jemand kann, und wie gut. Als Bezugsrahmen dienen für alle europäischen Länder gemeinsame Referenzniveaus (aufsteigend: A1-A2-B1-B2-C1-C2), siehe <http://www.sprachen.ac.at>, <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>, <http://www.sprachenportfolio.ch/pdfs/deutsch.pdf>).

Manche Lehrer/innen an Regelschulen, in denen Notenbewertungen vorgeschrieben sind, finden Gefallen an Portfolios und beziehen sie neben schriftlichen Tests, Referaten etc. als Teilleistungen in die Benotung ein, etwa nach einem Prozentschlüssel (Fertl 2004). Ein solcher Kompromiss ist allerdings nicht immer sinnvoll oder auch nur möglich. Das Sprachenportfolio ist zwar ein hervorragendes Instrument, um sprachliche und interkulturelle Kompetenzen zu sondieren. Diese haben im traditionellen Fächerkanon aber keinen Platz und sind daher mit den üblichen Zeugnissen nicht kompatibel. Portfolios können sehr facettenreich über Kompetenzen Auskunft geben und sprechen als Sammlungen von Leistungsnachweisen für sich. Sie sind eher eine aussagekräftigere Alternative als eine Ergänzung zu Zeugnisnoten.

10.6 Kommentierte Direkte Leistungsvorlage

(vgl. Reichmayr 1988, Vierlinger 1978 & 1999)

An einigen reformpädagogisch inspirierten Volksschulen in Wien wird das übliche Notenzeugnis durch eine „Kommentierte Direkte Leistungsvorlage“ ersetzt. Das ist eine portfolioartige Sammelmappe mit lernzielbezogenen Schülerleistungen, in die auch die Eltern Einsicht nehmen. Sie ist Grundlage für ein Lehrer/innen-Schüler/innen-Elterngespräch mindestens einmal pro Semester. Ein schriftlicher Kommentar der Lehrperson auf vorgedrucktem Formular liegt bei und enthält eine Einschätzung der erbrachten Leistungen und individuellen Lernfortschritte. Die „Kommentierte Direkte Leistungsvorlage“ entstand aus dem Wunsch nach einer alternativen Leistungsbewertung, die (a) verlässlicher und gehaltvoller als eine Schulnote ist und die (b) der Binnendifferenzierung und Individualisierung des Unterrichts, auch in heterogenen Integrationsklassen (Kinder mit Behinderungen, Lernschwächen, Sprachproblemen) besser entspricht. Wichtig war den Autor/inn/en dabei ein konsequenter Verzicht auf Selektionsmaßnahmen wie Ein- und Rückstufungen, maximale individuelle Förderung mit Rücksicht auf ungleichzeitige Entwicklungsschübe, engere Kooperation Schule-Elternhaus, um Lernfreude und Wissbegierde zu erhalten, das Vertrauen der Kinder in die eigene Leistungsfähigkeit zu stärken und sie zur Selbsteinschätzung zu befähigen.

10.7 Vereinbarungen zum eigenverantwortlichen Leistungsnachweis durch die Schüler/innen

10.7.1 Lernkontrakt „Notenvertrag“ (vgl. Stern 2001a)

Zu Schuljahresbeginn ist jede/r Lehrer/in verpflichtet, der Schulklasse die Modalitäten der Leistungsbewertung vorzustellen. Das kann z. B. durch eine schriftliche Vereinbarung mit jeder/m einzelnen Schüler/in geschehen, die konkretisiert, welche Leistungen für eine bestimmte Note zu erbringen sind. Die Mindestleistungen für eine positive Bewertung sollten für jede/n erreichbar sein. Sie werden am besten zwischen Lehrer/in und Klasse in Hinblick auf die Lernziele ausgehandelt. Je mehr und je bessere Leistungen ein/e Schüler/in darüber hinaus abliefert, desto besser wird die Bewertung. Jede/r Schüler/in kann so selbst entscheiden, zu welchen Anstrengungen er/sie bereit ist und welche Note er/sie anstrebt. In Kombination mit einem „Leistungsblatt“ kann jede/r die Leistungsnachweise selbst sammeln und das eigene Lernen steuern. Ein solcher „Vertrag“ ist natürlich nicht rechtsverbindlich, sondern nur informell und als Selbstverpflichtung für die Lehrperson auf freiwilliger Basis gültig. De iure bleibt die Lehrperson allein verantwortlich für die Leistungsbewertung, die Schüler/innen haben kein Recht auf Mitentscheidung, werden aber durch einen solchen Vertrag an der Entscheidungsfindung beteiligt. Der quasi-formelle Charakter des unterschriebenen Dokuments kann dazu beitragen, die Motivation und Eigenverantwortung der Schüler/innen zu stärken. Dass es sich um nicht mehr, aber auch nicht weniger als eine freiwillige Vereinbarung handelt, sollte allen Beteiligten klar sein und muss gegenüber den Schüler/innen und Erziehungsberechtigten klargelegt werden. Falls einzelne Schüler/innen damit nicht einverstanden sind (was in der Praxis nicht zu erwarten, aber auch nicht auszuschließen ist), können für sie andere Regelungen gefunden werden, z. B. ersatzweise mündliche Prüfungen.

ABMACHUNGEN FÜR DIE LEISTUNGSBEWERTUNG IM FACH _____

(Gültig erst dann, wenn Schüler/in und Lehrer/in einverstanden sind und unterschrieben haben.)

1. Vier Mindestanforderungen sind ausreichend für die Note „Genügend“:

- (a) *Heftführung* (Mitschriften, Arbeitsblätter, Hausübungen vollständig);
- (b) *Mitarbeit* (produktive Beteiligung an Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit);
- (c) *Tests* positiv oder gründlich ausgebessert;
- (d) *Lernfortschritte* bei mindestens einem selbst gewählten Lernziel: _____

2. Leistungen, um eine bessere Note zu erreichen:

„Befriedigend“: Arbeitsbucheintragungen; Fragenausarbeitung; Stundenwiederholung.

„Gut“: zusätzlich Referat, Protokoll einer Schulexkursion.

„Sehr gut“: zusätzlich: exzellente Qualität aller Leistungen, Mitgestaltung einer Stunde.

- 3.** In der Mappe werden Pflichtaufgaben und selbst gewählte Zusatzaufgaben eingetragen. Die Selbsteinschätzung bzw. die angestrebte Note muss, mit Begründung und Belegen, dem Lehrer oder der Lehrerin mitgeteilt werden. Diese/r verpflichtet sich, dem/der Schüler/in nach Kräften dabei zu unterstützen, das selbst gewählte Leistungsziel (Note) zu erreichen und braucht dieses nur zu bestätigen. Falls er/sie anders bewertet, findet eine mündliche Prüfung statt, auf Wunsch mit Beisitzer/in.

Einverstanden. Datum: _____ Unterschriften: Schüler/in: _____
 Lehrer/in: _____

10.7.2 „Leistungsblatt“ (vgl. Aistleitner, Kunze & Stern 2004)

Das „Leistungsblatt“ ist eine Liste von Leistungsnachweisen, teilweise verpflichtend und teilweise selbst gewählt und individuell gestaltet, mit der die Schüler/innen ihre Lernfortschritte dokumentieren. Die Lehrkraft braucht die Eintragungen nur zu überprüfen und zu paraphrasieren bzw. Ergänzungen nachzufordern.

Vorteile:

- Transparenz der Bewertung: Gesamtnote ergibt sich nachvollziehbar aus Teilleistungen, die sich über das ganze Semester verteilen;
- Bewertung vielfältiger Lernaktivitäten und -ergebnisse; Klassenarbeiten oder Tests sind als Leistungsnachweise nicht dominant;
- neues Lernklima: weniger Fremdbestimmung und mehr Eigenverantwortung der Schüler/innen; weniger Instruktion, mehr Unterstützung und Beratung durch die Lehrer/innen;
- Individualisierung durch selbst gesteuertes Lernen auf selbst gewähltem Niveau; Binnendifferenzierung durch unterschiedliche Ansprüche an die Schüler/innen; niemand wird überfordert;
- Platz für originelle Ideen und Produkte; in der Folge mehr Eigenmotivation.

Nachteile:

- hoher Aufwand für individuelles Überprüfen und Rückmelden;
- Probleme mancher lernschwacher Schüler/innen mit selbstständigem Lernen und anspruchsvollen Aufgaben.

Was in der Liste von Leistungsnachweisen auffällt, ist die relativ untergeordnete Stellung der schriftlichen Klassen-/Schularbeiten. Tatsächlich ist es möglich, das große Gewicht, das diese Prüfungsform traditionellerweise in manchen Fächern hat, zu relativieren. Dazu ist es wichtig, mit der Klasse zu vereinbaren, welche anderen Leistungen erwartet werden, und in welchem Ausmaß sie in die Gesamtbewertung einfließen. Ein Beispiel: Schularbeiten machen die Hälfte des Jahrespensums aus, ein Teil der übrigen Leistungen ist ebenfalls verpflichtend. Die freiwilligen (selbstständig auszuführenden) Zusatzaufgaben sind maßgebend für Schüler/innen, die eine gute Note anstreben oder ihre unbefriedigenden Schularbeitsnoten ausbessern wollen.

LEISTUNGSBLATT	Meine Leistungsnachweise in Mathematik	NAME: _____		
		2. Klasse /6. Schulstufe		
		2. Semester		
<p><i>In diese Tabelle kannst du selbst deine Leistungen in Mathematik eintragen, die für eine positive Bewertung (Stufe 4) im Semesterzeugnis ausreichen.</i></p>				
				bis 30.3. bis 25.5. bis 9.6. Lehrer- kommentar
<p><i>Schriftliche Arbeiten, Heftführung, Arbeitshaltung</i></p>				
Mappe/Hefte in Ordnung, Arbeitsgeräte immer mitgebracht Arbeitsaufträge und Hausübungen zeitgerecht ausgeführt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><i>Rechnen, Konstruieren – Mathematik verstehen</i></p>				
◦ Schul- und Hausübungen ergänzt und Fehler ausgebessert (bei Verständnisproblemen nachgefragt)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◦ Alle Klassenarbeiten/Tests gemacht und verbessert		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><i>Mitarbeit, Eigenverantwortlichkeit, Teamfähigkeit</i></p>				
1 Stundenwiederholung (vorher vereinbart)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 selbstständige Ausarbeitung (mit Lehrbuch oder Computer)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 Gruppenarbeit (Plakat, Präsentation, ...)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Trage in die zweite Tabelle ein, was du **darüber hinaus** geleistet hast. Du entscheidest selbst, welche Leistungsstufe du dir zutraust, und wie viel du bereit bist, dafür zu tun!

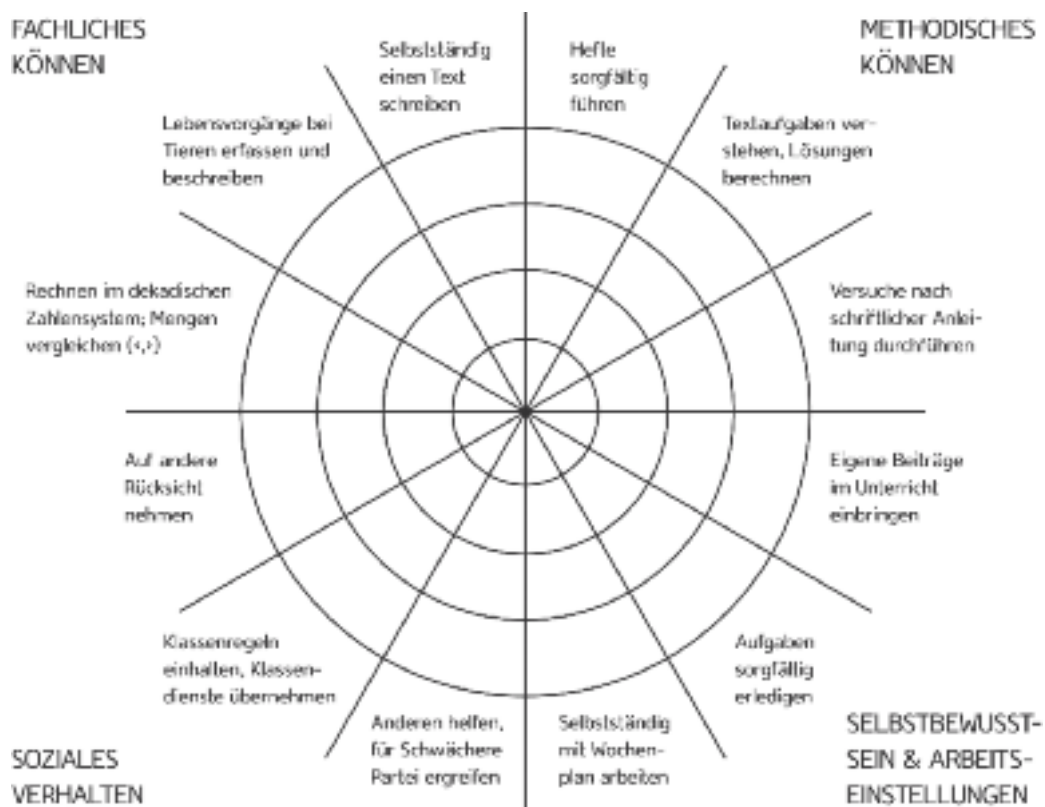
	Datum	Art der Leistung	Lehrer- kommentar	Stufe
1		3 ausgewählte (gute!) mathematische Rätsel samt Lösung		3
2		6 freiwillig ausgeführte Zusatzaufgaben aus dem Lehrbuch, bei denen ich anfangs noch Schwierigkeiten hatte		
3		3 Zeitungsausschnitte mit mathematischen Tabellen, Diagrammen oder Rechnungen samt meinen Kommentaren		
4		Ein Protokoll einer Messreihe (z. B. Tageshöchsttemperaturen, Menge der verbrauchten Getränke, ...) samt mathematischer Darstellung		
statt 1, 2, 3 oder 4		Eine andere selbstständige Leistung (statt 1, 2, 3 oder 4)		
5		3 weitere ausgewählte (knifflige!) mathematische Rätsel samt Lösung		2
6		Ein Aufsatz über ein interessantes mathematisches Thema		
7		Eine Formelherleitung (z. B. Flächeninhalt) samt Beschreibung der einzelnen Beweisschritte in eigenen Worten		
statt 5, 6 oder 7		Eine andere selbstständige Leistung (statt 5, 6 oder 7)		
8		Selbstständige Sonderleistung, z. B. Ausarbeitung und Präsentation eines mathematischen Themas oder Referat über die Biografie eines Mathematikers bzw. einer Mathematikerin oder ...		1

Bitte lasse deine/n Lehrer/in zu allen drei Terminen dein Leistungsblatt samt deinen Unterlagen sehen. Lasse ihn/sie wissen, welche Note du anstrebst, damit er/sie sich überlegen kann, wie er/sie dich dabei unterstützt!

10.7.3 Selbsteinschätzungs-„Mandala“: Ein ganz persönliches Lernprofil

Das „Mandala“ ist ein Zeugnis in Form einer (auch farblich gestaltbaren) kreisförmigen Grafik, die hübsch aussieht und radikal anders als ein übliches Zeugnis ist. Kognitive Leistungen und fachliche Kompetenzen sind nämlich schon rein optisch mit den methodischen, den sozialen und den personalen Kompetenzen gleichgestellt. Jedem der vier Kompetenzbereiche entspricht ein Quadrant, der in fünf Sektoren für je ein Lernziel unterteilt ist. Durch farbiges Markieren von je einem der vier Sektorabschnitte erhält man ein Muster, das einem „Kompetenzprofil“ entspricht. Das „Mandala“ gibt nur eine sehr pauschale Gesamteinschätzung wieder, ist aber eine gute Grundlage für eine Selbstreflexion über eigene Stärken und Schwächen.

Manche Grundschullehrer/innen setzen es lieber ein als ein Noten- oder Verbalzeugnis und verwenden dabei unterschiedliche, für die jeweilige Altersstufe passende Kriterien. Das folgende Beispiel ist für eine 3. Volksschulklasse entwickelt worden (V. Winkelbauer, VS Wildon, bisher unveröffentlicht):

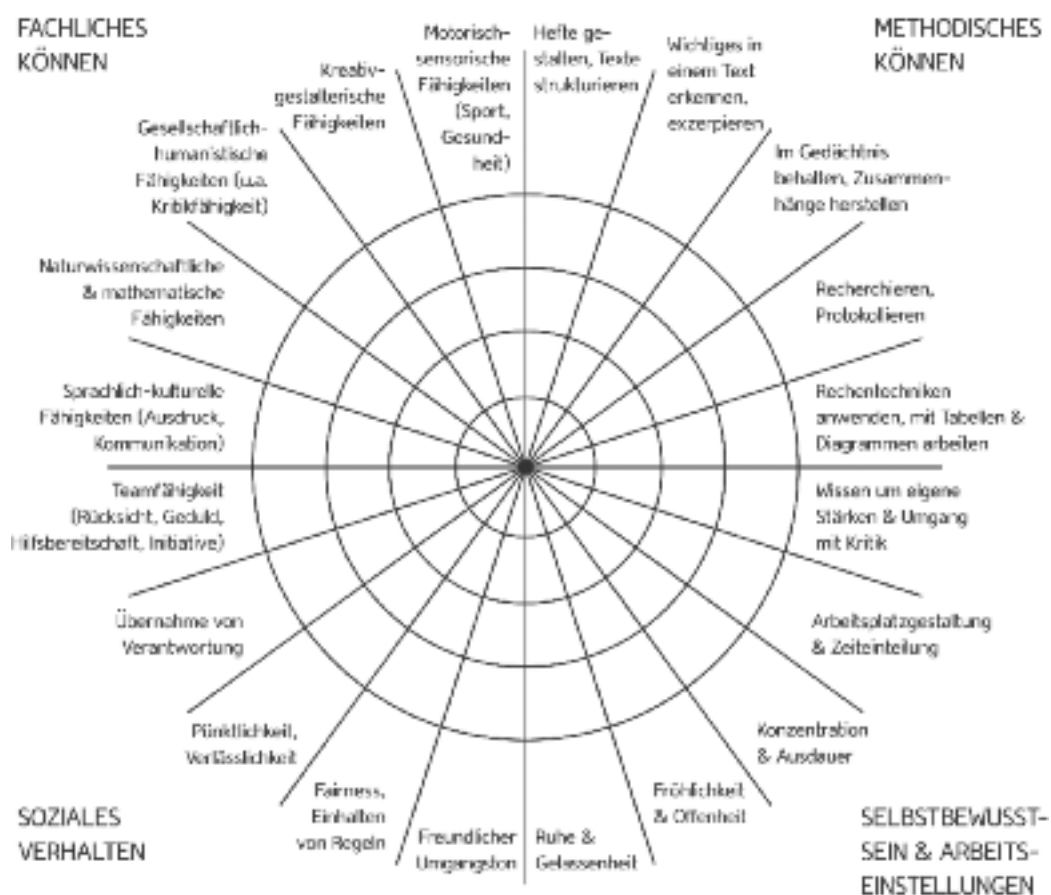


In der Sekundarstufe I (Hauptschule und AHS-Unterstufe) kann man ein „Mandala“ entweder als Alternative für eine Gesamtbeurteilung neben einem Notenzugnis oder einem Entwicklungsbericht (Kap. 10.3) verwenden. Im folgenden Beispiel ist es Grundlage für eine Schülerelbsteinschätzung, welche die Lehrperson dann überprüft und kommentiert.

Dein „Mandala“ beschreibt 20 Lernziele, also das, was du können und wo du Lernfortschritte machen sollst. Überlege, wie du dich selbst einschätzt:

- (++) Das kann ich wirklich gut und kann mit mir zufrieden sein.
- (+) Da bin ich nicht schlecht, könnte aber noch ein bisschen zulegen.
- (-) In diesem Bereich könnte ich mich sicher verbessern.
- (--) Das ist eine meiner Schwächen, da müsste ich mich wirklich anstrengen.

- Schraffiere alle vier Felder im Kreissektor bei Einschätzung (++) , alle bis auf das äußerste für (+) , die innersten zwei für (-) und nur das innerste Feld für (--).
- Zeige dein Selbsteinschätzungs-„Mandala“ deinem Lehrer oder deiner Lehrerin und frage, wo sie dein Können anders als du selbst bewerten und warum. Frage sie auch, (a) worin sie deine besonderen Stärken sehen, (b) wo sie meinen, dass du dich verbessern könntest, (c) welche Ratschläge und Tipps sie dir geben. Notiere sie auf der Rückseite dieses Blatts.
- Schreibe deinem Lehrer oder deiner Lehrerin einen kurzen Brief, welche Vorsätze du dir gemacht hast.



Selbstverständlich lassen sich unterschiedliche „Mandalas“ für jedes einzelne Fach und jede Altersstufe entwerfen. Zu diesem Zweck muss man die fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen entsprechend variieren. Es ist, wie bei

allen alternativen Zeugnisformen, wichtig, dass die Kinder die Lernziele verstehen und akzeptieren. Dazu sind ausführliche Erläuterungen und Diskussion der Lernziele hilfreich, aber auch die Möglichkeit eines Dialogs sowie individuelle Tipps, wie man sich verbessern kann. Wenn ein Großteil der Klasse das „Mandala“ aus welchen Gründen auch immer ablehnt, sind andere Bewertungsformen unbedingt vorzuziehen.

Eine andere Möglichkeit, zur Selbsteinschätzung anzuregen, bietet ein Reflexionsblatt anhand derselben Kompetenzen. Jeder Zeile entspricht ein Lernziel aus einem der vier Kompetenzbereiche. Auf diese soll die Aufmerksamkeit der Schüler/innen gelenkt werden. Sie sind je nach Alter und fachspezifischen Prioritäten zu adaptieren.

„Mein ganz persönliches Lernprofil“ (6.-7. Schulstufe)

Kreuze an, wie du dich selbst einschätzt (++ stimmt genau, + eher ja, - eher nein, -- stimmt überhaupt nicht). Verbinde die Punkte zu einer Zickzack-Linie. Sie ist dein Lernprofil. Frage eine/n Freund/in und deine/n Lehrer/in, ob sie dich genauso sehen. Dann kann man gemeinsam überlegen, wo und wie du dich verbessern kannst.

1. FACHLICHES KÖNNEN

	++	+	-	--
Ich kann mich sprachlich gut ausdrücken und finde mündlich und schriftlich die richtigen Worte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß einiges über alte Kulturen und über das Zusammenleben der Menschen bei uns und anderswo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathematisch-logisches Denken liegt mir. Vorgänge in Natur und Technik kann ich gut verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Malen, Handwerken und Musizieren habe ich viel Freude und gute Ideen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich treibe gerne Sport und weiß genau, was meinem Körper gut tut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. METHODISCHES WISSEN

Ich kann meine Hefte übersichtlich gestalten (Inhaltsverzeichnis, Überschriften, Zeichnungen, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, Texte zu lesen und schriftlich zusammenzufassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich merke mir Wichtiges und kann Verbindungen zu dem herstellen, was ich schon gewusst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Beobachtungen und Erlebnisse protokollieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut mit Tabellen und Abbildungen arbeiten (auch am Computer).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. SOZIALES VERHALTEN UND TEAMFÄHIGKEIT

Ich lasse andere gelten und gehe freundlich, fair und rücksichtsvoll mit ihnen um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte Regeln und Versprechen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn jemand etwas von mir braucht, helfe ich gerne mit Rat und Tat und borge auch Dinge her.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich übernehme bereitwillig Verantwortung in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse mich nicht leicht entmutigen und kann mit meiner eigenen Begeisterung auch andere anstecken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. SELBSTBEWUSSTSEIN UND ARBEITSEINSTELLUNG

Ich kann mich gut konzentrieren und ausdauernd arbeiten – in der Schule und zuhause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lege Wert darauf, meinen Arbeitsplatz ordentlich zu gestalten und mir die Zeit gut einzuteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann immer wieder staunen und mich freuen. Auch bin ich offen für Neues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gelingt mir leicht, mich zu entspannen und Ruhe und Gelassenheit zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß genau, wo ich meine Stärken habe. Deswegen kann ich auch Kritik gut vertragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.7.4 „Rubriks“/Kompetenzraster

Leistungserwartungen können in Tabellen (Beispiel rechts) transparent beschrieben werden. In jeder Zeile steht eine bestimmte Kompetenz, in jeder der Spalten ein Zielniveau. Jedes Feld spezifiziert also einerseits einen Wissensbereich und eine damit verbundene Fähigkeit, andererseits eine Kompetenzstufe, und liefert so Aufschluss über die zu erreichende Verständnistiefe bzw. die Komplexität oder den Schwierigkeitsgrad entsprechender Problemlösungen.

Solche „Rubriks“ wurden für die PISA-Studie entwickelt, um Schülerleistungen bestimmten Teilkompetenzen zuzuordnen und zu quantifizieren, außerdem für das europäische Sprachenportfolio, um die sprachlichen Kompetenzen der Menschen in verschiedenen EU-Ländern auszuloten und Sprachenvielfalt und interkulturelles Bewusstsein zu fördern. Das Sprachenportfolio geht von den drei Grundkompetenzen „Hören und Verstehen“, „Sprechen“ und „Schreiben“ aus und unterscheidet jeweils sechs Kompetenzniveaus (A1 bis C2). Der Raster definiert einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für sprachliche Fertigkeiten. Er verwendet „Ich kann ...“-Formulierungen und eignet sich daher bestens für Selbstbeurteilungen.

Als Ergänzung zu diesem Raster werden in einem Portfolio authentische Sprachprodukte als Belege für den Sprachlernprozess gesammelt. (<http://www.coe.int/portfolio>, <http://euopass.cedefop.europa.eu/>).

Unter den aktuellen Versuchen, dieses Konzept auf andere Lernfelder zu übertragen, ragen die Kompetenzraster hervor, die Andreas Müller und seine Mitarbeiter/innen für fachliche sowie für soziale und personale Kompetenzen (z. B. „Sich und andere kennen und verstehen“, „Aus Schwierigkeiten herausfinden“, „Gesund leben“) entwickelten (Müller 2004, <http://www.institut-beatenberg.ch>).

KOMPETENZRASTER GESCHICHTE

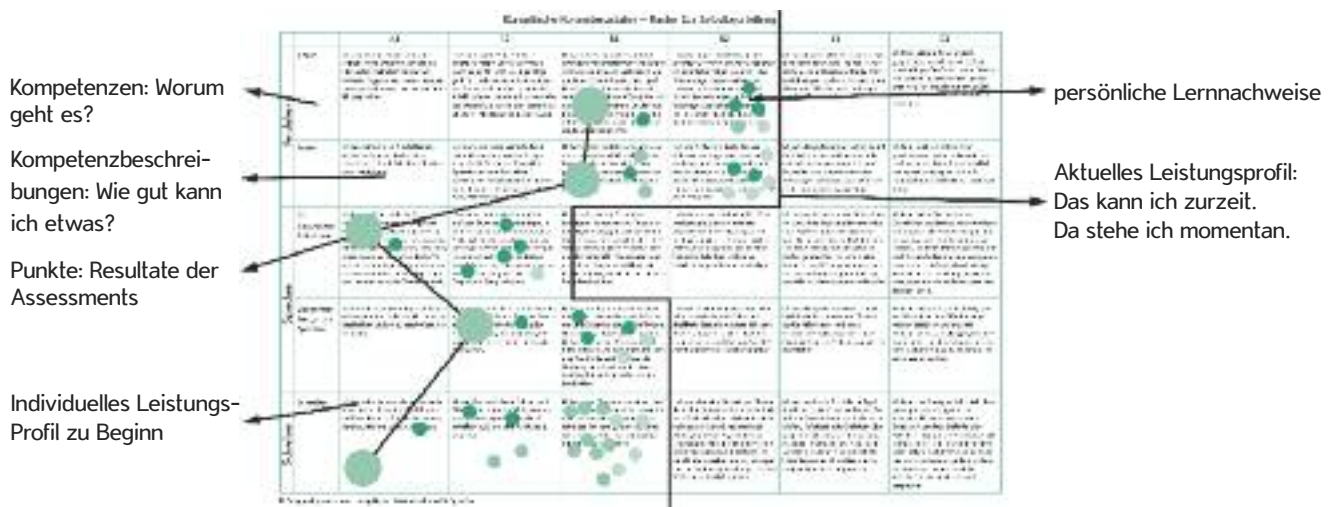
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ZEITEN, MENSCHEN, KULTUREN	Ich kann unsere Zeitrechnung erklären. Ich kann wesentliche prägende Merkmale unserer Zeit nennen. Ich kann diese mit den Zeiten meiner Eltern und Großeltern vergleichen. Ich kann einen einfachen Überblick über die großen Epochen geben.	Ich kann unsere Vorzeitrechnung anwenden. Ich kann verschiedene Arten der Zeitrechnung erklären und begründen. Ich kann Anfänge der Menschheitsgeschichte in einfachen Bildern darstellen. Ich kann urtümliche Kulturen beschreiben.	Ich kann die großen Epochen der Menschheitsgeschichte voneinander unterscheiden. Ich kann Lebensumstände zu verschiedenen Zeiten beschreiben. Ich kann Voraussetzungen für das Entstehen einer Kultur beispielhaft erläutern.	Ich kann Zeiträume innerhalb einer Epoche nach Daten gliedern. Ich kann die Größe historischer Ereignisse erkennen, indem ich deren Bedeutung für die Menschen damals und heute ermesse. Ich kann Phasen der Kulturgeschichte nennen.	Ich kann Zeiträume von mehreren Jahrzehnten bis zu einem Jahrhundert heuristisch erforschen und beschreiben. Ich kann Lebensbedingungen und gesellschaftliche Voraussetzungen nennen, welche diese Zeiträume charakterisier(t)en.	Ich kann Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Zeitalter unterschiedlicher Länge beschreiben, auch wenn diese nicht aufeinander folgen. Ich kann ausführliche historische Erkundungen durchführen und dokumentieren.
HERKUNFT, ENTWICKLUNG, VERÄNDERUNG	Ich kann die Abfolge von Generationen erklären. Ich kann wichtige Entwicklungen der letzten paar Jahre beschreiben. Ich kann Wahrnehmungen zu langsamen und schnelleren Veränderungen auf einfache Weise beschreiben oder erklären.	Ich kann die wesentlichen Gründungsdaten eines Landes herausfinden. Ich kann erklären, woran wichtige Entwicklungsschritte zu erkennen sind. Ich kann wesentliche Unterschiede zwischen benachbarten Epochen erklären/darstellen.	Ich kann Entstehen und Vergehen von historischen Gebilden anhand von einfachen Quellen nachvollziehen. Ich kann die Entwicklung eines Gutes meiner Zeit zurückverfolgen und dokumentieren. Ich kann Entwicklungen grob periodisieren.	Ich kann von historischen Ereignissen, Zeitspannen, Kulturen und Personen erklären, weshalb sie in den Geschichtsbüchern stehen. Ich kann Unterschiede im Leben der Menschen vor und nach einem historischen Ereignis erläutern.	Ich kann erklären, warum gewisse historische Ereignisse einer Periodizität unterliegen und andere nicht. Ich kann auch für kürzere Zeiträume Veränderungen in den Lebensbedingungen erkennen und beschreiben. Ich kann Gründe dafür nennen.	Ich kann Entwicklungszusammenhänge über mehrere Epochen oder über kurze Sequenzen hinweg detailliert schildern. Ich kann aufgrund geschichtlicher Kenntnisse und Beobachtungen des Zeitgeschehens glaubwürdige Prognosen stellen.

Europäische Kompetenzstufen – Raster Zur Selbstbeurteilung

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkäufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann in vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessensgebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob "live" oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
Verstehen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltags-texten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stil-unterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdruckschwierigkeiten kann ich so reibungslos wiedersetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
Zusammenhängendes Sprechen	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Ferngrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansätze ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.
Schreiben						

„Rubriks“ oder Kompetenzraster sind eine Weiterentwicklung der Lernzielkataloge (vgl. Kap. 10.2 und 10.7.3), sie geben auch unterschiedliche Kompetenzstufen, d. h. Zielerreichungsniveaus an, die sich, sofern erwünscht, direkt in Noten übersetzen lassen. Sie bieten jedenfalls transparente Kriterien für die Bewertung von Lernleistungen, die in einem Dossier zu sammeln sind.

Schüler/innen können zu bestimmten Zeitpunkten ihre Selbsteinschätzung mit Klebepunkten auf dem Raster markieren. Die Gesamtheit dieser Klebepunkte (mit Datum) dokumentiert so ihre Lernfortschritte. Selbstständigkeit und Urteilsfähigkeit werden auf diese Weise gestärkt.



Als Ergänzung zu einer solchen Selbsteinschätzung können Schüler/innen mit Kompetenzrastern auch die Leistungen von Mitschüler/inne/n, z. B. bei einer Präsentation oder einer Projektarbeit, bewerten (Merziger & Schnack 2005).

11. Welche gesetzlichen Regelungen derzeit zu beachten sind

Die Rechtsvorschriften für die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung (oder -beurteilung) sind für Lehrer/innen und Schüler/innen verpflichtend. Man muss sie kennen und auf sie zurückgreifen, wenn man Entscheidungen fällt, begründet oder anfecht. In Österreich sind sie im Schulunterrichtsgesetz SCHUG §18ff und in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) festgeschrieben. Die meisten Paragraphen legen fest, worüber (Lehrplan), wie (mündliche und schriftliche Prüfungen, Übungen, Mitarbeit) und in welchem Ausmaß geprüft wird und wie die Ergebnisse in Noten anzugeben sind. Manche sind eher unverbindliche Soll-Bestimmungen (z. B. *Gleichverteilung* über das ganze Semester, *Hinführung* zur Selbsteinschätzung, „eingehende“ Prüfung nur „über Stoffgebiete, die *in einem angemessenen Zeitraum* davor durchgenommen wurden“ (LBVO §5 Abs. 6), *Gleichwertigkeit* von „Mitarbeit“ mit anderen Prüfungsformen wie Tests oder Schularbeiten). Einige legen detailliert das Prozedere für mögliche Berufungen gegen ein negatives Jahreszeugnis fest. Alle diese Regelungen betonen das Prinzip der Aussonderung der lernschwachen Schüler/innen („under-achievers“), und zwar in Österreich nicht nur beim Übergang in die nächsthöhere Schulform, sondern nach jedem Schuljahr. Diese Paragraphen haben einerseits den Zweck, die Schüler/innen vor ungerechtfertigten negativen Beurteilungen zu schützen, andererseits bewirken sie, dass Prüfungen wegen der möglichen Folgen als bedrohlich wahrgenommen werden, da sie ja dazu führen können, die Aufstiegsberechtigung zu verfehlen. Die juristische Sprachgenauigkeit suggeriert Treffsicherheit bei der Notenvergabe. Tatsächlich bleiben aber viele Fragen offen und werden dem/der Prüfenden zur Klärung überlassen. Insbesondere wird man Anregungen zur Gestaltung motivationssteigernder und förderlicher Lerndiagnosen in den Gesetzen vergeblich suchen.

Die Gesetzestexte sind leicht zugänglich (Internet-Suchmaschine: LBVO bzw. SCHUG), und es gibt eine ausgezeichnet kommentierte Erläuterung in Buchform (vgl. Neuweg, 2006³). Daher hier nur auszugsweise einige wichtige Eckpunkte bzw. mögliche Stolpersteine:

Formen der Leistungsfeststellung

- „Mitarbeit“ ist in allen Fächern in die Benotung einzubeziehen und erfasst nur Leistungen (Hausübungen, Gruppenarbeiten u.a.), nicht das Verhalten (LBVO §4).
- Mündliche Prüfungen sind nur bei Bedarf oder auf Schülerwunsch durchzuführen und mindestens zwei Tage im Voraus anzukündigen. Sie enthalten mindestens zwei voneinander unabhängige Fragen. Auf Fehler ist sofort hinzuweisen und die Note spätestens am Ende der Stunde bekannt zu geben. In Volksschulen sind mündliche Prüfungen unzulässig (LBVO §5).
- Schularbeiten gibt es nur in einigen Fächern, und sie dauern meistens eine volle Unterrichtsstunde. Die Termine sind zu Semesterbeginn festzulegen, der

Prüfungsstoff spätestens zwei Tage im Voraus anzukündigen. Auch von einer schriftlichen Überprüfung (Test über ein kleineres Stoffgebiet, Diktat etc.) sind die Schüler/innen mindestens zwei Tage davor zu informieren. Schularbeiten und Tests enthalten mindestens zwei voneinander unabhängige Fragen auf einem Angabenzettel, sind zeitlich begrenzt und innerhalb einer Woche mit Bewertung zurückzugeben. Bei mehr als der Hälfte „Nicht genügend“ muss eine Wiederholung stattfinden. (LBVO §§7-8).

- Mündliche Übungen (Referate), praktische Demonstrationen (z. B. am Computer) und grafische Leistungsfeststellungen (Erstellung von Diagrammen aus Messreihen) können zusätzlich zur Bewertung herangezogen werden (LBVO §9-10).

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.

Notenbeurteilung

Grundlage ist die Einschätzung des Verständnisses, der Eigenständigkeit und der Wissensanwendung. Welche Leistungen zu einer bestimmten Note führen, formuliert der Gesetzestext so allgemein, dass es unzählige Interpretationsmöglichkeiten gibt. Es gibt auch keine Vorschriften, ob oder wie viele Punkte für Teilaufgaben zu vergeben sind oder welcher Punkteschlüssel für die Noten gelten soll. Die Note „Genügend“ ist z. B. zu geben, wenn ein/e Schüler/in den Lehrstoff *„in den wesentlichen Bereichen überwiegend“* erfassen und anwenden kann. Mit „Sehr gut“ ist zu bewerten, wenn der Lehrstoff *„in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß“* erfasst und angewendet werden kann, dabei *„deutlich“* Eigenständigkeit gezeigt wird (nicht nur „merklich“ wie bei „Gut“), wobei selbstständige Anwendung auf neuartige Aufgaben *„vorliegen muss“* (LBVO §14). Wann genau diese Bedingungen erfüllt sind, bleibt allerdings offen. Ferner gilt:

- Maßgeblich sind die Anforderungen des Lehrplans, nicht der Klassendurchschnitt.
- Zwischennoten wie „plus 2“ oder „gerade noch 3“ sind nicht zulässig.
- Vorgetäuschte Leistungen sind nicht zu beurteilen, ersatzweise gibt es eine mündliche Prüfung.
- Leistungsabfall oder drohendes „Nicht genügend“ sind umgehend den Eltern zu melden (Frühwarnsystem), vorzugsweise mit Verbesserungsvorschlägen und Förderangeboten.

Weitere Arten von Prüfungen

- Eine Feststellungsprüfung (schriftlich und/oder mündlich) ist nach einer längeren, begründeten oder auch selbstverschuldeten Unterbrechung des Schulbesuchs durchzuführen und ist zwei Wochen vorher anzukündigen (SCHUG §20 Abs. 2). (Unerlaubtes Fernbleiben von mehr als einer Woche gilt an mittleren und höheren Schulen automatisch als Abmeldung: SCHUG §45 Abs. 5).
- Eine Nachtragsprüfung nach besonders langer, unverschuldeter Absenz muss (mit Genehmigung der Schulleitung) erst nach acht bis zwölf Wochen abgelegt werden und darf bei Misserfolg innerhalb von zwei Wochen wiederholt werden (SCHUG §20 Abs. 3).
- Eine Wiederholungsprüfung (in höchstens zwei Fächern, schriftlich und/oder mündlich) über den gesamten Jahresstoff darf ein/e Schüler/in nach der Sommerpause ablegen, wenn er/sie im Jahreszeugnis mit „Nicht genügend“ bewertet wurde (SCHUG §23).

Beim Jahreszeugnis (Leistungsbeurteilung für eine Schulstufe) ist jede/r Lehrer/in für die Note in seinem/ihrem Fach zuständig.⁹ Über die Aufstiegsberechtigung (im Falle eines „Nicht genügend“) entscheidet aber die ganze Klassenkonferenz per Abstimmung. Grundlage ist die gemeinsame Prognose, ob die „Leistungsreserven“ im nächsten Jahr für einen positiven Abschluss in allen Fächern reichen werden. Eine **Berufung** der Erziehungsberechtigten ist nur in zwei Fällen möglich und nur innerhalb von fünf Tagen:

- gegen die Nichtberechtigung zum Aufsteigen in die nächsthöhere Schulstufe;
- gegen die Abstufung in eine niedrigere Leistungsgruppe beim Wechseln in die nächsthöhere Schulstufe oder gegen die Ablehnung eines Antrags auf Höherstufung.

Es gibt keinen „Noteneinspruch“, auch nicht gegen ein „Nicht genügend“ in einem Jahreszeugnis, wenn dieses zum Aufstieg berechtigt. Die Berufung wird von der Schulleitung an die Schulbehörde weitergeleitet, samt Stellungnahmen der Lehrpersonen, die negativ benotet haben (Begründung der negativen Bewertung samt Dokumentation: Schularbeiten/Tests, Aufzeichnungen über Prüfungen und Mitarbeit) sowie der Klassenlehrer/innen, die zwar gerade noch positiv bewertet haben, in ihrem Fach aber ausreichende „Leistungsreserven“ bezweifeln (Protokoll der Klassenkonferenz). Die Schulbehörde erster Instanz bestätigt entweder das Zeugnis oder sie gibt der Berufung statt und revidiert das „Nicht genügend“. Im Zweifelsfall kann sie auch eine kommissionelle Prüfung einsetzen, bei der die Lehrperson des betreffenden Fachs prüft, unter dem Vorsitz eines Schulaufsichtsbeamten oder einer -beamtin.

Die Gesetze regeln die Notenvergabe, d. h. die summative Leistungsbewertung und -beurteilung, weil deren Ergebnis für die Schüler/innen gewichtige Rechtsfolgen hat (Aufstiegsberechtigung). Auch die Vorschriften für Teilprüfungen dienen dazu, möglichst unanfechtbare Grundlagen für die entscheidende Jahresnote zu gewinnen. In einem weniger selektiven Schulsystem bräuchte es weniger Vorschriften. Förderliche Leistungsbewertung lässt sich dennoch mit den Gesetzen in Einklang bringen. Während es nämlich durchaus möglich ist, Ergebnisse formativer Bewertungen für eine summative Bewertung zu nutzen, gilt das Gegenteil nicht (vgl. Harlan&Deakin-Crick 2003).

⁹Derzeit sind nur im Rahmen genehmigter Schulversuche (§§ 78, 78a SchUG) Alternativen zu Notenzeugnissen zulässig.

Kinder mit besonderen Lernschwächen

Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (außer in Sonderschulen für schwerstbehinderte Kinder) gelten bei der Leistungsbewertung dieselben gesetzlichen Regelungen wie für alle anderen.¹⁰ Für sie sind alternative Leistungsbewertungen – sowohl in Sonderschulen als auch in Integrationsklassen – nur im Rahmen von Schulversuchen zulässig. Das Abschlusszeugnis jeder Schulart muss in jedem Fall ein Notenzeugnis sein (SchUG §78a). Aber die Bewertungsmaßstäbe richten sich nach den besonderen Lernvoraussetzungen dieser Schüler/innen, und der Lehrplan wird auf deren Leistungsfähigkeit abgestimmt (SchOG §16 Abs. 5). Jede/r Lehrer/in ist gemäß der Sonderschullehrpläne verpflichtet, individuelle Förderpläne für die einzelnen Schüler/innen zu erstellen. Für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt – außer in Unterrichtsgegenständen, in denen keine Überforderung zu erwarten ist – ein ihrer Behinderung entsprechender Sonderschullehrplan (SchOG § 23 Abs 2, SchOG §10 Abs. 4, §16 Abs. 5). Selbst bei negativen Beurteilungen sind sie in Integrationsklassen mit Beschluss der Klassenkonferenz „berechtigt, in die nächst höhere Schulstufe aufzusteigen, wenn dies eine bessere Entwicklungsmöglichkeit bietet“¹¹ (SchUG § 25, Abs. 5a).

Eine große Zahl von Versuchen mit alternativen Formen der Leistungsbewertung geht auf Lehrer/innen in Integrationsklassen zurück (vgl. Feyerer & Prammer 2003). Der Gesetzgeber ist gefordert, diese wertvolle Entwicklungsarbeit gezielt zu unterstützen: durch die ausreichende Bereitstellung von Personal (Stützlehrer/innen), Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme (Integrationslehrgänge) sowie wissenschaftliche Begleitforschung.

Darüber hinaus stellt sich die dringende Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, mit **allen** Schüler/inne/n ebenso förderlich umzugehen, anstatt für die Mehrheit den Notendruck beizubehalten. Die Initiative „25plus“ zur Verkleinerung der Schulklassen und zur **Individualisierung** des Unterrichts könnte ein Schritt in diese Richtung sein, sofern es gelingt, den bereits vorhandenen Wissens- und Erfahrungsstand über individuelle Lerndiagnose und -förderung zu sichern und systematisch auszubauen. (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/index.xml>)

G
S.109

Unterm Strich: Was tun?

Die Gesetze bilden einen brauchbaren Rahmen, ein Skelett. Sie schränken wenig ein, geben Regeln vor, aber keine konkreten Handlungsanweisungen oder Durchführungsbestimmungen, wie Leistungen zu bewerten sind. Das ist für das professionelle Selbstverständnis von Lehrer/innen wichtig: sich weniger als Exekutor/inn/en von Gesetzesaufträgen, mehr als Expert/inn/en im Gestalten von Lernprozessen und im Diagnostizieren von individuellem Förderbedarf zu verstehen. Es bleibt daher der Verantwortung der Lehrer/innen überlassen, Prüfungen und sonstige Formen der Leistungsfeststellung so zu gestalten, dass sie das Wichtigste erfassen, das Lernen fördern, fair und offen sind, gültige Schlüsse liefern und auf langfristige Bildungsziele abgestimmt sind.

¹⁰Die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBV) gilt erst recht in gleicher Weise für Schüler/innen mit Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwächen (Legasthenie und Dyskalkulie). Aber auch ihnen bietet die Schulbehörde eigene Förderkurse mit speziell ausgebildeten Lehrer/innen sowie schulpsychologische Beratungen an. (<http://www.cisonline.at/gesetzliche-grundlagen/erlasse-rundschreiben/legasthenieerlass.html>)

¹¹Diese (positiv diskriminierenden?) Maßnahmen bevorzugen die betroffenen Kinder, grenzen sie aber gleichzeitig aus. Lehrer/innen sehen sich in Integrationsklassen vor die kaum lösbare Aufgabe gestellt, um Verständnis und Akzeptanz für die unterschiedlichen Leistungsanforderungen und Fördermaßnahmen zu werben.

Juristische Versuche zur Festlegung der Notenskala

SCHUG §18/Abs. 3 legt eine fünfstufige Skala für die Noten fest. Durch sie „ist die Selbständigkeit der Arbeit, die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes, die Durchführung der Aufgaben und die Eigenständigkeit des Schülers zu beurteilen“.

LBV §14 „präzisiert“ diese Vorgaben folgendermaßen:

- „Eigenständigkeit“ soll bei einer Benotung mit (1) „deutlich“, bei (2) oder (3) in „merklichen Ansätzen“ vorhanden sein, wobei die „Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben“ bei der Note (1) offensichtlich ist, bei (2) immerhin „bei entsprechender Anleitung“ gezeigt wird, während bei (3) „Mängel in der Durchführung“ auftreten dürfen. Um die Note (4) zu erreichen, ist keinerlei Eigenständigkeit nötig.
- Die Anforderungen des Lehrplans „in der Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes“ sind bei einer Benotung mit (1) „weit über das Wesentliche hinausgehend“, mit (2) „über das Wesentliche hinausgehend“, mit (3) „zur Gänze“ und mit (4) „in den wesentlichen Bereichen überwiegend“ erfüllt.
- Leistungen, die nicht alle Anforderungen für die Note (4) erfüllen, sind mit (5) zu benoten.

Die feinen Unterscheidungen zwischen Wissensanwendungen „bei entsprechender Anleitung“ oder mit „Mängeln in der Durchführung“ und eine Lehrstoffbeherrschung, die „über das Wesentliche hinausgehend“ oder „zur Gänze“ vorhanden ist, sind zwar für eine trennscharfe Benotung mit (2) oder (3) notwendig, aber keineswegs eindeutig. Ein- und dieselbe Schülerarbeit wird daher durchaus unterschiedlich bewertet (Ingenkamp 1974/1995⁵, Weiß 1989, Vierlinger 1999). Es bleibt Lehrer/innen/n daher nicht erspart, selbst die genauen Anforderungen für die Erreichung einer bestimmten Bewertungsstufe festzulegen und gegenüber den Schüler/innen/n zu vertreten. Eine Abstimmung mit Fachkolleg/inn/en ist dabei äußerst hilfreich (s.u. Tipp E).

Keine Angst vor Berufungen: Sie sind ein wichtiges Rechtsmittel für Schüler/innen und Eltern, wenn sie – vielleicht mit Recht – die Beurteilung als ungerecht empfinden. Die Möglichkeit der Revision einer Beurteilung ist ebenso wie die der Revision eines Gerichtsurteils durch die nächsthöhere Instanz ein Korrektiv für das jeweilige System. Sie zielen nicht auf eine Infragestellung der Kompetenz der Klassenkonferenz bzw. des Gerichts. Sie sind extrem selten und betreffen nicht mehr als 1 Promille aller Schüler/innen. Viele Lehrer/innen erleben in ihrem gesamten Berufsleben keine einzige Berufung. Es wäre widersinnig und kontraproduktiv, die Prüfungen nach dieser vermeintlichen „Gefahr“ auszurichten und sich dagegen abzusichern, entweder durch übergroße Milde (etwa nach dem Motto: „Lieber keine negativen Noten, dann gibt’s auch keinen Ärger.“) oder durch formalistische Strenge (Motto: „Penible Aufzeichnungen über alle Fehlleistungen aller Schüler/innen, die vielleicht eine negative Note bekommen könnten, dann kann mir nichts passieren.“) Beides wirkt sich garantiert negativ auf Lernbereitschaft und Leistungen aus.

5 Tipps für die Bewertungspraxis

- A. Transparenz der Leistungsanforderungen:** *Schon zu Beginn klarstellen und begründen, welche Lernziele für das ganze Schuljahr und welche Erwartungen für bestimmte Noten gelten sowie das Einverständnis der Schüler/innen suchen. Vor schriftlichen oder mündlichen Prüfungen Stoffumfang und Notenschlüssel offenlegen und zur Vorbereitung den Schüler/inne/n Modellaufgaben vorlegen.*
- B. Methodenvielfalt:** *Prüfungen mit möglichst vielen unterschiedlichen Instrumenten, um ein umfassendes Bild vom Lernstand zu bekommen.*
- C. Einbeziehung der Schüler/innen:** *Rückfrage an alle, ob sie ausreichend Gelegenheit hatten, ihr ganzes Können zu zeigen, und wie sie ihre Leistung selbst einschätzen.*
- D. Feedbackkultur:** *Zeitgerechte (möglichst frühe) Rückmeldung über die Bewertung von Teilleistungen und über den Leistungsstand. Anerkennung, hohe Erwartungen, Ansporn zum Weiterlernen für leistungsstarke ebenso wie für lernschwache Schüler/innen. Immer den individuellen Fortschritt im Auge behalten und ermutigen. Selbstvertrauen stärken, sogar bei kritischen Rückmeldungen. Keine Bemerkungen über Persönlichkeit und Charakter, dafür ausreichende Begründungen der Leistungsbewertung. Auch umgekehrt Feedback über den Unterricht einholen (siehe dazu auch die Broschüre von F. Hofmann in dieser Reihe).*
- E. Kollegiale Kooperation:** *Regelmäßige Teamtreffen zur Diskussion von Leistungsstandards und von strittigen Fragen der Qualität von Unterricht, Aufgaben, Prüfungsablauf und Notenvergabe. Vergleich der Bewertungsmaßstäbe. Eventuell gegenseitige Hospitationen und unabhängige Bewertungen durch Fachkolleg/inn/en.*

Hält man sich an diese 5 Prinzipien, finden die meisten Schüler/innen die Bewertung fair. Als Lehrer/in hat man mehr Sicherheit vor Fehlurteilen und lernt ständig dazu.

12. Diagnostische Kompetenz

Was müssen Lehrer/innen können, um Leistungen der Schüler/innen fair zu bewerten?

Diagnostische Kompetenz ist das Verfügen über ein breites Spektrum von Fähigkeiten,

G
S.109

- sowohl summativ **Lernleistungen** (Ergebnisse) zu bewerten, d. h. sie zu erkennen, mit den Lernzielen zu vergleichen und Schlüsse für die Empfehlung weiterer Bildungswege zu ziehen;
- als auch formativ **Lernprozesse** (Strategien) einzuschätzen, also individuelle Lernfortschritte wahrzunehmen, rückzumelden und förderliches Feedback zu geben (Hascher 2008).

Sie umfasst sowohl den Einsatz formeller Überprüfungen (gezielt, systematisch, mit erprobten Methoden) als auch informeller Erhebungen (Beobachtungen, allerdings oft geprägt von impliziten subjektiven Urteilen).

Es gilt unter Bildungsexpert/inne/n als unumstritten, dass die Diagnosekompetenz eines der wichtigsten Merkmale professioneller Lehrertätigkeit ist, neben fachlicher, didaktischer und Klassenführungs-kompetenz (Weinert 1996). Diagnostische Kompetenz besteht darin, Schülerleistungen treffsicher einzuschätzen, also Fehldiagnosen zu vermeiden. Das ist aus zwei Gründen wichtig, die sich aus dem Doppelcharakter der Leistungsbewertung ergeben (siehe Kap. 6):

- Diagnosen von Lernleistungen sind Grundlage für Berechtigungen. Nur Schüler/innen mit positivem Zeugnis haben Aussicht, in die nächsthöhere Klasse aufzusteigen, in eine höhere Schule aufgenommen zu werden oder einen Lehrberuf zu ergreifen. Eine Fehldiagnose liegt vor bei einer negativen Beurteilung trotz guter Kenntnisse. Damit werden Lebenschancen verbaut.
- Diagnosen von Lernprozessen haben den Zweck, mögliche Lernschwächen festzustellen, um sie mit gezielten Maßnahmen zu beheben. Eine Fehldiagnose liegt vor, wenn mangelnde Fähigkeiten nicht erkannt werden und eine rechtzeitige Förderung unterbleibt. Die Folge wäre ein unaufholbarer Leistungsrückstand gegenüber den Klassenkolleg/inn/en und ebenfalls eine Beeinträchtigung von beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten.

Wie Lehrer/innen vorgehen, um Schülerleistungen richtig einzuschätzen, und wie solide ihre Bewertungsergebnisse tatsächlich sind, ist bisher erstaunlicherweise kaum untersucht worden. Dass diagnostische Expertise möglicherweise ein Problembereich ist, illustrieren zwei Beispiele aus der deutschen Bildungsforschung der letzten Jahre. (In Österreich sind Untersuchungen zu diesem Thema noch dünner gesät.)

- Die PISA-2000-Studie der OECD ergab in Deutschland (ähnlich wie in Österreich) einen schockierend hohen Anteil von 15-Jährigen mit schwachen oder sehr

schwachen Lesefähigkeiten: 23% verglichen mit 7% in Finnland. Für eine Zusatzstudie des Berliner Max-Planck-Instituts befragte man die Klassenlehrer/innen aus Hauptschulen, die an PISA teilnahmen, bei welchen ihrer Schüler/innen „die Lesefähigkeit so gering ausgeprägt ist, dass sie sich zu einem ernsten Problem beim Übergang ins Berufsleben erweisen wird ... [und] deutlich unterhalb der Lesefähigkeit gleichaltriger Schülerinnen und Schüler derselben Schulform“ liegt (Baumert u.a. 2001, S. 119). Fast 90% der laut PISA-Ergebnissen schwachen Leser/innen wurden von den Lehrer/inne/n nicht als solche erkannt. Zurückführen lässt sich diese große Diskrepanz nur zu einem geringen Teil auf das ungewohnte PISA-Lesekompetenzmodell oder auf die möglicherweise mangelnde Testmotivation der Schüler/innen. Offenbar war den Lehrer/inne/n der in Deutschland überproportional hohe Anteil leseschwacher Schüler/innen gar nicht bewusst und ist von ihnen stark unterschätzt worden. Wenn die Lernschwäche von Schüler/inne/n aber nicht richtig diagnostiziert wird, unterbleiben in der Folge notwendige Fördermaßnahmen (Helmke 2003, S. 90f).

- Die Studie KESS 4 untersuchte in Hamburg die „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4“ am Ende ihrer Grundschulzeit in den Bereichen Leseverständnis sowie Mathematik, naturbezogenes Lernen, Rechtschreiben, Verfassen von Texten und Englisch-Hörverstehen. Die Ergebnisse von vielfältigen Leistungstests und Kontextfragebögen verglich man auch mit den Einschätzungen der Lehrer/innen. Dabei zeigten sich beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen. So hängt die Schullaufbahnpflicht für die 10-Jährigen (Gymnasium, Real-, Gesamt- oder Hauptschule), wie die statistischen Analysen zeigen, nicht nur von ihrem Lernstand ab, sondern auch von ihrem Familienhintergrund. Ein Kind aus oberen Schichten hat in Hamburg eine 3-mal so große Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als ein Kind aus einer Arbeiter- bzw. Facharbeiterfamilie mit den gleichen kognitiven Grundfähigkeiten. Wenn fähige Schüler/innen als lernschwach diagnostiziert werden, erhalten sie in der Folge eine Schullaufbahnpflicht, die ihnen den Besuch einer höheren Schule erschwert und ihre beruflichen Zukunftschancen verringert (vgl. Bos & Pietsch 2006, Helmke 2003).

Diese Beispiele zeigen, dass Urteile von Lehrer/inne/n nicht immer verlässlich sind. Für Schüler/innen können sie aber folgenreich sein, weil sie die Grundlage für Bildungswegentscheidungen sind. Nur zutreffende Diagnosen stellen sicher, dass weder den Lernschwachen die nötige Unterstützung noch den Leistungsstarken das Weiterstudium verwehrt wird. Fehldiagnosen sind die Quelle von Ungerechtigkeit in der Zuteilung von Bildungschancen. Andererseits lassen sich deutliche Leistungssteigerungen nachweisen, wenn man die Stärken und Schwächen von Schüler/inne/n nicht nur zutreffend diagnostiziert, sondern ihnen auch Lern- und Strukturierungshilfen anbietet (vgl. Schrader & Helmke 1987).

Worin besteht aber die Expertise von Lehrer/inne/n, wenn sie Lernergebnisse und Lernprozesse diagnostizieren? Auf diese Frage konnte die Erziehungswissenschaft bisher keine eindeutige Antwort liefern, vielmehr gibt es nicht weniger als drei gängige Betrachtungsweisen:

- A. Aus legalistischer Perspektive ist jedes Urteil von Lehrer/inne/n korrekt, sofern es nicht mit den gesetzlichen Regelungen in Konflikt gerät. Die Schulgesetze sind allerdings, wie die obigen Beispiele zeigen, zu weitmaschig, um die beiden Typen von Fehlurteilen effektiv auszuschließen.
- B. Aus pragmatischer Perspektive ist es bei Lerndiagnosen im Klassenzimmer sinnvoll, Abstriche von den strengen Gütekriterien psychologischer Testverfahren (Objektivität, Verlässlichkeit und Validität) zu machen.

„Lehrerurteile während des Unterrichts brauchen im Gegensatz zu landläufigen Überzeugungen keineswegs besonders genau zu sein, wenn sich der Diagnostiker der Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit seiner Urteile bewusst ist ... Wichtig allein ist eine ungefähre Diagnose und ihre permanente Überprüfung im Verlauf des Unterrichts ... Lehrerdiagnosen müssen sich nicht durch neutrale Objektivität, sondern durch pädagogisch günstige Voreingenommenheiten auszeichnen ... Es erscheint unter praktischen Gesichtspunkten als günstig, ... die Leistungsunterschiede in der Klasse mäßig zu unterschätzen, die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler/innen leicht zu überschätzen, ihre Erfolge subjektiv durch Begabung und ihre Misserfolge durch mangelnde Anstrengung oder ineffektiven Unterricht zu erklären ... Der Lehrer wird sich unter dieser Voraussetzung auch dann noch um Lernfortschritte bei den Schülern bemühen, wenn er auf Grund objektiver Diagnosen längst resigniert hätte ... Wahrscheinlich ist nichts so motivierend wie eine leicht optimistische Erfolgserwartung.“ (Weinert & Schrader 1986, S. 18f).

- C. Aus normativer Perspektive sind Standards für die diagnostische Kompetenz zu formulieren und anzustreben. Nach den von der American Federation of Teachers vorgeschlagenen “Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students“ (AFT 1990) sollten Lehrer/innen imstande sein:

1. bei Unterrichtsentscheidungen geeignete Diagnosemethoden auszuwählen
2. ... und auch selbstständig zu entwickeln;
3. Diagnosedaten zu erheben, auszuwerten und zu interpretieren;
4. Diagnosedaten für Entscheidungen über einzelne Schüler/innen sowie für Unterrichts-, Curriculum- und Schulentwicklung zu nutzen;
5. Benotungsverfahren unter Einbeziehung von Schülereinschätzungen zu entwickeln;
6. Diagnoseergebnisse gegenüber Schüler/inne/n und Eltern, gegenüber Kolleg/inn/en und interessierten Laien zu kommunizieren;
7. zu erkennen, wenn eine Diagnosemethode oder die Verwendung von Diagnose-daten ethisch fragwürdig, ungesetzlich oder sonst wie unangemessen ist.

Diese Standards für diagnostische Kompetenz (Was soll ein/e gute/r Lehrer/in können?) sind nicht zu verwechseln mit den Standards für Diagnosen (Was ist eine gute Diagnose? Siehe Kap. 14). Diagnosekompetenz ist die Voraussetzung für gute Diagnosen. Sie ist realistischweise nur erreichbar, wenn das Angebot an Weiterbildungsprogrammen für Lehrer/innen massiv ausgebaut wird.

Weitverbreitete Urteilstendenzen, welche die Diagnose verzerren, sind (Helmke 2003, S. 98f):

- „Tendenz zur Mitte“: Es gibt wenige besonders schlechte oder gute Noten; die Bewertungen sind meist im mittleren Bereich.
- „Tendenz zu Extremen“: Es gibt wenige durchschnittliche Noten, viele gute und schlechte Bewertungen.
- „Milde-Effekt“ (bzw. „Strenge-Effekt“): Alle Schüler/innen werden besser (bzw. schlechter) bewertet, als gerechtfertigt wäre.
- Referenzfehler: Es zählt eine andere als die sachliche Bezugsnorm.
- „Halo-Effekt“: Von Einzelmerkmalen (z. B. Dialekt, Kleidung) wird auf die Gesamtpersönlichkeit (z. B. dumm, schlampig) geschlossen.
- Logischer Fehler: Von wenigen Beobachtungen (z. B. Vergesslichkeit) wird auf eine Eigenschaft (z. B. Desinteresse, mangelnde Begabung) geschlossen.

Als Qualitätskriterium für Lehrerdiaognosen gilt nicht nur, dass sie zutreffend sind. Worauf es vorrangig ankommt, ist die Adaptivität, d. h. die Anpassung von Unterricht und Diagnose an die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen. Zwar lässt sich empirisch nicht nachweisen, dass sich die diagnostische Kompetenz der Lehrperson direkt auf die Schülerleistungen auswirkt, aber indirekt ist sie durchaus wirksam, wenn nämlich die dabei gesammelten Informationen bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts genutzt werden. Bei dem deutschen Pilotprojekt VERA (Vergleichsarbeiten in der Grundschule) zeigte sich, dass die klassen- und schulübergreifende Zusammenarbeit und Reflexion von Lehrer/innen bei der Lerndiagnose wesentlich zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen beitragen kann (vgl. Hosenfeld, Helmke & Schrader 2006).

Unterm Strich: Was tun?

Was Lehrer/innen ohnehin wissen: Schülerleistungen sowie Lernpotenziale zu erkennen und zutreffend einzuschätzen, ist eine der wichtigsten Kompetenzen von Lehrer/innen. Weder versteckte Begabungen und Stärken noch Schwächen und Förderbedarf sollten übersehen werden, wenn es darum geht, die Zukunftschancen von Schüler/innen zu wahren. Was Lehrer/innen tun können, um folgenreiche diagnostische Fehler zu vermeiden und ihre diagnostische Kompetenz weiterzuentwickeln, sind nicht nur Reflexionen über die eigene Praxis und die Erweiterung ihres Methodenrepertoires, sondern auch Absprachen mit Kolleg/innen über Prüfungsmodalitäten und routinemäßige Rückfragen an die Schüler/innen, ob sie ausreichend Gelegenheit hatten, ihre Fähigkeiten zu zeigen. Diagnostische Kompetenz beschränkt sich nicht auf methodisch-technisches Wissen über Leistungsmessung, sondern hat auch eine pädagogische Komponente.

Was Ilse Brunner über die Portfolio-Methode schreibt, gilt für jede gute Lerndiagnose, nämlich dass sie „eine Haltung und eine Philosophie reflektiert, in der es als Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers gesehen wird, junge Menschen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihres einzigartigen Potenzials zu unterstützen“.

(Brunner, Häcker & Winter 2006, S. 14).

13. Einige Millionen Möglichkeiten?!

Wie viele Arten der Leistungen gibt es? Werner Sacher (2004, S. 217ff) unterscheidet

- mündliche, schriftliche und praktische,
- konvergente und divergente (mit bekannten bzw. kreativen Lösungsansätzen),
- lernziel- und grundlagenbezogene (z. B. Argumentation vs. Einmaleins),
- auf vorher festgelegten Gebieten und in neuen Zusammenhängen,
- individuell und in Gruppen erbrachte,
- am Prozess, am Produkt oder an der Präsentation abgelesene Leistungen,

also insgesamt $3 \times 2 \times 2 \times 2 \times 3 = 144$ Leistungsarten. Fast jede von ihnen kann mit $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 = 64$ sehr unterschiedlichen Formen der Leistungsinszenierung überprüft werden, nämlich:

- abgefordert oder spontan/freiwillig,
- punktuell oder kontinuierlich,
- in eigenen Prüfungssituationen oder während des normalen Unterrichts,
- öffentlich vor der Klasse oder exklusiv für die Prüfenden,
- unter einheitlichen oder individuell abgestimmten Anforderungen,
- an engen oder offenen Aufgabenstellungen.

Die so festgestellten Leistungen kann man auf verschiedene Weise bewerten, nämlich:

- nach quantitativen oder qualitativen Aspekten (z. B. Fehlerzahl oder Originalität),
- mit Ziffernnoten oder verbalen Formulierungen (z. B. mit Lernfortschrittsberichten),
- synthetisch (nach Gesamteindruck) oder analytisch (nach Einzelleistungen),
- nach vorgegebenen oder situationsspezifischen Kriterien,
- nach einheitlichen oder differenzierenden Maßstäben,
- nach Performanz (Aufgabenbewältigung) oder Kompetenz (Leistungsdisposition),
- monologisch (dem/der Lernenden lediglich mitgeteilt) oder kommunikativ (ihm/ihr gegenüber argumentiert und mit ihm/ihr abgestimmt),
- vergleichend (nach einer der 3 Bezugsnormen) oder nicht vergleichend (die Leistung lediglich wahrnehmend, beschreibend, würdigend),
- als Selbsteinschätzung (von eigenen oder Mitschülerleistungen) oder als Fremdeinschätzung (durch die Lehrperson oder Mitschüler/innen),

das sind $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 4 = 1024$ Möglichkeiten.

Insgesamt ergeben sich aus der Kombination der verschiedenen Leistungsarten, Überprüfungsformen und Bewertungsmöglichkeiten $144 \times 64 \times 1024 = 9\,437\,184$ denkbare Varianten, von denen sicher mehr als eine Million sinnvoll sind. In der Schulpraxis sind aber nur ganz wenige Varianten verbreitet, allesamt konvergent (über vorher

festgelegte Kenntnisse), punktuell, monologisch und einheitlich: schriftliche Arbeiten oder Individualprüfungen über enge Aufgabenstellungen, nach quantitativen Kriterien (mit Punkteschlüssel) bewertet;

- schriftliche Arbeiten oder Individualprüfungen über offene Aufgabenstellungen (z. B. Aufsätze, Referate, Interpretationen), nach qualitativen Kriterien bewertet;
- Abfragen vor der Klasse („Mitarbeit“), nach quantitativen Kriterien bewertet.

„Die Leistungen ... werden aber offensichtlich umso vollständiger erfasst, je vielfältiger die Formen ihrer Überprüfung und Beurteilung sind. Es ist zu fürchten, dass bei der gegenwärtigen Beschränkung auf einige wenige Formen zahlreiche Schüler wichtige Aspekte ihrer Leistung gar nicht zeigen können.“
(Sacher 2004, S. 220).

Die vorliegende Broschüre enthält einige Anregungen, wie man mit vielfältigen Methoden und Instrumenten die Leistungsfähigkeit aller Schüler/innen besser und genauer erfassen kann.

Unterm Strich: Was tun?

Wenig spricht dagegen, Sachers Plädoyer für Methodenvielfalt in die Tat umzusetzen und viele Arten der Leistungsfeststellung und -bewertung zu nutzen. Klare Vereinbarungen mit allen Schüler/innen der Klasse sind dabei hilfreich, damit jede/r versteht, was zählt und worauf es ankommt. Die Berücksichtigung aller auf unterschiedliche Arten (auch freiwillig und außerschulisch) erbrachten Leistungen führt mit Sicherheit zu valideren und verlässlicheren Ergebnissen und verbessert beispielsweise die Chancen jener Schüler/innen, die bei den üblichen Schularbeiten und mündlichen Prüfungen chronisch versagen, ihr Können auf andere Art zu zeigen und so an Selbstvertrauen zu gewinnen. Für die Lehrperson bietet die Verwendung vielfältigerer Bewertungsmethoden einen umfassenderen Einblick in das, was Schüler/innen tatsächlich leisten können. „Lasst den Lehrer, der wissen soll, zum Forscher werden, der wissen möchte!“ propagiert Heinz von Foerster. „Der Lehrer muss lernen, was den Schüler daran hindert, ihn zu verstehen und seine Ideen, die mit Physik, Geografie oder Mathematik zu tun haben mögen, zu begreifen.“ (Foerster 1998, S. 71f).

14. Was ist eine „gute Leistungs- bewertung“?

Woran kann man sie erkennen? Gütekriterien, Prinzipien und Standards für professionelle Lehrarbeit

Welche **Gütekriterien** und Prinzipien für eine Bewertung gelten sollen und woran man erkennt, ob diese erfüllt werden, hängt von ihrem Zweck ab. Bei einer Selektionsprüfung (summative Bewertung des Lernertrags am Ende eines Abschnitts) kommt es vor allem darauf an, die besten Leistungen herauszufiltern und dabei niemanden zu benachteiligen. Bei der Förderdiagnostik (formative Bewertung des Lernfortschritts während eines Abschnitts) geht es darum, individuelle Stärken und Schwächen von Schüler/inne/n festzustellen, um ihnen Anregungen fürs Weiterlernen zu geben. Trotz unterschiedlicher Gewichtungen sind in jedem Fall dieselben Gütekriterien und Prinzipien gültig. Lehrer/innen können sie dazu nützen, die eigene Praxis kritisch zu reflektieren, aber auch, um die Auswirkungen neuer Regelungen (z. B. Einführung von Zentralprüfungen) zu evaluieren.


S.111

14.1 Die drei „klassischen“ Gütekriterien

Leistungsbewertung gilt als korrekt, wenn sie drei Bedingungen erfüllt:

- A. Objektivität:** Unabhängigkeit von der bewertenden Person;
- B. Verlässlichkeit:** Präzision, Trennschärfe, minimaler Messfehler;
- C. Validität:** Gültigkeit; Übereinstimmung von Prüfungsaufgaben und Lernzielen (es muss genau das gemessen werden, was gemessen werden soll, z. B. Fähigkeiten wie sprachliches Nuancieren, mathematisches Modellieren, naturwissenschaftliches Experimentieren).

Diese 3 „klassischen“ Gütekriterien zu erfüllen, ist eine gewaltige Herausforderung, die in jedem realen Test nur teilweise gelingen kann. Es gibt kaum einen Test, bei dem es nicht möglich ist, das Ergebnis anzuzweifeln, schon alleine deshalb, weil er sich immer auf beschränkte, unvollständige Informationen stützt, und weil es bei deren prognostischer Einschätzung weitere Ungewissheiten gibt:

- A.** Zahlreiche Studien zeigen, dass Lehrer/innen ein- und dieselbe Schülerarbeit (egal in welchem Fach) ungleich bewerten – nach unterschiedlichen Gesichtspunkten und Maßstäben.
- B.** Unterschiede zwischen einzelnen Noten sind nicht immer nachvollziehbar. Auch ein- und dieselbe Lehrperson kommt zu verschiedenen Zeiten nicht unbedingt zu gleichen Ergebnissen.

C. In vielen Fällen zählt bei Tests etwas anderes als die zu erreichende Kompetenz (z. B. im Sprachunterricht die Zahl der Rechtschreibfehler statt der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit; in Mathematik die Rechenfertigkeit statt der mathematischen Modellierfähigkeit; in allen Fächern auch das subjektiv bewertete Sozialverhalten statt der fachlichen Leistung allein).

14.2 Die „klassischen“ Gütekriterien im Schulalltag

G
S.112

Solange es in Österreich – anders als in anderen Ländern wie Frankreich, England, Schweden – keine **zentralen Prüfungen**¹² gibt, kann jede Lehrperson nach eigenen Maßstäben die Leistungen ihrer Schüler/innen bewerten. Die Folge ist nicht nur eine enorme Leistungsstreuung innerhalb ein- und desselben Schultyps (siehe OECD 2004, S. 181ff), sondern auch, dass ein positiver Schulabschluss stark davon abhängt, welche Schule und an welche Lehrer/innen ein/e Schüler/in zufälligerweise geraten ist. Geringe Objektivität und Verlässlichkeit der Leistungsbewertung sind offensichtliche Nachteile dieses Schulsystems. Aber es gibt auch Vorteile:

- Lehrer/innen können im Lauf eines Schuljahres viel mehr über die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler/innen in Erfahrung bringen als ein punktueller Zentraltest. Sie können daher treffsicherer bewerten. Dazu ist es allerdings nötig, **möglichst viele Methoden und Datensätze** zu verwenden. Wenn deren Ergebnisse übereinstimmen, kann man ihnen einigermaßen vertrauen. Widersprüchlichen Resultaten muss man auf den Grund gehen und sie mit zusätzlichen Informationen ergänzen, um zu einem plausiblen Urteil zu kommen.
- Lehrer/innen können bei den Schüler/inne/n nachfragen, ob ihre Bewertung zutreffend ist und mit deren **Selbsteinschätzung** übereinstimmt. Falls nicht, können unberücksichtigt gebliebene Leistungsnachweise auch nachträglich einbezogen werden.
- Lehrer/innen haben die Möglichkeit, das Hauptgewicht bei der Leistungsbewertung auf die **Förderdiagnostik** zu legen und Schüler/innen zu ermutigen, ihr Können zu zeigen, Schwachstellen aber nicht zu verbergen, sondern sich, wenn nötig, Hilfe zu holen. Wenn Fehler bei Prüfungen keine negativen Auswirkungen haben, werden sie nicht als Misserfolge, sondern als Lernchancen erlebt.

G
S.111

14.3 Prinzipien und Standards für die Leistungsbewertung (NCTM 1995, 2000)

Die Gütekriterien beschreiben, was eine gute Leistungsbewertung auszeichnet. Man kann aber einen Schritt weiter gehen und nach ihrem Sinn und Stellenwert für das schulische Lernen fragen. So veröffentlichte die US-amerikanische Mathematiklehrervereinigung NCTM „Standards für die Leistungsbewertung“ („Assessment Standards“), die zwar nicht der derzeitigen Schulrealität entsprechen, aber einer bemerkenswerten

¹² Ähnlich wie in den Niederlanden wird auch in Österreich einer der drei Teilbereiche der abschließenden Prüfungen, nämlich die schriftliche Klausur, nach zentralen Vorgaben erfolgen, und zwar an den AHS ab 2014 und den BHS ab 2015.

Vision, die zunehmend Verbreitung und Akzeptanz findet und sich auch in der aktuellen Debatte um die Bildungsstandards widerspiegelt. Wesentlicher Grundgedanke ist, dass die Leistungsbewertung (oder Lerndiagnose) nicht dazu dienen soll, eine Rangordnung der Schülerleistungen zu ermitteln, sondern das Lernen aller sowie die weitere Unterrichtsplanung der Lehrer/innen zu unterstützen. Sie soll „Lehrer/inne/n wie Schüler/inne/n brauchbare **Informationen liefern**“, „**Einblick in Denkweisen von Schüler/inne/n**“ (insbesondere auch in Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen) ermöglichen und vor allem der Gerechtigkeit wegen die **Lernvoraussetzungen** („learning opportunities“) mitberücksichtigen. *„Schüler/innen zeigen unterschiedliche Talente, Fähigkeiten, Leistungen, Bedürfnisse und Interessen ... Trotzdem muss jede/r Einzelne Zugang zu den allerbesten Lernprogrammen haben.“* (NCTM 2000, S. 5, übers. vom Autor).

Die Leistungsbewertung soll **6 Prinzipien** genügen. Je nach Fach sind diese weiter zu differenzieren und durch Indikatoren zu ergänzen, an denen man erkennt, inwieweit sie verwirklicht werden. Dadurch sind Standards festgelegt. Sie bieten „einen Orientierungsrahmen, keine Anleitungen“. Sie sind „Werkzeuge, keine Lösungen“. Sie sind nicht nur dazu gedacht, eine Verbesserung der Bewertungspraxis anzuregen, sondern auch auf Grund der dabei gemachten Erfahrungen selbst revidiert zu werden. Die Standards sind dazu gedacht, Theorie und Praxis weiterzuentwickeln und nicht, sie Normen zu unterwerfen. So verstanden, sind die Standards kein Regelwerk, sondern ein Ansatzpunkt für eine fortwährende Reform, eine Reise, kein Zielpunkt (vgl. NCTM 2000).

Sechs Prinzipien für die Leistungsbewertung (NCTM 2000, S. 22)

1. Leistungstransparenz
2. Lernförderung
3. Chancengerechtigkeit
4. Offenheit
5. Schlüssigkeit
6. Kohärenz

Nur das erste der 6 Prinzipien (NCTM 2000, S. 22, vgl. auch NCTM 1995) bezieht sich auf mathematische Inhalte und Kompetenzen, es lässt sich aber für andere Fächer adaptieren. Alles Weitere gilt für alle Fächer.

Leistungsbewertung / Lerndiagnose muss

- 1. deutlich machen, was wichtig ist, also was die Schüler/innen fachlich wissen und können sollen,**
z. B. Mathematik: Probleme formulieren, modellieren und lösen, Schlussfolgerungen ziehen, Zusammenhänge herstellen, über Mathematik kommunizieren.
- 2. das fachliche Lernen fördern,**
nicht am Ende eines Lernzyklus, sondern als integraler Teil des Lerngeschehens; durch individuelles Feedback und durch Stärkung des Selbstvertrauens mit wohlwollender Kritik, indem es die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung fördert (mit kommentierten Übungsaufgaben, transparenten Bewertungskriterien).
- 3. zur Chancengerechtigkeit beitragen**
durch hohe Erwartungen an alle, auch an lernschwache Schüler/innen; durch Beobachtung individueller Stärken und Lernfortschritte; durch Lernmöglichkeiten, die den besonderen Bedürfnissen entsprechen.
- 4. ein offener Prozess sein**
durch Klarstellung von Anforderungen und Konsequenzen; durch differenzierte Information über die Ergebnisse; durch Einbeziehung und Mitverantwortung aller Beteiligten (Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern); durch Metaevaluation.
- 5. gültige und nachvollziehbare Schlüsse über den Lernerfolg liefern**
durch Verwendung vielfältiger Datenquellen/Diagnosemethoden; durch kritischen Umgang mit möglicherweise verzerrenden Ergebnissen; durch ausreichende Absicherung in Hinblick auf die Konsequenzen.
- 6. kohärent (auf langfristige Bildungsziele abgestimmt) sein**
durch Prüfungsverfahren, die zu den Bildungszielen passen ... und miteinander ein umfassendes Gesamtbild ergeben; durch Meinungsbefragung der Schüler/innen zu Lernzielen, Unterricht, Tests.

14.4 Reflexionsblatt für Lehrer/innen: Fragen zur Leistungsbewertung anhand von 6 Standards (vgl. NCTM 1995)

(Achtung! Anspruchsvoll! Kann, wenn im Alleingang bearbeitet, zu Frustrationen führen. Lieber nur mit Coach, kritischem/r Freund/in oder in Teams mit guter Vertrauensbasis verwenden!)

1. Wie prüfe und bewerte ich, was als Lernergebnis wichtig ist? (Inhaltsstandard)
 - 1.1 Welche Themen/Aufgaben sollen meine Schüler/innen bearbeiten können? Warum?
 - 1.2 Welche fachlichen Fähigkeiten sollen sie erwerben, und wie können sie diese zeigen?
 - 1.3 Welche Möglichkeiten haben sie, um über das Fach zu kommunizieren?

2. Wie stelle ich sicher, dass die Überprüfungen das Lernen fördern? (Lernstandard)
 - 2.1 Mit welchen Techniken versuche ich, die Leistungsbewertung in das Lerngeschehen zu integrieren (im Gegensatz zu Überprüfungen nur am Ende eines Abschnitts)?
 - 2.2 Wie versuche ich, das Selbstvertrauen der Schüler/innen bei Leistungsbewertungen zu stärken?
 - 2.3 Wie fördere ich ihre Fähigkeit zur Selbsteinschätzung?

3. Inwieweit tragen meine Überprüfungen zu mehr Chancengerechtigkeit bei? (Chancengerechtigkeitsstandard)
 - 3.1 Welche (hohen) Erwartungen habe ich an alle, auch an lernschwache Schüler/innen?
 - 3.2 Wie beobachte und registriere ich individuelle Stärken und Lernfortschritte?
 - 3.3 Wie berücksichtige ich ihre individuellen Lernmöglichkeiten?

4. Wie Sorge ich dafür, dass die Leistungsbewertung ein offener Prozess ist? (Offenheitsstandard)
 - 4.1 Wie mache ich die Anforderungen, die Bewertungskriterien und die Konsequenzen von Überprüfungen transparent?
 - 4.2 Wie und wen informiere ich über die Ergebnisse?
 - 4.3 Wie beziehe ich Schüler/innen (sowie Eltern und Lehrerteamkolleg/innen) in die Leistungsrückmeldung ein, und wie beteilige ich sie an der Verantwortung für Lernfortschritte?
 - 4.4 Wie überprüfe ich die Qualität der Leistungsbewertung, um sie zu verbessern?

5. Wie vergewissere ich mich, dass meine Schlüsse über den Lernerfolg gültig und nachvollziehbar sind? (Schlüssigkeitsstandard)

- 5.1 Welche anderen Datenquellen außer Testergebnissen verwende ich für meine Einschätzungen?
- 5.2 Wie berücksichtige ich mögliche Verzerrungen (z. B. durch die Verwendung von Bewertungsmethoden, die manche Schüler/innen benachteiligen)?
- 5.3 Wie stimme ich den Aufwand bei der Bewertung auf die Konsequenzen ab? (Unterscheidung zwischen Lernfeedback und Bildungswegempfehlung)
6. Wie stimme ich die Leistungsbewertung auf langfristige Bildungsziele ab? (Kohärenzstandard)
- 6.1 Welche Prüfungsverfahren passen am besten zu den Bildungszielen, die mir am wichtigsten sind?
- 6.2 Welche Prüfungsverfahren ergeben miteinander am ehesten ein umfassendes Gesamtbild des Lernzuwachses im Verlauf der Jahre?
- 6.3 Wie befrage ich meine Schüler/innen über ihre Sicht zu Lernzielen, Unterricht, Tests? Wie mache ich sie zu Beteiligten an ihrer Leistungsbewertung?

14.4.1 Individuelle Reflexion über eine Weiterentwicklung der Prüfungskultur

- Beantworten Sie für sich selbst die Fragen des Reflexionsblatts über Ihre *derzeitige Praxis* der Leistungsbewertung (Ist-Zustand) und machen Sie sich dazu Notizen.
- Gehen Sie das Reflexionsblatt ein zweites Mal durch, diesmal mit Blick auf Ihre *Zielvorstellungen* zur Leistungsbewertung (Soll-Zustand). Ergänzen Sie Ihre Notizen in den entsprechenden Punkten.
- Vergleichen Sie Ist- und Soll-Zustand. Wählen Sie ein bis zwei Punkte aus, bei denen Sie den Wunsch haben, etwas an Ihrer Praxis weiterzuentwickeln. Verabschieden Sie sich von der Idee, zu viel auf einmal verändern zu wollen. Kleine Schritte führen oft weiter.
- Überlegen Sie, was Sie Neues probieren und wie Sie dabei konkret vorgehen möchten. Planen Sie ein, wie Sie den Erfolg Ihrer Innovation überprüfen werden, insbesondere durch Einbeziehung der Schüler/innen oder von Kolleg/inne/n. Woran werden Sie erkennen, ob die veränderte Leistungsbewertung das Lernen fördert? Nach einer Probephase (samt Selbstevaluation) entscheiden Sie, ob sich diese Innovation bewährt hat und Sie sie beibehalten wollen und ob Ihre Lust gewachsen ist, sich auf weitere Änderungen einzulassen.

14.4.2 Impulse für die Schulentwicklung

- Schlagen Sie in Ihrem Fach- oder Klassenlehrerteam vor, das Reflexionsblatt als Diskussionsanstoß zur Weiterentwicklung der Prüfungskultur zu verwenden. Jede/r beantwortet die Fragen und markiert auf einem Poster, in welchen Bereichen er oder sie den größten Veränderungsbedarf sieht. In der Diskussion werden die verschiedenen Sichtweisen und Prioritäten besprochen, bis die Gruppe sich auf ein oder zwei gemeinsame Ziele geeinigt hat, z. B. die Einbeziehung von Portfolios oder von Partnerarbeiten in die Bewertung usw.
- Die Lehrer/innen informieren Schüler/innen und Eltern von der Initiative, holen Feedback ein und gehen auf eventuelle Vorbehalte ein. Sie schließen für die Dauer eines Schuljahres mit allen Beteiligten Vereinbarungen über die neue Leistungsbewertung. Wenn Selbstbewertung eine Rolle spielt, verpflichten sich die Schüler/innen dazu, diese samt Belegen termingerecht vorzulegen.
- Wie sich die neue Leistungsbewertung auf das Lernen auswirkt, wird laufend überprüft, und zwar von den Lehrer/innen selbst, mit einfachen qualitativen Methoden (z. B. „Minute-papers“ oder Gruppeninterviews). Eine Gesamtevaluation am Ende des Schuljahres kann auch auf Grundlage des Reflexionsblattes geschehen, eventuell in Form eines Peer-Reviews, d. h. durch gegenseitige Beratung von Fachkolleg/inn/en.
- Je nachdem, wie die kollegiale Kommunikation an der Schule funktioniert, versucht die Gruppe in einer Lehrerkonferenz oder in informellen Gesprächsrunden, an der Anschlagtafel oder über die Schulhomepage die Kolleg/inn/en für ihre Initiative zu interessieren und Unterstützung durch die Schulleitung zu gewinnen.
- Wird Leistungsbewertung zu einem Thema für die ganze Schule, das z. B. Arbeitsgruppen aufgreifen oder zu dem einzelne Fachgruppen Neuerungen ausprobieren und vorstellen, so kann man gemeinsam überlegen, welche Impulse sich daraus für die Weiterentwicklung der ganzen Schule ergeben.

14.5 Leistungsbewertung in 6 Spannungsfeldern

Was „guter Unterricht“ und „gute Leistungsbewertung“ sind und wie sie aussehen, beschreibt man üblicherweise durch Kriterien und Standards (vgl. NCTM 2000). Diese geben Ziellatten vor, die nicht immer leicht zu erreichen sind und durchaus einschüchtern können. Dem gegenüber betont das Konzept der Spannungsfelder die Dynamik qualitativvoller Didaktik zwischen gegensätzlichen Handlungsmöglichkeiten. Je nach Situation sind Lehrer/innen gefordert, Entscheidungsspielräume zu nutzen, ohne dass sie die eine Priorität gegenüber der anderen zu sehr betonen oder vernachlässigen (vgl. Krainer u.a. 2004). Ein Beispiel: Was und wie sollen Schüler/innen lernen? Sollen sie eher Wissen erwerben oder die Kompetenz, ihr Wissen auf Problemlösungen anzuwenden? Eine genauere Betrachtung zeigt, dass keine dieser Prioritäten ohne die andere auskommt: Wissen ohne die Möglichkeit, es anzuwenden, ist „träges Wissen“

und wird schnell vergessen (vgl. Renkl 1996). Umgekehrt ist auch die virtuose Anwendung von allzu bruchstückhaftem Wissen wenig ergiebig. Es kommt darauf an, eine Balance zwischen Wissen und Können herzustellen. In manchen Lernphasen überwiegt der eine Aspekt, und der andere kommt zu kurz. Dann sollte man nachjustieren. Das folgende Reflexionsblatt dient der Orientierung und Selbstüberprüfung, inwiefern es gelungen ist, bei der Leistungsbewertung bzgl. der sechs Prinzipien (siehe Kap. 14.3) eine solche Balance herzustellen oder ob Nachbesserungsbedarf besteht. Mit der im Folgenden vorgeschlagenen Befragung der Schüler/innen kann man deren Sichtweisen mit der Selbsteinschätzung der eigenen Praxis kontrastieren.

14.5.1 Reflexionsblatt/Lehrer selbstbefragung: Wie sehe ich mich? Was möchte ich verändern?

Tipps zur Verwendung des folgenden Reflexionsblattes

- Gibt es in einer Zeile einen großen Unterschied bei der Selbsteinschätzung in den beiden komplementären Aspekten (a) und (b)? Ist das problematisch, d. h. wird ein Aspekt vernachlässigt? Sollte hier nachgebessert werden? Wenn ja, wie?
- Interessant sind auch die Aspekte mit niedriger Selbsteinschätzung (0 oder 1). Sollten diese stärker berücksichtigt werden? Wenn ja, auf welche Weise?
- Wenn mehrere Lehrer/innen ihre Bewertungspraxis anhand des Reflexionsblatts überprüfen, kann die Diskussion der Ergebnisse und des Vergleichs mit den Erwartungen zu einem spannenden Ideen- und Erfahrungsaustausch führen.
- **WICHTIGER HINWEIS:** Die Aspektpaare (a↔b) sind komplementär, d. h. sie ergänzen einander und schließen einander nicht aus, sind also nicht bipolar. Es ist ja wünschenswert, wenn auch nicht immer leicht möglich, beiden Aspekten zu genügen.

Beim Bewerten von Schülerleistungen muss man als Lehrer/in versuchen, zwischen mehreren zum Teil oft widersprüchlichen Anforderungen ein Gleichgewicht zu halten.

In der Tabelle unten finden Sie 12 solche Anforderungen. Kreuzen Sie in jeder Zeile eines der 4 Felder an, je nachdem, wie Sie Ihre eigene Praxis einschätzen!

+ meistens -- nie oder fast nie

++ (fast) immer - selten

++ + - --

1a) Ich überprüfe, was die Schüler/innen wissen , d. h. ob sie Lerninhalte behalten und verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2a) Prüfungen/Tests stehen am Ende eines Lernabschnitts. Sie sind eine Grundlage für die Notenbeurteilung der Lern resultate .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3a) Prüfungen/Tests sind Leistungsnachweise. Dabei zeigen die Schüler/innen, was sie können und erwerben Berechtigungen .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4a) Breite Methodenvielfalt bei der Lernerfolgsmessung soll sichere Rückschlüsse auf die Lernfortschritte ermöglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5a) Schülerleistungen werden nach festgelegten Regeln erhoben. Es ist darauf Verlass, dass diese sich nicht von Mal zu Mal ändern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6a) Überprüft wird, was in einem bestimmten Zeitabschnitt gelernt wurde (Lernmodul, Themenblock).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1b) Ich überprüfe, was Schüler/innen können , d. h. ob und wie sie das Gelernte auch in neuen Zusammenhängen anwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2b) Prüfungen/Tests finden während des Lernabschnitts statt. Sie sind Grundlage für die Planung des weiteren Unterrichts prozesses .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3b) Prüfungen/Tests sind Untersuchungen von Lernleistungen und Lernbedürfnissen und ermöglichen gezielte Fördermaßnahmen .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4b) Wenige einfache Methoden sollen den Aufwand gering halten und die Rückschlüsse transparent und nachvollziehbar machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5b) Die Leistungsbewertung ist ein offener Prozess und wird aufgrund von Erfahrungen laufend verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6b) Überprüft werden Fortschritte in Richtung auf langfristige Lernziele (Argumentieren, Urteilen, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.5.2 Klassenbefragung zu den 6 Spannungsfeldern der Leistungsbewertung

Was spielt deiner Meinung nach bei der Leistungsbewertung eine große Rolle?

Mit deinen Antworten kannst du dazu beitragen, die Leistungsbewertung in deiner Klasse zu analysieren und zu verbessern! In der Tabelle unten findest du 12 Aussagen über die Leistungsbewertung im Fach ... Kreuze (x) in jeder Zeile das für dich zutreffende Feld an!

++ (fast) immer - selten

+ meistens -- nie oder fast nie

++ + - --

1a) Geprüft wird, was wir **wissen**, d. h. ob wir uns die Lerninhalte eingepägt und sie verstanden haben.

2a) Prüfungen/Tests stehen **am Ende** eines Lernabschnitts. Sie zeigen, wie viel wir gelernt haben.

3a) Ich lerne für Prüfungen/Tests, damit ich eine **gute Note** bekomme.

4a) Unser/e Lehrer/in verwendet **viele Prüfungsmethoden**. Die unterschiedlichsten Leistungen zählen für die Note.

5a) Wie geprüft und benotet wird, ist ein- für allemal vereinbart worden und ändert sich nicht.

6a) Geprüft wird der **aktuelle Lernstoff**, nicht was wir schon lange wissen.

1b) Geprüft wird, was wir **können**, d. h. ob und wie wir das Gelernte auch in neuen Zusammenhängen anwenden.

2b) Prüfungen/Tests finden **während, nicht am Ende** des Lernabschnitts statt. Das Ergebnis kann ich noch ausbessern.

3b) Bei Prüfungen/Tests versucht unser/e Lehrer/in herauszufinden, wer wie **gefördert** werden könnte.

4b) Unser/e Lehrer/in verwendet **wenige einfache Prüfungsmethoden**.

5b) Unser/e Lehrer/in **ändert** im Lauf der Jahre die Prüfungsmethoden und überlegt sich auch, warum er/sie das tut.

6b) Geprüft wird, was wir **längerfristig** dazugelernt haben, also Zusammenhänge mit dem, was wir schon von früher wissen.

Merke auf der Rückseite dieses Blatts zu zwei oder drei Punkten (bitte Nummer dazuschreiben!) an, was dir bei der Leistungsbewertung auffällt und welche Änderungen du dir vorstellen könntest.

Erläuterung:

Mit dieser Klassenbefragung wird untersucht, in welchen der **sechs Spannungsfelder** es eine Balance gibt, und wo eventuell Nachbesserungsbedarf besteht. Es gibt keine „beste“ Leistungsbewertung. Wo sich ein Ungleichgewicht abzeichnet, ist zu überlegen, ob dieses beabsichtigt und erwünscht ist, andernfalls kann vielleicht ein Ausgleich nicht schaden.

Tipps zur Auswertung der Klassenbefragung

(vgl. Krainer, Posch & Stern 2004, S. 55f)

	a	b	
1a	<input type="text"/>	<input type="text"/>	1b
2a	<input type="text"/>	<input type="text"/>	2b
3a	<input type="text"/>	<input type="text"/>	3b
4a	<input type="text"/>	<input type="text"/>	4b
5a	<input type="text"/>	<input type="text"/>	5b
6a	<input type="text"/>	<input type="text"/>	6b

Für die Auswertung werden die komplementären Aspekte links und rechts auf ein Plakat geschrieben, dazwischen 2 Felder für die Ergebniswerte.

Im ersten Feld steht die Ergebniszahl (a) für den linken Aspekt (Summe oder Durchschnitt der Einzelbewertungen), im zweiten Feld die Ergebniszahl für den rechten Aspekt (b).

Die Ergebniszahlen der Aspektpaare werden verglichen. Ein großer Unterschied bedeutet, dass ein Aspekt überwiegt. Es lohnt sich darüber nachzudenken, ob das erwünscht ist.

- Die Lehrperson kann vorher ihre Einschätzung festhalten, z. B.: In welchen Zeilen ist ein Ungleichgewicht zu erwarten? Warum? Dies erleichtert die spätere Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und deren Analyse.
- Die Ergebnisse können sofort in der Klasse (oder auch außerhalb des Unterrichts) von Schüler/inne/n ausgewertet werden.
- Es kann zweckmäßig sein, die Schüler/innen in die Reflexion der Ergebnisse einzubeziehen und mit ihnen zu überlegen, welche Veränderungen vorzunehmen sind und warum.
- **WICHTIGER HINWEIS:** Dieser Fragebogen ist als Reflexionsblatt für einzelne Lehrer/innen und deren Schulklassen gedacht. Er eignet sich keinesfalls für statistische Erhebungen. Die Aspektpaare (a↔b) eignen sich nicht für eine bipolare Skalierung, bei der ein hoher Wert für den einen Aspekt einen niedrigen Wert für den anderen nach sich zieht. Die jeweils komplementären Aspekte (insbesondere 1ab und 3ab) schließen einander nämlich nicht aus, d. h. es ist möglich bzw. sogar erwünscht, dass beide Ergebniszahlen hoch sind. Um herauszufinden, was das im konkreten Fall bedeutet, können die Anmerkungen der Schüler/innen sehr ergiebig sein.

Unterm Strich: Was tun?

- *Regelmäßige Reflexionen über die Unterrichtsprioritäten (Was ist mir wichtig? Was sollen die Schüler/innen inhaltlich, methodisch, sozial und für ihre Persönlichkeitsentwicklung in meinem Fach lernen?) und über die Bewertungspraxis (Wie können meine Leistungsmessungen das Lernen noch besser fördern?);*
- *Beachtung von Aspekten der Bildungsgerechtigkeit (→ spezielle Förderangebote);*
- *gegenseitige Beratungen mit Lehrerkolleg/inn/en (→ Teamkooperationen);*
- *Einbeziehung der Schüler/innen (→ transparente Kriterien; Elemente der Selbstbewertung; „Lernverträge“).*

GLOSSAR

Aufgaben sind von Lernenden zu bewältigende Arbeitsaufträge. Sie können unterschiedliches Format haben: Multiple Choice (zum Ankreuzen), Frage mit kurzer oder ausführlicher Antwort, Aufsatz/Essay, Berechnungen, Protokoll, Zeichnen oder Interpretieren eines Diagramms, Skizzenentwurf, Begriffszuordnung, Begriffsnetz, unter Umständen auch Vorführung und Erläuterung eines Experiments, Präsentationsplakats, Projektergebnisses. Es gibt Prüfungsaufgaben, aber auch Übungs- und Themeneinstiegsaufgaben. Bei Prüfungen empfiehlt sich ein Mix von Formaten, weil je nach Aufgabenstellung Schüler/innen unterschiedliche Voraussetzungen (z. B. Sprachgewandtheit, Geschicklichkeit, Zeichentalent) mitbringen und meistens nicht nur die zu messende Fähigkeit für die Qualität der Lösung eine Rolle spielt.

Gute Aufgaben sind:

- auf die wichtigsten fachlichen Bildungsziele abgestimmt, d.h. auf das, was jede/r auch nach der Schule wissen und können soll;
- altersgemäß, interessant, lebensnah, alltagsbezogen;
- anspruchsvoll, d. h. sie prüfen nicht nur Merkwissen, sondern auch höhere Fähigkeiten ab (Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren, Beurteilen);
- vielseitig verwendbar, nicht nur für Prüfungen, sondern auch als Lernmaterial;
- auf mehrere Arten und/oder „mit persönlicher Note“ lösbar;
- trennscharf, d. h. mit ihnen kann man zwischen leistungsstarken und lernschwachen Schüler/inne/n unterscheiden; d. h. sie sind weder zu schwer und für fast niemanden lösbar, noch zu leicht, sodass fast jeder sie löst. Sie sollten also mittelschwer sein. Eine gute Möglichkeit sind Reihen (Sets) von Aufgaben mit gestuftem Schwierigkeitsgrad zur Selbstauswahl, sodass sie sowohl für ehrgeizige wie für schwächere Schüler/innen eine Herausforderung sind und Lernerfolge ermöglichen. Bei offenen Aufgaben, bei denen man die Lösungen selbst finden muss, ist es besonders wichtig, transparente Qualitätskriterien vorzugeben, die auch erfüllbar sind.

Begriffswirrwur: Folgende Begriffe sind weitgehend synonym, auch wenn sie in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und in den Schulgesetzen nicht immer in genau derselben Bedeutung verwendet werden:

- A. Prüfung, Informationsfeststellung, Leistungsfeststellung, Leistungsermittlung, Leistungsmessung, Leistungsüberprüfung, Lernerfolgsmessung, Lernstandserhebung.
- B. Leistungsbewertung, Leistungsbeurteilung, Lernerfolgskontrolle, Lernerfolgs-sicherung, Diagnose, Assessment.

In dieser Broschüre wird v. a. auf den prinzipiellen Unterschied zwischen formativer und summativer Bewertung hingewiesen. Man kann diesen auch, wie in der folgenden Tabelle, durch unterschiedliche Terminologien unterstreichen (vgl. Wodzinski, 2006):

ZWECK	LERNERFOLGSMESSUNG	INTERPRETATION	KONSEQUENZ
formativ	Lernstandserhebung	> Lerndiagnose	Feedback zur Lernförderung
summativ	Leistungsfeststellung	> Leistungsbewertung	Zeugnis zur Leistungsbeurteilung mit/ohne Aufstiegsberechtigung

Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen Schüler/innen bis zu einer bestimmten Schulstufe erworben haben sollen und konzentrieren sich dabei auf inhaltliche Kernbereiche der Unterrichtsfächer (vorerst Deutsch, Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften). Sie sind Maßstäbe oder Normen zur Orientierung, welche Lernergebnisse („Outcomes“) alle Schüler/innen erreichen sollen. Inwiefern dies gelingt, wird mittels klassen- und schulübergreifender Tests („Lernstandserhebungen“) überprüft. Deren Ergebnisse können mit denen anderer Schulen verglichen werden („Benchmarking“) und dienen so der Evaluation und Qualitätsentwicklung. Wie die Standards erreicht werden, und wie die Schülerleistungen verbessert werden, bleibt im autonomen Entscheidungsbereich der einzelnen Schulen, die darüber aber rechenschaftspflichtig sind. Die zentralen Tests messen zwar punktuell die Leistungen der Schüler/innen, aber ohne unmittelbare Folgen für diese. Die Funktion von Bildungsstandards besteht *„nicht darin, den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf Schülerinnen und Schüler zu verstärken ... sondern sollen dazu führen, dass bestimmte Erwartungen an das Kompetenzniveau als selbstverständlich gelten, für deren Einlösung Schülerinnen und Schüler, Eltern und Schule gemeinsam die Verantwortung übernehmen“*. Für die Lehrer/innen wird so *„gleichzeitig mehr Raum für eigenständiges professionelles Handeln“* geschaffen (Klieme u.a. 2003, S. 49). Die Standards für die Schülerleistungen beziehen sich einerseits auf die **Inhalte** („Content Standards“, d. h. welches fachliche Wissen unbedingt erforderlich ist), andererseits auf das **Können** („Performance Standards“, d. h. wie das Wissen in der Praxis angewendet wird). Fairerweise wären aber auch (ähnlich wie in den USA: siehe NSES) Standards für die Lernmöglichkeiten der Schüler/innen einzuführen („Opportunity-to-learn-standards“), deren Überprüfung dazu verhelfen könnte, die großen Unterschiede bei den Lernvoraussetzungen aufgrund der sozio-kulturellen Herkunft durch gezielte Unterstützungsmaßnahmen auszugleichen. In den USA wurden von der National Academy of Science (NAS) und ähnlich auch vom National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) Standards für die Qualität des Unterrichts („Teaching Standards“), der Leistungsbewertung („Assessment Standards“), der Lehrpläne und Schulprogramme („Program Standards“), der Professionalitätsentwicklung („Professional Development Standards“) und des Bildungssystems („Educational System Standards“) formuliert. Die Verbesserung der Schülerleistungen und der Lernbedingungen müssen Hand in Hand gehen. Die Verantwortung für den Lernerfolg liegt nicht allein bei den Schüler/inne/n selbst. Daher spricht Vieles dafür, nicht nur Schülerleistungen zu überprüfen, sondern auch jene Faktoren, die diese beeinflussen, insbesondere die Konsequenzen bildungspolitischer Entscheidungen („System Monitoring“).

Diagnosen sind mehr als bloße Beschreibungen von Lernfortschritten bzw. Schülerleistungen. Sie ordnen bestimmten Beobachtungen bestimmte Kategorien zu. Zum Beispiel wird ein freiwilliges Referat als Beleg für fachliches Interesse eingestuft. Diagnosen sind Schlussfolgerungen, „*bei denen präzise und begründete Fragestellungen vorausgehen und kontrollierte sowie theoriegeleitete Datenerhebungsprozesse folgen und zu einer Aussage über Personen, Sachen oder Institutionen führen*“ (Jäger 2004⁵, S. 26). Eine Diagnose kann einer formativen oder summativen Bewertung dienen. Aus ihr lässt sich eine Prognose ableiten, also eine Vorhersage über die Weiterentwicklung der Schülerpersönlichkeit und ihre Chancen auf künftige Lernerfolge. Sie muss allerdings auch Kontextmerkmale wie die Unterstützung durch die Eltern bzw. die schulischen Förderangebote berücksichtigen.

Diagnostische Kompetenz von Lehrer/inne/n ist nach F. E. Weinert (1996) neben Sachkompetenz, didaktischer Kompetenz und Klassenführungskompetenz das wichtigste Merkmal der Lehrerprofessionalität. Sie bezeichnet das Verfügen über ein breites Spektrum von Fähigkeiten, Schülerleistungen zu erkennen, zu bewerten und rückzumelden, also individuelle Lernfortschritte wahrzunehmen, mit den Lernzielen zu vergleichen und Feedback zu geben. Sie ist von zentraler Bedeutung für eine passende Förderung und Schullaufbahnberatung der Schüler/innen. Außerdem ist sie Voraussetzung für eine effektive Unterrichtsplanung und -gestaltung, die an die Lernvoraussetzungen und die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Schüler/innen angepasst ist.

Formative Leistungsbewertung wird während und nicht am Ende des Lernabschnitts durchgeführt. Sie evaluiert den Lernprozess und diagnostiziert den vorläufigen Lernerfolg (*Was hat der Prüfling schon gelernt, und wo hat er noch Schwierigkeiten?*). Sie ist Grundlage für Feedbacks und spezifische Fördermaßnahmen (z. B. Nachmittagskurse, Tutorien, Einzelberatung, Elterngespräche). Prüfungen, die der formativen Leistungsbewertung dienen, die individuelle Stärken und Schwächen erheben, Rückmeldungen mit Verbesserungsvorschlägen und Unterstützungsangeboten kombinieren und dabei auf Vergleiche mit anderen verzichten, können das Lernen fördern, indem sie dazu anspornen, sich mehr als bisher anzustrengen und die Leistungen zu steigern. Eine formative Evaluation („mid-time assessment“) kann und soll das Lernergebnis nach der Prüfung noch beeinflussen. Daher macht es einen sehr großen Unterschied, ob Prüfungen für formative oder → *summative Leistungsbewertungen* angelegt sind.

Individualisierung bedeutet die Abkehr des Schulunterrichts von der tradierten Vorstellung, Lernen sei vor allem Wissenstransfer, am einfachsten praktiziert durch einen frontalen Lehrervortrag und gerichtet an eine/n fiktive/n Durchschnittsschüler/in. Individualisierung ist hingegen von einer wertschätzenden Haltung der Besonderheiten der einzelnen Schülerpersönlichkeiten geprägt und geht auf diese ein. Sie berücksichtigt unterschiedliche Leistungsniveaus und Lernvoraussetzungen und orientiert sich an konstruktivistischen Lerntheorien, wonach Lernwege sehr verschieden sein können, was Tempo und Verständnishindernisse betrifft, und nur dann zum Erfolg führen, wenn sie von bereits vorhandenem Wissen ausgehen. Individualisierung ermöglicht den Schüler/inne/n, eigenständigen Interessen nachzugehen, ihre persönlichen Zugänge zum Fach zu finden und auszubauen sowie ihre spezifischen Stärken weiter-

zuentwickeln. Voraussetzung dafür ist aber auch eine neue Prüfungskultur, die diese Lernfortschritte diagnostiziert, anerkennt und gezielt fördert. (Siehe auch <http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/index.xml>.)

Kompetenzen sind nach einer viel zitierten Definition „die verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen ... Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f). Eine Kompetenz ist also ein ganzes Bündel von **Fähigkeiten** und **Fertigkeiten**, mit denen ein Mensch Aufgaben bewältigt und sich unter bestimmten Anforderungen bewährt. Bildungsziel ist nicht die Aneignung von Wissen, das wieder vergessen wird, und schon gar nicht von anwendungslosem „trägem“ Wissen, das auf Vorrat für später gepaukt wird, sondern der Erwerb von fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen. Beispiele für fachliche Kompetenzen, die Schüler/innen bis zur 8. Schulstufe erworben haben sollen, sind für Mathematik „Modellieren“ (d. h. ein Problem mathematisch beschreiben und bearbeiten können), für Naturwissenschaften „Untersuchen, Bearbeiten, Interpretieren“ (experimentieren, aus Messdaten Schlüsse ziehen, erklären), für Deutsch „Zuhören/Sprechen“ (d. h. verstehen, kommunizieren, präsentieren, mit Texten und Medien, in verschiedenen Kontexten). Ein Beispiel für soziale Kompetenzen ist die *Bereitschaft zur und Übernahme von Verantwortung* im Zusammenleben mit anderen, eine personale Kompetenz ist *Selbstreflexion*, um eigene Begabungen zu entfalten und Entwicklungschancen zu klären. Kompetenzen einzuschätzen ist sehr viel schwieriger als Wissen abzufragen (vgl. <http://www.bifi.at>). Die fachbezogenen Kompetenzmodelle, die PISA und den → *Bildungsstandards* zugrunde liegen, lassen sich für die Schulpraxis gut verwenden oder adaptieren, ebenso die veröffentlichten Beispielaufgaben.

Leistung ist nach Wolfgang Klafki häufig zitierter Definition „Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten **Tätigkeit**, die mit Anstrengung verbunden ist und für die **Gütemaßstäbe** anerkannt werden“, nach denen sie beurteilt werden kann (Klafki 1996⁵, S. 174). Sie ist ein von den Schüler/inne/n „zu erbringendes Ergebnis [ihrer] *Lerntätigkeit*“ und erfordert „ein hohes Maß an ... spezifischem Können ... [und] wird unabhängig von besonderen Lernbedingungen des Schülers nach einer **Norm** gemessen“ (ebenda, S. 175). Vom „Leistungsprinzip“ wird von dessen Befürworter/inne/n meist defensiv gesprochen, wenn sie eine Abwertung schulischer Leistungen zugunsten von übermäßigen Stützmaßnahmen für schwächere und/oder benachteiligte Schüler/innen befürchten (Kampfbegriff „Kuschelpädagogik“). Dabei wird oft übersehen, dass auf allen Niveaus gute Leistungen gezielte Förderung voraussetzen, wenn auch nicht bei allen Schüler/inne/n mit gleicher Dichte. Vergleichsstudien unterschiedlicher Schulsysteme (u.a. PISA) zeigen, dass Spitzenleistungen und die Förderung von Schüler/inne/n mit Lernschwächen einander nicht ausschließen. Die Unterscheidung zwischen einem „pädagogischen Leistungsbegriff“ (orientiert am individuellen Entwicklungsprozess des Kindes, an der sozialen Dimension des Lernens, an den Grundsätzen des Ermutigens und Förderns) und einem „unpädagogischen Leistungsbegriff“ (orientiert an messbaren Produkten, Konkurrenz und Selektion) ist durchaus hilfreich (vgl. Sacher 2004, S. 15f).

Leistungsbewertung und -beurteilung ist die Interpretation von Ergebnissen der Leistungsfeststellung. Sie schließt von dieser auf das Wissen und Können des Lernenden und attestiert „gute Kenntnisse“ oder „Verbesserungsbedarf“ bzw. stuft die Leistung auf einer Notenskala (z. B. von 1 bis 5) ein. Die Kriterien dafür sollten von vornherein klar sein, um die Bewertung nachvollziehbar zu machen. Wie verlässlich eine Bewertung ist, hängt davon ab, wie umfassend das Datenmaterial über die Schülerleistungen ist. Da sie zum Teil auf punktuelle Überprüfungen, also stichprobenartige Informationsbrocken angewiesen ist, ist sie nie lückenlos und daher problematisch, nicht zuletzt auch wegen ihrer gravierenden Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl. Eine weitere Fehlerquelle ist die Nichtberücksichtigung von Ressourcen der Lernenden, deren Nutzung und Förderung Misserfolge vermieden hätte. Bewertungen/Beurteilungen haben oft weit reichende Konsequenzen. In Form eines Zeugnisdokuments können sie zum Klassenaufstieg oder Schulübertritt berechtigen oder zum Antreten einer Lehrstelle oder zu einem Weiterstudium qualifizieren. Es ist daher keine schlechte Idee, wenn Lehrer/innen Elemente von Selbsteinschätzung in die Leistungsbewertung einbeziehen. Qualitätsentwicklung in Schulen zielt u. a. darauf ab, die Treffsicherheit der Bewertungen durch Grundsatzdiskussionen über gemeinsame Leistungsanforderungen und Fördermaßnahmen sowie durch gegenseitiges Coaching in Lehrerteams zu erhöhen.

Leistungsfeststellung ist die Überprüfung des Wissens und Könnens eines/r Lernenden anhand von Aufgaben (mündliche oder schriftliche Beantwortung von Prüfungsfragen; Referat oder Präsentation; Schularbeit oder Aufsatz; Mitarbeit in Form eines eigenständigen Unterrichtsbeitrags; Vorlage von Leistungsnachweisen, z. B. Portfolio). Die so gewonnenen Informationen sind immer unvollständig und erfordern verallgemeinernde Schlussfolgerungen. Oft täuscht man sich, wenn man aus einer unerwarteten Antwort auf Unkenntnis oder aus einer richtigen Antwort auf Verständnis schließt. Es ist daher von Vorteil, mehrere Instrumente zu verwenden, um „blinde Flecken“ des/der Prüfenden aufzuhellen, eventuell auch durch Rückfragen an den Prüfling, was er/sie alles weiß und kann, aber bei der Prüfung nicht gezeigt hat.

Qualitätskriterien für die Leistungsbewertung sind **Objektivität** (Unabhängigkeit von der Person des Prüfenden), **Reliabilität** oder Verlässlichkeit (Trennschärfe, Messpräzision) und **Validität** (Übereinstimmung mit den wichtigsten Lernzielen). Dazu kommt bei → *formativer Leistungsbewertung* eine gewisse Voreingenommenheit zugunsten des Prüflings, also das Bemühen um das Aufspüren individueller Stärken und ermutigender Ansätze von Lernfortschritten sowie das strikte Vermeiden sich selbst erfüllender negativer Erwartungen.

Standards für die Leistungsbewertung sind in Österreich weder durch Gesetze noch durch wissenschaftlichen Konsens festgelegt oder auch nur in Aussicht gestellt. Bewertungen einzelner Lehrer/innen erfolgen bisher nach ganz unterschiedlichen Kriterien. Ein interessantes Beispiel aus den USA, wo „Prinzipien und Standards“ seit den frühen 1990er Jahren diskutiert werden, sind die „Assessment Standards“ des US-Mathematiklehrerverbands NCTM: Leistungstransparenz, Lernförderung, Chancengerechtigkeit, Offenheit, Schlüssigkeit und Kohärenz (Näheres in Kap. 14.3).

Summative Leistungsbewertung findet am Ende eines Lernabschnitts statt. Sie evaluiert (z. B. auf einer Notenskala von 1 bis 5) das Lernergebnis (*In welchem Ausmaß hat der Prüfling die Lernziele erreicht?*). Sie ist wichtig für Schüler/innen als Grundlage für ihre Berechtigungen (für den Aufstieg in die nächsthöhere Klasse oder zum Besuch weiterführender Schulen) und für Lehrer/innen als Befund über den Erfolg ihres Unterrichts (z. B. auch lernschwachen Schüler/inne/n ausreichende Lernfortschritte ermöglicht zu haben). Prüfungen, die der summativen Leistungsbewertung dienen, insbesondere wenn sie „entscheidend“ sind („high stakes tests“), werden oft als bedrohlich wahrgenommen und führen zu Lernblockaden, Prüfungsangst und Mogelversuchen sowie zu der Tendenz, das Lernen auf den Prüfungserfolg auszurichten („learning to the test“) statt auf die Kompetenzentwicklung (vgl. → *formative Leistungsbewertung*).

Transparenz der Leistungsbewertung bedeutet Klarstellung der Lernziele, der Leistungsanforderungen und der Methoden der Überprüfung. Sie wird dadurch garantiert, dass die Lehrer/innen zu Schuljahresbeginn gegenüber Schüler/inne/n und Eltern offenlegen, wie die Leistungsergebnisse (z. B. Noten) zustande kommen. Transparenz ist der Gegenbegriff zu Undurchsichtigkeit und Willkür und eine wichtige Voraussetzung für die Schüler/innen, selbstorganisiert und zielgerichtet zu lernen. Sie ist allerdings für eine förderliche Lernkultur nicht ausreichend, denn es können auch Ziele und Prozeduren transparent gemacht werden, die manche Schüler/innen ständig über- und andere unterfordern und die fremdbestimmtes Lernen nur für Prüfungen festschreibt. Erst durch Vereinbarungen mit den Schüler/inne/n über individuelle Lernwege, über Anstrengungen, zu denen sie sich bereit erklären, und über Unterstützung, die sie erwarten können, wird Transparenz der Leistungsbewertung zu einer wirklichen Hilfe bei ihrer kognitiven, sozialen und persönlichen Entwicklung.

Zentralmatura ist eine schriftliche Abschlussprüfung, bei der den Schüler/inne/n eines Zweigs der BHS oder AHS-Oberstufe dieselben Aufgaben gestellt und diese nach denselben Kriterien bewertet werden. In Österreich wird derzeit (2008) nach dem Vorbild anderer Länder eine gesetzliche SchUG-Novelle zur Einführung einer „teilzentralen“ Matura vorbereitet, mit dem Ziel, die Prüfungsergebnisse besser vergleichbar zu machen und damit die Eingangsbedingungen für jene Hochschulen, an denen sie zum Studium berechtigt, zu vereinheitlichen. Der Begriff „**standardisierte Reifeprüfung**“ soll zwar dasselbe bedeuten, ist aber missverständlich, weil er zur Verwechslung mit den → *Bildungsstandards* Anlass geben kann. Während es bei der Zentralmatura darum geht, einheitliche Bedingungen für eine entscheidende Prüfung zu schaffen, sollen Lernstandserhebungen mit Bildungsstandards dazu dienen, Informationen zu gewinnen, um gezielt Verbesserungen und Fördermaßnahmen in der Klasse, dem Schulstandort und dem Schulsystem zu planen.

ANHANG

Einige Zitate aus drei ministeriellen Expertisen: Weichenstellungen für eine Erneuerung der Leistungsbewertung

A. Erster Zwischenbericht der Expert/innenkommission – Zukunft der Schule (2007)¹

Nach Ansicht der Gruppe von Bildungsexpert/inn/en unter der Leitung des ehemaligen steirischen Landesschulratspräsidenten Univ.-Prof. Bernd Schilcher ist eine umfassende organisatorische und pädagogische Schulreform nötig, um das Bildungsniveau aller Kinder und damit ihre Zukunftsaussichten entscheidend zu verbessern. Grundlage dafür sei eine „*Evidence-based Policy*“, die sich nicht auf austauschbare Überzeugungen, sondern auf gesicherte Erfahrungen und wissenschaftlich untermauerte Erkenntnisse aus der Bildungsforschung stützt. „*Es fehlen Maßnahmen, die sicherstellen, dass für alle Kinder, unabhängig von Zufälligkeiten wie Wohnort, familiärem und sozialem Hintergrund, Herkunft etc., grundsätzlich vergleichbare Startchancen für die schulische Bildung gewährleistet sind.*“ (Schilcher u.a. 2007, S. 10). In Modellversuchen zur „Neuen Mittelschule“ (NMS) soll zu diesem Zweck vor allem das pädagogische Prinzip des individualisierten Lernens wirksam werden.

„Jede Schülerin und jeder Schüler arbeitet in bestimmten festgelegten Stunden der Woche nach ihrem/seinem mit der Lehrperson abgestimmten Plan, der Übungsaufgaben, Wiederholungen, auch kreative Aufgaben zu den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik enthält, aber den SchülerInnen auch die Möglichkeit gibt, eigene Aufgaben oder Themen zu suchen und zu bearbeiten. Diese Unterrichtsform ermöglicht nochmaliges Wiederholen für schwächere und besonders anspruchsvolles Arbeiten für begabte SchülerInnen. Damit wird das selbständige Arbeiten aller geschult und gestärkt. Voraussetzung ist geeignetes Material zum Selbstlernen und ein nach Kompetenzstufen aufgebauter Stoffplan. Am Ende der Schulzeit sollten alle SchülerInnen die vorgesehenen Bildungsstandards erreichen.“ (Schilcher u.a. 2007, S. 21).

Individualisiertes Lernen erfordere allerdings auch entsprechende individualisierte Bewertungsformen.

„Ziffernnoten sind – das ist wissenschaftlich sehr gut untersucht – kein geeignetes Mittel, um SchülerInnen detailliert und präzise Rückmeldungen über ihre Leistungen zu geben, vor allem sagen sie nichts aus über Lernfortschritte. Dagegen wird mit der Vergabe von Ziffernnoten regelmäßig die Rangfolge in einer Lerngruppe abgebildet, wodurch genauso regelmäßig gute SchülerInnen belohnt und leistungsschwache bloßgestellt und entmutigt werden. Deshalb sollte mit der Einführung einer anderen Lernkultur in den Modellversuchen NMS von der ersten bis zur dritten Klasse auf Ziffernnoten verzichtet werden. An ihrer Stelle sollten Eingangsdiagnosen, Förderpläne, Lernpläne, die Aufteilung des Lernstoffs in Kompetenzraster und Module und die sorgfältige Dokumentation des Leistungsstands der SchülerInnen die Grundlage für regelmäßige Rückmeldungen an die

¹ Autor/inn/en: Schilcher, B., Kircher-Kohl, M., Allgäuer, R., Bachmann, H., Bauer, T.A., Charim, I., Domisch, R., Härtel, P., Krainz-Dürr, M., Lassnigg, L., Putz-Plecko, B., Riegel, E., Schleicher, A., Schratz, M., Schrodt, H., Wimmer, M. Kompletter Text auf der Internet-Homepage des Ministeriums, dzt: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf

SchülerInnen und ihre Eltern bilden. Zweimal im Jahr werden die LehrerInnen mit den SchülerInnen und ihren Eltern ausführliche „Lernstandsgespräche“ führen: über die Lernentwicklung und das Verhalten der SchülerInnen in der Schule.

Der Stoff bestimmter Fächer und die Anforderungen an das fächerübergreifende Projektlernen werden gegliedert in Kompetenzstufen, die ein/e SchülerIn schneller oder langsamer erreichen kann. Zum Selbstlernen wird es geeignete Materialien geben, sodass ein/e SchülerIn auch selbst entscheiden kann, was sie oder er in welcher Zeit erarbeiten will. Ab der vierten Klasse werden die SchülerInnen zusammen mit den Lernstandsgesprächen ein Ziffernzeugnis erhalten. Alle SchülerInnen führen von der ersten Klasse an ein Portfolio, in dem die Ergebnisse ihrer Arbeit in den unterschiedlichen Bereichen des Lernens gesammelt werden. Auch die Tests zur Überprüfung von Kompetenzen, die Rückmeldungen zu Projekten, Praktika und Arbeitsgemeinschaften werden abgeheftet. So kann ein/e SchülerIn jederzeit auch selbst Auskunft geben über ihre/seine Leistungen. Wichtiger als Ziffernnoten ist die Erreichung der nationalen Bildungsstandards am Ende der Modellversuche NMS.

Die Modellversuche NMS verzichten auf das Wiederholen einer Klassenstufe, weil Untersuchungen beweisen, dass das „Sitzenbleiben“ keine positive Wirkung auf Leistung und Lernverhalten von SchülerInnen hat, vielmehr zu Beschämung und Langeweile der Betroffenen führt.“ (Schilcher u.a. 2007, S. 23f).

B. „Abschlussbericht der Zukunftskommission an die Bildungsministerin“ (2005)²

Die Empfehlungen der Gruppe von Bildungsexpert/inn/en unter der Leitung von Ass.-Prof. DDr. Günther Haider betreffen fünf Bereiche. Vier Maßnahmenpakete beziehen sich auf Organisation und Umfeld der Schule: Ergebnisorientierung und Qualitätssicherung (u.a. durch Bildungsstandards); Autonomie und Schulpartnerschaft; Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs; Unterstützungssysteme und Bildungsforschung. Darüber hinaus wird aber auch konkret vorgeschlagen, was zu tun wäre, um Schule und Unterricht systematisch zu verbessern. Dazu zählen differenzierte Lerndiagnosen, um individuelles Lernen anzuregen und zu fördern.

„Das Hauptproblem der Leistungsbeurteilung im gegenwärtigen System ist der Mangel an Gerechtigkeit Dieser Mangel hängt zusammen mit

- dem generell geringen Informationswert der Ziffernnoten ...*
- der mangelnden Vergleichbarkeit der Noten ...*
- dem Fehlen externer Beurteilungsmaßstäbe und objektiver Tests ...*
- sowie dem Fehlen einer stärker am Prozess des Lernens orientierten Diagnostik“* (Haider u.a. 2004, S. 18f).

„Im Zentrum aller Bemühungen ... muss das Ziel stehen, ... möglichst guten (Fach)Unterricht zu bieten. Die wichtigsten Ziele in der Pflichtschule sind dabei die sichere Beherrschung der Grundkompetenzen sowie die Schaffung von Motivation, Interesse und Kompetenzen zum lebenslangen Lernen ... für ein erfolgreiches und befriedigendes berufliches und privates Leben ...

² Autor/innen: Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, Ch., Wimmer, M.. Kompletter Text auf der Internet-Homepage des Ministeriums, dzt: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/O4/zukunftskommission.xml>

Eine grundlegende Voraussetzung für die Bereitschaft zum weiterführenden Lernen ... liegt darin, dass das Lernen in der Schule als sinnvoll, nützlich, und emotional befriedigend erlebt wurde ...

Individualisierung zielt auf eine stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Möglichkeiten jedes einzelnen Schülers. Diese ermöglicht erst jene differentielle Diagnose und Förderung, durch die Unterricht einen höheren Wirkungsradius erreicht und Benachteiligungen einzelner SchülerInnen durch unterbliebene Förderung vermeidet. Dies ist übrigens das Erfolgsrezept führender PISA-Staaten.

Unterrichtsmethoden, die alle SchülerInnen einer Klasse zu gleichen Aktivitäten bzw. Inaktivitäten veranlassen, haben immer zur Folge, dass sie bestimmte Personen bevorzugen und andere benachteiligen, insgesamt aber die Möglichkeiten zur Förderung aller SchülerInnen nicht ausschöpfen ...

Die einzelnen LehrerInnen müssen ihren Unterricht und ihre Beurteilung an konkreten Lernzielen bzw. Standards orientieren und ihre Erreichung überprüfen. LehrerInnen der gleichen Schulstufe sollten diese Lernzielkataloge gemeinsam erarbeiten, gemeinsam Diagnoseinstrumente entwickeln, die Ergebnisse ihrer Klassen ... miteinander vergleichen und auf diese Weise an der Weiterentwicklung ihrer methodischen und diagnostischen Kompetenzen arbeiten ...

Die in den Lernzielkatalogen festgelegten Jahresziele sollen mit den Schülerinnen und Schülern in einer ihrem Entwicklungsstand angepassten Form zu Beginn des Schuljahres besprochen und als Grundlage für eine Art Ziel- und Leistungsvereinbarung für das laufende Schuljahr herangezogen werden.

Über den Fortschritt in der Erreichung dieser Ziele sollen sich LehrerInnen im Verlauf des Schuljahres durch formative Evaluation (laufende Rückversicherung) ein Bild machen und den SchülerInnen darüber (zusätzlich zur Note) sachbezogene Rückmeldungen geben; hier bieten sich zudem viele Möglichkeiten, die SchülerInnen in diesen Diagnoseprozess mit einzubinden und damit ihre Kompetenz zur Selbstbeurteilung zu fördern. Solche Leistungsrückmeldungen sind informationsreich und nützlich und vermindern – wegen des Abgehens von der sozialen Bezugsnorm – Unfairness und Demotivierung.“

(Haider u.a. 2004, S. 24-27, gekürzt.)

C. Weißbuch zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem (2003)³

Diese Expertise zeigt, wie die Weiterentwicklung der Qualität auf den vier Ebenen von Klassenunterricht, Schulorganisation und regionaler und staatlicher Schulpolitik zusammenhängen.

„Ein Gesamtplan muss eine Balance der unterschiedlichen Bedürfnisse aller Beteiligten am Bildungsprozess herstellen.“ (Eder u.a. 2003, S. 7) „Schülerinnen und Schüler sollen nicht quasi passive Empfänger des Unterrichts sein, sondern durch die Übernahme eigener Verantwortung für die Entwicklung ihrer Lernkompetenz selbst aktiv werden. Lehrerinnen und Lehrer wiederum sollen ihre eigene Arbeit als einen Entwicklungsprozess verstehen, der durch Rückmeldungen über die

³ Kompletter Text auf der Internet-Homepage des Ministeriums, dzt: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/weissbuch.pdf>. Er geht auf die Buchveröffentlichung „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulwesen“ zurück, herausgegeben von Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W., & Thonhauser, J. (StudienVerlag, Innsbruck-Wien, 2002).

Qualität ihres Unterrichts und durch Zielsetzungen mit Hilfe der Schulleitung gesteuert wird.“ (Eder u.a. 2003, S. 10)

Auf der Unterrichtsebene (d. h. bei den Lehrerinnen und Lehrern) geht es darum, *„eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Qualitätsansprüchen in Hinblick auf Unterricht und Lernen in Gang zu setzen. Dazu gehören differenzierte Leistungsrückmeldungen, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen... Der Austausch mit anderen Lehrerinnen und Lehrern zählt zu den wichtigsten Instrumenten der Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität.“ (Eder u.a. 2004, S. 9)*

„THESEN

- Schülerinnen und Schüler sollen mehr als bisher individuelle Leistungsrückmeldungen erhalten, um ihre Lernerfolge zu steigern und ihre Lernkompetenz zu entwickeln.*
- Die traditionelle, ausschließlich von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern durchgeführte Leistungsbeurteilung soll durch externale Komponenten ergänzt werden und neue Formen der Leistungsdokumentation sollen im Hinblick auf ihre entwicklungsfördernden Auswirkungen erprobt und weiterentwickelt werden.*
- Lehrende sollen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen regelmäßig Feedback über ihren Unterricht einholen.*
- Vor allem kollegiales Feedback, speziell durch wechselseitige Hospitation im Unterricht, ist eine der wirkungsvollsten Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Unterrichts ...*

Voraussetzung für einen produktiven Einsatz von Leistungsbeurteilungsverfahren ist, dass sie nicht nur als punktuelle Bewertungen der Leistungen eines Individuums verstanden werden, sondern auch als ein Instrument zur weiteren Entwicklung der Leistungsfähigkeit. Drei Merkmale der Leistungsbeurteilung tragen dazu bei: Sie muss Bezug auf pädagogisch gerechtfertigte Normen nehmen, die dem Urteil zu Grunde liegen; die Leistungsbeurteilung muss Ursachen für gute oder schlechte Leistungen herausarbeiten; und sie muss fair gegenüber der jeweiligen Schülerin oder dem jeweiligen Schüler sein, muss also individuelle Gegebenheiten und sozialen Hintergrund mit einbeziehen.

Es fehlt nicht an Vorschlägen für Alternativen oder Ergänzungen zur gegenwärtigen Praxis der Leistungsbewertung, von Lernentwicklungsberichten, „Pensenbüchern“ und direkten Leistungsvorlagen („Portfolio“) bis zur Schüler-selbst-beurteilung ... Noten mit ausführlichen Begründungen zu versehen oder eine ausschließlich verbale Beurteilung abzugeben, ist keine ausreichende Lösung. Zwar wird damit die Pauschalität der Note aufgelöst, nicht aber andere Fehlerquellen der Beurteilung wie mangelnde Berücksichtigung der Bezugsnormen, die der Beurteilung zu Grunde liegen. Dazu kommt, dass auch Kommentare nur selten eine durchgängige, verlässliche Qualität aufweisen.

An innovativen Formen der Leistungsbeurteilung sollte weitergearbeitet werden um auch aus dem Zeugnis ein Instrument werden zu lassen, das die weitere Entwicklung fördert: Die so genannten Zweiphasen- oder Zweistufenarbeiten und die direkte Leistungsvorlage (Portfolio) sind solche Beispiele für weitere Entwicklungen.

Noch ein Problem belastet die schulische Leistungsbeurteilung: Der Umstand, dass Lehrende in Personalunion gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern zwei Aufgaben zu erfüllen haben, die eigentlich schwer vereinbar sind: Sie sorgen für Qualifikation im Sinne einer umfassenden Förderung der individuellen Entwicklung – und sie sind für die Selektion zuständig ... Sie müssen dabei mit einer widersprüchlichen Aufgabe fertig werden: Entwicklung zu fördern und an kritischen Stellen des Entwicklungsprozesses Urteile abzugeben, die weitere Bildungskarrieren bestimmen.

Eine gewisse Entlastung in dieser Doppelrolle würde die Trennung zwischen Unterricht und summativer (selektiver) Beurteilung durch die Externalisierung von Leistungsbeurteilungen bieten. Sie erfolgt, wenn an entscheidenden Stellen der Bildungslaufbahn Schülerinnen und Schüler ihren Leistungsstand einer fremden Instanz nachweisen ... üblicherweise anhand zentral entwickelter und durchgeführter Tests. Allerdings birgt ein solches Instrument die Gefahr, dass Lernen und Vorbereitung sich den Testinhalten unterordnen, oder dass Tests ausschließlich kognitive Inhalte auf relativ niedrigem Niveau erfassen.

Eine Alternative zu Tests ist eine „kollegiale Externalisierung“, die dazu führen würde, dass die Lehrerinnen und Lehrer zwar insgesamt sowohl qualifizierende als auch selektierende Aufgaben wahrnehmen, sie aber nicht an einem und demselben Lernenden durchführen. Sie würden sich in Lehrerteams bei diesen Aufgaben wechselseitig ergänzen.“ (Eder u.a. 2004, S. 14f)

LITERATURHINWEISE

Literaturhinweise

Bisher erschienene Handreichungen der ÖZEPS-Reihe „Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen“ (Download <http://www.oezepts.at>, Stand Dez. 2010)

- Hofmann, F.** (2007). Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. Wien: bmukk.
- Stern, T.** (2008). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: bmukk.
- Kessler, D. & Strohmeier D.** (2008). Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Wien: bmukk.
- Salner-Gridling, I.** (2009). Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Wien: bmukk.

Empfehlungen zum Thema Leistungsbewertung

- Amrhein-Kreml, R., Breyer, G., Dobler, K., Koenne, C., Mayr, J. & Schuster, A.** (2008). Prüfungskultur. Leistung und Bewertung in der Schule. Klagenfurt: IUS
- Bohl, T.** (2004). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht, Weinheim: Beltz.
- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F.** (2006). Das Portfolio-Handbuch. Velber: Kallmeyer.
- Caspary, R.** (2008). Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gardner, J.** (ed.) (2006). Assessment and Learning. London: Sage.
- Greving, J., Linser, H.J. & Paradies, L.** (2007). Praxisbuch: Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin: Cornelsen.
- Helmke, A.** (2007²). Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U.** (2008⁶). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Studienausgabe. Weinheim: Beltz.
- Jäger, R.S.** (2004⁵). Von der Beobachtung zur Notengebung: Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Jäger, R.S.** (2007). Beobachten, beurteilen und fördern! Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jürgens, E.** (2005⁶). Leistung und Beurteilung in der Schule. Sankt Augustin: Academia.
- Kleber, E.W.** (1992). Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim-München: Juventa.
- Neuweg, H.-G.** (2009⁴). Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. Linz: Trauner.
- Sacher, W.** (2004⁴). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schatz, M., Iby, M. & Radnitzky, E.** (2000). Qualitätsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim: Beltz, S. 109-134.
- Schreiner, C., Sacher, W. & Winter, F.** (Hrsg.) (2011). Lehrerwissen kompakt. Band 4: Lerndiagnostik, Leistungsdiagnostik, Leistungsbeurteilung im Unterricht. Hohengehren: Schneider.
- Weinert, F.** (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Winter, F.** (2004). Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren: Schneider.

Sonstige verwendete und zitierte Literatur

- AFT – American Federation of Teachers (1990). Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students.
<http://www.unl.edu/buros/bimm/html/article3.html>
- Aistleitner, T., Kunze, H. & Stern, T. (2004). Das „Leistungsblatt“. In: Lernende Schule, 7 (28). Seelze: Friedrich, S. 46-47.
- Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2003). Classroom Assessment and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning. Wash. D.C.: National Academy Press.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top. McKinsey. http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2007) Feedback-Methoden: Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim: Beltz
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, J. & Weiß, M. (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Black, P., Harrison, Ch. & Lee C. (2003). Assessment for Learning: Putting It into Practice. Maidenhead/Berkshire: Open Univ Pr.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998): Inside the Blackbox – Raising standards through classroom assessment. London: King's College.
<http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>;
http://www.uni-kiel.de/piko/downloads/InsideTheBlackBox_deutsch.pdf
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc., S. 201-207.
- Blüml, K. (1994). Die sogenannte Zweiphasen- oder Zweistufenarbeit. In: Informationen zur Deutschdidaktik, 2 (18). Innsbruck: Studien-Verlag, S. 73-78.
- Bos, W. & Pietsch, M. (2006). KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen; 1. Münster: Waxmann.
 Siehe auch <http://www.e-cademic.de/data/ebooks/extracts/9783830917731.pdf>
- Broadfoot, P., James, M., McMeeking, S., Nuttal, D. & Stierer, B. (1990). Records of Achievement. Report of the National Evaluation of Pilot Schemes. In: Horton, T. (ed): Assessment Debates. London: Hodder & Stoughton, S. 87-103.
- Brunner, I. & Schmidinger, E. (2000). Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz: Veritas.
- Brunner, I. & Schmidinger, E. (2001). Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223-238.
- Duit, R., Häußler, P. & Prenzel, M. (2001). Schulleistungen im Bereich der natur-

- wissenschaftlichen Bildung. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 169-185.
- Eder, F., Neuweg, G. H. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Graz: Leykam, S. 247–267.
- Fertl, I. (2004). Das Mathematik-Portfolio. In: Lernende Schule 28. Seelze: Friedrich, S. 50-51.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz.
- Foerster, H. von & Pörksen, B. (1998). Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl Auer.
- Fröhlich, I., Smolinski, B. & Stern, T. (2006): Leistungen fair bewerten – Lernen individuell unterstützen. In: Praxis der Mathematik in der Schule 10/06. Köln & Leipzig: Aulis Verlag, S. 1-8.
- Groeben, A.v.d. (2003): Diagnostik als didaktische Herausforderung. In: Pädagogik 4/03. Weinheim: Beltz, S. 6-9. www.beltz.de/paedagogik/heft200304/n_02_02.html
- Grunder, H.-U. & Bohl, T. (2004). Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Baltmannsweiler: Schneider Vlg. Hohengehren.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. In: Assessment in Education, 10 (2), S. 169-208.
- Harlen, W. (2007). Assessment of Learning. London: Sage.
- Hascher, T. (in Vorbereitung). Diagnostizieren für die Begleitung des schulischen Lernprozesses. Wien: özepts/bmukk.
- Häußler, P., Bündler, W., Duit, R., Gräber, W. & Mayer, J. (1998). Naturwissenschafts-didaktische Forschung: Perspektiven für die Unterrichtsplanung. Kiel: IPN.
- Heymann, H.W. (2009), Lernen verstehen, anleiten und begleiten: Diagnostizieren und Fördern als schulische Handlungsfelder. In: Pädagogik 61/12, S. 6-9. <http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/lernen-verstehen-anleiten-und-begleiten-diagnostizieren-und-foerdern-als-schulische-handlungsfelder.html>
- Hofmann, F. (2008). Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. Wien: özepts/bmukk.
- Hosenfeld, I., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Komponenten der Diagnosegenauigkeit von Lehrkräften. Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten in der Grundschule. In: Eder, F. (Hrsg.): Qualität durch Standards? Münster: Waxmann, S. 265-278.
- Hüther, G. (2006⁶). Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Ingenkamp, K. (1971/1995⁹). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1996⁵). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth H.-E. & Vollmer H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: BMBF. http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Pädagogik 6/04, S. 10-13.

- Krainer, K. (2001). Die „Testwirklichkeit“ nicht zur „Unterrichtswirklichkeit“ machen! Oder: Standardisierte Leistungstests tragen zwar zur Generierung von Steuerungswissen bei, sind aber als Normvorgabe für den Unterricht kontraproduktiv. *Journal für Schulentwicklung*, 2 (5). Innsbruck: Studien-Verlag, S. 33-44.
- Krainer, K., Posch, P. & Stern, T. (2004). Guter Unterricht – eine komplexe Herausforderung. In: *Lernende Schule* 4/04. Seelze: Friedrich, S. 55-56, 58.
- Labudde, P., Stebler, R. (1999): Lern- und Prüfungsaufgaben für den Physikunterricht. Erträge aus den TIMSS-Experimentiertests. In: *NWU-Physik* 6/99, Friedrich-Klett: Seelze, S. 23-31.
- McCourt, F. (2005): *Teacher Man*. NY: Scribner.
- Merziger, P. & Schnack, J. (2005). Mit Kompetenzrastern selbständiges Lernen fördern. In: *Pädagogik* 3/05, Weinheim: Beltz, S. 20-24.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (2009⁹). *Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis*. Dortmund: Borgmann.
- Müller, A. (2004). Mit Kompetenzrastern Lernen und Leistung transparent machen. In: *Pädagogik* 9/04, S. 25-29.
- NCTM (1995). *Assessment Standards*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Neuweg, G.H. (2008): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der schulischen Leistungsbeurteilung: Maßnahmenbereiche und Entwicklungsziele. In: Stalder-Altman, U., Schindele, J. & Schraut, A.: *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 304-322.
- OECD (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf>
- OECD (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/18/10/34022484.pdf>
- OECD (2007). *PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/59/10/39731064.pdf>
- OECD (2010), *PISA 2009: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Ergebnisse: Zusammenfassung*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/35/35/46615935.pdf>
- Perrin, M. (1991). *Summative Evaluation and Pupil Motivation*. In: Weston, P. (ed): *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swets & Zeitlingen.
- Reichmayr, J. (1998⁴). *Kommentierte Direkte Leistungsvorlage (KDL). Ein kleiner Leitfaden*. Wien: Eigendruck.
- Renkl, A. (1994). *Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln (Forschungsbericht; 41)*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Ruf, U. & Gallin, P. (2005). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen*. Seelze-Velber: Kallmeyer. (siehe auch <http://www.lerndialog.uzh.ch/model.html>)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Schrader, F.-W. (1989).** Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts. Frankfurt: Lang.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1987).** Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik* 1, S. 27-52.
- Spitzer, M. (2002).** Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag
- Stern, T. (2001a).** Was hältst du davon? Selbsteinschätzung von Lernerfolgen. In: Friedrich-Jahresheft 2001. Qualität entwickeln: Evaluieren. Seelze: Friedrich, S. 16-21.
- Stern, T. (2001b).** Testaufgaben kreativ verwenden! Einladung zum Experimentieren mit einer „neuen Prüfungskultur“. *Journal für Schulentwicklung*, 2 (5). Innsbruck: Studien-Verlag, S. 65-70.
- Stern, T. (2002).** PISA- und TIMSS-Aufgaben als Lernanregung. In: IMST-Newsletter 5, Themenschwerpunkt „Evaluation“, Sonderbeilage. Klagenfurt: IFF.
(http://imst3plus.uni-klu.ac.at/materialien/2003/newsletter5_beilage.pdf).
- Stern, T. (2004).** Neue Wege zu einer förderlichen Leistungsbewertung. In: *Lernende Schule* 4/04: Mathe ist mehr. Seelze: Friedrich, S. 16-21.
- Stern, T. (2010a).** Leistungsbewertung und individuelle Lernförderung. In: Schrack, Ch., Schwarz, G. & Nárosy, T. (Hrsg.): *Individualisieren lernen. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften mit E-Learning. Projekt 2.* Wien: bmukk.
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19736/individualisierenlernen.pdf>
- Stern, T. (2010b).** Schule reformieren? Schülermotivation erhöhen? Lernerfolge steigern? Ja, aber wie?? In: COOL-Netzwerk Newsletter 3/10.
<http://www.cooltrainers.at/index.php?id=481#c963>
- Suchan, B. & Wallner-Paschon, C. (2007).** PIRLS 2006 - Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam.
- Thonhauser, J. (2002).** Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern. In: Eder, F. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen.* Innsbruck: Studien-Verlag.
- Thonhauser, J. (2005).** Diagnostische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern und die aktuelle Diskussion über Standards - Ein Beitrag aus Österreich. In: Döbert, H. & Fuchs, H.-W. (Hrsg.): *Leistungsmessung und Innovationsstrategien in Schulsystemen.* Münster: Waxmann.
- Vierlinger, R. (1978).** Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernote. In: Vierlinger, R. (Hrsg.): *Pädagogische Intention (Werkstattbericht; 2).* Linz: Oberösterreich. Landesverlag, S. 101-121.
- Vierlinger, R. (1999).** Leistung spricht für sich selbst: „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck.
- Weinert, F.E. (1996).** Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *(Enzyklopädie der Psychologie;2). Psychologie des Lernens und der Instruktion.* Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 1-48.
- Weinert, F.E. & Schrader, F.-W. (1986).** Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: Petillon, H., Wagner, J. & Wolf, B. (Hrsg.): *Schülergerechte Diagnose. Theoretische und empirische Beiträge zur Pädagogischen Diagnostik.* Weinheim: Beltz, S. 11-29.
- Weiss, R. (1989).** Leistungsbeurteilung in den Schulen - Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend & Volk.
- Wider, M. (2008):** Das 10x10 des Europäischen Sprachenportfolios ESP III, Bern: hep Verlag AG.

- William, D. (2006). What kinds of assessment promote learning? Presentation to NARST annual conference, San Francisco, CA: <http://www.dylanwilliam.net>
- William, D. & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In: Dwyer, C. A. (ed.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <http://www.dylanwilliam.net>
- Wodzinski, C.T. (2006). *Lerndiagnose und Leistungsbeurteilung – Perspektiven aus Theorie und Forschung*. Kiel: IPN. http://www.unikiel.de/piko/downloads/piko_Brief_08_Lerndiagnose_Theorie.pdf

Internetressourcen (16.12.2010)

Q.I.S. – Qualität in Schulen: Offene Methoden/Lehren und Lernen/Leistungsbeurteilung im Gespräch
<http://www.qis.at/qis.asp?Dokument=31> (Schratz, M. & Radnitzky, E., 1999)
 Österreichische Bildungswebsite (Pelzelmayer H., Radnitzky, E. & Horschinegg, J.), enthält u.a. auch Überlegungen zur Leistungsbewertung und eine Fülle von „Offenen Methoden“.

SINUS-Transfer: Modul 10: Prüfen: Erfassen und Rückmelden von Kompetenzzuwachs.
http://sinus-transfer.unibayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Buechter_Modul_10.pdf
 (Davies, M. & Hansen, H., 1998)
 Argumente für das Experimentieren mit alternativer Leistungsbewertung, v.a. Portfolio. Propagieren einer strikten Trennung von Lern- und Leistungssituationen (nach Weinert). Anleitungsblätter, wie man Portfolios konkret bewerten kann etc.

Institut Beatenberg (Andreas Müller)
<http://www.institut-beatenberg.ch>
 Fundgrube für Entwürfe von Kompetenzrastern

Blick über den Zaun
<http://www.blickueberdenzaun.de/>
 Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen. Zahlreiche Materialien zur Schulentwicklung, u.a. Standards für pädagogisches Handeln, für schulische und systemische Rahmenbedingungen, u.a. für „Feedback, Lernbegleitung, Leistungsbewertung“ (1.4)

Assessment Reform Group
<http://www.assessment-reform-group.org/>
 Grundsatztext (samt Poster): *Assessment for Learning – 10 Principles*.
 Außerdem zahlreiche Broschüren zur Leistungsbewertung im bildungspolitischen Kontext, u.a.: *Beyond the Black Box, Testing, Learning and Motivation, Changing Assessment Practice, Assessment for Schools: Fit for Purpose?*.

Association for Achievement and Improvement through Assessment
<http://www.aaia.org.uk/>
 Reichhaltige Websammlung mit Materialien über Leistungsbewertung, z. B. über „self-assessment“.

National Center for Fair & Open Testing

<http://www.fairtest.org>

Wichtigste US-amerikanische Webressource für „authentische“ Leistungsbewertung (performance tasks, portfolios, learning records etc.). Zahlreiche kritische Artikel und Studien, z. B. „The case against high-stakes-testing“, „Standardized tests, especially norm-referenced, multiple choice tests, are harmful to children and to education“. Starke Argumente zur Bildungspolitik der US-Regierung (NCLB).

Bildungsserver Alaska: A Collection of Assessment Strategies

http://www.eed.state.ak.us/tls/Frameworks/mathsci/ms5_2as1.htm

Graphic organizers (Mindmaps et.al.), interviews, observation, performance tasks, creative performances and exhibitions, self- and peer-evaluations, journals and learning logs, contracts, familiar assessment tools (tests), scoring guides, portfolios, reporting.

Field-tested Learning Assessment Guide (FLAG): Classroom Assessment Techniques

<http://www.flaguide.org/index.php>

Hervorragende Website, gestaltet von verschiedenen Universitätslehrern, die jeweils eine bestimmte Bewertungsmethode in allen Pro-und-contra-Facetten vorstellen und über persönliche Erfahrungen berichten: attitude survey, concept maps, conceptual diagnostic tests, interviews, mathematical thinking, minute paper, multiple choice test, performance assessment.

Angelo, T.A. & Cross, K.P. (1993f). Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers. Jossey-Bass: San Francisco.

<http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/assess-1.htm>

Einbettung der Bewertung in den Lernprozess („classroom assessment techniques“).

<http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/assess-2.htm>

Einige Instrumente für schnelles Feedback („background knowledge probe“, „minute paper“, „muddiest point“, „one sentence summary“, „What’s the principle?“).

Eastern New Mexico University: Assessment Manual

<http://www.enmu.edu/academics/assessment/faculty/manual>

Online-Handbuch für die Leistungsbewertung (2007), u.a. „9 Prinzipien für eine gute Leistungsbewertung“.

http://pisa.ipn.uni-kiel.de/fr_reload.html?beispielaufgaben.html

Website mit sämtlichen bisher veröffentlichten PISA-Aufgaben zur Lesekompetenz, mathematischen Kompetenz, naturwissenschaftlichen Kompetenz und Problemlösekompetenz. Sie sind für Schulen vielfältig verwendbar (siehe Stern 2002).

American Federation of Teachers AFT

<http://www.unl.edu/buros/bimm/html/article3.html>

„Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students“. Klassischer Text von 1990, der 7 „Assessment Standards“ formuliert und begründet. Bis heute up-to-date.

Internetressourcen speziell zur Portfolio-Methode

<http://www.portfolio-schule.de>

Sammlung von erläuternden Texten (u.a. von Felix Winter, Bielefeld) samt ausführlicher Bibliografie und einigen Formblättern für den Unterrichtseinsatz

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PRAESENTATION/portfolio.shtml>

„Portfolio an sich ist noch keine Methode der Leistungsbewertung, sondern zunächst ein Instrument der Sammlung und Dokumentation von Leistungsbelegen. Es eröffnet jedoch Möglichkeiten, im Hinblick auf die Beurteilung durch Lehrende didaktische Veränderungen einzuleiten und Leistungen von Lernenden anders als bisher zu bewerten.“

<http://www.aacu.org/resources/assessment/portfolio.cfm>

Linkliste der Association of American Colleges and Universities über portfolio assessment. Zum Teil gute Artikel!

<http://www.regenbogenschule.de/portfolio.htm>

Artikel von Hecker, U. (o.J.): „Neue Formen der Leistungsbewertung - Perspektive ‚Portfolio‘. Den Leistungen ein Gesicht geben“. Missionarischer Text eines Portfolio-Fans. Schön layoutiert, recht überzeugend argumentiert.

http://www.unikoeln.de/ewfak/konstrukt/didaktik/portfolio/portfolio_reflexion.html#interdependenz

Artikel von Laner, Chr. (2005): Methodenkompetenz.

Überlegungen zum Zusammenhang zwischen der konstruktivistischen Lerntheorie und dem Portfolio als individualisiertem Leistungsnachweis.

Über den Autor

Dr. Thomas Stern, geb. 1947, hat nach seiner Dissertation, die er am Wiener Atominstitut über Neutronenbeugung geschrieben hat, in verschiedenen Allgemein- und Berufsbildenden Höheren Schulen Physik und Mathematik unterrichtet, zuletzt am gesamt-schulartigen „Schulversuch Mittelschule“ in Wien-Liesing. Nach dem Wechsel an das jetzige Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt leitete er den Universitätslehrgang „PFL-Naturwissenschaften“ und das Schwerpunktprogramm „Grundbildung“ im gesamtösterreichischen Projekt IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching). Seine derzeitigen Forschungsprioritäten sind Naturwissenschaftsdidaktik, Organisationsentwicklung an Schulen und Professionalitätsentwicklung von Lehrer/inne/n.



„Der Fehler ist das Salz des Lernens.“¹

Mit diesem Satz ermutigt Reinhard Kahl Lernende, Probleme auf kreativen Wegen selbst zu lösen und dabei auch Fehler in Kauf zu nehmen. Denn Fehler sind Teil eines erfolgreichen Lernprozesses, der einer Leistungsbewertung vorangeht, aus der man zusätzlich über das Lernen etwas lernen kann.

Leistung ist ein menschliches Grundvermögen und Grundbedürfnis, das bereits Kinder für sich in Anspruch nehmen. Gesellschaftliche Erwartungen bestimmen, was wir unter „Leistung“ verstehen. Sowohl Erfolg als auch Scheitern sind dem Lernen immanent und somit individuell und subjektiv. Leistungen beim Spiel, beim Lernen oder bei der Arbeit können ohne die anerkennende Begleitung durch Gleichaltrige und Erwachsene kaum kontinuierlich erbracht werden. In einem guten Unterricht wird der Eigensinn von Kindern und Jugendlichen respektiert, sie erhalten viele Gelegenheiten, Neues zu erkunden, Herausforderungen anzunehmen und ihr Können unter Beweis zu stellen. Sie werden vor demütigenden oder demotivierenden Erfahrungen bewahrt, weil sie auch lernen, Schwächen und Misserfolge auszuhalten ohne am Wert der eigenen Person zu zweifeln.

„Förderliche Leistungsbewertung“ steht auch in Bezug zur ersten ÖZEPS-Handreichung „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht“ von Franz Hofmann. Im Kontext von „Lernen“ – dem Zentralthema von Unterricht und Schule – geht es um die Kernaufgaben von Lehrer/innen, die in folgenden Fragen zum Ausdruck kommen:

- Wie können Schüler/innen eine Leidenschaft für das Lernen entwickeln?
- Wie können Schüler/innen dabei unterstützt werden, dass sie Erfolgserlebnisse haben, die für die persönliche Entwicklung wichtig sind?
- Wie können Lernprozesse so organisiert werden, dass Schüler/innen dabei bedeutsame Sozialerfahrungen machen, die ihre kommunikative und kooperative Kompetenz steigern?

Mehr als eineinhalb Jahre hat der Autor an dieser Handreichung geschrieben und dabei viele Expert/innen aus der Schulpraxis, dem bmu und der Wissenschaft einbezogen. Mit Empathie und Sorgfalt hat er deren unterschiedliche Rückmeldungen eingearbeitet. Im Vordergrund stand stets die Frage: „Wie kann Leistungsbewertung für Lernende im Rahmen bestehender gesetzlicher Vorgaben persönlichkeitsstärkend gestaltet werden?“ Bald war klar, dass die Erfüllung aller Anforderungen den Umfang dieser Handreichung sprengen würde. Ein weiterer Band dieser Reihe zur Frage „Wie gelingt erfolgreiches Lernen?“ ist bereits erschienen: „Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren“ und „Förderliche Leistungsbewertung“ ergänzen einander.

Feedback ist sowohl dem Autor als auch mir als Leiterin des ÖZEPS wichtig. Bitte schreiben Sie mir, was Sie als Leser/in dieser Handreichung für sich erfahren, was Sie als Lehrer/in in ihrem Unterricht umgesetzt und welche Erkenntnisse Sie in der Reflexion gewonnen haben. Es interessiert mich auch, wie Sie als Schulleiter/in „Förderliche Leistungsbewertung“ zum Schulentwicklungsthema gemacht haben. Ohne Kooperation geht es nicht, suchen Sie daher die Zusammenarbeit mit Ihren Kolleg/innen und mit ÖZEPS. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg!

Mag.^a Brigitte Schröder, brigitte.schroeder@oezepts.at

¹ Reinhard Kahl: Der Fehler ist das Salz des Lernens. In: Caspary Ralf (Hrsg.)(2008): Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur. Herder, Freiburg 2008.

² Caspary R., S. 13.

Eigentlich ist das nur das alte Lied der Evolution. Man stelle sich vor, die Einzeller hätten einen perfekten Schutz gegen Kopierfehler bei ihrer Vermehrung entwickeln können. Es würde uns schlicht nicht geben. Den Mutationen verdanken wir die Evolution. Fehler treiben das Lernen voran. Sie sind nicht nur das Salz des Lernens, sondern des Lebens.²
– Reinhard Kahl

»Warum willst du fortlaufen? Setz dich her und trink! Ich zahl's.« So setzte ich mich also. Er fragte mich einiges, aber ich konnte es nicht beantworten, ja ich verstand nicht einmal die Fragen. Ich sagte deshalb: »Vielleicht reut es dich jetzt, dass du mich eingeladen hast, dann gehe ich«, und ich wollte schon aufstehn. Aber er langte mit seiner Hand über den Tisch herüber und drückte mich nieder: »Bleib«, sagte er, »das war ja nur eine Prüfung. Wer die Fragen nicht beantwortet, hat die Prüfung bestanden.«

Franz Kafka | Die Prüfung