

ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

18. Jahrgang, Heft 2/1994 (neue Folge)

Thema:

Leistungsbeurteilung

INHALT

Editorial

Werner Wintersteiner: Editorial	4
--	---

Magazin

Veranstaltungen	6
Bazar	8
Neue Bücher	12

Leistung & Schule

Michael Schratz: Das retardierende Moment oder Wie die Leistungsbeurteilung den pädagogischen Fortschritt hemmt	17
Paul Peter Wildner: Die unauflösbare Problematik schulischer Leistungsbeurteilung	35

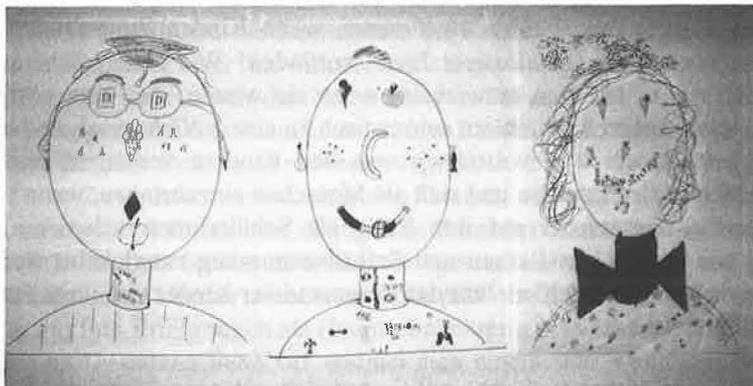
„Was käme wohl heraus, wenn man die Erkenntnis, daß Bewertungen eine recht subjektive Sache sind, tatsächlich ernst nähme und aufhörte zu versuchen, durch immer ausgefeiltere Methoden den Anschein von "Objektivität" zu erzeugen? Wenn man in der Unterrichtsgestaltung zunehmend dazu übergeht, das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als eines von "Vertragspartnern" zu konzipieren, soll dann die Notengebung der letzte Hort eines "Gewaltverhältnisses" bleiben? Ist Leistung keine verhandelbare Größe?« (MARLIES KRAINZ)

Standpunkte & Einsichten

Karl Blüml: Mehr Leistung. Gestiegene Anforderungen im Deutschunterricht	42
Peter Fischer: Zwischen den Mühlrädern. Ein Schüler im "Leistungsgruppensystem" an einer Hauptschule. Ein Vater berichtet	50
Wolfgang Maurer: Showdown. Eine sehr persönliche Fall-Geschichte über das Stolpern zweier Schülerinnen und den aufrechten Gang eines Lehrers	55

Erfahrungen & Wege

Marlies Krainz-Dürr: Das Dilemma der Aufsatzbenotung. Beurteilungsstrategien von DeutschlehrerInnen	63
Karl Blüml: Die sogenannte <i>Zweiphasen-</i> oder <i>Zweistufenarbeit</i>	73
Gisela Fischer: Gezielter fördern und fairer beurteilen. Gesetzlicher Rahmen und praktische Realisierung	79
Gabriele Fenkart: Leistungsbeurteilung im fächerübergreifenden und Projektunterricht	88
Erich Perschon: Leseförderung und integrierte Leistungskontrolle. Lesewettbewerb mit zwei 2. AHS-Klassen	98
Werner Wintersteiner: Leistungsbeurteilung im Spiegel der Literatur ..	103

Wie kann man ungleiche Menschen**mit gleichen Maßstäben messen?****Bibliographie**

Friedrich Janshoff / Werner Wintersteiner: Bibliographische Notizen zum Thema Leistungsbeurteilung	111
--	-----

Außer der Reihe

Dokument: Deutsch als Zweitsprache: Multikultureller Unterricht an Höheren Schulen	120
--	-----

»Die Zweckorganisation Schule erzeugt bei den Schülern ein zweckmäßiges Verhalten, ein Lernen, das auf die Anforderungen und Überprüfungen abgemessen ist. Mit ihnen, den Lernenden selber, hat dieses System nur insofern zu tun, als sie sich darin leicht oder mühsam, vergnügt oder widerstrebend bewegen.« (ANDREAS FLITNER)

EDITORIAL

Die Leistungsbeurteilung ist das vermutlich größte Tabu in der Schule. Leistungsbeurteilung ist tabu – nicht in dem Sinn, daß über sie nicht gesprochen werden darf, sondern daß sich offenbar nichts ändern darf. Dies ist jedenfalls der Eindruck nach 20 Jahren Reformdiskussion. Die zahlreichen gut begründeten, detailliert ausgearbeiteten Reformvorschläge, die in den letzten zwei Jahrzehnten nicht zuletzt von der Deutschdidaktik kamen, haben kaum den Weg in die Praxis gefunden. Die Leistungsbeurteilung bleibt weit hinter dem pädagogischen Fortschritt, der doch erreicht wurde, zurück und beeinträchtigt damit jede Neuerung und Demokratisierung der Schule. Was nützen alle schönen Slogans wie *Fehler als Fenster*, wenn Kinder, die zu viele Fehler machen, doch nur *verschlossene Türen* vorfinden? Wie sollen SchülerInnen ein Interesse an Inhalten entwickeln, wenn sie wissen, daß eine bestimmte Anzahl von Rechtschreibfehlern automatisch zu einem *Nicht genügend* bei der Schularbeit führt? Wie wollen wir von den Kindern verlangen, aus ihrer Schüler-Rolle auszusteigen und sich als Menschen einzubringen, wenn wir sie bei der Prüfung wieder auf ihre Rolle als SchülerInnen reduzieren? Wie wollen wir freiwilliges Lernen und Selbstbestimmung entwickeln, wenn die Angst vor der Note nach wie vor das Trauma vieler Kinder und ihrer Familien bleibt?

Die Hauptgründe für diese Stagnation sind sicher das gesamtgesellschaftliche Klima und eine konservative Haltung des pädagogisch-bürokratischen Establishments. Doch auch wir "fortschrittlichen" Lehrkräfte haben einen zu wenig beachteten Anteil an diesem Mißstand. Galt es nicht lange Zeit als Ausweis der Progressivität, Noten "abzulehnen", das heißt aber, sie als notwendiges Übel hinzunehmen und sich nicht viel um die Benotung zu kümmern? Mit dieser pädagogischen Vogel-Strauß-Haltung überließen wir doch das Feld jenen, die Altes, aber keineswegs Altbewährtes vertraten.

Ausgehend von ähnlichen Überlegungen tritt MICHAEL SCHRATZ für die Einbeziehung der Leistungsbeurteilung in ein emanzipatorisches pädagogisches Gesamtkonzept ein. In pointierten Thesen arbeitet er heraus, wie sehr die mangelnde Demokratisierung der Leistungsbeurteilung die gesamte pädagogische Entwicklung hemmt. So wie er geht auch PETER WILDNER "von der unauflösbaren Problematik schulischer Leistungsbeurteilung" aus. WILDNERS Artikel stellt nicht nur die Aporien der Notengebung dar, er entwickelt auch Ansätze zu einer Überwindung des Dilemmas.

In einem zweiten Abschnitt werden sonst eher vernachlässigte Perspektiven und Aspekte dargestellt. KARL BLÜML nimmt die oft kolportierte Meinung unter die Lupe, die (sprachlichen) Leistungen der Jugend würden immer schlechter. Laut seinem Befund wird heute ein wesentlich höheres und differenziertes Leistungsniveau als je zuvor verlangt und auch erreicht. PETER FISCHER schildert das Drama seines Kindes in einer Hauptschule, wobei er ausdrücklich nicht den Lehrkräften, sondern den schulischen Zwängen die Schuld gibt. In einem ungewöhnlich ehrlichen und selbstkritischen Bericht stellt WOLFGANG MAURER sein Verhalten und seine Gefühle dar, als er zwei Schülerinnen auf *Nicht genügend* prüfte.

Im methodischen Teil dieses Heftes werden einige Ansätze, die sich bei SCHRATZ und WILDNER finden, von Lehrkräften aufgegriffen und auf ihre praktische Realisierbarkeit überprüft. MARLIES KRAINZ-DÜRR vergleicht die Beurteilungsstrategien von Lehrkräften bei Aufsätzen. Sie kritisiert, daß man zwar ständig bemüht ist, die Instrumente der Leistungsmessung zu perfektionieren, daß darüber aber die Inhalte und Ziele aus dem Blick schwinden. Einen Ausweg sieht sie in der "kontrollierten Subjektivität", einer Idee, die sich bei einigen anderen AutorInnen dieses Bandes findet und vielleicht ein Leitmotiv für eine Reform der Beurteilung bildet. Die Vorschläge von KARL BLÜML zur Zweiphasen-Arbeit sind der Versuch, alle gesetzlichen Möglichkeiten auszuschöpfen, um eine dialogische Form der Korrektur und Benotung zu entwickeln. Den Spielraum zwischen "gesetzlichem Rahmen und praktischer Realisierung" besser zu nützen, dafür plädiert GISELA FISCHER in einem Beitrag, der ihre Erfahrungen als Hauptschullehrerin zum Hintergrund hat. Der Artikel von GABRIELE FENKART widmet sich einem sehr wichtigen Bereich, der Leistungsbeurteilung im fächerübergreifenden und Projektunterricht. Sie berichtet von eigenen neuen Versuchen und bringt die Schwierigkeiten auf den Punkt, auch wenn sie oft keine perfekte Lösung anzubieten hat. ERICH PERSCHON berichtet von einem geglückten Versuch, die Leistungskontrolle, bei einem Lesewettbewerb in die Unterrichtsarbeit zu integrieren und zur Sache der SchülerInnen werden zu lassen. Wenn Leistungsbeurteilung "vom Gewaltverhältnis zum Vertragsverhältnis" werden soll, dann muß auch viel mehr über ihre Kriterien und ihre Aufgaben diskutiert werden. WERNER WINTERSTEINER bietet eine Reihe literarischer Texte an, die für die Reflexion über die Leistungsbeurteilung als Ausgangspunkt dienen können. Die Bibliografie von FRIEDRICH JANSHOFF und WERNER WINTERSTEINER soll wie immer der Vertiefung des Themas dienen.

Eine "neue Lernkultur", wie sie auch vom Unterrichtsminister propagiert wird, kann ohne eine gründliche Veränderung der Leistungsbeurteilung nicht auskommen. Wir hoffen, mit unserem Heft einen kleinen Anstoß in diese Richtung geben zu können.

Werner Wintersteiner

MAGAZIN

GERMANISTENTAG vom 11.–14. September 1994 in Aachen

Der Germanistentag 1994 in Aachen hat das Rahmenthema *"Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung"*. Sein Ziel ist die Bestimmung des fachwissenschaftlichen und kulturellen Standorts der Germanistik vor dem Hintergrund der wiedererlangten Einheit Deutschlands und der Zukunftsherausforderungen philologischer Wissenschaften in einem Zeitalter tiefgreifender kultureller Umbrüche.

Sektionen:

1. Germanistik – 1964 bis 1994
2. Disziplinäre Begrenzung – disziplinäre Öffnung
3. Germanistische Bildung – berufliche Qualifikation
4. Was heißt hier deutsch?

Podien:

1. Schriftliches Abitur in den neuen Bundesländern
2. Germanistik: radikale Philologie oder Medienkulturwissenschaft?
3. Die kulturelle Bedeutung von Forschungsinstituten und literarischen Gesellschaften
4. Germanistisches Studium und Berufsqualifizierung: Generalisten oder Spezialisten?

Kontaktadresse: Der Deutsche Germanistenverband, Prof. Dr. Ludwig Jäger, z. Hd. Frau Waltraud Nießen, Lehrstuhl für Deutsche Philologie, Germanistisches Institut der RWTH Aachen, Eilfschornsteinstraße 15, D-52062 Aachen

"VON DENEN, DIE AUSZOGEN UND DAS FÜRCHTEN LERNTEN." Zum Bösen und Häßlichen in der Kinder- und Jugendliteratur

- 30. Tagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung
14.–19. August 1994, Oststeirischer Hof, A-8362 Kräuterdorf/Söchau**

Die Tagungskosten betragen ÖS 3.500,- (ÖS 2.750,- für Unterkunft und Verpflegung sowie eine Tagungsgebühr in der Höhe von ÖS 750,-). Die TeilnehmerInnen werden gebeten, im Zuge der Anmeldung eine Anzahlung von ÖS 1.000,- auf das Institutskonto (Österr. Postsparkasse Kt.Nr. 72 17 607) zu überweisen. Den TagungsteilnehmerInnen wird die kostenlose Möglichkeit geboten, Kinder ab drei Jahren zum Seminar mitzubringen, die von Mitarbeiterinnen des Instituts während der Vorträge und Arbeitskreise im "Kinderlesecamp" betreut werden.

Information und Anmeldung: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, 1040 Wien. Tel. 5050359, Fax: 5050359-17

AUDIO-PROJEKT MIT JANKO MESSNER

Eine neue Art der literarischen Begegnung hat der Österreichische Kultur-Service entwickelt. SchülerInnen können einen "fernmündlichen" Kontakt zu einem Autor herstellen.

Das Experiment beginnt mit dem Kärntner Slowenen Janko Messner. Nach der Lektüre eines Textes werden die SchülerInnen eingeladen, Fragen, die sie an den Autor haben, zu formulieren, auf Band zu sprechen und an Janko Messner zu schicken. Er wird diese Fragen ebenfalls auf Band beantworten. Dieser "Audiokontakt" könnte ein oder zwei Mal erfolgen, dann setzt der Autor die bereits begonnene Auseinandersetzung mit den SchülerInnen persönlich während einer Doppelstunde in der Schule fort, liest aus seinen Werken und geht auf weitere Fragen und Diskussionen ein.

Lehrkräfte, die sich an diesem Projekt beteiligen, erhalten vom Österreichischen Kultur-Service Unterlagen und das Buch ›Janko Messner: Der Meldzettel. Kärntner Tryptichon II. Ottersheim: Edition Thanhäuser 1991‹ (siehe auch die Laudatio von Doz. Johann Holzner in ide 2/1993). Von den anfallenden Kosten (km-Geld und Honorar für die Doppelstunde: ÖS 3.500,-) ist der Österreichische Kultur-Service bereit, einen Anteil zu übernehmen.

InteressentInnen wenden sich an: Christa Binder, Österreichischer Kultur-Service, Stiftgasse 6, 1070 Wien. Tel. 0222/5235781/15, Fax: 5238933



The image shows the cover of the magazine 'Dazu: lernen'. It features a collage of text and images. At the top, there is a handwritten note: 'Dankeschön an Christa Binder'. Below this, there are several lines of text: 'WIRTSCHAFTSLEHRE UND BERUFE', 'Das Können, das man braucht, um zu lernen', 'Das Vernehmen der großen Zusammenhänge', 'BILDUNGS-AUTONOMIE', 'Hauptmotive: Selbstbestimmung, Autonomie', 'MUTIG - MUND - VAPOR', 'BILDUNG BEWIRKT ÖSTERREICH', 'Wahrheit ist die Wahrheit', 'Lern ohne Scham und', 'Mit uns lernst du'. The word 'lernen' is repeated five times in a vertical stack. At the bottom, the title 'DAZU: lernen' is prominently displayed in a black box with white text.

Dazu: lernen

Zeitschrift der Österreichischen BildungsAllianz, der überparteilichen Plattform für alle bildungsinteressierte Menschen, Initiativen, Vereine.

Bestellungen an: Büro der Österreichischen BildungsAllianz, Brucker Straße 28, A-8101 Gratkorn

BAZAR

Literatur(unterricht)

Literarität. 4 Nummern ÖS 350,-/Einzelheft
ÖS 100,-

Der Titel der neuen Zeitschrift ist programmatisch, es interessiert das feine Geflecht, welches die Zugänge zu Literatur bilden, ebenso wie das intellektuelle und emotionale Klima, dessen Literatur bedarf. Es geht weniger um Literarität als Fähigkeit, noch um die (zu fördernde) Schriftlichkeit als Funktion für Abstraktion und Distanz, sondern es geht – als Fährte in die Zukunft – um den Umgang mit Literatur und die Wirksamkeit von Literatur. *Literarität* läßt nicht kalt, nicht ungerührt, nicht unproduktiv – wie die Begegnung mit einem Menschen nicht unberührt lassen sollte. *Literarität* ist das Gespräch über alle drei Elemente des literarischen Kunstwerks, über "Stoff, Gehalt und Form".
Bezugsadresse: Merianstraße 35/17, 5020 Salzburg



Lexikon der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur. 2 Bde. im Schuber. Band 1: Autoren und Übersetzer; Band 2: Illustratoren. Hrsg. vom Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung. Wien: Buchkultur 1994. ÖS 480,-/DM 69,-

Die Neuausgabe des Lexikons bringt eine aktuelle Darstellung der österreichischen KinderbuchautorInnen, ÜbersetzerInnen und IllustratorInnen. Berücksichtigt sind lebende KünstlerInnen, die aus Österreich stammen bzw. in Österreich ihren Wohnsitz haben. Neben einer Kurzbiographie (mit Adresse) werden ihre Werke angeführt. Ein Stern kennzeichnet diejenigen, die sich für Lesungen in Schulen zur Verfügung stellen. Im Vergleich zur alten Ausgabe

von 1987 ist das Lexikon viel umfangreicher, aufwendiger und schöner geworden. Es wird in 2 Quartbänden im Schuber geliefert. Der 2. Band enthält meist farbige Illustrationen, die die Arbeit der jeweiligen KünstlerInnen charakterisieren. Bezugsadresse: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, 1040 Wien

Charles Sealsfield – Karl Postl: *Austria as it is: or Sketches of continental courts, by an eye-witness. London 1828/Österreich, wie es ist oder Skizzen von Fürstenhöfen des Kontinents. Wien 1919.* Eine kommentierte Textedition hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Primus-Heinz Kucher. Wien: Böhlau-Verlag 1994

1828 anonym in London erschienen, zählte *Austria as it is* zu den wirkungsmächtigsten Auseinandersetzungen mit dem Metternichschen Österreich im 19. Jahrhundert. Im fiktiven Rahmen eines Reiseberichts, der von Frankreich durch Süddeutschland, Böhmen und Mähren nach Wien führt, legt Sealsfield eine fundierte und schonungslose Abrechnung mit der restaurativen Wirklichkeit vor – als "example of so complete and refined a despotism".



Eine holländische und zwei französische Ausgaben noch vor der ersten deutschsprachigen von 1834 (eine Raubübersetzung!) dokumentieren das Interesse der europäischen literarischen Öffentlichkeit an der *Austria*. Ein Interesse, das nicht zuletzt auf die luzide Analyse der aufkeimenden nationalen Kontraste zwischen den slawischen Nationen, Ungarn und dem deutschhabsburgischen Zentrum zurückzuführen ist sowie auf die Fähigkeit, aus Bildern des Alltags ein komplexes Gemälde entstehen zu lassen, in dem Triviales ebenso seinen Platz hat wie Satirisches und ein unverkennbar josephinisch-aufklärerisches Erbe.

Die vorliegende Edition macht nicht nur den Austria-Text kritisch kommentiert wieder zugänglich; sie stellt ihn, vermehrt um neu aufgefundene Zeugnisse der frühen Rezeption, in den europäischen Kontext kritischer Reiseberichte zu Österreich und zielt auf eine Neubewertung der frühen Prosa im Hinblick auf das Gesamtwerk des Autors.

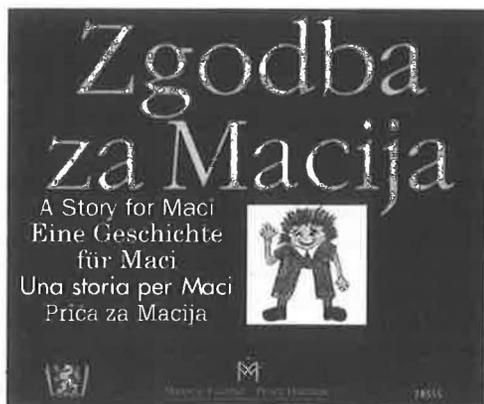
Berger, Albert/Moser, Gerda Elisabeth: *Jenseits des Diskurses.* Literatur und Sprache in der Postmoderne. Wien: Passagen-Verlag 1994

Initialpunkt des gleichnamigen Symposions, das im Mai 1993 am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt stattfand, war die Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen und zukünftigen Stellenwert des literarischen und analytischen Diskurses in der Postmoderne. Die Palette der Themenkreise reicht von Postmoderne als "Kultur des überforderten historischen Sinns" über Wissenschaft als Arbeit in der "Endgültigkeit der Vorläufigkeit", bis hin zu Einzelstudien über die jüngere und jüngste österreichische Literatur (Handke, Kofler, Ransmayr, Schwab und Schindel). Autoren aus dem Bereich der Philosophie, Ästhetik, Sozial- und Kulturtheorie sowie Literaturwissenschaftler und Germanisten entwickeln eine von Bewertung und Blickwinkel her äußerst widersprüchlich-plural gesetzte literarische und kulturelle Welt.



Kreatives Schreiben

Gazdić, Sašo: *Zgodba za Macija* *Zgodba za Macija. A Story of Maci. Eine Geschichte für Maci. Una storia per Maci. Priča za Macija*. Ljubljana: Mirovni Inštitut: Karantanija: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport 1994
Diese Broschüre dokumentiert die Ergebnisse einer viersprachigen Schreibwerkstatt auf einem internationalen Friedensseminar in Koper 1992. Sie



beinhaltet alle Texte und ein kleines didaktisches Handbuch in Deutsch, Slowenisch, Kroatisch, Italienisch und Englisch. Preis: ÖS 70,-/DM 10,-. Hrsg.: Mirovni Inštitut/Peace Institute Ljubljana, mit Unterstützung des slowenischen Unterrichtsministeriums. Bestellungen an Alpen-Adria-Alternativ, Rathausgasse 8, 9500 Villach und an die ide-Redaktion.

Schulentwicklung – Ausbildung

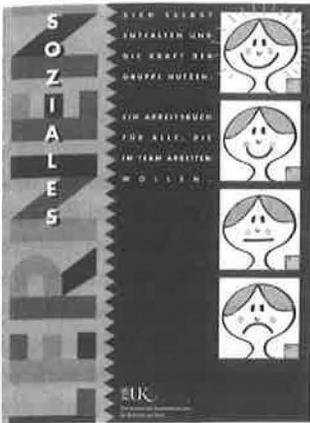
Schulautonomie. Dokumentation zum Kongreß der Österreichischen BildungsAllianz. Hrsg. von der Tiroler Bildungspolitischen Arbeitsgemeinschaft. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag (erziehung heute e.h., Heft 3/1993)

Zukunft der universitären LehrerInnenbildung. Dokumentation über das Symposium an der Universität Innsbruck am 8. Mai 1992. Hrsg. von Erich Mayr, Michael Schratz und Ilse Wieser. Universität Innsbruck 1993. Bezugsadresse: Publikationsstelle der Universität Innsbruck sowie Institut für Erziehungswissenschaften, Innrain 52, 6020 Innsbruck

Friedenserziehung und Soziales Lernen

Niemals Frieden? Analysen und Betrachtungen zur Weltunordnung. Red. Elke Renner und Manfred Sauer. Wien-München: Jugend & Volk/Dachs-Verlag (Schulheft 72/1994)

Gugel, Günther: *Friedenserziehung*. Einführende Literatur und Materialien. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik, 4. neubearbeitete Auflage 1994. Bezugsadresse: Verein für Friedenspädagogik Tübingen, Bachgasse 22, D-72070 Tübingen



Soziales Lernen. Sich selbst entfalten und die Kraft der Gruppe nutzen. Ein Arbeitsbuch für alle, die im Team arbeiten wollen. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Schulservice, Minoritenplatz 5, 1014 Wien

Preuschoff, Gisela/Preuschoff, Axel: **Wir können etwas tun! Gegen Gewalt an Schulen.** Köln: Papy Rossa Verlag 1994 (Neue Kleine Bibliothek 39)

Medienpaket zur Aus- und Fortbildung für pädagogische Fachkräfte. Keine Gewalt gegen Kinder. Signale sehen – Hilferufe hören. Hrsg. vom Bundesministerium für Frauen und Jugend. Bezugsadresse: PR Dynewski, Gesellschaft für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit mbH., Königswinterer Straße 705, DW-53227 Bonn



Deutschdidaktik

ERSCHEINT IN KÜRZE!

Paul Peter Wildner (Hrsg.): **Deutschunterricht in Österreich. Versuch eines Überblicks.** Frankfurt/M.-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien 1994 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 14)

Der vorliegende Band versucht im Überblick die Entwicklung des Deutschunterrichts seit 1945 nachzuzeichnen. Die Ausbildung eines didaktischen Bewußtseins erfolgt in Österreich hauptsächlich über die Arbeit an den Lehrplänen; verbreitet wurden die didaktischen Anliegen in erster Linie durch Fortbildungsveranstaltungen zur Lehrplanerneuerung. Das Hauptgewicht der Arbeit liegt im Versuch, die gegenwärtige Situation in Österreich zu beschreiben – als Ausgangspunkt für eine Diskussion um die weitere Entwicklung des Faches. *Aus dem Inhalt:* Fachdidaktik in Österreich · Entwicklung der österreichischen Lehrpläne · Probleme des Deutschunterrichts in einzelnen Schulformen · Aspekte der Lehreraus- und -fortbildung · Lehrbucharbeit · Beiträge des Deutschunterrichts für andere Fächer, zu Unterrichtsprinzipien und aktuellen Anforderungen (Deutschunterricht als Zweitsprache). Bezugsadresse: Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Abteilung WB, PF 94 02 25, D-60460 Frankfurt/M.

Neue Bücher

Erika Altenburg: Wege zum selbständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung. Frankfurt: Cornelsen Scriptor 1991 (= Lehrer-Bücherei: Grundschule), 80 S., kart.

In der Einleitung wird prägnant die komplexe Leserleistung beschrieben (7-10) und die methodische Konsequenz gezogen: nur Erfahrenes kann gelesen und verstanden werden. Eine kritische Reflexion des lauten Lesens schließt sich an (11-13) und endet mit dem Hinweis, daß Vorlesen erst auf der dritten Stufe des Lesens zu erwarten ist, und daß die Beiträge im Buch die 2. Stufe, das Texterschließen, stützen.

Der zweite größere Teil des Buches schildert sehr anschaulich und praxisnah zehn Wege der Texterschließung (16-65) mit einer zusammenfassenden Übersicht auf den letzten drei Seiten: Der 1. Weg klärt Schlüsselbegriffe des Textes und veranschaulicht diesen Textzugriff an drei Texten und den Schlüsselbegriffen "Krach", "sauer" sowie "Gäuner" und "Spaßvogel". Am Schluß wird noch auf weitere Möglichkeiten verwiesen und die wesentlichen Wegstationen (grau unterlegt) noch einmal zusammengefaßt. Der 2. Weg antizipiert (19-22) auf der Grundlage eines angebotenen Textteils. Das Antizipieren weckt eine besondere Aufmerksamkeit für die texteigene "Lösung". Der 3. Weg rekonstruiert den Text, der verwürfelt und durcheinander angeboten wird. Auch hier werden nicht nur drei Beispiele durchgeführt, sondern auch weitere Empfehlungen und eine gebündelte Wegübersicht (27) angeboten. Der 4. Weg sieht konsequent das Ergänzen des Textes vor, der mit einer Lücke präsentiert wird. Es ist sozusagen die Kehrseite des ersten Weges, mit vier ganz unterschiedlichen Varianten veranschaulicht – im letzten Beispiel sogar mit der methodischen Aufgabe, das zu tilgende Schlüsselwort zu finden (35). Der 5. Weg erschließt Texte vom Ende her (36-42). Dadurch wird den Textmitteilungen erheblich mehr Aufmerksamkeit gewidmet als wenn der Text komplett vorläge. Die Anregungen enthalten für das Vortragen der Texte zusätzliche Hinweise. Der 6. Weg läßt den Text gliedern. Auch hier wird der Text manipuliert, ohne Wortgrenzen, Satzzeichen, Zeilengrenzen präsentiert und soll gegliedert werden, um den Sinn der Gliederung deutlich zu machen (42-44). Der 7. Weg sieht Textvergleich vor. Dabei kann es leichter sein, den Sinn eines komplexeren am Vergleich mit einem einfacheren zu erschließen. Das Problem, themenverwandte Texte zu finden, wird durch die Hinweise (49) etwas erleichtert. Der 8. Weg sieht vor, den Text bildnerisch umzusetzen. Dabei kommen Verstehensschwierigkeiten zutage, aber auch Verstehensschwerpunkte der Kinder, die durch Gespräch nicht so ins Blickfeld kommen. Der Text sollte einiges an bildlichen Vorstellungen enthalten. Der 9. Weg setzt den Text grafisch um und benutzt

dabei einfache grafische Strukturen. Dabei kommen u. U. menschliche Beziehungen klarer zum Bewußtsein als beim Gespräch. Der 10. Weg setzt konsequent den Text szenisch um (59-62) und liefert vor allem ein methodisches Raster, das die spielbare Handlung in Szenenfolgen aufgliedert und so zum Spielen zubereitet.

Im dritten Teil wird veranschaulicht – an zwei Beispielen – wie die Wege sich miteinander kombinieren und vielfältig ergänzen lassen (67-69). Zum Schluß erörtert die Autorin die Lektüre von Kinderbüchern mit Hilfe der Erschließungswege. Sie bleibt dabei bei ihrer anschaulich-praxisnahen Darstellung. Auch innere Differenzierung und Elternberatung bezieht sie in ihr Konzept ein, obschon sie es hier bei sparsamen Hinweisen beläßt (72-76). Abschließend folgt eine wohlthuend sparsame Liste mit Fachliteratur und viele Textquellenangaben, die eine wesentliche Erweiterung des Angebots ermöglichen (77-79).

Ein sehr (!) lesenswertes Buch für Lehrerstudenten und unverzichtbare Anregung für die private Lehrerbücherei. Die Unterrichtspraxis, die zugrundeliegende Erfahrung und didaktische Reflexion sind eine wohlthuende Synthese eingegangen.

Beisbart Ortwin u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Hans E. Giehl zum 65. Geburtstag. Donauwörth: Auer 1993, 269 S. brosch.

Mit einer Widmung an den Spezialisten für Kinder- und Jugendliteratur und den unermüdlichen Lese-Lehrer und mit einer kurzen Übersicht über das Buch leiten die vier Herausgeber (Ulrich Eisenbeiß, Gerhard Koß, Dieter Marenbach) ein (9f.). Danach teilt sich das Buch in VI Teile, die hier nur ausschnitthaft wiedergegeben werden können:

- I. Das Lesen erforschen (mit Beiträgen von Albrecht Weber, Michael Sahr und Lucia Binder) (11-38)
- II. Texte verstehen (Dieter Marenbach, Hans-Georg Hölsken, Kaspar H. Spinner und Michael Krejci) (39-71)
- III. Was Kinder und Jugendliche lesen (Walter Seifert, Kurt Franz, Hermann Bühl, Ulrich Eisenbeiß und Karl Stocker) (72-104)
- IV. Zum Lesen hinführen (Gerhard E. Heuß, Ortwin Beisbart, Michael Sahr, Gerhard Hahn, Walter Gebhard, Gerhard Koss, Richard Bamberger, Bodo Franzmann und Bernhard Meier) (105-166)
- V. Mit Texten umgehen: Rezeption und Produktion (Ortwin Beisbart, Karl Schuster, Ulf Abraham, Gerhard Haas und Georg Braun) (167-210)
- VI. Der Lehrer als Autor (Alfred Clemens Baumgärtner, Willi Fährmann und Otfried Preußler) (211-250)

Das Buch beschließt eine informative, alle Beiträge umfassende Bibliographie (251-265) sowie ein Stichwortverzeichnis (266-269). Albrecht Weber erläutert knapp und grundlegend anthropologische, physiologische und psy-

chologische Vorgänge beim Lesen. Er erklärt Lesen auch als aktives kommunikatives Handeln. Michael Sahr beschäftigt sich mit der Wirkung des Lesens, wobei er vor allem dessen empirische Faßbarkeit problematisiert und Einflußfaktoren modellhaft darstellt (19-28). Lucia Binder erklärt den funktionalen Analphabetismus und seine weltweite Verbreitung (29-38). Sie diskutiert vor allem Ursachen und Maßnahmen, um Erklärung und Abhilfe zu ermöglichen.

Zu Beginn des II. Kapitels erläutert Dieter Marenbach Probleme der Textverständlichkeit wissenschaftsgeschichtlich und methodisch (39-46). Wobei auch Schrift und Bild als Faktoren der Lesbarkeit einbezogen werden. Hölsken und Spinner entfalten strukturelle und literarische Rezeptionshandlungen des Lesers: In Spinners Überlegungen spielt die entwicklungsbedingte Stufung von differenzierten Verstehenshandlungen (Metaphern, Symbole) eine wesentliche Rolle. Lesewahl und Lesevorlieben der Kinder und Jugendlichen steht im Zentrum des folgenden Kapitels, zu dem sich Seifert äußert, indem er der Funktion "Wiederholungslesen" nachgeht. Zu speziellen Genres, zu Intensität und zum Rang des Lesens, alters-, geschlechts- und regionalbedingt betrachtet, äußern sich die anderen Autoren des Kapitels. Erst Stockers Beitrag geht der Anregung zur Lektüre nach (104).

Der Lesevermittlung von Anfang an wissen sich die Autoren des Kapitels IV verpflichtet: Dabei geht es Heuß um eine Optimierung der Erstleseförderung, Beisbart/Sahr um methodische Vielfalt und Flexibilität bei der Didaktik des Kinderbuches. Hahn um die schulische Vermittlung mittelalterlicher Texte und Gebhard um klassische Schullektüre und ihre angemessene Vermittlung. Koss problematisiert in diesem Rahmen die Literaturgeschichte als Einordnungsmedium des Gelesenen. Randgenres wie Sachtexte und Schulbücher aber auch Comics diskutieren didaktisch motiviert Bamberger und Franzmann. Meier schildert sogar sehr anschaulich ein Comic-Projekt mit Schülern.

Mit fünf Beiträgen wird Produktion und Rezeption im Umgang mit Texten erörtert: Beisbart geht dem Problem des texterschließenden Vorlesens nach und diskutiert und reflektiert den Vorgang und seine angemessene Vermittlung. Schuster entwirft Konzepte produktionsorientierter Lyrikvermittlung. Ulf Abraham diskutiert die Methode spielerischer Gestaltung von fiktionalen Texten (185ff.). Gerhard Haas problematisiert das spannungsreiche Wechselspiel von Lesen und Schreiben und kritisiert "Hoffnungen und Täuschungen der Literaturdidaktik" (195ff.). Schließlich entwickelt Braun "Ansätze zu einem diskussionsorientierten Literaturunterricht" (203ff.) und macht Vorschläge, wie traditionelle Engführungen überwunden werden können.

Im VI. Kapitel kommen Autoren mit ihren Erfahrungen zu Wort, die auch als Lehrer tätig waren: Baumgärtner diskutiert das pädagogische Anliegen des Autors, Willi Fähmann vergleicht das Lesen mit abenteuerlichen Reisen und Otfried Preußler denkt über das Geschichten erzählen als Spielwiesen der Phantasie nach.

Im VII. Kapitel werden die Entwicklung in der Kinder- und Jugendliteratur reflektiert (Tischer, 222ff.) und von Hans Gärtner Institutionen und Funktionen

im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt.

Ein sehr informatives empfehlenswertes Buch, das in umfassender Weise Fragestellungen zum Thema Lesen nachgeht und auch sehr pointierte und provozierende Positionen bezieht.

Bahmer, Lonni: Antike Rhetorik und Kommunikative Aufsatzdidaktik. Der Beitrag der Rhetorik zur Didaktik des Schreibens. Hildesheim: Olms 1991 (= Germanistische Texte und Studien, Bd. 37), 300 S., brosch.

Eine Dissertation, wie man sie sich nur wünschen kann: von einer gedanklichen und sprachlichen Klarheit, die ihrem Thema alle Ehre macht. Das beginnt bereits im Einleitungskapitel, das die methodischen Überlegungen, von denen das Buch sich leiten läßt, sowie die Untersuchungsmaßstäbe erläutert. In diese Einleitung werden auch die Rezeption und die Bewertung der Ansätze kommunikativer Aufsätze beschrieben und kritisch betrachtet (1-34).

Das 1. Kapitel beschreibt die Theorie der antiken Rhetorik (35-100), bringt sie in ein übersichtliches fünfstufiges Modell, das die einzelnen Ebenen sehr klar in ihren Wechselbezügen veranschaulicht (43) und legt ihre beiden Brechungen offen: die erste durch das *aptum*, d. h. daß die Rhetoriktheorie zu vernachlässigen ist, wenn die Angemessenheit der Situation ihrer Anwendung widerspricht und die andere durch die *natura*, d. h. das Fingerspitzengefühl des Redners entscheidet, ob der beabsichtigte Zweck durch die Anwendung oder Vernachlässigung der Theorie erreichbar ist. Außerdem wird die Funktion und Anleitung des Schreibens für den rhetorischen Zweck genauer untersucht. Damit wird ein solides Fundament für die Beurteilung der Ansätze kommunikativer Aufsatzdidaktik gelegt, wie sie im 2. Kapitel entfaltet wird.

Dieses 2. Kapitel untersucht sehr genau und sehr klar die theoretischen Grundlagen der Konzepte kommunikativer Aufsatzdidaktik (101-207), weist z. B. bei Hoppes Konzept auf die Unvereinbarkeit menschlicher und technischer Kommunikation hin, die sehr gründlich belegt wird und in Folgerungen für die Praxis einmündet, die sehr deutlich den grundlegenden wissenschaftstheoretischen Mangel des Theorieansatzes nachweisen (117ff.). Dabei erweist sich als hilfreich die Kontrastlehre der Rhetorik, in der Theorie stets als Verdichtung von Erfahrung aufscheint. Bei Haueis' Konzept wiederholt sich strukturell die Praxisferne seiner "Didaktik der Textproduktion", da seine Aussagen "allgemein und programmatisch" bleiben (136). Die Diskussion der Konzeption von "Schulaufsätze – Text für Leser" (Boettcher u.a.) schließt sich an (156ff.): sie ist von der Intentionalität und Projektorientierung getragen und betrachtet also kommunikationstheoretische Erkenntnisse als hilfreich, soweit sie zweckdienlich für das jeweilige Projektziel sind. Dabei stellt sich allerdings eine Diskrepanz zwischen theoretischen Klärungen und praktischem Tun heraus. Diese Verbindungslosigkeit zwischen Theorie und Praxis wird aus dem Verständnis von Kommunikation begründet, auf dem das Konzept basiert. Im Ergebnis wird

derselbe Zweifel an der Tragfähigkeit der Theorie erhoben, wie bei den Konzepten von Haueis und Hoppe: Kommunikationstheoretische Aussagen müssen sich an menschlicher Kommunikation und nicht an kybernetischer messen lassen. Vor allem müssen sie vom Schreiben und seiner Intentionalität ausgehen, um intentionales Schreiben zu begründen. Bei allen Konzeptionen verliert die Theorie sowohl Anwendung als auch Anwender aus dem Auge. Daß die Projekte von Boettcher u. a. rhetorisch motiviert sind und zweckorientiert, führt nicht zu einer rhetorischen Theorie. Im Gegensatz zur antiken Theorie machen die theoretischen Ansätze die Praxis von sich abhängig, begeben sich nicht unter ihre Angemessenheitsregel.

Im 3. Kapitel werden Rhetorik und kommunikative Aufsatzdidaktik verglichen (208-219). Hier werden noch einmal wesentliche Vergleichspunkte und Kontrapunkte zusammengefaßt – das dienende Verhältnis der Theorie zur Praxis, das von der Theorie vorausgesetzte Praxisfeld und das zentral auf die Schreibpraxis gerichtete und prozessual orientierte Reflexionspotential. Und es wird das spezifisch Kommunikative der Konzepte erläutert, sowie ihr Theorie-rahmen als defizitär erklärt, weil er präskriptiv einsetzt, was deskriptiv benutzt wird.

Im 4. Kapitel wird der Beitrag der Rhetorik zur Didaktik des Schreibens erörtert (220-241). Mehrere Beiträge der rhetorischen Theorie- rezeption werden vorgestellt: ganz kurz die kommunikative Aufsatzdidaktik, die antike Rhetorik mit Cicero und Quintilian, die zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit "oszillieren" (222); die spezielle Schreibdidaktik des Quintilian sowie seine erfahrungsorientierten Regeln und deren z. T. unsachgemäße Vermischung mit modernen Theoriebildungen.

Zum Abschluß werden rhetorische Gedankengänge in didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Überlegungen genannt und damit die noch immer wirksame Aktualität des rhetorischen Paradigmas betont: Spinner, Hentig, Heintel, Kupffer, sowie auch fachdidaktische Belege zur Veranschaulichung herangezogen. Am Ende steht ein Beispiel aus der Praxis, das die Intention der Autorin aussagekräftig genug bündelt. Es stammt von Konrad Wünsche zum Aufsatzschreiben als Sozialform.

Das Literaturverzeichnis (242-282) trennt Antike Quellen aber von sonstiger Literatur (247). Das Buch schließt mit einem Quintilian-Auszug, der die von der Autorin genannte "Schreibdidaktik" in voller Länge abdruckt (283-299).

Ein zugegebenermaßen spezielles Buch, das jedoch jeden Aufsatzdidaktiker, jeden an Rhetorik und an historischer Kontinuität Interessierten in seinen Bann zieht. Daher wünsche ich ihm eine weite Verbreitung.

LEISTUNG & SCHULE

Das retardierende Moment Wie die Leistungsbeurteilung den pädagogischen Fortschritt hemmt

■ von Michael SCHRATZ

1. Der Widerspruch zwischen offenen Unterrichtsmethoden und geschlossener Leistungsbeurteilung

These: Während es in der curricular-didaktischen Entwicklung der letzten Jahre zu einer gewissen Öffnung des Unterrichts und zu einer stärkeren SchülerInnenorientierung gekommen ist, weisen die Verfahren zur Leistungserhebung noch durchwegs geschlossene Formen auf. Dieser Widerspruch stellt sich SchülerInnen vor allem im Spannungsfeld von 'Lebensfragen' (im Unterricht) und 'Lernfragen' (in der Leistungsfeststellung).

Die Noten stellen in unserem Schulsystem die wichtigste Kategorie für die Bewertung von Leistungen dar. Eltern beziehen diese sowohl auf die Einschätzung der Schülerleistungen ("*Sie hat lauter gute Noten*") als auch für die Bewertung des Lehrerverhaltens ("*Er ist in der Benotung sehr objektiv*"). Über gute Noten freuen sie sich und belohnen die Kinder, schlechte Noten führen vielfach zu Bestrafung (Fernseh- bzw. Ausgehverbot etc.) und Liebesentzug ("*Wenn Du keine besseren Noten heimbringst, mußt Du ins Internat gehen!*"). Eltern, denen die Noten für die Schulkarriere ihrer Kinder wenig bedeuten, bekommen schlechte Noten vor allem dann zu spüren, wenn diese einen Ausschließungsgrund für den Besuch höherer bzw. weiterführender Schulen darstellen.

Die Selektionsfunktion eines kompetitiven Bildungswesens wird im gegliederten Schulsystem vor allem an seinen Schnittstellen deutlich, wo die Noten den bestimmenden Faktor für die Eingangsvoraussetzungen zu einem bestimmten Schultyp darstellen. In der Praxis kann sich daraus der Fall ergeben, daß ein für die Arbeit mit Kleinkindern hervorragend geeigneter junger Mensch nicht KindergärtnerIn werden kann, weil er in Mathematik ein "Be-

friedigend" im Abgangszeugnis der Hauptschule aufweist. Hier stellt sich nicht zuletzt die Frage, ob für die spätere Tätigkeit als KindergärtnerIn die Mathematikkenntnisse tatsächlich höher zu bewerten sind als die sozialen Fähigkeiten, mit kleinen Kindern zu arbeiten. Das Problem des Stellenwerts von Zeugnisnoten als Prognoseinstrument für die Zuteilung von Berufschancen zeigt sich auf allen Ebenen des Bildungswesens, weshalb die Noten einen hohen gesellschaftlichen "Tauschwert" erhalten haben.

PädagogInnen haben aus gesellschaftskritischer Sicht immer wieder gegen den prognostischen Wert von Ziffernnoten argumentiert, wofür ich stellvertretend den bekannten Bildungsforscher HELLMUT BECKER zitiere: "Es geht in der Frage der Zensuren darum zu wissen, daß wir die Gewißheit nicht erhalten können und uns der Gerechtigkeit auf anderen Wegen nähern müssen. Und es ist eine Lüge, wenn wir den Anschein von Gewißheit verbreiten, und ungerecht, wenn wir uns mit einer Scheingerechtigkeit beruhigen. Wir müssen Zensuren geben, aber zugleich den Zweifel an der Zensur zum Ausdruck bringen" (BECKER 1983, 32).

Die Beurteilung von Schülerleistungen steht demnach im Spannungsfeld der Förderung von *individuell* zu erwerbenden Kenntnissen und Einsichten sowie anzeugnenden Fähigkeiten und Fertigkeiten (pädagogische Funktion) einerseits und der Selektionsfunktion im Rahmen des Bildungswesens andererseits, das *gesellschaftlich* anerkannte Berechtigungen über entsprechende Abschlüsse vergibt. Während die Selektionsfunktion als bürokratische Maßnahme zur gerechten Vergabe von Berechtigungen im Staatswesen eine Objektivierung und administrierbare Handhabung erzwingt, haben wissenschaftliche Untersuchungen vielfach die "Fragwürdigkeit der Zensurengebung" (INGENKAMP 1971) bei Prüfungen und Schularbeiten im Hinblick auf die in der Testtheorie üblichen Gütekriterien von Meß- und Beurteilungsinstrumenten (Objektivität, Reliabilität, Validität) aufgedeckt und auf den geringen Prognosewert hingewiesen. Zusammenfassend lassen sich aufgrund der Forschungslage folgende Aspekte der Ziffernnoten als fragwürdig bezeichnen (nach Aktion humane Schule Bayern o.J., 3-4):

- Ziffernnoten entmutigen viele SchülerInnen fortlaufend
- sie verursachen die weit verbreitete Schulangst und Schulunlust
- sie sagen zu wenig über die Leistungsfähigkeit und Lernbereitschaft der SchülerInnen aus
- die Eltern bekommen durch Noten kein zutreffendes Leistungsbild über ihre Kinder
- Ziffernnoten verhindern das Lernen aus Interesse an der Sache
- sie lassen das Meß- und Bewertbare als Wichtigstes erscheinen
- sie beeinträchtigen die Kreativität der Kinder
- sie begünstigen das Konkurrenzdenken und stören das Miteinander
- Schulnoten wirken sich unsozial aus, weil sie die schwachen SchülerInnen noch mehr schwächen

- sie sind nicht annähernd objektiv, wie in zahlreichen Untersuchungen immer wieder gezeigt wurde (und wie es SchülerInnen und Eltern selbst erfahren können)
- Noten werden oft als Disziplinierungsmittel mißbraucht
- sie verhindern bei vielen SchülerInnen die Lernbereitschaft
- sie informieren die SchülerInnen nicht darüber, was sie besser machen können
- der Druck der Notenkonkurrenz blockiert das Lernen
- Noten sind keine angemessene Antwort auf die Leistung der SchülerInnen
- sie verleiten LehrerInnen dazu, nicht das ganze Kind zu sehen, sondern nur seine Leistung, von der vorgegeben wird, sie sei meßbar
- sie bringen Unfrieden in Schule und Familie

Nicht zuletzt aufgrund dieser zahlreichen Probleme, die mit der Notengebung zusammenhängen, wird oft die Abschaffung der Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten gefordert, allerdings wenig über Alternativen nachgedacht. In den letzten Jahrzehnten sind beispielsweise verstärkte Bemühungen zur Verbesserung von Unterricht im Mikrobereich von Didaktik bzw. Curriculum feststellbar. Dies läßt sich einerseits daran erkennen, daß die Lehrpläne eine stärker lebensweltorientierte Ausrichtung aufweisen und sich von relativ umfassenden Katalogen enzyklopädischer Vorgaben zur eher exemplarischen Auswahl bei den Lehr- bzw. Lernzielformulierungen entwickelt haben. Andererseits hat im Bereich der methodisch-didaktischen Entwicklung – allerdings in unterschiedlicher Ausprägung je nach Unterrichtsfächern (verstärkt im Sprachunterricht, weniger deutlich in den Realienfächern) – eine "realistische Wende" stattgefunden. Sie ist dadurch gekennzeichnet, daß Wissen im Unterricht nicht als vorgegebenes Kulturgut lernrelevant wird, sondern erst über das "Aushandeln" im sozialen, kommunikativen und ästhetischen Bezug, wodurch es individuell-biographisch im bisherigen Erfahrungshorizont der SchülerInnen "geankert", d.h. als "signifikantes Lernen" (ROGERS 1974) wirksam wird. HARTMUT V. HENTIG (1993) stellt ähnlich fest, daß sich Lebensfragen vor Lernfragen schieben.

Bei dieser Entwicklung wurden allerdings die Aspekte der Bewertung von Schüler- bzw. Lehrerleistungen eher vernachlässigt, sodaß es parallel zur curricular-didaktischen Entwicklung zu einer stagnierenden, zum Teil sogar retardierenden Situation im Bereich der Leistungsbeurteilung gekommen ist. Sie läßt sich anhand folgender Grafik aufzeigen, in der die Bestimmungsgrößen Schülerbestimmung bzw. Lehrerzentriertheit und Offenheit bzw. Geschlossenheit jeweils in ihren Polen gegenübergestellt sind (vgl. Abbildung 1).

Während sich im Bereich der unterrichtlichen Vermittlung eine Tendenz vom lehrerzentrierten, geschlossenen Unterricht zu eher schülerbestimmten, offenen Unterrichtsformen abzeichnet, bleibt Leistungsbeurteilung bzw. -bewertung eher im Quadranten der lehrerzentrierten Geschlossenheit. Die zunehmende Unsicherheit bezüglich der Bewertung von Schülerleistungen im Rahmen offener Unterrichtsformen hat zum Teil sogar zu einer Tendenz des

Rückzugs in die "Sicherheit" geschlossener Beurteilungsformen geführt. Dies zeigt sich etwa im Bereich des Sprachunterrichts (in dem der neue Lehrplan sich von an formal ausgerichteten Lehrzielvorgaben zu kommunikativen, d.h. prozeßorientierten Lernzielen gewandelt hat) dadurch, daß LehrerInnen bei Tests und Schularbeiten noch auf das Abprüfen der gewohnten formalsprachlichen Inhalte (Grammatiktests, Wortschatzlisten u.ä.) zurückgreifen, was zum Teil auch durch die Verordnung für die Leistungsbeurteilung (§ 16 (2)) verlangt wird.

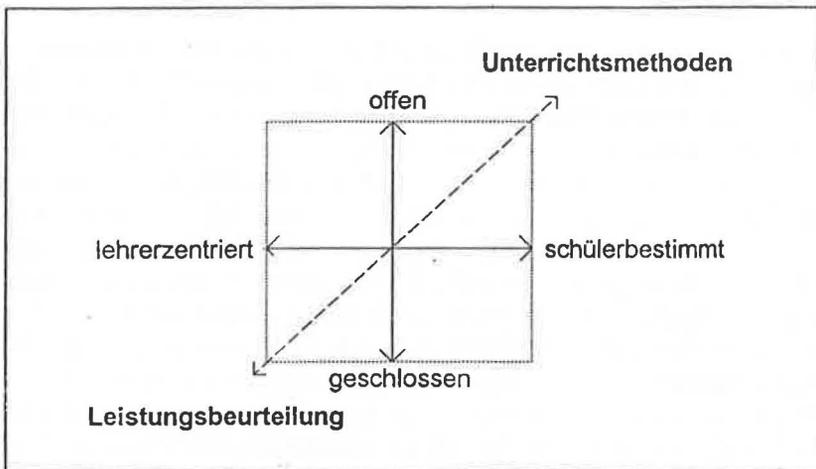


Abbildung 1

Das "Kreuz" mit der Zensurengebung stellt in unterschiedlicher Intensität seit Jahrzehnten ein Thema der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Forschung dar (vgl. dazu die umfassende Dokumentation bei WEISS 1989). JOSEF THONHAUSER (1993) hat jüngst eine Zusammenstellung der Probleme der Leistungsbeurteilung und Empfehlungen zu ihrer Lösung in der neueren Fachliteratur veröffentlicht. Darin referiert er die immer wieder behauptete Unvereinbarkeit von unterstützendem und diagnostischem Handeln. Er beleuchtet den Hintergrund diagnostischer Absichten und Praktiken, wobei er in der Annäherung an das sogenannte "ökologische Modell" die Möglichkeit ortet, daß sich die pädagogische Diagnostik von einer herkömmlichen Diagnose der Fehlersuche und Mangelwahrnehmung in Richtung Schülerorientierung entwickelt, bei der die Betonung der individuellen Stärken im Vordergrund steht. Hier haben nicht zuletzt die Bemühungen um die Integration sogenannter behinderter SchülerInnen in den "regulären Unterricht" zu einer Neubelebung der Diskussion über die Fragwürdigkeit der Zensurengebung geführt, da sich die bisher verwendeten Modelle der Leistungsbeurteilung dafür als zu wenig flexibel erwiesen haben. Daher sollen auch komplexere Eigenschaften

und Merkmale der Lebens- und Lernsituation (z.B. Soziales Lernen) zum Gegenstand der Diagnose herangezogen werden, wozu allerdings in der Literatur noch kaum konkrete Beispiele vorliegen. Dazu rechne ich beispielsweise Lern- und Entwicklungsberichte, wie sie an der Laborschule in Bielefeld erprobt worden sind.

In diesem Zusammenhang spielen auch Aspekte der Beurteilungsfehler (vgl. WEISS 1965) und der Testfairness eine Rolle, die in den meisten Prüfungssituationen nicht gegeben ist, da benachteiligte Gruppen aufgrund der soziokulturell geprägten Vorgabe und Durchführung von Leistungsüberprüfungen weiter benachteiligt werden (vgl. MEHAN u.a. 1986 und MEHAN 1993). Sollen die innovativen Momente der jüngsten Entwicklungen im österreichischen Bildungssystem nicht in der in Abbildung 1 dargestellten Problematik stagnieren, gilt es, vor allem in diesem Bereich weitere theoretische Auseinandersetzungen, vor allem aber praktische Innovationsversuche zu fördern.

Bemühungen in diese Richtung werden vor allem im Grundschulbereich unternommen, wo die SchülerInnen zum ersten Mal mit der Benotung ihrer Leistung konfrontiert werden. In zahlreichen Schulversuchen zur *verbalen Beurteilung* sollen die SchülerInnen über einen "sanften" Einstieg in die Beurteilungspraxis der Schule gezielte Rückmeldungen im Hinblick auf ihre Stärken und Schwächen erhalten. Bereits PETER PETERSON weist darauf hin: "Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde." (PETERSEN 1927, S. 13).

Die Form der verbalen Beurteilung stellt in einigen Ländern bereits die Praxis im gesamten Pflichtschulbereich dar. In Italien beispielsweise erfolgt die verbale Beurteilung der Schülerleistungen bis zur achten Schulstufe. Erst in der gymnasialen Oberstufe werden Noten als Form der Leistungsbeurteilung eingeführt. Bei einer flächendeckenden verbalen Beurteilungspraxis kann es allerdings leicht dazu kommen, daß die schriftlichen Rückmeldungen eine "heimliche" Standardisierung erhalten. Sie ergibt sich einerseits aus einer gewissen Routinepraxis der Lehrenden, die sich für bestimmte Schülerleistungen entsprechend zuordenbare Formulierungen zurechtgelegt haben, zum anderen aus dem Wunsch Außenstehender, den Stellenwert der schriftlichen Beurteilung in Relation zur Leistung anderer einschätzen zu können (vgl. FEDERER 1982 und LAMPRECHT 1980).

Darüber hinaus gibt es Schulversuche, in denen Alternativen zum üblichen Zeugnis mit Ziffernnoten erprobt werden. An der Hauptschule Lieferung (Salzburg) wird beispielsweise der Schulversuch "Selbsttätiges und individuelles Lernen in freien Arbeitsphasen" durchgeführt, dessen Curriculum sich an den Prinzipien der Montessori-Pädagogik ausrichtet. Dort wird das übliche Zeugnis durch ein Beurteilungsheft ersetzt, in dem von den Lehrenden die

Stärken und Schwächen der SchülerInnen anhand der (Nicht-)Erreichung von (Teil-)Lernzielen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen eingetragen werden. Allerdings liegen aus diesem Versuch noch keine Ergebnisse über die praktischen Auswirkungen der Führung eines Beurteilungsheftes vor.

In diesem Zusammenhang gilt es darauf hinzuweisen, daß die Begriffe "Leistungsmessung" bzw. "-feststellung" und "Leistungsbeurteilung" in der pädagogischen Praxis oft synonym verwendet werden, wenn es um die Bewertung von SchülerInnenleistungen geht. Da die Leistungsfeststellungen die Grundlage für die notenmäßig normierte Leistungsbeurteilung darstellen, gilt es, diese Differenzierung in der weiteren Diskussion zu berücksichtigen, zumal auch die Gesetzgebung zur Leistungsbeurteilung diese dem LehrerInnenhandeln zugrundelegt (vgl. Leistungsbeurteilungsverordnung § 1). Das Notenwesen stellt nicht zuletzt aufgrund seiner leicht(er)en bürokratischen Handhabbarkeit das gängige Selektionsinstrument in den meisten Staaten dar. Daher ist der *pädagogischen Funktion* der Lernerfolgskontrolle verstärktes Augenmerk beizumessen, zu der vor allem folgende Aspekte gehören:

- die Information über den Erfolg bzw. Mißerfolg in der Bewältigung bestimmter Aufgaben bzw. Lernschritte;
- die Korrektur nicht erwünschter Ergebnisse im Lernprozeß;
- die Möglichkeit, Lerndefizite gezielt ausgleichen zu können;
- die Steuerung des Lernprozesses im Hinblick auf die Befriedigung von individuellen (Lern-)Bedürfnissen und gesellschaftlichem (Qualifikations-)Bedarf;
- die Optimierung der Unterrichtsbedingungen im Hinblick auf eine förderliche Kultur des Lehrens und Lernens;
- die Motivierung, selbsttätig Verantwortung für den Lernprozeß zu übernehmen bzw. die Berücksichtigung der eigenen Interessen und Bedürfnisse einzufordern;
- die kurz-, mittel- und langfristige Planung des Bildungsweges über die entsprechenden curricularen (Bildungs-)Vorgaben.

2. Der *Backwash*-Effekt oder die Unterordnung der Unterrichtsinhalte unter den Prüfungsstoff

These: Test-, Prüfungs- und Schularbeitsvorgaben bestimmen gemäß dem 'heimlichen Lehrplan' in hohem Maße mit, was und wie jeweils auf die Leistungsüberprüfung gelernt wird. Damit wird nicht nur die isolierte Lernleistung gefördert, sondern auch ein einseitiges Bild vom tatsächlichen Stand des Wissens und Könnens sowie der Fertigkeiten sichtbar.

Der "*Backwash*"-Effekt besagt, daß SchülerInnen sich – gemäß der Wirkungsweise des heimlichen Lehrplans – in ihrem Lernverhalten stärker durch die (gesetzlichen) Notwendigkeiten der Test-, Prüfungs- und Schularbeitsvorgaben leiten lassen denn durch die von LehrerInnen im täglichen Unterricht gefor-

derten Ziele, Inhalte und Prozesse. Am oben genannten Beispiel des Sprachunterrichts etwa wird deutlich, daß sich die Revision in den Lehrplanvorgaben (kommunikative Ausrichtung des Unterrichts) nicht auch in den Verordnungen zur Leistungsbeurteilung widerspiegelt, sodaß unter den fachlichen Aspekten für die Beurteilung von Schularbeiten (§ 16 (2)) nach wie vor formalsprachliche Vorgaben (grammatische Korrektheit, Wortschatz, Schreibrichtigkeit) als Kriterien für die Beurteilung im Vordergrund stehen und im Sinne des *Backwash*-Effekts SchülerInnen- und LehrerInnenverhalten bestimmen. Daraus läßt sich u.a. auch das Überlastungsphänomen erklären, da die Lehrenden nicht sosehr auf die Lebensfragen eingehen können, sondern über den abzuprüfenden Stoff Lernfragen in den Vordergrund stellen müssen.

Demgemäß werden auch jene Unterrichtsphasen nicht oder kaum wahr- bzw. ernst genommen, die dem Sozialen Lernen, der Persönlichkeitsbildung und der Förderung der Selbstsicherheit, des Urteilsvermögens und der kommunikativen Kompetenz dienen, d.h. all jene Phasen, die den übergeordneten Zielvorgaben bzw. fächerübergreifenden, ganzheitlichen Unterrichtsprinzipien zuzurechnen sind: Sie haben nämlich als "Prüfungsinhalte" üblicherweise keine bzw. eine höchstens marginale Relevanz für die Bewertung und Beurteilung der SchülerInnenleistung. Werden im Mathematikunterricht beispielsweise Übungsaufgaben im Sinne forschenden Lernens in Form einer Gruppenarbeit durchgeführt, ist der Lehrer bzw. die Lehrerin gezwungen, die Schularbeit als "Einzelprüfung" durchzuführen, um gesetzeskonform zu agieren. Eine Abkehr davon wird demnach von der Schulaufsicht durch Disziplinarmaßnahmen geahndet (vgl. AWECKER 1989). Wollen LehrerInnen dem vielfach geforderten Grundsatz gerecht werden, nur jene Inhalte in der Form zu prüfen, die und wie sie im Unterricht behandelt wurden, zeigt sich an diesem Beispiel (*Gruppenunterricht*) der *Backwash*-Effekt der gesetzlichen Vorgaben zur Leistungsbeurteilung (*Einzelprüfung*), die sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen eine disziplinierende Wirkung zur Erfüllung von Gesetznormen ausüben.

Eine andere Erscheinungsform des *Backwash*-Effekts tritt besonders an den Übertrittsstellen des Schulsystems auf, wenn der jeweils weiterführende Schultyp informell oder explizit Qualifikationsanforderungen für die Aufnahme von SchülerInnen aus der "Zulieferschule" stellt. Diese manifestieren sich einerseits an Durchschnittsnotenwerten, die sich zum Teil sogar schulspezifisch noch unterscheiden, wenn beispielsweise die Sprengelvolksschulen aus der Sicht der "Abnehmerschule" als unterschiedlich "streng" eingestuft werden. Die vormals abgeschaffte "Aufnahmeprüfung" zur Selektion der Schüleraufnahme wurde so durch eine Art "numerus clausus" ersetzt, der sich zum Beispiel darin äußert, daß für die Aufnahme in das Gymnasium bestimmte Noten vorausgesetzt werden. Sind diese in den "Hauptgegenständen" nicht gegeben, ist für die Aufnahme wieder der positive Abschluß einer schriftlichen (Aufnahme-)Prüfung erforderlich. Das wirkt sich auf die Unterrichts-

führung und vor allem die Art der Leistungsfeststellung in den "Zulieferschulen" aus, nicht zuletzt mit Unterstützung einer Elternschaft, die im Rahmen eines mehrgliedrigen Bildungssystems möglichst früh um den Einstieg ihrer Kinder in die "höhere" Schule bemüht ist.

Ähnliche Tendenzen zeigen sich beim Übergang in die berufsbildenden höheren Schulen. Hier äußert sich der *Backwash*-Effekt vor allem dadurch, daß die jüngsten Änderungen im Bereich der Lehrplanvorgaben der Schule der Zehn- bis Fünfzehnjährigen noch nicht entsprechend "nachjustiert" wurden, sodaß von den weiterführenden Schulen oft noch Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet werden, die den früheren, d.h. überholten Lehrplanvorgaben entsprechen und die "Zuliefer"schulen damit konfrontieren, ihre SchülerInnen beim Übertritt nicht zu benachteiligen. Während beispielsweise im Fremdsprachenunterricht der Zehn- bis Fünfzehnjährigen der kommunikative Aspekt im Vordergrund steht, sind in den Lehrplänen der weiterführenden Schulen noch stark formalsprachliche Vorgaben zu finden. Das Angebot entsprechender "Förderkurse" an der Schule oder "Paukerkurse" am freien Markt soll diese Inkompatibilität zwischen den Forderungen der "Abnehmer"schulen und den curricularen Anforderungen der "Zubringer"schulen überbrücken helfen.¹ Sie stellen allerdings nur individuelle Selbsthilfemaßnahmen der Betroffenen dar und keine strukturelle Lösung der "Schnittstellenproblematik", die sich aufgrund von inkompatiblen Einschätzungen von Anforderungen an die Schülerleistung ergibt. Da die Entscheidungsmacht in der jeweils "höheren" Ebene des Bildungswesens (d.h. Hauptschule über Grundschule, AHS-Unterstufe über Grundschule und Hauptschule, weiterführende höhere Schule über Schule(n) der Zehn- bis Vierzehnjährigen) liegt, kommt es zum erwähnten *Backwash*-Effekt, d.h. zur Rückwirkung der Leistungsanforderungen von "oben" nach "unten".

Dies gilt umso mehr, als im Makrobereich der Organisation von Schule und Unterricht in den letzten Jahren eine Diskussion über die Qualität von Schule einsetzte, die nicht zuletzt durch die Autonomisierung des Schulwesens einen wichtigen Impuls erhalten hat. Dabei sind vor allem Fragen der Profilbildung und Stärke-/Schwächeanalysen von Einzelschulen in den Vordergrund gerückt. Analog dazu stellt sich nicht zuletzt auch die Frage nach der Qualität von Unterricht (vgl. SCHRATZ 1993), die sich nicht mehr nur anhand von Notenwerten ablesen läßt, zumal ihr summativer Charakter in Form von quantitativ ausgedrückten Durchschnittswerten wenig über die tatsächlichen Leistungen von SchülerInnen aussagt und damit wenig Lernanreize im Hinblick auf die Entwicklung der einzelnen SchülerInnen liefert. Vielmehr sind sie für die LehrerInnen im Zusammenhang mit der steigenden Zahl an Verhal-

¹ Vgl. dazu auch die Ergebnisse einer 1993 von der Kammer für Arbeiter und Angestellte veröffentlichten Studie, wonach der Umsatz für bezahlte Nachhilfe über PrivatlehrerInnen oder Anbieterorganisationen die Milliardenhöhe übersteigt (vgl. Handlos 1993).

tensauffälligkeiten in der Schule eines der wenigen Mittel der Disziplinierung. Für das Bildungssystem insgesamt hat ihr Stellenwert als Selektionsinstrument durch die Stellenverknappung am Arbeitsplatz einerseits und die Veränderung der Schülerströme in den letzten Jahrzehnten zugenommen, was sich an der Unterstufe der AHS und in den Leistungsgruppen der Hauptschule nachweisen läßt, wo eine verstärkte Auslese aufgrund von Notenwerten erfolgt.

3. Zentralisierte Prüfungen bedeuten entmündigte Lehrkräfte

These: Die Entkoppelung des Unterrichtens und Prüfens führt im Bildungswesen häufig zur 'Qualitätskontrolle' durch zentralisierte Prüfungen. Damit wird nicht nur die Erstellung einseitiger Rangordnungen zwischen einzelnen Schulen gefördert, sondern es wird den LehrerInnen auch eine Mitsprache bei der Auswahl der Prüfungsinhalte genommen.

Da in der herkömmlichen Leistungsbeurteilung der Gegenstand der Bewertung und die dafür angelegten Maßstäbe nicht erkennbar sind, ergeben sich allerdings wenig Ansätze der Vergleichbarkeit. Lediglich die Beurteilungsstandards in Form der Notenskala von "Sehr gut" bis "Nicht genügend" sind verordnungsmäßig festgelegt, nicht jedoch die in der Verordnung zur Leistungsbeurteilung vorgegebenen Beschreibungen für die den Noten jeweils zuzuweisende Schülerleistung. So liegt es im Ermessen der jeweiligen Lehrperson, entsprechende Maßstäbe für die Feststellung der Leistung festzulegen: "Der Lehrer hat die Leistungen der Schüler sachlich und gerecht zu beurteilen, dabei die verschiedenen fachlichen Aspekte und Beurteilungskriterien der Leistung zu berücksichtigen und so eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben" (Verordnung über die Leistungsbeurteilung § 11 (2)).

Im Rahmen zentral gesteuerter Bildungssysteme erfolgt die "größtmögliche Objektivierung" aufgrund zentral verordneter *Verfahren* und *Standards*, die im Sinne einer Verrechtlichung in ihrem Formalcharakter abgesichert und in der Durchführung entsprechend bürokratisiert werden: Etwa in Ländern, in denen die Organisation der Schule dezentralisiert ist und die Entwicklung von Curricula regional unterschiedlich erfolgt (z.B. USA und Großbritannien), wird diese Standardisierung über landesweit einheitlich und gleichzeitig durchgeführte Tests bzw. Prüfungen (für die selektionsbedingt relevanten Jahrgänge) angestrebt. Dadurch sollen die Abschlüsse entsprechend vereinheitlicht werden, wodurch auch die Bewertung über die daraus errechneten Punktwerte zu nationalen Vergleichszwecken herangezogen werden können, was dem Staat wieder die zentrale Steuerung in der Vergabe von Berechtigungen ermöglicht. Über diese Externalisierung der Leistungsbeurteilung wird nicht zuletzt versucht, die vielfach als unvereinbar bezeichneten Funktionen der

Lehrenden als "Anwälte" (Förderung) und "Richter" (Selektion) zu entkoppeln.

Das Problem dieser Zentralisierung im Prüfungswesen besteht u.a. darin, daß die Qualität einer Schule durch quasi-standardisierte Aufgabenstellungen gemessen wird, d.h. daß nur quantifizierbare Größen berücksichtigt werden, während die dabei nicht erfaßbaren Aspekte (z.B. soziale Kompetenzen) auf der Strecke bleiben. Diese Einzelmaßnahmen führen oft zur Veröffentlichung von Listenplätzen (vgl. die sog. *League Tables* in England), die in den Tageszeitungen veröffentlicht werden und den Eltern eine Erleichterung bei der Einschätzung der "Qualität" der jeweiligen Schule geben sollen. Derartige Reihungen geben nicht nur einen einseitigen Einblick in die (Schüler-)Leistungen an einer Schule, sondern es kommt darüber hinaus zu einer gewissen "Entprofessionalisierung" des Lehrberufs, da den Lehrenden eine wichtige curriculare Kompetenz in der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht genommen wird.

Eine extern gesteuerte Leistungsbeurteilung entbindet die einzelnen LehrerInnen zwar von der Selektionsfunktion, bindet sie aber noch stärker an externe Vorgaben, da sie ihren Unterricht daran ausrichten müssen, was externe PrüferInnen für prüfungsrelevant halten. Eine derartige Situation finden heute beispielsweise Alternativschulen vor, wenn sie die Schüler am Ende eines Schuljahres zur Ablegung einer Prüfung über den Jahresstoff an eine staatliche Schule verweisen müssen. Bei freier Auswahl lassen sich zwar verhandelbare Modi der Abstimmung zwischen "Lernschule" und "Prüfungsschule" schaffen, doch bei – im Sinne der Objektivierung – normierter Vorgangsweise wirkt sich die Selektionsfunktion im oben genannten Sinn auf die Unterrichtsführung aus, sodaß die Förderung durch die Lehrenden wiederum stärker auf die geforderte Leistung als auf das Individuum ausgerichtet ist.

Diese Beispiele legen nicht zuletzt nahe, daß die Vernachlässigung oder Abweisung der Wahrnehmung von Berechtigungs- bzw. Selektionsfunktionen durch die einzelne Schule zu deren Delegation an die nächst(höher)e Instanz führen kann, zumal Bildungssystemen diese gesellschaftliche Funktion zugewiesen wird (vgl. FEND 1980). Die Konsequenz einer Nichtwahrnehmung kann daher rasch zur Einführung von nationalen Tests und/oder selektiven Aufnahmeprüfungen führen, was sich an der Entwicklung in den genannten Ländern nachweisen läßt. Daher bringt eine verstärkte Autonomie der Schule nicht nur die Entscheidung für die eigene Gestaltung im inhaltlichen und organisatorischen Bereich mit sich, sondern auch die Verantwortung in der Bestimmung von Qualität der geforderten (SchülerInnen-)Leistungen, sollen diese nicht von einer Außeninstanz kontrolliert werden (vgl. FISCHER/SCHRATZ 1993, S. 136ff.).

Wie die autonome Schule sich der Notwendigkeit einer größeren Autonomie in der Beurteilung ihrer Leistungen als (Bildungs-)Organisationseinheit bewußt sein sollte, benötigt eine neue Lernkultur eine adäquate "Kultur" der

Beurteilung der Leistungen von SchülerInnen (und LehrerInnen). Sie ist vor allem dort zu suchen, wo einerseits den *Lernerfahrungen* der SchülerInnen ein höherer Stellenwert beigemessen, andererseits der Komplexität des Lernprozesses mehr Rechnung getragen wird. Gerade jene Erfahrungen, die in lebens- und berufsrelevanten Unterrichtsformen gemacht werden, spielen als Kriterien der Leistungsbeurteilung derzeit eine untergeordnete Rolle. In der Verordnung zur Leistungsbeurteilung sind zwar Ansätze vorhanden, komplexere Kenntnisse und Fähigkeiten etwa über die Feststellung der Mitarbeit der SchülerInnen im Unterricht zu berücksichtigen, sie tritt im Gegensatz zu mündlichen und schriftlichen Überprüfungsformen aber stark in den Hintergrund, was nicht zuletzt auf die Schwierigkeiten der Erfassung zurückzuführen ist (vgl. MADRITSCH 1980 und TIPPL 1992). Ähnlich ist die "Einbeziehung praktischer und graphischer Arbeitsformen, z.B. die Arbeit am Computer oder projektorientierte Arbeit, in mündliche und schriftliche Leistungsfeststellungen" nach § 3 (1) zulässig. Auch hier ist über die bloße "Einbeziehung" die Unterordnung unter die "klassischen" Formen der Leistungsfeststellung gegeben. Erste Ansätze zu einer Aufwertung der Bewältigung komplexerer Aufgabenstellungen zeigen sich im Projektunterricht sowie insbesondere in der neuen Maturaverordnung, wo sich die SchülerInnen für eine Fachbereichsarbeit als Leistungsvorlage entscheiden können.

4. Selbstbeurteilung und Intersubjektivität – ein Widerspruch?

These: Da eine 'objektive' Beurteilung aus wissenschaftstheoretischer Sicht nicht möglich ist, spielen Fragen der Subjektivität bzw. Intersubjektivität bei der Bewertung von SchülerInnenleistungen eine große Rolle. Je stärker SchülerInnen selbst in die Beurteilung einbezogen werden, umso bedeutender wird die intersubjektive Verständigung.

Im Hinblick auf die zunehmende Autonomie der Schule ist auch im Bereich der Beurteilung eine Entwicklung von lehrerInnenzentrierten Formen der Leistungsbeurteilung hin zu stärker schülerInnenbestimmten anzustreben (vgl. Abbildung 1). So wird in der Fachliteratur (vgl. im Bereich des Fremdsprachenunterrichts etwa OSKARSSON 1980, COUNCIL OF EUROPE 1988, SCHRATZ u.a. 1983) häufig die Selbstbeurteilung durch die Lernenden mit dem Argument gefordert, daß die SchülerInnen selbst am besten den Lernzuwachs auf der Basis ihres bisherigen Leistungsstands feststellen könnten. In der Praxis liegen allerdings wenig brauchbare Erfahrungen vor, wenn man von Initiativen engagierter LehrerInnen in einzelnen Unterrichtsfächern absieht. Dies liegt nicht zuletzt daran, daß solche Bemühungen in Bildungssystemen, die eine Vergleichbarkeit von Leistungen über externe Objektivierungsstandards anstreben, wenig Chancen auf allgemeine Anerkennung haben. Auf-

grund der subjektiven Einschätzung wird den Ergebnissen der Selbstbeurteilung daher wenig Objektivität zugemessen.

Sollen Formen der Selbstbeurteilung im Rahmen eines zentral organisierten Bildungssystems Chancen auf Verwirklichung haben, sind daher Verfahrensweisen zur "Objektivierung" zu suchen, die ich in Anlehnung an die wissenschaftstheoretische Diskussion als "intersubjektiv"² bezeichnen möchte, zumal eine "objektive" Beurteilung immer nur *angestrebt* werden kann, als solche aber aufgrund empirischer Befunde (Vorurteile, Zuschreibungen u.ä.) nicht erreichbar ist (vgl. dazu die Ausführungen bei WEISS 1989). Dadurch ergeben sich neue Aspekte, die als Kriterien für die Leistungsbewertung herangezogen werden müssen: neben den entgegengesetzten Polen zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sind daher Fragen der Subjektivität bzw. Intersubjektivität, die für die Bewertung von SchülerInnenleistungen eine Rolle spielen, von Interesse. Ich stelle sie im folgenden Strukturgitter in vier möglichen Dimensionen vor, wodurch sich die Maßnahmen zur Leistungsbeurteilung jeweils entsprechend zuordnen lassen.

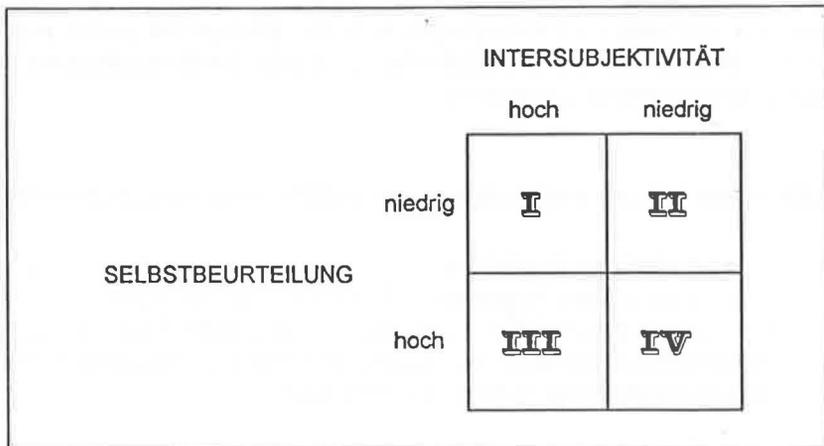


Abbildung 2

Standardisierte (Schulleistungs-)Tests, die – analog zu Intelligenztests – über die Eichung auf eine entsprechende Vergleichsgruppe (soziale Norm) bezogen werden können, gehen zwar von einer hohen Intersubjektivität aus, d.h. sie sind unabhängig vom Prüfer bzw. von der Prüferin, allerdings lassen sie keine Bewertung durch die SchülerInnen aus deren eigener Einschätzung zu, d.h. sie nehmen keine Rücksicht auf die individuellen Bedingungen (Quadrant I). Derartige Leistungsüberprüfungen sind daher auch nur in einfach strukturierten Testformen (bzw. in standardisierten Leistungstests) anzutreffen, wie etwa

² Als "intersubjektiv" bezeichne ich jene Beurteilungsverfahren, deren Ergebnisse in ihrer Herleitung und Begründung von unterschiedlichen Personen nachvollzogen werden (können).

Wort-für-Wort-Übersetzungsaufgaben, einfachen Rechenoperationen, (sport-)motorischen Tests u.ä.

Die häufigste Form der Leistungsbeurteilung ist immer noch dem Quadranten II zuzurechnen: sie findet sich beispielsweise in der klassischen Form der Schularbeitsbeurteilung. Je stärker SchülerInnen selbst ihre individuell unterschiedlichen Leistungen beurteilen, umso geringer ist die Intersubjektivität, was die Schwachstellenanalyse der einschlägigen Untersuchungen über herkömmliche Verfahren der Leistungsbeurteilung bewiesen haben (vgl. INGENKAMP 1971). So läßt sich die Beurteilung von SchülerInnenaufsätzen nicht mehr nach standardisierten (Norm-)Vorgaben durchführen, außer man beschränkt die Aufsatzleistung auf korrektes orthographisches Verhalten, das allerdings nur ein Element der Lehrplanforderung darstellt. Eine Erhöhung der Intersubjektivität kann dadurch erreicht werden, daß ein LehrerInnenteam die Einschätzung der SchülerInnenleistung vornimmt, was beispielsweise im Sinne einer echten Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen in der Hauptschule erforderlich ist. Allerdings haben die SchülerInnen hierbei wenig Möglichkeiten, ihre Arbeiten selbst (mit) zu beurteilen. Die Erhöhung der Selbstbeurteilung kann über Formen der sogenannten "gestuften" Leistungsfeststellung³ (vgl. BLÜML 1994) und der Partnerkorrektur erreicht werden. "*Partner- und Eigenbenotung* sind weniger weit verbreitet, wenngleich gerade dadurch entscheidende Fortschritte im Hinblick auf die Fähigkeit zur Einschätzung eigener Arbeit bzw. auch der Arbeit eines Kollegen zu gewinnen sind. Darüber hinaus fördern solche Methoden sozial verantwortliches Handeln, Transparenz der Beurteilung und den Dialog im Sinne einer partnerschaftlichen Schule." (BLÜML 1985, 47)

Ein stärkerer Zusammenhang zwischen Selbstbeurteilung und Intersubjektivität (Quadrant III) läßt sich dann erreichen, wenn SchülerInnen anhand der Bewältigung einer Aufgabenstellung den (Lösungs-)Erfolg im eigenen Tun erfahren und dabei die unterschiedlichen Sichtweisen der Betroffenen bzw. Beteiligten berücksichtigt werden. Dies läßt sich beispielsweise im (Fremd-)Sprachunterricht aufzeigen, zumal dort zur Bewältigung der Aufgabenstellung die entsprechende (fremd)sprachliche Reaktion aller am Gespräch Beteiligten notwendig ist (vgl. SCHRATZ u.a. 1984). Eine derartige Aufgabenstellung entspricht auch am ehesten einer alltäglichen (Fremd-)Sprachbegegnung, in der ebenfalls die erfolgreiche Bewältigung eines Kommunikationsproblems den Erfolg bestimmt.

³ Bei der gestuften Leistungsfeststellung erfolgt eine Erstdurchsicht von Schularbeiten durch die/den Lehrenden mit der Angabe von konstruktiven Hinweisen. In der Folgestunde können die SchülerInnen aufgrund dieser Anmerkungen ihre Texte nochmals überarbeiten, ehe von der/dem LehrerIn eine endgültige Leistungsbeurteilung vorgenommen wird. (Vgl. den Artikel von Karl Blüml in diesem Heft.)

5. Was leisten Leistungsmappen? (Lerntagebücher, persönliche Leistungsberichte usw.)

These: Selbstverantwortliches Lernen kann nur anhand der persönlichen Leistungen im Rahmen der schulischen Vermittlung bewertet werden. Die Vorlage persönlicher Leistungsberichte erfordert einen kommunikativen Umgang mit Lernzuwächsen.

Zur Dokumentation und Vorlage von Leistungsnachweisen haben sich in der Literatur vor allem die Begriffe *Dossier* bzw. *Portfolio* etabliert, die alle Produkte beinhalten, welche von SchülerInnen im Laufe der Unterrichtsarbeit in den einzelnen Gegenständen erarbeitet wurden. In deutscher Sprache wurden von VIERLINGER (1972 und 1993) die Begriffe *Leistungsmappe* bzw. *Direkte Leistungsvorlage* eingeführt. Wichtig ist dabei, daß die SchülerInnen selbst die Verantwortung für die Dokumentation tragen, wodurch die/der LehrerIn stärker in die Beratungsrolle kommt. Die vorgelegten Leistungen sollen eine stärkere Aussage über die tatsächlichen Leistungen ermöglichen als die davon abgehobene Ziffer im Notensystem. Während der Grad der Selbstbeurteilung hierbei hoch ist, ist jener der Intersubjektivität niedrig (Quadrant IV). Hierzu gibt es allerdings im staatlichen Schulsystem von Kalifornien bereits erste Versuche, Portfolio-Vorgaben intersubjektiv zu beurteilen, was allerdings ein aufwendiges Assessment-Verfahren erfordert.⁴

Die aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden *Lerntagebücher* stellen eine weitere Form der laufenden Selbstbeurteilung dar (vgl. HOLLY 1984 und 1989). Sie werden von SchülerInnen vor allem dann geschrieben, wenn es um das *Prozeßhafte*, die Erlebnisse und Probleme beim Lernen selbst geht, die in der direkten Leistungsvorlage üblicherweise nicht enthalten sind. Sie dienen aufgrund ihres persönlichen Charakters weniger der Leistungsfeststellung als der Diskussion der Lernerfahrungen der Lernenden untereinander oder der SchülerInnen mit den Lehrenden. Derartige Rückmeldungen helfen nicht zuletzt auch den Lehrenden, Rückmeldungen über ihren eigenen Unterricht zu erhalten, was etwa auch über das sogenannte *One Minute Paper* der Fall ist (vgl. WILSON 1986). Dabei läßt der/die Lehrer/in die SchülerInnen am Ende der Stunde jeweils einen Zettel ausfüllen, auf dem sie/er (in üblicherweise einer Minute) festhalten läßt, (1) was im gegenständlichen Unterricht ihre bedeutsamste Lernerfahrung gewesen und (2) welche Frage ihnen

⁴ Ähnlich dem Verfahren eines Assessment Centers (vgl. Gloor 1993) werden individuelle Leistungsvorlagen der SchülerInnen von AssessorInnen (üblicherweise ausgewählte LehrerInnen) nach bestimmten Kriterien bewertet. Dadurch sollen einerseits die jeweiligen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eine verstärkte Berücksichtigung erhalten, zum anderen erfolgt über die Gruppe der AssessorInnen eine intersubjektive Verständigung über die individuellen Leistungen.

am Ende der Stunde als wichtigste präsent geblieben ist. Dadurch lassen sich nicht nur der individuelle Lernzuwachs und die persönlichen Probleme rasch feststellen, sondern es ergibt auch einen guten Überblick über die Gesamtsituation der Klasse im Hinblick auf den Unterrichtserfolg.

In Großbritannien wird seit einigen Jahren versucht, persönliche Leistungen von SchülerInnen feststellen und dokumentieren zu lassen, diese dann aber mit den LehrerInnen (intersubjektiv) auszuhandeln, was über das System des sogenannten *Record of Achievement* erfolgt. Das britische Department of Education and Science (DES) hat dafür folgende vier Aspekte propagiert, nach denen es glaubt, daß *Records of Achievement* (persönliche Leistungsberichte) einen positiven Beitrag zur Situation der Beurteilung leisten können:

- (1) *Anerkennung von Leistung*: Dokumente und Systeme der Leistungsfeststellung sollen das, was die SchülerInnen geleistet und erlebt haben, nicht nur über öffentliche Prüfungen anerkennen und mit Prüfungsnoten versehen, sondern auch auf anderem Weg.
- (2) *Motivation und persönliche Entwicklung*: Sie sollen zur persönlichen Entwicklung der SchülerInnen sowie zum (Lern-)Fortschritt beitragen und dadurch ihre Motivation erhöhen, Unterstützung anbieten sowie Bewußtsein für ihre individuellen Stärken, Schwächen und Entwicklungsmöglichkeiten schaffen.
- (3) *Curriculum und Unterricht*: Der Prozeß bei der Erstellung der Leistungsberichte soll Schulen helfen, das ganzheitliche Potential ihrer SchülerInnen zu identifizieren sowie herauszufinden, wie gut Curriculum und Unterricht die allgemeinen, praktischen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu messen imstande sind.
- (4) *Leistungsbescheinigung (document of record)*: Wenn junge Menschen die Schule verlassen oder in weitere Bildungswege einsteigen, sollen sie eine Bescheinigung erhalten, die summarisch ihre Leistungen dokumentiert, die vom Arbeitgeber und den höheren bzw. weiterführenden Bildungsinstitutionen anerkannt wird. Dieses soll ein stärker abgerundetes Bild über die AbsolventInnen für die Arbeitssuche bzw. das Studium geben, als dies herkömmliche Auflistungen von Notenwerten vermögen. (DES 1984, S. 3; [Übersetzung M.S.]

Die konkrete Durchführung der Erfassung von *Records of Achievement* läuft in der Praxis unterschiedlich ab, es lassen sich jedoch einige allgemeine Ablaufschritte festhalten, die ich hier zum besseren Verständnis nach POLE (1993, S. 13-14) im folgenden zusammenfasse:

- Die FachlehrerInnen füllen für jede/n einzelne/n Schüler/in einen (teilstandardisierten) Beschreibungsbogen aus.
- Der Klassenvorstand sammelt die von den FachlehrerInnen erstellten Beschreibungsbogen ein und erstellt für jede Schülerin und jeden Schüler auf der Basis der darin enthaltenen Informationen einen übergeordneten Beschreibungsbogen.
- Jede/r Schüler/in füllt ebenfalls einen Beschreibungsbogen aus und gibt seine/ihre eigene Sichtweise zu denselben Fragen wieder, die auch von den LehrerInnen behandelt wurden.

- Der Klassenvorstand und der/die SchülerIn treffen sich zu einem Gespräch, in dem die vom Klassenvorstand und dem/der jeweiligen SchülerIn ausgefüllten Beschreibungsbogen verglichen werden. Dabei findet eine Diskussion über die einzelnen Punkte statt, wobei gegebenenfalls zwischen dem Klassenvorstand und dem/der SchülerIn verhandelt wird, um eine gemeinsame Aussage über die SchülerInnenleistung und den Lernfortschritt zu formulieren. Dabei werden Ziele und Vorgaben für die weitere Arbeit diskutiert und festgelegt. LehrerIn und SchülerIn unterschreiben das Dokument, über das sie sich geeinigt haben, welches die Aussagen über den Fortschritt des/der SchülerIn enthält und die weiteren (Lern-) Schritte aufschlüsselt.
- Ein neuerliches Treffen zwischen Klassenvorstand und SchülerIn findet statt, um den Lernfortschritt seit der Vereinbarung zu überprüfen und gegebenenfalls eine Neubewertung von Zielen und Aufgaben durchzuführen.
- Daraus werden regelmäßig Berichte an die Eltern zusammengestellt, die eine Zusammenfassung des Prozesses und eine Gesamtbeurteilung sowie eine Beschreibung der erbrachten Leistungen enthalten, allerdings keine Kommentare oder Informationen, die sich auf das Urteil der LehrerInnen in den einzelnen Fächern beziehen. Die Eltern werden gebeten, selbst eine Einschätzung der Leistung ihrer Kinder vorzunehmen und den individuellen Leistungsbericht aus ihrer Sicht zu kommentieren. Sie können außerdem Informationen über die Situation des Kindes zu Hause und in der Freizeit beifügen.

Im Rahmen seiner Fallstudie zeigt POLE auf, daß die Einführung neuer Methoden der Leistungsfeststellung und -beurteilung nicht nur im Mikrobereich von Lehren und Lernen anzusiedeln ist, sondern Auswirkungen auf das gesamte Schulgeschehen hat. Erfolgt sie nicht in einem offenen Kommunikationsklima, kann es leicht zu einer bürokratischen Verwaltung der Leistungsbescheinigung kommen, wodurch ihre Wirkung im Sinne der Selbstbeurteilung verflacht. Darüber hinaus hat die Studie aufgezeigt, daß mit ihrer Einführung neben dem Einbezug der Eltern eine breite Öffentlichkeitsarbeit nötig ist (Arbeitgeber, weiterführende Schulen, Hochschulen und Universitäten). Die Wirksamkeit von Leistungsbescheinigungen hängt daher in hohem Maß von der öffentlichen Akzeptanz ab, die es zu erreichen gilt (vgl. VIERLINGER 1993). Die Erfahrungen in Großbritannien zeigen, daß die Einführung von persönlichen Leistungsberichten weitreichende Konsequenzen auf die Kultur der Schule und das Umfeld hat. Dem wird entgegengehalten, daß der dafür erforderliche Zeitaufwand zu groß und damit eine flächendeckende Einführung unrealistisch sei.

Für die Entwicklung in Österreich erscheint es mir wichtig, einen *modus vivendi* zwischen konventionellen und neueren Formen der Leistungsbeurteilung anzustreben, der einerseits die Qualitätssicherung über Unterricht am einzelnen Schulstandort im Hinblick auf die Selbstbeurteilung stärkt, andererseits die Selektionsfunktion über die Vergabe von Berechtigungen im Rahmen objektiver Standards als Teil des gesamten Bildungssystems nicht abgibt. So könnte ein Teil der Unterrichtszeit dem offenen Lernen und der

Erarbeitung bzw. Sammlung von Leistungsnachweisen in Form von Dossiers gewidmet werden, deren Datenbasis die Grundlage für die selektionsbezogene Entscheidung über die Erreichung der jeweiligen Lernziele bildet (z.B. "bestanden" bzw. "nicht bestanden"), während eine differenzierte Rückmeldung erst über die gesammelten und beurteilten Produkte möglich ist. Darüber hinaus ließen sich bestimmte Phasen der Bildungslaufbahn schwerpunktmäßig mehr der Förderung der individuellen Schülerpersönlichkeit als der Selektion zuordnen, wie etwa der Bereich des Schuleinstiegs und die ersten Unterrichtsjahre.

Literatur

- Aktion humane Schule Bayern: Ohne Noten lieber lernen und mehr leisten. München: Aktion humane Schule Bayern, o.J.
- Awecker, Peter: "Beinahe vor Lachen geschüttelt" (Gruppenschularbeit). In: Mayr, Erich/Schratz, Michael/Wieser, Ilse (Hg.): Fachdidaktik im Dialog. Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis schulischer Unterrichtsfächer und universitärer Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider 1988, S. 51-57
- Becker, Hellmut: Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit. In: Becker, Hellmut/Hentig, Hartmut v. (Hg.): Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Stuttgart: Klett-Cotta 1983, S. 11-32
- Blüml, Karl (unter Mitarbeit von Porsch, Manfred/Königer, Franz/Stein, Waltraud): Schularbeiten in Deutsch. Neue Formen schriftlichen Arbeitens – Vorbereitung und Gestaltung. Wien: BMUK (vervielfältigt) 1985
- Blüml, Karl: Die sogenannte Zweiphasen- oder Zweistufenarbeit. In: Informationen zur Deutschdidaktik (1994) 2
- Brezovich, Branimir/Oberleitner, Günter: Verordnung über die Leistungsbeurteilung. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1992¹¹
- Council of Europe (Hg.): Evaluation and Testing in the Learning and Teaching of Languages for Communication. Strasbourg: Council of Europe 1983
- Department of Education and Science: Records of Achievement: A Statement of Policy. London: DES 1984
- Federer, Ingrid: Zur Problematik der verbalen Beurteilung in den Sonderschulen und integrierten Klassen der deutschsprachigen Grundschule in Südtirol. Innsbruck: unv. Dissertation 1982
- Fend, Helmut: Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg 1980
- Fischer, Walter/Schratz, Michael: Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag 1993
- Gloor, Armin: Die AC-Methode: Assessment Center. Zürich: Orell Füssli 1993
- Handlos, Brigitte: Die "Schattenschule" boomt. In: Pädagogische Zeitschrift für demokratische Lehrerinnen und Lehrer (1993) 3, S. 7
- Hentig, Hartmut v.: Schule neu denken. Ein Übung in praktischer Vernunft. München: Carl Hanser Verlag 1993
- Holly, Mary Louise: Keeping a Personal-Professional Journal. Geelong: Deakin University Press 1984
- Holly, Mary Louise: Writing to Grow. Keeping a Personal-Professional Journal. Portsmouth, NH: Heinemann 1989

- Ingenkamp, Karlheinz: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz 1971
- Lamprecht, Josefa: Auswirkungen der verbalen Leistungsbeurteilung an den deutschsprachigen Mittelschulen Südtirols. Innsbruck: unv. Dissertation 1980
- Madritsch, Klaus: Zur Theorie und Praxis der Mitarbeitsbeurteilung. Eine repräsentative Untersuchung der Beurteilungspraxis Tiroler Hauptschullehrer. Innsbruck: unv. Dissertation 1980
- Mehan, Hugh: Why I Like to Look: On the Use of Videotape as an Instrument in Educational Research. In: Schratz, Michael (Hg.): Qualitative Voices in Educational Research. London/Washington DC: Falmer Press 1993, S. 93-105
- Mehan, Hugh/Hertweck, Alma/Meihs, J. Lee: Handicapping the Handicapped. Decision Making in Students' Educational Careers. Stanford: Stanford University Press 1986
- Oskarsson, Mats: Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon 1980
- Petersen, Peter: Zur erziehungswissenschaftlichen Begründung des neuen Schullebens. Vorwort in: Spasitsch, V.: Die Lehrerfrage in der Neuen Schule. Weimar: Hof-Buchdruckerei 1927
- Pole, Christopher: Assessing and Recording Achievement. Buckingham: Open University Press 1993
- Rogers, Carl R.: Lernen in Freiheit. München: Kösel 1974
- Schratz, Michael: Schulentwicklung zwischen curricularem Wissen und didaktischer Reflexion. In: Erziehung und Unterricht 143 (1993), S. 536-545
- Schratz, Michael/Ablinger, Gunter/Gombos, Georg/Puchta, Herbert/WALDER, Edith: Lehren und Lernen im Englischunterricht mit Erwachsenen. Kommunikation und Interaktion im Unterrichtsprozeß. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen 1984
- Thonhauser, Josef: Probleme der Leistungsbeurteilung und Empfehlungen zu ihrer Lösung in der neueren Literatur. In: Erziehung und Unterricht 143 (1993), S. 490-497
- Tippl, Heinz: Aktionsforschung im Unterricht. Fallstudie: Leistungsfeststellung ohne Test und Prüfung. Graz: unv. Diplomarbeit 1992
- Vierlinger, Rupert: Durchkomponierte Schulreform. Linz: Quirin Haslinger 1972
- Vierlinger, Rupert: Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung. Wien: Jugend & Volk 1993
- Weiss, Rudolf: Zensur und Zeugnis. Linz: Quirin Haslinger 1965
- Weiss, Rudolf: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend und Volk 1989
- Wilson, Robert C.: Improving Faculty Teaching. Effective Use of Student Evaluations and Consultants. In: Journal of Higher Education 57 (1986), S. 196-211

Nachwort: Ich danke Peter Posch und Ulrike Steiner-Löffler herzlich für ihre kritischen Anmerkungen zu früheren Fassungen dieses Beitrags.

✉ *Michael Schratz ist Dozent am Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck; Liebeneggstraße 8, 6020 Innsbruck*

Die unauflösbare Problematik schulischer Leistungsbeurteilung

■ von Paul Peter WILDNER

Vorbemerkungen

Wenn ich den vorgegebenen Titel in einen Kurzestartikel umsetzen sollte, müßte ich bloß eine kleine Ergänzung anfügen: Die unauflösbare Problematik der Leistungsbeurteilung besteht, solange es Schule gibt.

Ob es uns nun recht ist oder nicht – die Schere zwischen den pädagogischen Ansprüchen auf intrinsisches Lernen und den gesellschaftlichen Bestrebungen nach belegbaren Berechtigungszertifikaten will und will sich nicht zuklappen lassen: Die Forderung nach – gerechter – Leistungsbeurteilung ist schulimmanent, und die Leistungsbeurteilung selbst ist zur Zeit rechtlich unbedingt notwendig; die Einsicht in die Frag-Würdigkeit der Beurteilung ist wissenschaftlich-pädagogisch abgesichert, doch zumindest eine Bewertung im – nicht nur schulischen – Alltag ist immer gegeben. RUDOLF WEISS zieht in seinem letzten Buch zur Leistungsbeurteilung (1989) ein Resümee, das nach eingehender Abwägung unterschiedlicher Gesichtspunkte in der – für mich resignativen – Einsicht gipfelt, daß trotz aller Mängel das bisherige Beurteilungssystem in Form von Noten beibehalten werden sollte, wenn auch ergänzt durch verbale Hinweise. Als Grund dafür nennt WEISS u.a. auch die letztlich überwiegende Akzeptanz durch einen Großteil der Öffentlichkeit.

Wenn nun im vorliegenden Band der "ide" für Einzelaspekte des Deutschunterrichts Vorschläge zur sinnvollen Gestaltung der Leistungsbeurteilung dargelegt werden, will und kann ich in der – problematisierenden – Einleitung diese Versuche nicht desavouieren. Vielmehr möchte ich anhand von Funktionen, Dimensionen, Maßstäben und Gütekriterien der Beurteilung Grenzen der Leistungsbeurteilung im Deutschunterricht aufzeigen und im Anschluß daran die Begriffe "bewerten", "beurteilen", "korrigieren" und "benoten" ein wenig beleuchten und daraus ein paar Forderungen im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht aufstellen, die einer durchaus kritischen und zugleich bedauernd-bejahenden Akzeptanz der Leistungsbeurteilung entspringen.

Die Funktionen der Leistungsbeurteilung

Schule in der arbeitsteiligen Gesellschaft soll im Auftrag der jeweiligen Gesellschaft das Lernen der Kinder besorgen, wobei ökonomische Gesichtspunkte unweigerlich zum Tragen kommen. Die Aufgabe soll so effizient wie

möglich gelöst und die Arbeit muß auch finanziert werden. Leistungsbeurteilung in diesem Zusammenhang hat damit nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine berichtende und berechtigende Funktion.

Durch die **Berechtigungsfunktion** der Leistungsbeurteilung erhält die Notengebung eine Bedeutung, die weit über eine reine Leistungsfeststellung hinausgeht. Die Zeugnisse, die zum Aufstieg in die nächsthöhere Klasse berechtigen bzw. das Aufsteigen verweigern, beeinflussen ja nicht nur die schulische Laufbahn der jungen Menschen, sondern darüber hinaus auch manchmal den außerschulischen Lebensweg der/des einzelnen. Wenn die LehrerInnen das akzeptieren, müssen sie immer auch einen Teil von Verantwortung für die weitere Entwicklung der jungen Leute mittragen, d.h. sich bei einer negativen Zensur bewußt sein, daß sie Lebenschancen der Kinder mitbeeinflussen. Genau das aber nehmen auch die LehrerInnen auf sich, die sich etwa weigern, negative Zensuren auszustellen. Sie bieten den jungen Leuten innerschulisch weniger Druck, müssen aber damit rechnen, daß sich dieser Druck steigert, sobald die Kinder die Schule verlassen haben. Ein und dasselbe Problem wird damit bloß verlagert.

Ein geradezu symptomatisches Beispiel für diese Problematik ist im Bereich des Deutschunterrichts die Rechtschreibung. Von außerschulischen Instanzen wird sie vehement – und oft in unsinniger Weise – eingefordert; in der Schule hat man erkannt, daß die Rechtschreibung nur äußerst aufwendig zu lehren ist und über die Gesamtintelligenzen von SchülerInnen zum Teil wenig aussagt. Trotzdem muß Rechtschreibung vermittelt werden, weil die jungen Menschen sonst außerschulische Nachteile haben.

Die **Berichtsfunktion** von Noten ist grundsätzlich ein wichtiger und anerkannter Aspekt der Leistungsbeurteilung. Daß die Beurteilten, ihre Eltern und auch die Institutionen, die Zeugnisse verlangen, seriös informiert werden sollen, kann man nicht bestreiten. Das Problem in diesem Bereich liegt in der Form unserer Notengebung, der Ziffernnoten. Die Fünferskala ist für differenziertes Berichten nicht geeignet; Versuche zur verbalen Beurteilung wiederum haben dazu geführt, daß man verallgemeinernde Floskeln entwickelt hat, weil die differenzierende Einzelbeurteilung zu aufwendig erschien.

Gerade im Deutschunterricht mit seinen vielfältigen Lernzielen und Lernbereichen wird die höchst kursorische Berichtsfunktion deutlich. Es sollen nicht nur unterschiedliche Fähigkeiten wie Sprechen, Schreiben oder Lesen durch eine einzige Note erfaßt werden, sondern über die Fähigkeiten hinaus auch Bereitschaften wie ein Sich-Einbringen in die Gemeinschaft, wie kommunikatives Handeln usw. Im Grunde haben wir bis heute kein gesichertes Instrumentarium zur Gewichtung der einzelnen Fähigkeiten im Rahmen der Gesamtnote.

Die **pädagogische Funktion** der Leistungsbeurteilung besteht darin, gute SchülerInnen in ihrem Verhalten zu bestärken und schlechte zu größeren Anstrengungen zu veranlassen.

Inwieweit diese Absichten durch Noten verwirklicht sind, ist umstritten. Zum ersten ist die Motivation durch Noten praktisch nur extrinsisch..., zum zweiten könnte eine rein extrinsische Motivierung dazu führen, daß entweder nur auf Noten hingearbeitet wird oder nach Wegfallen des Notendrucks (also nach der Schule) Lernen vollkommen abgelehnt wird. (WILDNER 1993)

Natürlich lassen sich manche SchülerInnen durch schlechte Noten aufrütteln oder lernen nur, um keine schlechten Noten zu bekommen. Das zeigt sich im schulischen Alltag oft. Doch zeigt sich in diesem schulischen Alltag ebenso oft, daß Lernen viel besser ermöglicht wird, wenn die Notengebung wegfällt. Um ein Beispiel aus dem Deutschunterricht zu geben: Wenn der/die LehrerIn mit den jungen Leuten vereinbart, daß auf Referate keine Noten gegeben werden (nur die Vorbereitungsarbeit als solche wird als positiver Mitarbeitsfaktor anerkannt), läßt sich eine Nachbesprechung viel differenzierter führen, weil die entsprechend geäußerte Kritik nicht zur Notengebung beiträgt. Viele SchülerInnen nehmen dadurch Kritik leichter an, und viele SchülerInnen üben auch leichter Kritik, weil sie wissen, daß sie dem/der ReferentIn keinen Schaden durch eine etwaige schlechtere Note zufügen.

Die Dimensionen der Leistungsbeurteilung

Mit dem Begriff der Dimension ist gemeint, *was* überhaupt im Rahmen der Leistungsbeurteilung erfaßt werden soll. Für den Deutschunterricht bedeutet das ein Berücksichtigen der – eher allgemein gehaltenen – Lernziele für die einzelnen Lernbereiche des Faches. Nun ist der Lehrplan für Deutsch ein offener Rahmenlehrplan, d.h. Auswahl und Gewichtung der Teillernziele und Lerninhalte (Stoffe) obliegen den LehrerInnen. Im Sinne eines offenen Lehrplans, der ja einer offenen demokratischen Verfassung entsprechen soll, ist diese Auswahl durch die LehrerInnen legitim und darüber hinaus auch deswegen sinnvoll, weil man die jeweils besondere Situation der SchülerInnen in den einzelnen Klassen besser berücksichtigen kann. Zwangsläufig aber vermindern sich dadurch die Gütekriterien der Leistungsbeurteilung (Objektivitäts-, Gültigkeits-, Verlässlichkeitsgrad), wovon noch zu schreiben sein wird, und auch die Berichtsfunktion der Leistungsbeurteilung wird relativiert, da aufgrund unterschiedlicher Lernziele in der Deutschnote unterschiedlicher Klassen über etwas jeweils Unterschiedliches Auskunft gegeben wird.

Die Maßstäbe der Leistungsbeurteilung

Maßstäbe setzt jeder/jede LehrerIn im Augenblick der Beurteilung. Sie/er orientiert sich erstens an einer mehr oder weniger genau definierten **Sachnorm**, die sich auf Kriterien der Lernziele und Lerninhalte stützt, zweitens an

einer **Sozialnorm**, derzufolge die Leistung des/der einzelnen im Rahmen der Gruppe/Klasse gesehen wird, und drittens an einer **Individualnorm**, die den Lernzuwachs des/der einzelnen festlegt. Ob sich die Lehrenden im Augenblick des konkreten Beurteilens tatsächlich dessen bewußt sind, ist eher unerheblich – vielfach geschieht dies eben, wobei die meisten Lehrenden eher einer der drei Normvorstellungen zuneigen und dabei die beiden anderen Aspekte vernachlässigen. Von einem ausgewogen beurteilenden Lehrer (halten wir einmal diese Fiktion aufrecht) erwartet man in den meisten Fällen, daß er sich der Sache, der Gruppe und der/dem einzelnen gleichermaßen verpflichtet fühlt, in der konkreten pädagogischen Situation jedoch den einen oder anderen Aspekt in den Vordergrund stellt, um pädagogisch sinnvoll zu handeln.

Im Deutschunterricht zeigt sich diese Problematik besonders bei der Beurteilung schriftlicher Arbeiten. Wer hat einem Mädchen oder Buben nicht schon eine bessere Note gegeben, obwohl die Rechtschreibleistung das vielleicht nicht zugelassen hätte, wenn der individuelle Fortschritt jedoch deutlich zu erkennen war. Wer gibt nicht auch in schwächeren Klassen, wenn es sich sachlich halbwegs vertreten läßt, da und dort ein – *horribile dictu!* – schwaches Sehr gut, um die jungen Leute anzuspornen und aufzubauen. Wir empfinden diese Haltung pädagogisch richtig, kommen damit aber wiederum den Gütekriterien der Leistungsbeurteilung ins Gehege.

Die Gütekriterien der Leistungsbeurteilung

In der öffentlichen und veröffentlichten Meinung steht fest, daß der **Objektivitätsgrad** von Beurteilungen (vor allem im Deutschunterricht) höchst gering ist. Zahlreiche Untersuchungen von schriftlichen Arbeiten haben dies auch erwiesen. Besonders bei sehr auf Emotionen zielenden Aufsatzformen (wie z.B. bei der früher so beliebten Schilderung oder beim Inneren Monolog) hat sich gezeigt bzw. zeigt sich, wie sehr die Beurteilungen auseinanderklaffen. Nun besagt der hohe Objektivitätsgrad eines Urteils nicht notwendigerweise etwas über die Richtigkeit dieses Urteils, doch wenn ein und derselbe Aufsatz von verschiedenen Begutachtern von Sehr gut bis Nicht genügend benotet wird, sind die Beurteilten und die Öffentlichkeit zu Recht verunsichert.

Weniger oft untersucht wurden bisher der **Verlässlichkeitsgrad** eines Urteils (je komplexer ein Urteilsvorgang ist, umso weniger präzise ist das Urteil) bzw. der **Gültigkeitsgrad** (beurteilt ein Urteil das, was es zu beurteilen vorgibt). Besonders betroffen von diesen beiden Gütekriterien sind die mündlichen Prüfungen: Man stellt eine Frage, stellt Zwischenfragen, mit denen man SchülerInnen helfen will, kommt mit dem Prüfling ins Gespräch und urteilt dann insgesamt, ohne sich genau die einzelnen Fragen mehr gemerkt zu haben (geringe Verlässlichkeit). Sehr oft beurteilt man auch die Prüflinge besser, die sich sprachlich gut vermitteln können und urteilt damit mehr über die Formu-

lierungsfähigkeit als über die Antwort auf die gestellte Frage (geringe Gültigkeit).

Nun ist aber eines der wichtigsten Lernziele des Deutschunterrichts "optimale Sprachhandlungsfähigkeit". Wir fordern von unseren SchülerInnen also, daß sie sich situationsgemäß entsprechend verhalten. Es kommt uns also nicht nur darauf an, was auf unsere Fragen geantwortet wird, sondern auch darauf, wie geantwortet wird. "Optimale Kommunikationsfähigkeit" bedeutet aber, sich auf unterschiedliche Situationen einzustellen, auf PartnerInnen entsprechend einzugehen, d.h. in der individuellen Situation individuell richtig, also wirksam zu handeln. Eine dieser Forderung angemessene Beurteilung widerspricht geradezu diametral den Gütekriterien für eine Leistungsbeurteilung. Im übrigen wird in Empfehlungen auch anderer Unterrichtsfächer oft darauf hingewiesen, daß die Ausdrucksweise der Prüflinge in die Beurteilung miteinzubeziehen sei; doch im Deutschunterricht ist die Frage nach der Art der sprachlichen (und nichtsprachlichen) Darbietung letztlich gegenstandsimmant.

Fazit: Die Problematik der Leistungsbeurteilung ist unauflösbar (siehe Titel).
Folgerungen: Es gibt mehrere Möglichkeiten zu wählen.

- | | |
|---|-----------|
| a) Verzweiflung | 15 Punkte |
| b) Gleichgültigkeit | 10 Punkte |
| c) Differenziertes und dennoch positives Denken | 0 Punkte |

Wählen Sie bitte aus !

Auflösung:

- | | |
|-----------|------------------------------|
| 15 Punkte | Sie dürfen aufhören zu lesen |
| 10 Punkte | Sie dürfen aufhören zu lesen |
| 0 Punkte | Sie dürfen weiterlesen |

Bewerten, Beurteilen, Korrigieren, Benoten – Mutmachung zur Mutmaßung!
Nur Mut!

Nun wird seit jeher – trotz aller Problematik – benotet, korrigiert, beurteilt und bewertet. Um mit dem letzten Begriff zu beginnen und in Abwandlung der berühmten Äußerung von Watzlawick: *Man kann nicht nicht bewerten.*

Menschen sehen und besprechen ihre Umwelt nicht vom Standpunkt eines neutralen Beobachters, der sich darauf beschränkt, zu registrieren, daß sich Dinge so und so verhalten. Menschen sind nicht neutral, können sich nicht ›heraushalten‹, weil ihr Erkennen und Sprechen immer auf Handeln bezogen und in Handlungen einbezogen ist." (BAYER)

Handeln bedeutet aber, Entscheidungen zu treffen zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten und damit auch ein Bewerten unterschiedlicher Alternativen. Vom Bewerten zum Beurteilen ist es nicht weit. Vielfach überschneiden sich

die beiden Begriffe in ihrer Bedeutung, im Nomen "Urteil" aber klingt gleichsam die öffentliche Aktualisierung unseres Wertens an. Die Beurteilung als solche hat soziale Folgen. Dargestellt wird diese Beurteilung durch die Schule in Ziffern, also durch Benötung. Und weichen SchülerInnen von unseren Vorstellungen ab, korrigieren wir sie bzw. ihre Äußerungen (ob mündlich oder schriftlich).

Die eben beschriebenen Begriffe sind nun von allen Menschen gefühl- und erfahrungsgemäß besetzt. Und vielfach hängt von den unbewußten oder bewußten Konnotationen der Lehrenden das pädagogische Handeln ab. Es prägt das Selbst- und Fremdbild der Lehrenden, die aburteilen/verurteilen oder differenziert urteilen (im Bewußtsein, wie schwierig das ist), die Korrigieren als ständiges Ausbessern oder als Lernanregung sehen, die den SchülerInnen nicht abwertend gegenüber treten, sondern sie als wertvoll empfinden, die Noten nicht als Zensur der Leistungen sehen, sondern auch als Diagnose über das, was von den jungen Menschen unter ihrer Hilfe im Unterricht bewältigt worden ist.

Von einem gedanklich differenzierten und emotional positiven Denkansatz kann Leistungsbeurteilung durchaus akzeptiert werden. Und dazu möchte ich abschließend einige Thesen formulieren:

- ◇ Leistungsbeurteilung soll organisch aus der Unterrichtsarbeit entwickelt werden, darf aber nicht im Vordergrund stehen und nicht Selbstzweck sein.
- ◇ Die Instrumente der Leistungsbeurteilung sind von LehrerInnen und WissenschaftlerInnen zu verfeinern und in Zusammenarbeit mit der Öffentlichkeit daraufhin zu überprüfen, ob und inwieweit sie notwendig sind im Hinblick auf entsprechende Anforderungen.
- ◇ Die SchülerInnen sollen wesentlich stärker als bisher in die Leistungsbeurteilung einbezogen werden. Die Lehrenden sollen ihre Beurteilungsgesichtspunkte argumentierend darlegen und nach Maßgabe mit den SchülerInnen vereinbaren. Gerade für den mündlichen Bereich und die Beurteilung der Mitarbeit hat es sich als günstig erwiesen, von den SchülerInnen selbst Einschätzungen ihrer Leistung einzufordern, mit der eigenen Einschätzung aus der Sicht der Lehrenden zu vergleichen und eventuell Vereinbarungen zu treffen, wenn Selbst- und Fremddiagnose zu stark auseinanderdriften. Das Selbsteinschätzen der SchülerInnen muß gelernt, die Einschätzung der Lehrenden muß begründet werden. Darin liegt meines Erachtens die Stärke der LehrerInnen und keine Schwäche, wie manche meinen (nach dem Motto: Wie komme ich dazu, das begründen zu müssen).
- ◇ Die Lehrenden sollen ihrerseits bemüht sein, von den jungen Leuten Rückmeldungen über ihr eigenes Lehrverhalten zu bekommen. Das setzt

natürlich einen Unterricht voraus, in dem eine offene Gesprächskultur entwickelt worden ist.

- ◇ Erlauben wir uns dort, wo es möglich ist, ohne Beurteilung und Noten auszukommen.

Literaturhinweise

- Bayer, Klaus: Mit Sprache bewerten. In: Praxis Deutsch, Heft 53, Seelze 1982
- Heller, Kurt A. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. 4. völlig neu bearbeitete Auflage, Berlin-Stuttgart-Toronto 1984
- Ivo, Hubert: Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt/Main-Berlin-München 1982
- Korrigieren-Zensieren-Beurteilen; Sonderheft 79 von Praxis Deutsch, Seelze
- Teml, Hubert: Unterricht gestalten – Lernen fördern. Materialien zum schülerzentrierten Unterricht. Wien 1983
- Turner, Franz: Lehren – Lernen – Beurteilen. Einführung in die pädagogische Psychologie. Königsberg/Ts. 1981
- Weiss, Rudolf: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problem-
analysen und Verbesserungsvorschläge. Wien 1989
- Wildner, Christine: Leistungsbeurteilung Deutsch. In: Leistungsbeurteilung. Die pädagogische Reihe Nr. 10 (hg. von der VCL Wien), Wien 1993
- Wildner, Paul Peter: Leistungsbeurteilung. Ein wichtiger – mitunter zu wichtig genommener – Gesichtspunkt des Unterrichtens. In: Leistungsbeurteilung. Die pädagogische Reihe Nr. 10 (hg. von der VCL Wien), Wien 1993

✉ *Paul Peter Wildner ist Direktor des Piaristengymnasiums; Jodok-Fink-Platz 2, 1080 Wien*

STANDPUNKTE & EINSICHTEN

Mehr Leistung Gestiegene Anforderungen im Deutschunterricht

■ von Karl BLÜML

Beherrschen unsere heutigen Schülerinnen und Schüler ihre Muttersprache weniger gut als frühere Generationen?

Ich behaupte, die Fertigkeit, mit Sprache umzugehen, hat sich im Laufe dieses Jahrhunderts im Durchschnitt der Bevölkerung ganz entscheidend verbessert, in den letzten Jahrzehnten geradezu radikal. Es läßt sich problemlos belegen, daß heute in Österreich (in Deutschland, in der Schweiz – wahrscheinlich in der gesamten Ersten Welt) wesentlich mehr Menschen geläufig lesen und schreiben können, als dies etwa noch vor 50 Jahren der Fall war.

Diese Behauptung wage ich im vollen Wissen um gelegentliche Katastrophenberichte in Tageszeitungen und in mancher wissenschaftlichen Literatur (vgl. BAMBERGER¹, KLICPERA²). Ich bin durchaus geneigt zu glauben, daß die Anzahl der *sekundären Analphabeten*, also jener Menschen, die schon einmal akzeptabel lesen und schreiben konnten und es wieder verlernt haben, und die Zahl der *funktionalen Analphabeten* (das sind Menschen, deren Alphabetisierungsfertigkeit nicht ausreicht, um bestimmte Funktionen zu erfüllen) merkbar

¹ Richard Bamberger: Die Leseleistung, ein Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Textschwierigkeit und Lesefaktoren. In: Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich. Festgabe für Richard Bamberger. Wien 1986. Ders.: Lesesituation international – ein Alarmruf. In: Schule heute 9 und in: Erziehung und Unterricht 2/3, 1987. Ders.: Die Lesbarkeitsforschung, eine Hilfe in der Anpassung der Textschwierigkeit an die Leseleistung. In: W. Seifert (Hrsg.): Literatur und Medien in Wissenschaft und Unterricht, 1987a.

² Matthias Marschik/Christian Klicpera: Kinder lernen lesen und schreiben. Ein Ratgeber für Eltern und LehrerInnen. Dortmund: Borgmann 1993. Und: Christian Klicpera/Barbara Gasteiger-Klicpera: Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern-Göttingen-Toronto-Seattle: Hans Huber 1993.

ansteigt. Und dennoch halte ich meine Behauptung von oben aufrecht, denn:

Niemals zuvor haben so viele Menschen tatsächlich das Lesen und das Schreiben gelernt wie heute. Es darf daher nicht wundern, wenn eine stetig steigende Zahl von Menschen eben diese Fertigkeiten wieder verlernt, wenn sie nicht ständig zumindest in einem bescheidenen Ausmaß ausgeübt werden. *Sekundärer Analphabetismus* ist zweifellos in kulturpolitischer Hinsicht ein beklagenswertes Phänomen, das es zu bekämpfen gilt – u. a. durch entsprechende Anstrengungen der Erwachsenenbildung, aber auch durch jene Leistung der Schule, die Schülerinnen und Schülern *Lesen* als etwas Nützliches und etwas Schönes erscheinen läßt. Es ist verständlich, daß die Schule (und insbesondere der Deutschunterricht) in dieser Hinsicht heute eine wesentlich schwierigere Aufgabe zu erfüllen hat als noch vor 20 Jahren. Dies gilt insbesondere für die Aufgabe, Lesen als etwas Schönes erscheinen zu lassen, wenn es gilt, gegen eine nie dagewesene Konkurrenz anzutreten. Warum ist es schöner, besser, lohnender, den ›*Tod in Venedig*‹ in Buchform aufzunehmen, wenn es einen ausgezeichneten Film davon gibt, den man von Zeit zu Zeit im Kino, alle paar Jahre im Fernsehen und jederzeit im Videoverleih um die Ecke bekommen kann? Warum soll man Westernhefte, Krimis, Liebes- oder Arztromane zur Entspannung *lesen*, wenn die elektronische Industrie jede Menge dieser Produkte noch viel entspannender aufbereitet? Warum soll ein zwölfjähriges Kind Abenteuerromane *lesen*, wenn findige Programmierer *interaktive Computerspiele* erdacht haben, die es möglich machen, die Helden nach eigenem Gutdünken zusammenzustellen und noch viel spannendere Abenteuer zu bestehen, als sie in *einem* Roman beschrieben werden? Außerdem ermöglicht ein solches Computerspiel die Teilnahme des Spielers auf viel direktere und plastischere Weise als ein Roman die des Lesers.

Keine Frage, die Konkurrenz ist groß, und die DeutschlehrerInnen müssen sich gewaltig anstrengen, insbesondere weil sie mit ihrer Werbung für das Lesen als Abenteuer im Kopf leicht in die Rolle der Altmodischen, der Gestrigen geraten können. Allerdings muß man sagen, daß diese Konkurrenz viel stärker auf potentielle LeserInnen von einfacherer Unterhaltungsliteratur wirkt als auf jene Minderheit, die sich seit eh und je auf Literatenliteratur ("hochwertiger Dichtung") einläßt. So gesehen, geht es eher KONSALIK, den Hefromanen, SIMMEL, ev. KARL MAY an den Kragen als GOETHE, HANDKE, KAFKA oder RILKE.

Ähnlich ist die Situation beim Schreiben: Zwar wird heute mehr denn je geschrieben, und immer mehr Menschen müssen zumindest in Grundzügen des Schreibens mächtig sein, um ihren jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden zu können, dennoch kann man von keiner ausgesprochenen Schreibkultur sprechen. Denn der überwiegende Teil aller Korrespondenz wird heute mündlich (über Telephon, Video-Ring-Schaltung etc.) erledigt. Die Zahl der *wirklichen* Schreiber aus Leidenschaft hat sich mit großer Wahrscheinlichkeit gegenüber früheren Jahrzehnten dieses Jahrhunderts (oder

gegenüber dem letzten Jahrhundert), prozentuell umgelegt auf die "Schreibkundigen", kaum nennenswert erhöht. Es schreiben sicher mehr Menschen längere Texte als früher, u.a. deshalb, weil mehr Jugendliche Höhere Schulen besuchen und daher solche Texte schreiben *müssen*, es setzen aber mit Sicherheit noch viel mehr Menschen nur bestimmte Zeichen in vorgefertigte Formulare ein, als dies jemals der Fall war. Das ist nicht die Art des Schreibens, die hier gemeint ist, das ist auch nicht die Art des Schreibens, die Sicherheit im Schreiben verleiht und Schriftkultur fördert!

Anders ist die Sachlage, wenn es um die *Nützlichkeit und Notwendigkeit des Lesens* geht. Auch wenn die Computer der Zukunft immer mehr Bildzeichen anstelle von Schriftzeichen verwenden werden, auch wenn in den USA gelegentlich Lehrbücher für Geschichte in Comic-Form verwendet werden – Lesen ist nach wie vor, und eigentlich stärker denn je, die wichtigste Kulturtechnik der zivilisierten Welt schlechthin. Wenn man bedenkt, daß ein durchschnittlicher Mechanikerlehrling noch vor 30 Jahren mehr oder minder nur mit den gesprochenen und vorgezeigten Anweisungen seines Meisters zurechtkommen mußte, wird einem klar, wie die Situation heute ist: Ein heutiger Mechanikerlehrling muß mit einer schriftlichen, häufig sprachlich fragwürdigen Gebrauchsanweisung für eine komplizierte Elektronik leben und nach ihr handeln können, denn diese Elektronik und auch die dazugehörige Gebrauchsanweisung verändern sich laufend, sodaß auch der Meister nur nachlesen kann, anstatt mit seiner langjährigen Erfahrung operieren zu können.

Dies ist nur ein Beispiel für zahlreiche andere. Die Anforderungen an die Lesefertigkeit sind in der heutigen Welt unendlich größer als sie das jemals waren. Und daher ist es wiederum nicht verwunderlich, wenn jemand ganz schnell zum *funktionalen Analphabeten* wird! Peter Sieber und Horst Sitta³ fassen das so:

Unter anderem heißt das: 'Funktionale Analphabeten' sind nur insofern eine Erscheinung unserer Zeit, als diese Zeit funktionale Alphabetisiertheit zu einer *Conditio sine qua non* für die Teilhabe an unserer Gesellschaft macht. Bei allen Unterschieden der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen der einzelnen: Noch nie zuvor in unserer Kulturgeschichte waren so viele Menschen sprachlich in so vielfältiger Weise gefordert wie heute. [...] (S. 77)

Funktionale Analphabeten können u. a. auch durch das Fortschreiten der Darstellungstechnologien entstehen: Telephonbücher, Fahrpläne, Postleitzahlen werden auf CD-ROM über Computer angeboten. Stundenpläne in Schulen wurden früher von Lehrern/Lehrerinnen mit besonders schönen Handschriften abgeschrieben und in den Konferenzimmern ausgehängt. Heute gibt es an den meisten Schulen Computerausdrucke, die nicht nur vom Schriftbild her

³ Peter Sieber/Horst Sitta: Sprachreflexion in der Öffentlichkeit. Die öffentliche Sprachkritik als Indikator öffentlichen Sprachbewußtseins. In: Der Deutschunterricht, Heft 4/92, S. 63-83.

eher bescheiden sein können, sondern vor allem in der Anordnung einer eigenen Logik folgen, einer Logik, die nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer (Direktoren und Direktorinnen) zu funktionalen Analphabeten werden läßt. Es ist häufig wirklich nicht einfach, auf einem mit dem Computer erstellten Stundenplanausdruck zweifelsfrei herauszufinden, in welcher Stunde man welche Klasse in welchem Raum unterrichtet.

Diese Erscheinung läßt sich in vielfältiger Weise auch in anderen Berufssparten wiederfinden. *Lesen*, um sich für eine bestimmte Aufgabe in einer bestimmten Situation die notwendige Information zu beschaffen, ist eindeutig wesentlich schwerer und als Aufgabe komplexer geworden, als dies noch vor zehn Jahren der Fall war.

Ähnlich, aber weitem nicht so fordernd, stellt sich die Situation beim *funktionalen Schreiben* dar. Wie weiter oben bereits angedeutet, ist es keineswegs so, daß heutzutage mehr Menschen anspruchsvollere Texte verfassen müssen als früher. Es müssen sich zwar viele Menschen schriftlich äußern, in vielen Fällen jedoch ist diese Äußerung sprachlich wenig elaboriert bis standardisiert (von vorgefertigten Formularen, in die "nur" entsprechend eingesetzt werden soll bis hin zu vorgefertigten Textbausteinen im Computer). In diesem Bereich gibt es eine deutliche Diskrepanz zwischen Schule und "wirklichem Leben" (Berufswelt): Während im Alltagsleben die Texte in der oben beschriebenen Weise eher einfacher werden, verlangt die Schule immer differenziertere und elaboriertere Formen der Textproduktion. (Die Wahrscheinlichkeit, daß manche Techniken des Schreibens über kurz oder lang im Berufsleben keine qualifizierende Bedeutung mehr haben werden, weil die Automatisierung über die Textprogramme der Computer beständig vorangetrieben wird, ist ziemlich groß. "Normale" Rechtschreibfehler, Tippfehler etc. spielen schon heute bei der Benutzung entsprechender Hilfsprogramme im Computer keine Rolle mehr, "bessere" Programme bieten auch eine Grammatikprüfung an, die Geschlecht, Zahl und Fall der verwendeten Wörter überprüft.)

Im krassen Gegensatz dazu stehen die Anforderung an Schülerinnen und Schüler im heutigen Deutschunterricht: Orthographie und Grammatik müssen sozusagen *händisch* (ohne elektronische Hilfen) in Ordnung gehalten werden, die Textarten sind im Laufe der Geschichte des Deutschunterrichts immer weniger standardisiert worden. Waren noch am Beginn des Jahrhunderts Maturaufsätze weitgehend auswendig gelernte Texte, die nach den Grundsätzen und Vorbildern der antiken Rhetorik abgefaßt wurden, so werden heute vollständig eigenständige Textarten entsprechend den Lehrplänen und Maturaverordnungen verlangt. Wesentliches Kennzeichen dieser Texte ist die Eigenständigkeit der Formulierung und der Gestaltung.

Als Beispiele seien hier nun Deutschthemen des Akademischen Gymnasiums in Wien zitiert, einmal aus der Mitte des 19. Jahrhunderts und dann aus der Gegenwart.

1851

- * Die Neujahrsnacht eines Unglücklichen, von J. P. F. Richter (Aesthetisch=sprachliche Erläuterung.)
- * Es ist das wahre Glück an keinen Stand gebunden. (Spruch zur weiteren Erwägung.)
- * Müßiggang ist des Teufels Ruhebank. (Chrie.)
- * Gedanken über das Turnen. (Tendenzschrift.)
- * Ueber die Wahl der Lektüre. (Abhandlung.)
- * Was und wie soll derjenige lesen, welcher die classische Lektüre der deutschen Sprache beginnen will? (Brief.)
- * Der Zürchersee, von F. G. Klopstock. (Aesthetisch=sprachliche Erläuterung.)
- * Entwürfe von Anordnungen:
 - a. zur Schilderung des Frühlings;
 - b. zu dem Briefe, in welchem erklärt wird, daß die Geschichte sehr nützlich sei;
 - c. zur Erzählung: Die Spartaner und Perser in den Thermopylen;
 - d. zu der Abhandlung: Ueber die zweckmäßige Benützung der Schulferien.
- * Welche Winke für das Wesen des epischen Gedichtes lassen sich aus dem I. Buche der Ilias entnehmen?
- * Es ist ein Charakterbild Hagens im Nibelungenliede zu geben. (Nach geschehener Mittheilung von Carl Zell's "Charakteristik Hagens im Nibelungenliede.")

1852**7. Klasse**

- * Gedanken bei dem Abschiede aus der Heimat.
- * Wodurch charakterisieren sich die literarischen Erscheinungen der ersten Blüthezeit der deutschen Literatur?
- * Wie lassen sich folgende Sprüchwörter ihrem Sinne nach vereinigen: "Eile mit Weile" und "Was du thust, thue bald"?
- * Was macht die Fußreisen besonders angenehm?
- * Welchen wohlthätigen Einfluß übt der Wechsel der Jahreszeiten?
- * Beschreibung eines Morgens im Walde.
- * Es ist eine Fahrt auf der Eisenbahn in Briefform zu schildern.
- * Abschiedsrede eines Studierenden am Schluß des Studienjahres an seine Collegen über die Benützung der Ferienzeit.

1853**8. Klasse**

- * Schreiben eines beginnenden Primaners an seinen Onkel, der ihm bis jetzt die Studienlaufbahn möglich machte.
- * Es ist eine Parallele zwischen den vier Jahreszeiten und den menschlichen Altersperioden zu ziehen.
- * "Wenn nichts im Mörser ist, da gib'ts ein groß' Getös." Die Wahrheit dieses Sprüchwortes ist zu entwickeln.
- * Über die hohe Bedeutung des Festes Weihnachten.
- * Betrachtungen am Grabe eines Collegen.

1854**7. Klasse**

- * Gespräch zwischen dem Dampfwagen, dem Dampfschiffe und der Postkutsche.
- * Gespräch zwischen einer Tanne, einem Apfelbaume und einer Raupe.

- * Es sind zwei Fabeln zu verfassen über die Sätze: "Man tadelt, was man nicht erreichen kann." und "Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein."

8. Klasse

- * Schilderung der Erlebnisse in den verflossenen Ferien.
- * Welchen wichtigen Nutzen gewährt das Uebersetzen der Werke der alten Classiker?
- * Gespräch zwischen "Schwert, Buch und Pflug" auf dem Trödelmarkte.
- * Wäre es den Menschen zuträglich die Zukunft zu wissen?
- * Woher kommt es, daß man fremde Fehler in der Regel strenger als die eigenen beurtheilt?

1992

- * "Die Lehrer halfen mir nicht. Im Gegenteil, sie nahmen mich gleich zum Anlaß für ihre Wutausbrüche. Ich war so hilflos, wie ich niemals zuvor gewesen war. Zitternd ging ich in die Schule hinein, weinend trat ich wieder heraus. Ich ging, wenn ich in die Schule ging, zum Schafott, und meine endgültige Enthauptung wurde immer hinausgezogen, was ein qualvoller Zustand war." [Thomas Bernhard: Ein Kind.]

Nimm Stellung zu diesem Zitat! Worin unterscheiden sich Deine Zugänge zu Schule von denen von Thomas Bernhard? Was kann bzw. sollte "Schule" Deiner Meinung nach vermitteln? Welche Bildungsziele sollten erreicht werden?

- * Der dritte Weg

Man kann darüber streiten, ob der Umweltkollaps des Planeten im Jahre 2040 über uns hereinbricht oder ob Klimakatastrophen, der Tod der Meere und Wälder und die Bevölkerungsexplosion erst 50 Jahre später bei Mutter Natur den Geduldsfaden reißen lassen. Aber man kann heute nicht mehr darüber streiten, daß dieser Umweltkollaps eintreten wird, wenn wir so weitermachen wie bisher. Zugegeben, seit es Menschen auf dieser Erde gibt, hat sich das Gesicht der Welt verändert, und die Zukunft bestand immer aus verschiedenen Möglichkeiten. [...] *Es wird keinen Grund mehr geben, sich geborgen zu fühlen, weil es keine Geborgenheit mehr geben wird. Der Planet ist nicht mehr derselbe.*

Wenn es heißt *Der Planet ist nicht mehr derselbe*, wie könnte eine Zukunftsvision unserer Erde Deiner Meinung nach sein? Glaubst Du, daß es Auswege aus dieser vorgezeichneten Katastrophe geben kann, was wird dazu nötig sein?

- * These: *Die Ausländerfeindlichkeit nimmt spürbar zu. Wir sind auf dem Weg in eine sozial ungerechte, Minderheiten verachtende und Menschenrechte mißachtende Gesellschaft.*

Überprüfe diese These auf ihre Richtigkeit! Welche gesellschaftlichen Indikatoren sprechen für diese These, welche dagegen? Ist die Gesellschaft, in der wir leben, eine gerechte an sich, und ist es daher nicht mehr nötig, sie zu verändern? Nimm kritisch und umfassend Stellung dazu!

- * In einem Gastkommentar in "Die Presse" (Bildung und Wirtschaft Hand in Hand) verlangt Margit Heissenberger von den Bildungsinstitutionen, daß sie "Schlüsselqualifikationen" vermitteln. (Textbeilage: Originalartikel aus "Die Presse").

Wie beurteilst Du diese Forderungen? Welche Wege müßten beschritten werden, um die angeführten Schlüsselqualifikationen zu vermitteln?

- * **TEXTAUFGABE:**

(Texte von B. Brecht, Heiner Kippar, F. Dürrenmatt und ein Interview mit dem Erfinder der Wasserstoffbombe)

1.1 Vergleichen Sie die vorliegenden Texte im Hinblick auf das Problem der *Verantwortung des Wissenschaftlers für seine Erkenntnisse*. Stellen Sie die unterschiedlichen Aussagen kurz dar.

1.2 Textbeschreibung – Textvergleich:

Vergleichen Sie die einzelnen Texte hinsichtlich Textsorte, Intention und Adressaten. Begründen Sie Ihre Entscheidung durch den Nachweis jeweils bestimmender sprachlicher Merkmale (Wortwahl, Satzbau usw.), bestimmter Unterschiede im Aufbau, der unterschiedlichen Art der Gedankenführung und der Argumentation.

1.3 Nehmen Sie Stellung zum angesprochenen Problem. Welche Verantwortung trägt der Wissenschaftler für seine Erkenntnisse? Welche Probleme und Folgen ergeben sich aus der Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik?

Die Punkte 1.1 und 1.2 können in einem behandelt werden.

* **TEXTAUFGABE:** (fiktionale und nichtfiktionale Texte zum Thema)

"*Naturhaushalt und Umwelt*" (I) und "*Morgen kam gestern*" (II)

1.1 Getrennte Zusammenfassung der beiden Texte

1.2 Textbeschreibung – Textvergleich:

Vergleichen Sie die beiden Texte hinsichtlich Textsorte, Intention und Adressaten. Begründen Sie Ihre Entscheidung durch den Nachweis jeweils bestimmender sprachlicher Merkmale (Wortwahl, Satzbau usw.), bestimmter Unterschiede im Aufbau, der unterschiedlichen Art der Gedankenführung und der Argumentation.

1.3 Nehmen Sie Stellung zum Umweltschutzgedanken und ziehen Sie dabei auch die mögliche Kontroverse "Umweltschutz gegen wirtschaftlichen und technischen Fortschritt" in Betracht.

Diese wenigen Beispiele, die stellvertretend für die meisten neueren Aufgabenstellungen bei schriftlichen Deutscharbeiten stehen können, zeigen, daß sich die Herausforderung für Maturierende zumindest seit dem Inkrafttreten der neuen Lehrpläne wesentlich erhöht hat. Es ist nicht mehr möglich, mit vorgefertigten und eingelernten Aufsätzen eine Matura zu bestehen. Die Variationsbreite hat sich deutlich vergrößert: beinahe linguistische Textanalysen, fast literaturwissenschaftliche Textinterpretationen, Abhandlungen über Themen, die keineswegs nur "schöngestiger" Natur sind, gehören heute zu den gängigen Anforderungen bei Maturaprüfungen. Diese Aufgabenstellungen müssen in den Jahren davor im Unterricht entsprechend vorbereitet werden, sodaß man sagen kann, die heutigen SchülerInnen werden relativ bald mit ziemlich anspruchsvollen Aufgaben konfrontiert, Aufgaben, die sehr konkrete und differenzierte Fertigkeiten von ihnen verlangen.

Der Deutschunterricht hat sich nach der *kommunikativen Wende* (in Österreich wahrscheinlich erst in den 80er Jahren) so gewandelt, daß es nicht mehr genügt, einen wohlgeformten Text nach idealen Vorbildern zu einem bestimmten Thema des klassischen Bildungskanons zu behandeln. Die SchülerInnen müssen heute deutlich mehr Textsorten als früher beherrschen, sie müssen die Sprache ihrer Texte an den jeweiligen Adressaten, die jeweilige Schreibabsicht und die beabsichtigte Wirkung anpassen können. Sie müssen mehrere Register oder Codes beherrschen und sich der jeweiligen Schreib-

situation anpassen können. Sie können nicht mehr "nur schön" schreiben, sondern müssen ihren Stil, ihren Ausdruck variieren können, sie sollten wissen, was jeweils "passend" ist. Darüber hinaus werden sie zu mehreren Teilleistungen gezwungen, wenn es gilt, vorgegebene literarische oder pragmatische Texte zu sprachlich und inhaltlich zu analysieren. Dabei müssen sie Behauptungen mit Textzitaten quasi beweisen (belegen) und können nicht möglichen Vorbildern oder ihrer "Inspiration" folgen.

Schlußbemerkung

Ich behaupte – wie am Beginn dieses Aufsatzes –, daß die sprachlichen Fähigkeiten heutiger SchülerInnen im Vergleich zu denen früherer Jahrzehnte erkennbar gewachsen sind! Es gibt keinen Grund, den Untergang des Abendlandes zu beklagen, es gäbe eher Anlaß dazu, die Anforderungen, die an junge Leute heute in sprachlicher Hinsicht gestellt werden, neu zu überdenken und eventuell sogar in manchen Punkten zu senken! Es darf darüberhinaus nicht verwundern, wenn bei so gestiegenen Ansprüchen gewisse Einbußen in traditionell hoch bewerteten Fertigkeiten auftreten: das passende, schöne Wort, der elegante Stil, die Wohlgeformtheit sind sicher keine obsoleten Tugenden, sie können allerdings nicht mit derselben Voraussetzungslosigkeit eingefordert werden wie vor 50, 100 Jahren, als ausschließlich die Orientierung an klassischen Vorbildern als Tugend galt. Das Leben in der Gesellschaft von heute ist wesentlich komplexer und komplizierter geworden, der Leitbilder sind mehr geworden, die Wertungen differenzierter! SchülerInnen, die sich an der Sprache SCHILLERS und GRILLPARZERS orientieren, sind potentiell dem Gespött preisgegeben, wenn die Sprache der Zeit von den modernen Medien diktiert wird – oder auch von den zeitgenössischen Dichtern. Wir haben zu unterscheiden gelernt – Geschäftsbriefe, Zeitungsartikel, Liebesbriefe, Sachbücher ... werden nicht mehr nach dem Vorbild der Dichter geschrieben. Auch wenn der durchschnittliche Intelligenzquotient angeblich gestiegen ist⁴, können die Jugendlichen von heute unmöglich die sprachlichen Anforderungen von gestern und heute gleichermaßen erfüllen! Nehmen wir es zur Kenntnis mit dem lateinischen Ausspruch *Tempora mutantur* und nicht mit dem anderen lateinischen Ausdruck, der da lautet *Sic transit gloria mundi!*

✉ Karl Blüml ist Universitätslektor und Landesschulinspektor; Stadtschulrat für Wien, Abt. II, Dr. Karl-Renner-Ring 1, 1010 Wien

⁴ Vgl. Sieber/Sitta: Sprachreflexion in der Öffentlichkeit. In: Der Deutschunterricht 4/92, S. 77.

Zwischen den Mühlrädern

Ein Schüler im "Leistungsgruppensystem" an einer Hauptschule. Ein Vater berichtet.

■ von Peter FISCHER

Vorbemerkung

Mein Bericht befaßt sich einerseits mit der persönlichen Situation des Schülers D. beim Wechsel von einer privaten Schule (Waldorfschule) in unsere Regelschule (4. Klasse Volksschule und 1. Klasse Hauptschule) und andererseits mit den Beobachtungen der Verhaltensweisen im Zusammenhang mit den Prüfungssituationen, die durch die Einstufungen in die diversen Leistungsgruppen im Verlaufe des 1. Semesters "notwendig" waren. Ergänzt werden diese Beobachtungen durch einige Interviews mit LehrerInnen.

Ich möchte aufzeigen, wie problematisch gerade das Leistungsgruppensystem in den Hauptschulen sein kann, zu welchen Auswüchsen die vom System her verordnete unpädagogische Einstufung und Differenzierung in Leistungsgruppen führen kann. Wie aus allen LehrerInnen-Interviews hervorging, sind sich die HauptschullehrerInnen über die teilweise folgenschwere Einstufung und Differenzierung durchaus im klaren und geben auch zu erkennen, daß sie mit dem System ausnahmslos nicht glücklich sind. Aber irgendwie konnte sich der Verfasser des Eindrucks nicht erwehren, daß man sich halt mit den Gegebenheiten in einer eher fatalistischen Haltung abgefunden hat – "man kann eh nix machen". Andererseits werden in einigen Hauptschulen Schwerpunktklassen und modifizierte Formen gebildet, zum Teil, um der verstärkten Abwanderung ins Gymnasium gegenzusteuern, und zum Teil sicher auch, um wenigstens in Ansätzen diesem "pädagogischen Unsinn" der Leistungsgruppen und den damit verbundenen neaktiven Begleiterscheinungen ausweichen zu können.

D. ist 11 Jahre alt. Seit Herbst 1992 besucht er eine Hauptschule, an der, beginnend mit dem Schuljahr 1992/93, die drei ersten Klassen als Schwerpunktklassen im Rahmen der Schulautonomie geführt werden. D. ist in der "Theaterklasse" mit dem Schwerpunkt Darstellendes Spiel. In dieser Klasse werden zwar in Deutsch die üblichen Einstufungsprüfungen bzw. -beobachtungen gemacht, aber der Klassenverband wird beibehalten. Bei den Beurteilungen wird eine innere Differenzierung in der Weise vorgenommen, daß der Lehrer je nach Leistungsstufe verschieden beurteilt, aber alle Schüler dieselben Aufgaben bekommen. Laut Aussage des verantwortlichen Deutschlehrers sei das zwar nicht genau nach dem Buchstaben des Gesetzes, aber sie würden seit heuer eben diesen Versuch der inneren Differenzierung in Deutsch wagen,

weil sie mit dem bisherigen System der Leistungsgruppen nicht glücklich gewesen seien. Ein Schulversuch mit einem neuen Beurteilungsschema sei ab heuer nicht mehr möglich, da keine Schulversuche vom Ministerium aus erlaubt würden.

Der Gang der Ereignisse: 1. Semester
(Auszüge aus meiner Dokumentation)

- 9.9. D-Diktat: 7 Fehler
- 26.9. D-Diktat: 5 Fehler
- 5.10. M-Arbeit: 2,5 von 10 Punkten – ohne Vorankündigung
- 5.10. E-Vokabeltest: Note 3
- 12.10. E-Grammartest: Note ?
- 17.10. D-Diktat: 11 Fehler
- 19.10. M-Arbeit: 3 von 10 Punkten
- 20.10. 1. Schularbeit in Deutsch – Erlebnisaufsatz: Note: 4 +, inhaltlich und im Ausdruck passabel, aber viele Rechtschreibfehler
- 23.10. M-Arbeit: 5 von 10 Punkten – ohne Vorankündigung
- Am 28.10. entdeckt die Mutter, daß er schon seit längerer Zeit in Deutsch einen Text noch einmal schreiben sollte, weil er beim Abschreiben zu viele Fehler gemacht hatte – er weigert sich den ganzen Nachmittag, bis der Vater nachhause kommt und ihm beizubringen versucht, daß er auch solche Aufgaben unbedingt zu machen habe. Nach längerer Diskussion mit Mutter und Vater läßt er sich überzeugen und schreibt den Text sogar mit Sorgfalt und Beinahebegeisterung.
- 29.10. Hü in verschiedenen Fächern wird gemacht. Die Mutter findet heraus, daß D. einen Text zum Auswendiglernen und -schreiben von letzter Woche unterschlagen hat und an diesem Tag als Diktat gehabt hätte, die Überprüfung wurde aus Zeitgründen verschoben. Anstatt froh darüber zu sein, daß der Lehrer nicht draufgekommen ist, verweigert D. das Auswendiglernen. Unter Tränen und Geschimpfe und dem Wunsch, lieber im Krieg zu sein, wo man nicht in die Schule müsse, ergibt sich eine 20-minütige Diskussion mit uns Eltern. Ergebnis: In ca. 20 Minuten lernt er den Text auswendig und schreibt ihn mit ca. 10 Fehlern recht passabel und leserlich und verspricht von sich aus, am Abend den Text noch einmal zu schreiben.
- 30.10. D-Diktat: 11 Fehler
- 6.11. D-Diktat: 23 Fehler!
- 6.11. 1. Schularbeit in M: Note 3, alle Aufgaben gekonnt, aber lauter Rechenfehler, zum Teil durch Schlamperei bedingt.
- 7.11. 1 Stunde nachsitzen, Gründe bis jetzt unbekannt
- 13.11. E-Vokabeltest: Note 1
- 14.11. D-Test (im Wörterbuch suchen): 3 von 10 Punkten
- 16.11. E-Grammatiktest: Note 5, am Vortag hat er den Stoff gut beherrscht, aber im Test große Lücken
- 18.11. M-Test: 6 von 10 Punkten – ohne Vorankündigung
- 21.11. Bescheid, daß D. in M in die 3. Leistungsgruppe eingestuft wird – riesengroße Enttäuschung bei ihm und bei uns Eltern, weil mit einer Einstufung in die 2. Gruppe gerechnet wurde, und zwar aufgrund der bisherigen Testergebnisse,

soweit sie daheim von uns nachvollziehbar waren! Bei einem Telefongespräch mit der M-Lehrerin stellt sich heraus, daß D. 59 Punkte erreicht hat. 140 sind das Maximum, 75 die Grenze für die 3. LG. Bei dem Telefonat kommt für uns auch klar zum Ausdruck, daß die persönliche Situation des Schülers, z. B. positive oder negative Verstärkung durch die Einstufung und die damit zusammenhängende Motivation, überhaupt kein Kriterium darstellt. Man beruft sich ausschließlich auf das Punktesystem. Die Lehrerin erwähnt auch, daß D. die letzten 2 Wochen Auffälligkeiten im Verhalten und in der Leistungsbereitschaft gezeigt habe. Auf unseren Hinweis, daß das vielleicht auch mit der Prüfungssituation, den Einstufungserfordernissen und den damit zusammenhängenden Streßsituationen zu tun haben könnte, scheint sie eine neue Erkenntnis gewonnen zu haben. Ob dieser Hinweis auch für andere LehrerInnen von Zweckmäßigkeit wäre? Spontane Äußerung von D., als er nachhause kommt, jetzt habe er soviel auf M gelernt, was aus unserer Elternsicht auch stimmt, daß er jetzt nichts mehr lernen werde, denn das habe ja keinen Zweck mehr!

- 21.11. D-Test (alphabetisch ordnen): 0 von 10 Punkten! Dieser Test war in der darauffolgenden Stunde, wo D. offensichtlich so geschockt war, daß er nicht einmal mehr das Alphabet beherrschte und die paar Wörter, die er schrieb, nur ein unleserliches Gekritzeln waren.
- 23.11. E-Grammartest: Note 5
- 24.11. Geographietest: Note 1, D. ist sehr an Gg interessiert, lernt aber zuhause nichts.
- 7.1. D. ist sehr motiviert und macht die Hü in E, D und M widerspruchlos und vor allem, das ist neu, in einer für ihn sehr schönen Schrift. Nebenbei bemerkt er, daß der D-Lehrer sein gutes Verhalten gelobt habe.
- 9.1. D-Diktat aus der Wörterliste: Note 2, im Wörterlistendiktat ergibt sich eine Änderung in der Beurteilung, während bisher nur "alles oder nichts" gegolten hat, also bei 0 Fehlern 20 Punkte bei einem und mehr Fehlern keinen Punkt, wird jetzt abgestuft, deshalb bekommt D. bei 2 Fehlern jetzt eine Zwei.
- 11.1. E-Vokabeltest: Note 5, wobei die Benotung für uns nicht nachvollziehbar ist.
- 12.1. D-Schularbeit – eine Bildgeschichte: Note +4 (zuwenig ausformuliert). Insgesamt ist Ds Arbeitshaltung und Lerneifer zur Zeit relativ gut. In M entwickelt er einen großen Eifer, weil ihm die Bruchrechnungen offensichtlich behagen und er auch Erfolgserlebnisse hat.
- 14.1. ME-Test: Note 2
- 14.1. Gg-Test: Note 2
- 15.1. Aussprache mit dem M-Lehrer, er lobt D. wegen seiner Fähigkeiten im Bruchrechnen und kritisiert ihn wegen seiner mangelnden Konzentrationsfähigkeit. Er wünsche sich mehr Selbständigkeit von D., die sich vielleicht besser entwickle, wenn er zuhause auch selbständiger seine Arbeiten mache. Er habe nämlich das Gefühl, daß wir als Eltern ihn zu sehr unterstützen und D. sich deshalb auf unsere Hilfe verlasse. Das vermute er aufgrund seiner Unterrichtsbeobachtungen. Diese Vermutung kann ich durchaus bestätigen. Diese "Überbehütung" rührt sehr wahrscheinlich weniger von unserem Ehrgeiz her, sondern kommt vielmehr aus der Befürchtung heraus, daß D. aufgrund seiner besonderen Schullaufbahn einiges nachzuholen hat, wobei unsere Absicht ist, die Grundrechnungsarten zu automatisieren. Der M-Lehrer betont, daß diese Automatisierung alle 4 Stufen über beabsichtigt sei und deswegen nicht in besonderem

Maße gefördert werden müsse.

15.1. M-Test: 7 von 16 Punkten

15.1. D-Test: Note 4

20.1. Gespräch mit dem E-Lehrer, der vor allem auf die negativen Leistungen hinweist, aber mit D. schon klarkomme. D's Vorbildung in E in der Waldorfschule wirke sich zwar mündlich aus, nicht aber schriftlich. Weil am Freitag M-Schularbeit ist, bekommt D. eine Probeschularbeit zuhause, nachdem wir mit ihm die ganze Woche über intensiver gelernt haben, und zwar hauptsächlich M und E. Sein Lerneifer war sehr unterschiedlich – von hochmotiviert bis zu Wutausbrüchen konnten wir alle Stimmungslagen "genießen". Insgesamt war er aber eher lernunwillig.

22.1. M-Schularbeit: Note 2 (17 Punkte von 40)

25.1. E-Schularbeit: Note 5

28.1. D. bekommt die E-Schularbeit zurück mit der Verständigung, daß die Gefahr bestehe, bei gleichbleibenden mangelhaften Leistungen am Ende des folgenden Unterrichtsabschnittes (am 2.4.93) in die 3. LG abgestuft zu werden. Er sei verpflichtet, während des folgenden Unterrichtsabschnittes den Förderunterricht zu besuchen. Wir wissen uns keinen Rat, denn wir haben das Gefühl, daß D. bei der Schularbeit zum Teil die Fragen nicht verstanden hat und daher Gelerntes nicht anwenden konnte, obwohl beim Üben zuhause der Stoff zum größten Teil beherrscht wurde. Bei Durchsicht der Schularbeitenangabe fällt uns auf, daß sie 4! DIN A-4 Seiten umfaßt. Dieses Pensum sollte in einer Stunde von allen drei LG bewältigt werden! Wahrscheinlich waren die meisten SchülerInnen mit dem Lesen schon überfordert, geschweige denn mit dem Lösen der Aufgaben. Dementsprechend fiel auch das Ergebnis mit 9 Nicht Genügend in der Gruppe von D. aus.

27.1. M-Test: 6 von 17 Punkten/Befriedigend

29.1. E-Test: 26 von 36 Punkten/Sehr gut

1.2. D-Diktat: Genügend/4 Fehler

3.2. M-Test: 4 von 17 Punkten/Befriedigend

6.2. Semesterzeugnis

Religion	3
Deutsch 2. LG	3
Englisch 2. LG	4
Geographie	1
Mathematik 3. LG	2
Biologie	1
Musikerziehung	2
Bildnerische Erz.	2
Technisches Werken	2
Leibesübungen	2

9.2. Untersuchung beim Urologen, weil D. die letzten Monate sehr häufig aufs Klo mußte, auch in der Nacht. Organisch konnten keinerlei Auffälligkeiten festgestellt werden. Der Arzt meinte allerdings, daß dieses Phänomen psychosomatisch bedingt sei. Dazu fällt mir wieder das Nägelbeißen ein, das nach wie vor zu beobachten ist. In dem Zusammenhang muß erwähnt werden, daß D. seinen Schulfrust auch mit vielem Essen kompensiert. Seit den Schulwechseln hat er sehr viel an Gewicht zugenommen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß D. während des 1. Semesters insgesamt 41!! schriftliche Überprüfungen in Form von Schularbeiten und Tests absolvieren mußte, wobei wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben! Die mündlichen Prüfungen haben wir nicht dokumentiert, weil uns D. kaum eine Auskunft darüber gab.

Diese Vielzahl von Überprüfungen hat in einer Phase stattgefunden, in der sich die Kinder mit einer für sie vollkommen neuen Schulsituation konfrontiert sahen – neue Klassengemeinschaft, neues Schulgebäude, häufiger LehrerInnenwechsel durch das Fächersystem und später, durch die Leistungsgruppen bedingt, häufiger Klassenwechsel, Stigmatisierung der "Drittgrüpler", Spekulationen der Kinder über Auf- oder Absteigen in den Leistungsgruppen wegen der zu erwartenden oder zu vermeidenden Lehrerpersönlichkeit, im schlimmsten Fall keine fixe Bezugsperson durch den Klassenvorstand, weil der in einer anderen Gruppe unterrichtet, überhöhte Anforderungen in den ersten Leistungsgruppen, "weil dort Gymnasiumniveau verlangt werde" (Zitat zweier M- und E-Lehrerinnen), Überforderung vieler Kinder in den Schularbeiten, weil alle Leistungsgruppen dieselben Angaben bekommen und daher teilweise die Aufgabenstellungen nicht verstehen oder gar nicht dazu kommen, alle zu lesen.

Welche Auswirkungen eine solche Situation auf die Kinder haben kann und hat, sei dem Urteil der/s LeserIn überlassen!

Die Fallgeschichte von D. ist hoffentlich nicht repräsentativ und nicht beliebig auf alle übertragbar, aber daß sie möglich ist, beweist die Dokumentation, deren Objektivität uns von D's Deutschlehrer bescheinigt wurde. Mit meinen Beobachtungen möchte ich keineswegs einzelne KollegInnen an den Pranger stellen, denn bei meinen Recherchen ist mir neben all den oben erwähnten Fakten auch das Engagement einiger KollegInnen in der Schule und die Bereitschaft, mit den SchülerInnen außerhalb der Schule Aktivitäten zu entwickeln, aufgefallen.

Allerdings möchte ich das System der "Neuen Hauptschule" anprangern, das solche "pädagogischen Exzesse" zuläßt, das zwar von keiner der befragten Lehrpersonen gutgeheißen wird, das aber, aus welchen Gründen immer, mehr oder weniger stillschweigend zur Kenntnis genommen und fortgeführt wird, letzten Endes auf Kosten der Kinder!

Diese Ausführungen gehen auf eine Fallstudie zurück, die im Rahmen des Hochschullehrganges "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen des Faches Deutsch", veranstaltet vom IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen der Universität Klagenfurt, gemacht wurde.

Showdown

Eine sehr persönliche Fall-Geschichte über das Stolpern zweier Schülerinnen und den aufrechten Gang eines Lehrers

■ von Wolfgang MAURER

EINLEITUNG

Die Vorgeschichte

Das Schreiben dieses Berichts stellte mich vor größte Probleme. Was kurz vorher noch als interessant erschienen war, stellte sich als zutiefst banal heraus, auf jeden Fall als nicht wert, darüber etwas Schriftliches von sich zu geben. Wie als Bestätigung drängte sich in solchen Situationen ein Aphorismus von KARL KRAUS auf:

"Warum schreibt mancher? Weil er nicht genug Charakter hat, nicht zu schreiben." (Karl Kraus, Werke III, S. 124)

Was mich dann doch in letzter Minute an den Schreibtisch gezwungen hat, war ein flüchtiger Gedanke, der sich bei der Vorbereitung einer "Qualifikationsprüfung" gegen eine Schülerin einer 7. Klasse ins Bewußtsein schmuggelte. Was für ein Satz dies war, überlasse ich der Phantasie des/der Lesers/Leserin, mich hat er jedenfalls aus dem Gleichgewicht gebracht. Daß ich so etwas auch nur denken kann, widerspricht zutiefst meinem Selbstbild als kritischer, toleranter, den SchülerInnen freundlich gesonnener Lehrer. Ich wollte wissen, was da "gelaufen" war – und begann mit der Arbeit an diesem Beitrag. Sein Thema sind jene lästigen Prüfungen am Ende des Schuljahres, die mit darüber entscheiden, ob jemand mit "Nicht genügend" oder "Genügend" beurteilt wird.

Die Methode

Die Vorgangsweise, die diesen Text hervorgebracht hat, kann als "assoziative Reflexion" bezeichnet werden. Ich versuchte, sowohl bei der Vorbereitung der Prüfungen als auch in der Prüfungssituation auf zweierlei zu achten: erstens wollte ich das zu fassen bekommen, was sich knapp unter der Oberfläche des bewußten Agierens abspielt, und zweitens wollte ich das "reale" Agieren – mich selbst beobachtend – festhalten. Die Stimmungen, Gefühle, Gedanken-

splitter, Interaktionsfetzen usw., die ich auf diese Art und Weise zusammentragen konnte, bildeten dann die Grundlage für die frei schweifende Assoziation und Reflexion. Die diesem Verfahren zugrundeliegende "Sensibilitätsreizung" und das "Sich-selbst-Zuschauen" haben wohl dazu geführt, daß bei mir manchmal ein gewisses Gefühl der Unwirklichkeit aufgetreten ist. Inwieweit die "Ergebnisse" durch diese Vorgangsweise verzerrt wurden, kann ich nicht beurteilen. Immerhin ist mir manches (für mich) Interessante aufgefallen.

Ich möchte dies anhand eines kleinen Beispiels verdeutlichen: Die mir eigene Art der Fortbewegung wurde kürzlich in einer Maturazeitung als ein "Wandel-Schwing-Spektakel" bezeichnet, was ohne Zweifel eine gewisse Berechtigung hat. Auf dem Weg in die Klasse (vor einer Qualifikationsprüfung, die nicht mehr so heißt) bemerkte ich plötzlich, daß ich auch den aufrechten Gang beherrsche, daß ich offensichtlich schon im Gehen eine gewisse Distanz und Autorität zum Ausdruck bringen wollte, was allerdings bei mir ein Gefühl der "Uneigentlichkeit" hervorrief. Jedoch dazu später mehr.

Die Darstellung

Um es vorweg zu sagen: Ich denke, daß ich bei der Darstellung der Reflexionen und Assoziationen weit hinter den Möglichkeiten zurückgeblieben bin. Ich habe die angemessene Form nicht gefunden. Unter Umständen war der Anspruch zu hoch: die angestrebte Ehrlichkeit und die stark subjektive Beteiligung führen dem formalen Gestaltungswillen immer wieder in die Parade. Der/die geneigte LeserIn wird sich wohl oder übel durch einen unstrukturierten Wirrwarr kämpfen müssen. Mögen andere kommen und es besser machen, ich konnte es nicht.

Sechs/Sieben Dora

Ich habe die SchülerInnen, als sie in der 6. Klasse zusammengelegt wurden, übernommen. Knapp die Hälfte von ihnen kannte ich schon, weil ich sie in der Unterstufe in Deutsch unterrichtet hatte. Obwohl die Klasse sehr groß (28) war, gelang es mir ziemlich schnell, zu den SchülerInnen eine gute Beziehung aufzubauen. Ich freute mich auf die Deutsch-Stunden, und viele waren auch interessant und lebhaft; vor allem bei Diskussionen über dies und das beteiligte sich ein Großteil der SchülerInnen. Mitentscheidend für die gute Stimmung in der Klasse war sicherlich auch, daß ich sie arbeitsmäßig nicht unter Druck setzte.

Allerdings hatte dieses gute Verhältnis zur Klasse auch einen Hintergrund, der mir erst im Laufe der Zeit klar wurde: Die Klasse begann sich auf ihren Klassenvorstand und Englischlehrer einzuschließen und suchte sich Verbündete

unter den Lehrern. Der betreffende Kollege hatte sich durch einige ungeschickte Äußerungen und Aktionen höchst unbeliebt gemacht und ließ sich offenbar auch relativ bereitwillig in die Rolle des Sündenbocks manövrieren. Diese Rollenzuschreibung erreichte ihren Höhepunkt auf einem Elternabend gegen Ende des Schuljahres. Er wurde für die Demotivation und die schwachen Leistungen der SchülerInnen verantwortlich gemacht. Mein Hinweis, daß dies wohl ein zu einfaches Erklärungsmuster darstellte, wurde weder von den Eltern noch von den SchülerInnen akzeptiert.

Dieses versuchte Abschieben der Verantwortung für die (nicht) erbrachten Leistungen hatte ich in der Zwischenzeit ebenfalls kennengelernt. Die ersten Unstimmigkeiten gab es bei mir im Deutschunterricht bei der Besprechung von schriftlichen Übungen. Dabei schien ich einer Mehrheit in der Klasse zu kritisch mit ihren Leistungen ins Gericht zu gehen, während ich den Eindruck hatte, das Positive ohnehin ungebührlich hervorzuheben.

Zu ernsteren Schwierigkeiten kam es dann nach der ersten Schularbeit, die sowohl für die SchülerInnen als auch für mich enttäuschend ausgefallen war. Die SchülerInnen warfen mir vor, zu hohe Ansprüche zu stellen. Ich zeigte mich einsichtig und berücksichtigte ihre Kritik insofern, als ich die Themenstellung bei den folgenden Schularbeiten einfacher gestaltete, was allgemein anerkannt wurde, aber nicht zu einer Beendigung der Diskussion führte, obwohl sich die Noten etwas besserten.

Was mich bei diesen Diskussionen ziemlich nervte, war die Art und Weise, wie sie mit ihren Leistungen zurechtzukommen versuchten. Immer wieder spielten sich ähnliche Abwehrmechanismen ab:

Die LehrerInnen würden die SchülerInnen des BORG als weniger intelligent als jene der Langform betrachten, und deshalb hätten sie die schlechteren Noten. Dies mag zum Teil schon stimmen, jedoch diente dieses "Argument" häufig dazu, die real erbrachten Leistungen in den Hintergrund zu schieben und die relativ schlechten Ergebnisse nur als Folge von Antipathie bzw. als Ausdruck gewisser Einstellungen bei den LehrerInnen zu rationalisieren.

War diese Diskussion ausgestanden, wurde noch über die Subjektivität der Notengebung im allgemeinen lamentiert; ich pflichtete den SchülerInnen bei, daß es eine absolut objektive Benotung nicht gebe, brach jedoch das Gespräch darüber mit dem Hinweis ab, daß jede/r zu mir kommen könne, wenn ihm/ihr die Schularbeitennote nicht einsichtig sei. Dieses Angebot wurde nur einmal aufgegriffen.

Allerdings scheinen die ständigen Diskussionen um die Noten die einzelnen Lehrer etwas "mürbe" gemacht zu haben, denn am Ende des Schuljahres schlossen in dieser – allgemein als sehr leistungsschwach eingestuften – Klasse alle SchülerInnen positiv ab.

Für mich paßte das. Ich hatte wohl den Eindruck, etwas milde gewesen zu sein, aber es hatte schlußendlich jede/r SchülerIn in einem Teilbereich Positi-

ves vorzuweisen. Außerdem war das "Klima" in der Klasse trotz der gelegentlichen Auseinandersetzungen weiterhin sehr gut. Heute bin ich der Meinung, daß es so gut war, weil ich von ihnen zu wenig gefordert habe.

Im vergangenen Schuljahr unterrichtete ich die Klasse auch in Psychologie, was zu gewissen "Abnützungserscheinungen" geführt hat. Es wurde härter, vor allem in Deutsch. Dabei dürfte wohl auch eine gewisse Rolle gespielt haben, daß ich ihnen mehr an Eigenarbeit (in erster Linie das Lesen von Texten) abverlangt habe. Da ich nicht bereit war, von meinen Forderungen abzugehen, und sich die Arbeitshaltung der SchülerInnen nicht veränderte, kam es, wie es kommen mußte: Die "alten" Diskussionen begannen wieder, von zu hohen Anforderungen und zu großem Leistungsdruck wurde geredet. Diese Klagen konnte ich jedoch relativieren, indem ich auf eine polnische Mitschülerin verwies, die vor etwas mehr als zwei Jahren noch kein Wort Deutsch konnte und in der Zwischenzeit zu den Besten in der Klasse gehörte. Die meisten SchülerInnen akzeptierten diesen Einwand, doch führte dies nicht zu einer Erhöhung ihres Arbeitseinsatzes, sondern zu einem Kokettieren mit der Resignation. Aussagen, wie: "Wir sind halt z'dumm!" fielen des öfteren. Selbstverständlich wies ich solche Äußerungen zurück, machte jedoch gleichzeitig deutlich, daß auch SchülerInnen, die ich nicht als dumm einstuft, in Deutsch mit "Nicht genügend" abschließen können. Am Ende des Schuljahres "erfüllten" zwei Schülerinnen diese Voraussage.

Zur Korrektur dieses Bildes: Wir hatten auch Spaß, führten interessante Diskussionen, ich freute mich über die gute Klassengemeinschaft, die sich die SchülerInnen aufgebaut hatten, die Offenheit, mit der sie sich in den Unterricht eingebracht haben, und die Geburtstagskuchen, von denen ich immer ein Stück abbekam.

SHOWDOWN

Vorbereitung

Ich will nicht, daß alle durchkommen, das heißt, ich bringe ein Gedicht; das darf aber nicht so schwer sein, daß alle das Gefühl haben, ich würde die drei abmontieren. Eigentlich müßten ja mindestens sechs vor so einer Prüfung stehen. Ich bin wieder einmal viel zu milde gewesen, es ist ja beinahe die Hälfte der Klasse nicht fähig, einen halbwegs ordentlichen Aufsatz (was ist das, was erwarte ich überhaupt?) zu schreiben; wenn ich an die Matura denke, kommt mir das Grausen; wahrscheinlich möchte auch ich dort gut abschneiden; sowas wie bei der letzten passiert mir nicht noch einmal. (Ich hatte fünf "Nicht genügend" beantragt, die Vorsitzende war der Meinung, daß von den insgesamt 16 Arbeiten weitere fünf mit "Nicht genügend" zu beurteilen wären; es blieb bei fünf). Irgendwie habe ich das Gefühl, daß mein Ruf als Deutsch-

lehrer – und ich möchte auch in den Augen der Kollegen ein guter Lehrer sein – mit davon abhängig, was die SchülerInnen bei der Matura schreiben; das ist ja fast das einzige, was andere von meinem Unterricht zu sehen bekommen. Irgendwie hatte ich Angst vor der Frage: "Wie kann der/die überhaupt in die 8. Klasse kommen?" Vielleicht haben deshalb die Schularbeiten ein Gewicht erlangt, das mir selbst nicht gerechtfertigt erscheint. Aber die drei haben ja auch sonst praktisch nichts zum Unterricht beigetragen. Am ehesten noch die V., die hat ab und zu mitdiskutiert, wenn es sie interessiert hat. Hoffentlich kann sie ein bißchen was, dann lasse ich sie durch, sie hat ja auch zwei Vierer geschrieben, und der erste war ziemlich hart. Vielleicht hätte ich sie ohne Prüfung durchkommen lassen sollen, aber jetzt ist es zu spät, jetzt kann ich nicht mehr zurück.

Wenn die drei auch noch ein "Genügend" schaffen, mache ich mich doch lächerlich. Dann sagen die sich, der Mausi tut doch nur so als ob, und am Schluß wird er eh wieder weich. Brauche ich einige "Nicht genügend", um meine Autorität abzusichern? Ich glaube nicht, daß ich das nötig habe. Sie respektieren mich doch. Ich habe ihnen doch mehrfach gesagt, daß sie ihre Leistung zu bringen haben, auch wenn es im Unterricht locker abläuft. Außerdem bin ich der Meinung, daß man/frau in Deutsch genauso wie in Mathematik oder Englisch durchhausen kann. Aber das Problem liegt offensichtlich nicht auf der rationalen, sondern auf der emotionalen Ebene. Man liest den LLOYD DE MAUSE¹ nicht ungestraft. Mir spuken die Begriffe "Opfer" und "Niederlage" im Kopf herum, und das sind eindeutig *Fantasy Words*. Was ist die *Fantasy Message*? Möchte ich ein Opfer, verlangt die Klasse eines? Warum habe ich eigentlich das Gefühl, ein Opfer zu bringen, wenn ich einige mit "Nicht genügend" beurteile? So ans Herz gewachsen sind mir die drei auch wieder nicht. Doch Opfer, die meiner Autorität gebracht werden? Inwieweit spielt Erotisches mit hinein? Beweise ich Potenz, indem ich hart bleibe? Was heißt es dann, daß ich bei der V. am ehesten bereit bin, "weich" zu werden? Da lieber nicht weiter!

Unter Umständen möchte mich die Klasse auch autoritär, nein, ich glaube, daß sie verunsichert sind von den "Unklarheiten" des Unterrichts; man/frau kann nicht einfach lernen, und dann hat man/frau eine gute oder zumindest positive Note. Aber das führt vom Opfer weg. Ich denke, da gibt es bei mir noch eine Facette, die noch nicht berührt worden ist. Ich glaube, ich habe auch Angst davor, daß mich die Klasse mit "Liebesentzug" bestrafen wird, wenn ich einige "Nicht genügend" gebe. Ist das mein Opfer? Mein altes Problem?

Wahrscheinlich hat auch der Begriff der Niederlage damit zu tun. Das Gefühl einer Niederlage taucht nämlich nicht in dem Zusammenhang auf, daß es mir nicht gelungen ist, alle SchülerInnen positiv abzuschließen, sondern es

¹ Vgl. Lloyd deMause: Reagan's Amerika. Basel-Frankfurt: Stroemfeld/Roter Stern 1987.

wäre eine Niederlage für mich, wenn ich alle durchkommen lassen würde. Ich glaube, ich hätte das Gefühl, nach Zuwendung geheischt zu haben.

Von irgendwoher kommen aber auch leise Schulgefühle. Ich bin nach einem Karenzjahr mit dem Vorsatz wieder in die Schule eingestiegen, alle SchülerInnen im Unterricht zumindest so weit zu bringen, daß sie ein "Genügend" schaffen. Wahrscheinlich hätte ich mehr schriftliche Übungen geben sollen. Aber sie haben ja auch die wenigen, die ich verlangt habe, eher auf die schnelle gemacht. Ungerecht ist nur, daß die C. eine der wenigen war, die sich wirklich bemüht hat, aber sie bekommt ohnehin den Paragraphen, sie hätte ja auf die Prüfung verzichten können, so wäre uns beiden geholfen gewesen. Sie hat sicher gelernt, aber mit so schwachen schriftlichen Leistungen bekommt sie jetzt kein "Genügend". Das gibt einen Schaukampf, verdammt, verdammt nah am Schauprozeß. Nein, eine Chance hat sie, wenn sie das Gedicht halbwegs hinkriegt. Mehr Chancen hat die V., aber wahrscheinlich hat sie weniger gelernt. Ich sehe das genau kommen: Die C. wird mehr wissen und mich dann mit ihren großen Augen vorwurfsvoll anschauen, wenn ich sage, daß es trotzdem nicht langt. Und die V. wird sie mitreißen, obwohl, sie könnte es im nächsten Jahr eher schaffen. Mist. Hoffentlich machen sie es wenigstens klar und eindeutig.

Die E. kommt in meinen Überlegungen überhaupt nicht vor, habe ich sie schon abgeschrieben, oder ist sie mir einfach weniger wichtig als die anderen zwei? Sie hat sich während des ganzen Schuljahres versteckt. Wahrscheinlich habe ich mich zu wenig um sie gekümmert. Sie hätte es wohl mehr gebraucht als viele andere. Auch das ist jetzt nicht mehr zu ändern.

Das Umfeld

Ich kann nicht mehr nachgeben, das ganze Schuljahr über habe ich mich – wie andere LehrerInnen auch – im Konferenzzimmer über die schwachen Leistungen in dieser Klasse aufgeregt, ich will jetzt nicht als derjenige dastehen, der jammert und am Schluß dann doch umfällt und die Drecksarbeit die Kollegen machen läßt. Ich möchte nicht, daß bei den anderen der Eindruck entsteht, daß ich den SchülerInnen Noten schenke. Ich will mich nicht dem Vorwurf aussetzen, ein gutes Verhältnis zur Klasse mit positiven Noten zu erkaufen. Irgendwie spielt da auch ein gewisses Konkurrenzdenken unter den Lehrern eine Rolle. Der M. redet von Solidarität. Bei uns an der Schule sind nicht jene die guten Lehrer, die keine Fünfer geben, sondern die anderen. Nein, das ist zu einfach; so läuft es auch nicht, aber ab und zu muß man/frau schon zeigen, daß nicht gerade jede/r durchkommt. Auf dem Weg komme ich nicht weiter.

M. gegen C.

Ich habe überhaupt keine Lust, in die Klasse zu gehen, ich hasse solche Prüfungen. Los, bring es hinter dich! Mensch, du hast doch schon mehr "Nicht genügend" gegeben, wahrscheinlich habe ich zuviel nachgedacht. Ma. wünscht mir viel Glück. Wie er das wohl meint? Die Gedichte habe ich dabei – ich lasse sie ziehen, der Zufall entscheidet. Das GÜNDERODE-Gedicht ist sicher leichter als das CHAMISSO-Gedicht. Da hocken sie vor der Klasse am Boden, das muß einen besonderen Reiz haben. Wie lauf' ich denn, das ist, als ob ich aus Holz wäre, sehr aufrecht, sehr gezwungen. Ich habe selbst das Gefühl, als ob ich einen typisch autoritären Lehrer imitieren würde; wenn ihnen das auffällt, müssen sie doch in schallendes Gelächter ausbrechen, so komisch muß das ausschauen; tun sie aber nicht, wahrscheinlich ist ihnen nicht zum Lachen zumute, vielleicht beherrsche ich den "aufrechten Gang" auch so gut, das die "Botschaft" angekommen ist: Heute komme ich als Autoritätsperson zu euch, ich bin entschlossen zu tun, was getan werden muß.

Sie sind viel ruhiger als sonst, während ich ins Klassenbuch eintrage. Ich lasse die C. und die V. in die erste Bänkreihe nach vorne kommen. Den anderen stelle ich frei, ob sie zuhören wollen oder nicht; diejenigen, die nicht zuhören, bitte ich, alles zu notieren, was ihnen zum Deutschunterricht einfällt. Bin gespannt, was da alles kommen wird. Ich war in Deutsch sicher schwächer als in Psychologie; vielleicht sind fünf Stunden in einer siebten Klasse auch zuviel, man kennt sich so gut, daß kaum mehr Überraschungen möglich sind; jedenfalls ist die Phase des "honeymoons" vorbei.

Die C. beginnt und zieht natürlich das einfachere Gedicht; sie liest es laut vor, danach lasse ich ihr ein paar Minuten Zeit, um sich einiges zur Interpretation zu überlegen. Mensch, ist das lang! Ich weiß nicht, wohin ich schauen soll. Am liebsten würde ich überhaupt niemanden anschauen. Ich bin unsicher, ich habe das Gefühl, daß man mir ansieht, daß ich sie durchsausen lassen möchte. Sie beginnt, sehr schnell wird klar, daß sie das Thema des Gedichts nicht erfaßt hat; ich bin irgendwie erleichtert und lasse sie weiterreden, wobei ich mir ziemlich schäbig vorkomme. Als sie sich total verrennt, unterbreche ich sie und weise sie darauf hin, daß sie in die falsche Richtung geht. Sie schafft es jedoch nicht mehr, meine Korrektur in ihre Überlegungen miteinzubeziehen. Da sie auch über formale Aspekte des Gedichts wenig sagen kann, ist die Prüfung eigentlich schon vor der zweiten Frage gelaufen. Ich sage ganz kurz, was ich mir inhaltlich und formal erwartet hätte und stelle dann die zweite Frage, deren Beantwortung sie nach einigen Sätzen abbricht. Im nachhinein betrachtet, waren vor allem zwei Dinge bei diesem "Prüfungsgespräch" interessant:

Das war erstens meine Art zu sprechen. Ich wählte ein Hochdeutsch, das ich üblicherweise nicht verwende, das von jeglicher umgangssprachlichen Färbung gereinigt war (soweit dies Vorarlberger können), außerdem formulier-

te ich sehr bedächtig und achtete verstärkt auf grammatikalische Richtigkeit. Es muß geklungen haben, als würde ein Roboter ein Wort nach dem anderen ausspucken. Wenn ich die Reaktionen in der Klasse richtig deute, dann dürfte dieses Signal auch angekommen sein. Es war wohl allen in dem Raum relativ rasch klar, daß diese Prüfung kaum ein positives Ende finden würde. Interessant war dann zweitens, meinen Gefühlswirrwarr zu beobachten: Da schoben sich ineinander meine Wut auf die Schülerin (sie hätte ja nicht antreten müssen, ich "brauchte" eine gewisse Wut auf sie, sonst hätte ich sie nicht so "hängen" lassen können) und die Wut auf mich, meine Erleichterung darüber, daß die Prüfung "richtig" läuft und die Scham, daß ich darüber erleichtert bin ...

Auf diese Art nie wieder.

Dieser Artikel beruht auf einer Fallstudie, die der Autor im Rahmen des Hochschullehrgangs "Pädagogik und Fachdidaktik – Deutsch" verfaßt hat.

✉ *Wolfgang Maurer ist AHS-Lehrer am BG Bludenz; Unterfeldstraße 11, 6700 Bludenz*

»Hoher Leistungsdruck auf enge Nahziele hin wird vermutlich tatsächlich diese fördern, aber immer ausschließlicher diese. Er ist autoritär in dem Sinne, daß er ein kognitives Paradigma sanktioniert und institutionalisiert – und anderen kognitiven Formen ..., die sozialen und institutionellen Grundlagen entzieht. Autoritäre Bildungssysteme – auch wenn sie sich der Form nach nicht als solche begreifen – produzieren langfristig weniger Leistungen.« (Eike Gebhardt)

ERFAHRUNGEN & WEGE

Das Dilemma der Aufsatz- benotung

Beurteilungsstrategien von DeutschlehrerInnen

■ von Marlies KRAINZ-DÜRR

1. "Der Rest bleibt Bauch – und Befriedigend!" – Zur Einführung

"Ich bin eigentlich in keinem Punkt Deiner Meinung, außer vielleicht bei der Endnote". Das sagte vor einigen Jahren der Herausgeber dieser Zeitschrift zu mir, als wir anlässlich einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema Leistungsbeurteilung unsere Praxis des Korrigierens an konkreten Beispielen diskutierten. Ich war damals redlich bemüht gewesen, einen Schularbeitentext, der bei mir im Unterricht geschrieben worden war, "offen" vor anderen FachkollegInnen zu korrigieren. Alle Kriterien hatte ich berücksichtigt, brav Fehler um Fehler aufgelistet und dann ein "abgesichertes" Urteil abgegeben. Wie abgesichert es schließlich von den KollegInnen empfunden wurde, davon zeugt obiges Zitat.

Das Korrigieren von Aufsätzen ist eine Tätigkeit, die – meist ungeliebt – DeutschlehrerInnen ein Schulleben lang begleitet. Dessen ungeachtet (oder gerade deswegen?) findet darüber nur selten ein kollegialer Erfahrungsaustausch statt. Verfolgt man die Fortbildungsangebote für DeutschlehrerInnen der letzten Jahre, so zeigt sich, daß das Thema "Beurteilung" nicht gerade zu den Spitzenreitern gehört. Zum Teil liegt das auch an der Art, wie Fortbildungen für LehrerInnen meist organisiert sind. Im Regelfall kann man als interessierter Lehrer/interessierte Lehrerin eine Fortbildungsveranstaltung gleichsam "buchen" und wird dort von ExpertInnen, die meist nicht aus der Unterrichtspraxis kommen, mehr oder weniger gut "bedient". Ein Austausch über das, was in der Schule tagtäglich wirklich passiert, findet dagegen nur selten statt. Die eingangs beschriebene Szene stammt aus einer Fortbildungsveranstaltung, die wesentlich auf diesem kollegialem Erfahrungsaustausch beruht. Für mich war sie gerade aus diesem Grunde äußerst lernträchtig. Denn daß

Aufsätze von verschiedenen LehrerInnen unterschiedlich beurteilt werden (wobei für ein und denselben Aufsatz die gesamte Notenskala ausgeschöpft werden kann), daß ein und dieselbe LehrerIn ein und denselben Aufsatz zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich bewertet, das sind vielzitierte Einsichten, fast schon Gemeinplätze, die DeutschlehrerInnen nicht aus der Ruhe bringen können, sofern sie für die Praxis anderer gelten. Die Einsicht aber, daß das eigene mühsam zurechtgebastelte, vielfach bewährte Beurteilungsschema ebenso willkürlich ist, ist meist weniger angenehm.

Ich möchte im folgenden einen Streifzug durch die verschiedenen "Beurteilungsstrategien" von DeutschlehrerInnen zur Aufsatzkorrektur unternehmen. Die "Daten" stammen von TeilnehmerInnen des Hochschullehrganges "Pädagogik und Fachdidaktik Deutsch".¹ Die LehrerInnen wurden gebeten, ihre ganz persönliche Praxis der Schularbeitenkorrektur möglichst genau zu beschreiben und vergleichend zu diskutieren.

2. "Und ewig nagen Zweifel und Frust." – Schwierigkeiten mit den Beurteilungskriterien

Daß das Korrigieren von Aufsätzen, genauer gesagt das Benoten, eine ungeliebte, mit Zweifeln und Unsicherheiten belastete Tätigkeit ist, darüber herrschte bei allen 22 befragten LehrerInnen die größte Einigkeit²:

- *Das Benoten von Aufsätzen ist für mich das Fragwürdigste überhaupt.*
- *Da ich noch immer möchte, daß Schreiben (auch) Spaß machen soll und Sprache eine Welt öffnet, gebe ich sehr ungerne und viel zu gute Noten.*
- *Ich empfinde die Deutschkorrekturen häufiger als große Belastung.*
- *Korrektur bedeutet Kampf und Krampf.*
- *Obwohl sich die Zeugnisnote keineswegs aus den Schularbeitennoten ergibt, streift mich die Benotung von Aufsätzen.*

Über das, was in Aufsätzen benotet werden sollte, geben DeutschlehrerInnen auf den ersten Blick erstaunlich übereinstimmende Antworten. Die vier Bereiche **Aufbau**, **Inhalt**, **Ausdruck** und **Sprachrichtigkeit** werden von nahezu allen als wesentliche Kriterien einer Aufsatzbeurteilung genannt. Aber schon die Erläuterungen zu den einzelnen Bereichen zeigen, daß darunter sehr Unterschiedliches verstanden werden kann. Eine Lehrerin schreibt dazu:

Natürlich beurteile ich Aufbau, Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit, aber bitte, was ist das?

¹ Befragt wurden 22 TeilnehmerInnen des Hochschullehrganges "Pädagogik und Fachdidaktik Deutsch" (PFL) des Jahrganges 1991-1993. Veranstaltet werden diese Hochschulkurse vom "Interuniversitären Institut für Forschung und Fortbildung" (IFF), Klagenfurt.

² Alles im folgenden kursiv Gesetzte sind Zitate aus den Beschreibungen der befragten LehrerInnen.

Vom "Aufbau" werden u.a. *Klarheit, Logik, Einleitung/Schluß und gedankliche Übergänge* gefordert, vom "Inhalt" erwarten sich LehrerInnen *Verständlichkeit eines Textes, Originalität, Eigenständigkeit der Argumentation, eine gewisse Länge (ungefähre Wortzahl in der 5. Schulstufe 120-150, 12. Schulstufe 800-900), Ausführlichkeit, Übersichtlichkeit, Übereinstimmung von Rolle und Stil, Kreativität, Phantasie und Sachwissen*. Das Kriterium "Ausdruck" wird mit den Begriffen *textgrammatikalische Bezüge, Wortwahl, Wortschatz, Variationsfähigkeit, Wortwitz, Satzbau, sprachliche Dichte, Zeitfehler, textsortenadäquates Schreiben und vollständige Sätze* beschrieben, bei der "Sprachrichtigkeit" werden *Orthographie, Interpunktion, grammatikalische Richtigkeit und Präpositionen* gewertet. Diese scheinbar so objektiven Kriterien lösen sich bei genauerem Hinsehen in eine Fülle von nicht genau festlegbaren Anforderungen wie *Originalität, Wortwitz, sprachliche Dichte* u.ä. auf. Dazu kommen noch weitere "unwägbar" Erwartungen, die LehrerInnen ganz subjektiv stellen wie z.B.

- *Ein guter Aufsatz soll mich beim Lesen nicht langweilen!*
- *Mein Hauptkriterium: Der Text muß echt sein.*
- *Der Aufsatz darf nicht 08/15 sein!*

Die meisten LehrerInnen betonten, ihre Kriterien vor den Schularbeiten bekannt zu geben.

Meistens schreibe ich auch auf den Angabezettel, worauf ich Wert lege und worauf die SchülerInnen achten sollen.

Auffallend ist allerdings, daß nur eine einzige Lehrerin angab, die SchülerInnen in den Prozeß der Festlegung von Bewertungskriterien miteinzubeziehen.

Mir ist sehr wichtig, mir selbst und meinen SchülerInnen meine Beurteilungskriterien vor einer Leistungsbeurteilung klar und sprachlich verständlich offen darzulegen. Mit älteren SchülerInnen (ab der zweiten Klasse) diskutiere ich auch gerne über Beurteilungskriterien.

3. "Der Kandidat hat 32 Punkte!" – Perfekionierte Korrektursysteme

Wie wird nun gewichtet, wie kommen LehrerInnen zu Noten? Hier gibt es keine einheitlichen Linien mehr. Die Palette der beschriebenen Beurteilungssysteme reicht von ausgeklügelten Punktwertungen bis zu sehr vagen "gefühlsmäßigen" Angaben. Hier eine Auswahl der Antworten:

- *Leider habe ich kein System, ich hätte aber gern eines so wie $F \times 100 : I = N$.*
- *Ich habe noch immer kein Notensystem und beurteile nach Gefühl und in Hinblick auf die Relation zwischen den Arbeiten. Je besser mir der Inhalt gefällt (je origineller oder neuer die Ideen oder Argumente) oder auch je geschliffener die Sprache, desto mehr Fehler darf sich der/die SchülerIn erlauben.*

- SchülerInnen, die inhaltlich nicht auf meiner Linie liegen, benote ich milder als solche, die mir nach dem Munde reden.
- Für Inhalt und Ausdruck gebe ich eigene Noten, die ich im Anschluß an die Arbeit als Detailnoten hinschreibe.
- Pro Kategorie können 8 Punkte erreicht werden.

Das "gründlichste" System, das berichtet wurde, funktioniert folgendermaßen:

Mein Bewertungssystem:

- A 1 Fehler = Rechtschreibfehler (R), Grammatikfehler (GR), Ausdrucksfehler (A)
 1/2 Fehler = r, gr, a,
 1/3 Fehler = Beistrichfehler
 Fehlersumme
- B Einleitung/Schluß, Aufbau, Inhalt, Stil, Argumentation, Umfang; für jeden Bereich gibt es maximal 2 + bzw. 2 -, für Umfang ein + pro 50 Worte über der Vorgabe.
- A + B = Fehlersumme, abzüglich +, zuzüglich -;
 0-3 Punkte = Sehr gut, 4-6 Punkte = Gut, 7-9 Punkte = Befriedigend,
 10-12 Punkte = Genügend, ab 13 Punkten = Nichtgenügend

Aber auch das ausgeklügeltste System hilft, so scheint es, in Zweifelsfällen nicht. Da kann schon einmal das eigene Schema etwas zurechtgebogen werden. Eine Lehrerin z.B. gab das offen zu:

In Zweifelsfällen kann es vorkommen, daß ich, um sie in den Gesamtraster einzufügen, bei den eigenen Korrekturen etwas "mogle".

Keine einheitliche Meinung besteht auch darin, wie Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit gewertet werden sollen. Hier reicht die Einschätzung von "besonders wichtig" bis zu "bewerte ich zunächst gar nicht".

- In der ersten Klasse (AHS) ist mir die Sprachrichtigkeit wichtiger als die korrekte Themenbehandlung.
- Rechtschreibfehler beurteile ich in der ersten Klasse nicht.
- Rechtschreibfehler gewinnen erst langsam (in der Unterstufe) Bedeutung. Fehler werden am Zeilenende angemerkt und müssen selber gefunden werden. Es gibt übrigens eine schulinterne Absprache, in der ersten Klasse (AHS) kein "Nicht Genügend" im ersten Halbjahr zu geben und die Rechtschreibung bei der ersten Schularbeit nicht zu beachten.
- Es gibt immer noch "magische Fehlerzahlen", also so 8-10 Fehler sind noch positiv. Besonders streng werte ich Fehler, die sich bei jeder Schularbeit wiederholen (Verbesserungen!) oder Fehlertypen, die wir gerade besprochen haben.
- Das Notengeben ist für mich so fragwürdig, daß ich nur dann die Note "Nicht Genügend" gebe, wenn die Zahl der Rechtschreibfehler bei ca 1 1/2 Großformatseiten über 30 beträgt, oder der/die Schüler/In auf das Thema nicht eingeht oder nur ein paar Sätze schreibt.

- *Die erlaubte Fehlerhöchstzahl orientiert sich bei mir am Klassendurchschnitt und ist ungefähr 10-13.*
- *Beistrichfehler zähle ich in den ersten drei Klassen der AHS nicht.*

Was als Fehler gewertet bzw. als noch tolerabel eingestuft wird, richtet sich aber nicht nur nach der Person des Lehrers bzw. der Lehrerin, sondern auch nach dem Klassendurchschnitt. Die Mehrzahl der LehrerInnen gab an, die Arbeiten mehrmals (bis zu mindestens dreimal) durchzulesen, ehe sie die Note festsetzen. Das läßt den Schluß zu, daß LehrerInnen sich bei der endgültigen Korrektur am Leistungsstand der jeweiligen Klasse orientieren, was gelegentlich auch explizit ausgesprochen wird:

- *Das "Finden" der Note orientiert sich am Klassendurchschnitt.*
- *Ich beginne mit den vermeintlich guten Arbeiten, dann lese ich alle Arbeiten und halte die Eindrücke fest. Schließlich beginne ich mit der Korrektur.*

Das Anforderungsniveau bestimmt also die Schulklasse. Nur wenige LehrerInnen haben darauf hingewiesen, daß für ihre Aufsatzbeurteilung auch eine individuelle Bezugsnorm Gültigkeit hat:

- *Ich berücksichtige auch individuelle Fortschritte. Wenn ein Schüler/eine Schülerin aufgrund ihrer Schwäche im Satzbau und im Ausdruck meistens ein "Genügend" bekommt, und es ihm/ihr einmal gelingt, klarer und verständlicher zu formulieren, kann er/sie auch ein "Gut" bekommen, auch dann, wenn die Arbeit im Vergleich zu den anderen Arbeiten schlechter beurteilt werden müßte.*
- *Ich beurteile auch den Einsatz der SchülerInnen im Rahmen ihrer Möglichkeiten.*

Die Korrektur von Aufsätzen bleibt für die meisten LehrerInnen ein Problem. In Zweifelsfällen, das betonen etliche, würden auch KollegInnen zur Beratung herangezogen, allerdings mit der Einschränkung "gleichgesinnte".

Das überraschendste Ergebnis der Befragung für mich war, daß etwa ein Drittel der DeutschlehrerInnen angab, zur Ermittlung der Endnote ein mehr oder minder ausgeklügeltes Punktesystem zu verwenden, aber nur bescheidene zwei Kolleginnen darauf hinwiesen, daß sie die Aufsatznote auch verbal begründen. Ich deute diese starke Hinwendung zu Punktwertungen als den Versuch, Urteile "abzusichern" und "Leistungen" vergleichbarer zu machen. Daß das nicht ohne Vergewaltigung der Texte oder gelegentliches "Mogeln" geht, wird von vielen LehrerInnen selbst eingestanden, trotzdem werden die Vorteile dieses Systems gelobt:

- *Die Zusammensetzung der Note wird den Schülern und Eltern einsichtiger. Fragen wie, "Warum hat der X mit 9 Fehlern auch ein "Befriedigend", wenn ich nur zwei habe?" sind durch eine Punktwertung ausgeklammert.*
- *SchülerInnen können durch ein Punktesystem besser nachvollziehen, wo noch Schwächen vorhanden sind.*

Ich möchte für den Versuch, das Dilemma der Aufsatzbeurteilung durch die Verwendung von Punktesystemen zu verringern, noch ein Beispiel zitieren. In der der Zeitschrift "Praxis, Deutsch"³ vom Januar 1994 wurden Korrekturvorschläge von Klausurarbeiten zur Diskussion gestellt. In diesen Arbeiten sollten die SchülerInnen sogenannte "Produktionsaufgaben" lösen, also Texte schreiben, in denen Phantasie, Kreativität und Einfühlungsvermögen gefordert waren. Auf die insgesamt anregenden und interessanten Beispiele kann in diesem Rahmen nicht näher eingegangen werden, ich möchte mich hier nur auf den Bewertungsvorschlag für die Arbeit einer 9. Schulstufe konzentrieren. Die SchülerInnen mußten drei Detailaufgaben zum Jugendbuch ›Die Welle‹ lösen, u.a. als fiktive TeilnehmerInnen des Geschichtskurses von Ben Ross einen Brief an den Lehrer schreiben, in dem die eigenen Meinung zum Experiment geäußert und begründet werden sollte.

Auffallend an dem Korrekturvorschlag dieses Beispiels ist, mit welcher Akribie der Lehrer Bewertungskriterien auflistet und transparent macht. Jeder Schüler bzw. jede Schülerin erhält eine formalisierte Korrekturvorgabe auf einem DIN-A4 Blatt, auf dem die jeweiligen Besonderheiten der Arbeit durch "Plus-" und "Minuszeichen" oder "Unterstreichungen" markiert sind. Diese Korrekturvorgabe mit allen Bewertungskriterien ("eventuell ergänzt durch veranschaulichende Beispiele") wird erst nach dem Lesen einiger Arbeiten von "leistungstarken SchülerInnen" erstellt (!), "... um zu überprüfen, ob das, was wir erwarten, realistisch ist". Der "Korrekturbogen" für die Arbeitsaufgabe "Brief" sieht etwa so aus:

Liebe(r)...

Gelungen ist die Bearbeitung der Aufgabe, wenn Du folgendes beachtet hast:

- Briefform (Anrede, Schlußformel)
- Deine Meinung ist deutlich geworden, vielleicht sogar engagiert vorgetragen.
- Du hast viele wichtige Punkte aufgeführt.
- Du hast differenziert argumentiert (Pro und contra, Muster: "zwar..., aber...").
- Du hast sie überzeugend begründet.

Weniger gelungen ist dein Text, wenn Du im Stil der Inhaltsangabe vorgegangen bist, wenn Satzbau und Ausdrucksschwächen stören.

Dieser "Korrekturbogen" ist ausführlich und enthält viele Eventualitäten. Als Vorteile für die SchülerInnen wird angegeben, daß sie die Bewertungsgrundlage auf einen Blick übersehen können und ein differenziertes Feedback über Stärken und Schwächen ihrer Arbeiten erhalten. Die vorgestellten Kriterien enthielten darüberhinaus Lernanreize und Hinweise für mögliche Verbesserun-

³ "Produktionsaufgaben in Klausuren". In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. 21. Jg., Januar 1994, S. 13 f; im besonderen beziehe ich mich auf den Beitrag von Ulrich Liebnau.

gen. Für die LehrerInnen hätte ein derartiges Vorgehen den Vorteil, jede Arbeit zeitsparend und doch differenziert würdigen zu können. Zuguterletzt werden die Leistungen in Punkten ausgedrückt, um zu einer "kursübergreifenden Vergleichsnote" zu kommen.

Es wird also, um zu einer "abgesicherten" Note zu kommen, ein großer Aufwand getrieben. Ich frage mich, ob mit einer genauen verbalen Beschreibung jeder einzelnen Arbeit nicht ein ebenso begründetes Urteil zu erreichen wäre. Der Schüler bekäme eine wirklich differenzierte, weil individuelle Stellungnahme zu seinem Text und keinen übergestülpten Raster. Ich bezweifle auch, daß eine auf die jeweilige Besonderheit des Schülertextes Rücksicht nehmende verbale Beurteilung einen größeren Zeitaufwand für den Lehrer bzw. die Lehrerin bedeuten würde, als das schwindelerregende Zuteilen, Messen und Punkten.

Das relativ starr scheinende Beurteilungsschema steht auch in deutlichem Widerspruch zur gestellten Aufgabe. Die SchülerInnen sollten sich in einem im Unterricht gelesenen Text einleben und aus einer bestimmten Rolle einen Brief schreiben bzw. eine Meinung abgeben. Vermutlich werden die Lösungen der SchülerInnen sehr unterschiedlich sein. Dieser Unterschiedlichkeit wird aber nun in keiner Weise Rechnung getragen, der einheitliche "Korrekturbogen" und die Punktwertung gaukeln "Ideallösungen" vor, die besser oder schlechter erreicht werden können. Es bleibt da kein Spielraum für individuelle Ausdrucksformen. Was hätte der Lehrer zum Beispiel getan, wenn SchülerInnen ihre Meinungen in Märchen, Gleichnisse oder Assoziationsketten gepackt hätten? Der Korrekturbogen sieht derartige Herangehensweisen jedenfalls nicht vor.

4. "Transparente Subjektivität" als Ausweg

Aufsätze benoten ist eine ungeliebte Tätigkeit und mit viel Unsicherheit und Zweifel belastet. LehrerInnen haben vielfältige "Systeme" entwickelt, um das Dilemma wenigstens für sich persönlich erträglicher zu machen und im Schulalltag zu überleben, aber auch das ausgeklügelteste System täuscht nicht darüber hinweg, daß dieses Tun fragwürdig und problematisch ist.

Welche Schlüsse können nun aus der Erkenntnis gezogen werden, daß die Willkür aus der Notengebung nicht zu eliminieren ist? Als die "Fragwürdigkeit der Zensurengebung"⁴ breiter in die pädagogische Diskussion Eingang fand, war die erste Reaktion, eine Verbesserung des Meßinstrumentariums zu fordern: klarere Kriterien, objektivere Maßstäbe, Punktesysteme, Berechnungs-

⁴ Ingenkamp, K.: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Basel: Beltz 1971. Einen Überblick jüngerer Datums bietet Weiss, R.: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend & Volk 1989.

schemata usw., und wie sich zeigt, scheint die Attraktivität der Punktemessung bei Aufsatzbeurteilungen bis heute ungebrochen.

Andere dagegen forderten und fordern, auf Ziffernnoten gänzlich zu verzichten und alternative Formen der Beurteilung zu verwenden. Die Vorschläge reichen von einer auf die gesamte Persönlichkeit der SchülerInnen abzielende verbale Beschreibung über ein Auflisten der konkreten Lernschritte des geforderten Lehrstoffes (Module), die die SchülerInnen beherrschen, bis zu einem gänzlichen Verzicht auf Bewertung durch den Lehrer bzw. die Lehrerin.⁵ VIERLINGER schlägt beispielsweise als Alternative zur Ziffernnote "direkte Leistungsvorlagen" in Form von "Schularbeitenwerkstücken" in einer "Vorzeigemappe" vor. Diese direkte Vorlage berichte "unverhohlener als die Note" über den tatsächlichen Leistungsstand und würde – einer zitierten Studie zufolge – von Personalchefs und Handwerksmeistern mehrheitlich dem "traditionellen Zeugnis" vorgezogen.

Die beiden Positionen scheinen auf den ersten Blick denkbar unterschiedlich. Den Punktesystemen kann man Scheinobjektivität, Scheingerechtigkeit und mangelnde Aussagekraft vorhalten, dem System "Vorzeigemappe" kann man umgekehrt individualistische Beliebigkeit und Unvergleichbarkeit des Leistungsniveaus entgegenhalten. Zwar erkennt man die Absicht, daß einzelne nicht einem objektivistischen Wahrheitsanspruch geopfert werden sollen, allerdings im Austausch gegen eine neue Autorität, den externen Bewertungsmaßstab allfälliger Arbeitgeber. Ob da nicht das "non-scholae-sed-vitae" zu wörtlich genommen wird? Allerdings haben die beiden unvereinbar scheinenden Positionen auch etwas Gemeinsames. Sie glauben nämlich beide an die grundsätzliche Möglichkeit einer gerechten und aussagekräftigen Beurteilung von Leistung (die eine durch Übertreibung eines Objektivitätsanspruchs, die andere durch dessen Negation), der es sich nur mit tauglichen Mitteln anzunähern gilt. D.h. die Diskussion wird nur auf dieser instrumentellen Ebene geführt. Offenbar steht das, was gemessen werden soll, außer Streit. Jedenfalls findet eine Diskussion darüber nicht statt, ich fürchte auch deswegen nicht, weil sich herausstellen könnte, daß darüber ein allgemeiner Konsens nicht so leicht möglich ist. Inhalte und Ziele sind gegenüber Kriterien, Grenzziehungen und Normen der Beurteilung in den Hintergrund getreten. Wenn aber unklar ist, worum es zu gehen hat, ist es dann nicht müßig, die Instrumente perfektionieren zu wollen? Was käme wohl heraus, wenn man die Erkenntnis, daß Bewertungen eine recht subjektive Sache sind, tatsächlich ernst nähme und aufhörte zu versuchen, durch immer ausgefeiltere Methoden den Anschein von "Objektivität" zu erzeugen? Ich glaube, daß das Beurteilungsdilemma in den Kern des Selbstverständnisses von LehrerInnen und der Auffassung ihrer

⁵ Vgl. dazu z.B. Vierlinger, R.: Das Elend der traditionellen Schülerbeurteilung und eine Alternative. In: Pädagogische Beilage zum Verordnungsblatt des LSR für Kärnten, 10.9.1992, S. 28-32.

Rolle trifft. Wenn man in der Unterrichtsgestaltung zunehmend dazu übergeht, das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als eines von "Vertragspartnern" zu konzipieren, soll dann die Notengebung der letzte Hort eines "Gewaltverhältnisses" bleiben? Ist Leistung keine verhandelbare Größe?⁶

Im Grunde sind sowohl die objektivistische Perfektionierung der Bewertungssysteme in die Richtung einer unanfechtbaren "Wahrheit", wie auch die Weigerung, sich überhaupt beurteilend zu äußern, eine Flucht aus einer unbequemen Position, Rolle und Funktion. Soll beim Beurteilen das "dialogische Prinzip" von LehrerInnenarbeit aufhören? Gerade der Deutschunterricht könnte die Bewertung schriftlicher Arbeiten als Mittel des Dialogs zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und (wenn es sein muß) Eltern sehen. Als LeserInnen und AdressatInnen eines Textes geben DeutschlehrerInnen Auskunft, wie ein Text ankommt, was gefällt, was auffällt oder stört. Sie selbst geben eine Wertung und Einschätzung ab, auch wenn sie sich hinter anonymen Systemen oder Richtlinien verstecken, und diese Einschätzung ist – wenn auch an bestimmten Kriterien orientiert – notwendig immer subjektiv.

Schon der Doppelsinn des Wortes "gerecht" macht darauf aufmerksam: Eine Note kann "gerecht" im Sinne eines "Objektivität" behauptenden Systems sein (und wer hätte nicht schon die Erfahrung gemacht, wie "unmenschlich" diese "Objektivität" sein kann), oder man wird mit einer Note den Eigenheiten einer Person "gerecht". Wie jeder weiß, der sich dieser Überlegung zugänglich macht, sind in der Praxis fünf Fehler nicht immer gleich fünf Fehler. Denn wenn Lisa 5 Rechtschreibfehler macht, ist das ein Grund zur Besorgnis, wenn Max nur diese 5 Fehler gemacht hat, ist das ein Anlaß zum Feiern. Für Max (und es ist fast immer ein Max) ist diese geringe Fehleranzahl vielleicht eine großartige Leistung, die auch entsprechend honoriert werden sollte, für Lisa ein Zeichen, daß sie sich diesmal wenig konzentriert hat.

Ich halte es für wichtig, daß SchülerInnen eine Antwort auf ihren Text erhalten, eine Rückmeldung, die weit mehr sein kann, als bloß eine Begründung der Note. Die Haltung, mit der man als LehrerIn diese Situation gestaltet, würde ich als eine an inhaltliche Diskussionen angekoppelte "begründete Subjektivität" nennen. Die LehrerInnen übernehmen als Personen die Verantwortung für ihre Bewertungen, Beurteilungen werden diskutierbar. (Im übrigen ist die "Diskursfähigkeit" selbst in solchen Bereichen von Bedeutung, in denen es traditionell um "Wahrheitsfindung" geht, nämlich in den Wissenschaften. Darauf hat in letzter Zeit der sog. "Konstruktivismus" aufmerksam gemacht – die "Wirklichkeit" tritt uns zwar als "Wahrheit" entgegen, ist aber

⁶ Einen interessanten Versuch in Richtung des gemeinsamen "Aushandelns" sehe ich im "Ausbildungsvertrag", den SchülerInnen und LehrerInnen der Oberstufe des Akademischen Gymnasiums Wien für die jeweilige Schulstufe gemeinsam auf der Basis des Lehrplanes aushandeln. Beide Vertragspartner verpflichten sich, alles zu tun, damit die festgesetzten Lehrziele des Vertrages auch erreicht werden können. Vorgestellt von Dr. Blüml, Deutschdidaktiktagung 1993, Klagenfurt.

nichts als "Konstruktion".⁷ Ernst genommen führt dieser Gedanke dazu, sich den Weg und die Art solcher Wirklichkeit schaffenden Konstruktionen näher zu betrachten, um – im Fall der Notengebung – sich nicht als LehrerIn aus den Augen zu verlieren. LehrerInnen selbst sind es, die Wirklichkeiten erzeugen, auch wenn sie sich manchmal davor zu drücken versuchen.)

Ich halte sehr viel davon, beim Korrigieren schriftlicher Arbeiten schriftliche Kommentare unter die Arbeit zu schreiben, und auf diesem Weg sowohl die Note zu begründen, als auch das Angebot zu signalisieren, daß man "darüber reden kann". Gegen eine schriftliche Einschätzung, hinter der eine Person steht, können Schülerinnen aufbegehren und ihre Gegenmeinung vertreten. Vielleicht führt dies auch das eine oder andere Mal zu dem Zugeständnis, daß gewisse Dinge auch anders gesehen werden könnten (ohne daß das an der schlußendlich gegebenen Note etwas ändern muß). Klarerweise ermöglicht diese Form der Beurteilung auch eine stärkere Individualisierung. Und die Note? Ich bin, um Mißverständnissen vorzubeugen, kein Anhänger einer sogenannten "verbalen Beurteilung" als Alternative zur Ziffernote. Verbale Einschätzungen unter einem Schularbeitentext sollen persönliche Rückmeldungen an den einzelnen bleiben und zum individuellen Dialog auffordern. Sie lassen sich durchaus mit den traditionellen Noten koppeln, nehmen diesen aber (so hoffe ich) den oft beckmesserischen Charakter.

Erfahrungsgemäß ist diese Form des Beurteilens nicht zeitaufwendiger als jene Vorgangsweisen, die ein mehrfaches Vergleichen, Abwägen und Zuteilen erfordern, bis irgendwann im dritten oder vierten Durchgang die Note feststeht. Ich schreibe meine Kommentare meist sofort nach dem Lesen des Aufsatzes nieder. Manchmal muß ich mich später selbst korrigieren, sodaß in meinen Rückmeldungen Schichten der Auseinandersetzung mit dem Text wie Jahresringe sichtbar werden. Manchmal halte ich auch meine Ratlosigkeit fest und verbalisiere mein Ringen um eine Einschätzung und Note. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß diese Form zu Noten zu kommen, nicht mehr Diskussionen (Beschwerden oder Einsprüche) auslöst als jede anderer Strategie. Meist sieht Lisa auch ein, daß Max, obwohl er mehr Fehler als sie gemacht hat, eine ebensogute Note für den Aufsatz verdient.

☞ *Marlies Krainz-Dürr ist AHS-Lehrerin und Leiterin des Hochschullehrgangs "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – Deutsch"; Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF), Sterneckstraße 15, 9020 Klagenfurt*

⁷ Vgl. z.B. Foerster, H.v.: Wissen und Gewissen – Versuch einer Brücke. Frankfurt/M: Suhrkamp 1993.

Die sogenannte *Zweiphasen-* *oder Zweistufenarbeit*

■ von Karl BLÜML

Das ist eine Form, schriftliche Arbeiten abzuhalten, bei der die schulische Schreibsituation etwas mehr einer *natürlichen* Schreibsituation angeglichen wird: die SchülerInnen schreiben zum bekanntgegebenen Termin ihre Arbeiten, der/die LehrerIn sammelt sie ab und gibt sie ein paar Tage (oder Stunden) später den Schülern für eine begrenzte Zeit (ca. 15 Min.) zur *Überarbeitung* zurück. Das kann in mehreren Varianten geschehen:

- a) korrigiert und benotet: die Überarbeitung wird dann als eine Art Verbesserung *benotet* und in das Gesamtnotenbild einbezogen;
- b) korrigiert, aber nicht benotet: es wird nur eine Gesamtnote für Arbeit + Überarbeitung gegeben;
- c) benotet, die Fehler aber nicht markiert: die Bearbeitung wird extra benotet, die SchülerInnen müssen/sollen/können die Schwächen und Fehler selbst finden (nur für Oberstufe);
- d) nicht korrigiert, nicht benotet: die Arbeit wird insgesamt beurteilt.

Mit allen Formen wird ein bestimmtes Ziel angestrebt: daß Texte überarbeitet werden und daß die SchülerInnen darin auch eine sinnvolle Arbeit sehen, weil sie honoriert wird. Das Lernziel ist der *bessere Text!* Die vergleichsweise natürliche Arbeitssituation ist die, daß niemand, der *für einen bestimmten Zweck* schreibt, seinen Text ohne sorgfältigste Kontrolle aus der Hand gibt (oder geben soll).

Ein wesentlicher Gesichtspunkt ist auch, daß zwischen der Textproduktion und der Textredigierung bzw. -kontrolle eine gewisse Zeit vergeht, daß also die SchreiberInnen etwas Abstand zur unmittelbaren Produktionssituation gewinnen, in der (oder unmittelbar nach der, wie das beim normalen "Durchlesen" der Fall ist) sie erfahrungsgemäß wenig Sinn für die formalen Seiten ihrer Texte haben, weil sie zu sehr mit dem rein Inhaltlichen beschäftigt sind. Dieses Modell der Zweiphasenarbeit wurde übrigens beim *II. Neue Lernkultur-Seminar* des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst in Eugendorf bei Salzburg von anderer Seite als "Fallbeispiel" für diese neue Lernkultur dargestellt (schriftlich, in den vorbereitenden Aussendungen des Leitungsteams).

Kommentar

Überdies wurde diese Art des Schreibens (selbstverständlich nicht nur bei Schularbeiten und selbstverständlich nicht bei jeder Schularbeit) in einem großen Projekt des PI Wien unter der Leitung von MARION BERGK, EDGAR GRUBICH, PETER SCHNECK und mir in einem dreijährigen Versuch an zahlreichen Hauptschulen sowie zwei Gymnasien mit jeweils mehreren Klassen über drei Jahre hin sehr erfolgreich erprobt (ausführlich dokumentiert in den PI-Mitteilungen (Folge 5, Jänner 1991, Jahrgang 1990/91). Sie wurde von mir bereits vorgestellt in einer Broschüre des Unterrichtsministeriums¹, die ich zusammen mit MANFRED PORSCH anlässlich der (damals) neuen Lehrpläne für die Unterstufe herausgab.

In diesem Projekt gab es naturgemäß keine administrativen und/oder schulrechtlichen Hemmnisse, weil vor Beginn mit den zuständigen Behörden alles abgeklärt wurde. In der Praxis des Regelschulwesens können allerdings Probleme auftreten, insbesondere wenn z.B. Direktion und/oder Eltern nicht vorher informiert wurden. Diese Form des Arbeitens wurde auch auf einer Landesschulinspektorenkonferenz im Beisein höchster BMUK-Beamter kurz besprochen und man kam vorläufig überein, daß diese Formen nicht undiskutiert eingesetzt werden können, als ob es sich um quasi "normale" Schularbeiten handelte – abgesehen natürlich von der Variante 1, die ja immer sinnvoll wäre (wenngleich unter eine Verbesserung keine Note geschrieben werden darf). Niemand kann jedoch die LehrerInnen daran hindern, Aufzeichnungen über die Sorgfalt bei der sogenannten Verbesserung zu führen.

Eine material- und (für die LehrerInnen) arbeitsintensive Variante wurde bei dieser Gelegenheit auch als "legal" bezeichnet, nämlich daß die Lehrerin/der Lehrer jede einzelne Schularbeit vor seiner Korrektur und Beurteilung kopiert und diese Kopie korrigiert und beurteilt. Die unkorrigierte Arbeit könne sodann den Schülern und Schülerinnen zur Überarbeitung gegeben werden und der Grad der Verbesserung durch diese Überarbeitung in einer Art Gesamtnote gewürdigt werden. Hinsichtlich der didaktischen Wirksamkeit ist diese Variante natürlich absolut in Ordnung, hinsichtlich des Material- und Zeitaufwandes für die Kollegenschaft ebenso natürlich nicht!

Mögliche Einwände aus der Sicht der Schulbehörde

Die Arbeitszeit wird überschritten.

Das ist richtig. Sie wird aber ebenso etwa bei zweistündigen Schularbeiten

¹ Schularbeiten in Deutsch. Neue Formen schriftlichen Arbeitens. Vorbereitung und Gestaltung. Reihe aps – Analysen, Berichte und Dokumentationen, Band 8, Wien 1985

überschritten, die über eine 15-Minuten-Pause hinweg gehalten werden. Andere Klassen haben nur eine 5-Minuten-Pause dazwischen, manche Kolleginnen und Kollegen rechnen die Pausenzeit sogar gänzlich ab. Es ist also realiter so, daß per definitionem gleich lange Schularbeiten an Österreichs Schulen keineswegs gleich lang sind. Somit können wohl auch die für eine Überarbeitung vorgesehenen 15 Minuten nicht wirklich das Leistungsbild verfälschen, insbesondere im Hinblick darauf, daß ja dadurch *eine zusätzliche Fertigkeit* der Schülerinnen und Schüler überprüft wird, nämlich die Fähigkeit, eigene Texte zu korrigieren und zu optimieren, also zu redigieren.

Die schlechten Beispiele, die man so vom Hörensagen kennt, daß angeblich manche Kolleginnen und Kollegen über Pausen hinweg und in die nächstfolgenden Stunden hinein arbeiten lassen oder daß andere möglicherweise die Arbeitszeit sogar durch organisatorische Geschäfte zu Beginn einer Schularbeit (oder womöglich gar durch Zuspätkommen?) verkürzen, dürfen hier nicht erwähnt werden, denn illegaler Usus rechtfertigt keinen anderen Usus!

Die Arbeitszeit wird unterbrochen.

Das ist nur bedingt richtig, denn die Überarbeitung ist de facto ein von der eigentlichen Textproduktion getrennter Arbeitsgang, wenngleich es sich dabei natürlich auch um eine höchst produktive Tätigkeit handelt.

In rein rechtlicher Hinsicht könnte man natürlich sagen, daß eine Leistungsfeststellung nicht unterbrochen werden darf – zumindest nach der derzeitigen Definition. Man darf auch eine mündliche Prüfung nicht quasi in zwei Teilen abhalten (also eine Frage am Mittwoch, die zweite am Freitag stellen). Und genau genommen handelt es sich bei der Zweiphasenarbeit um einen solchen Fall: eine Teilaufgabe (die Textproduktion) wird an einem Tag (in einer Unterrichtseinheit), die zweite (die Überarbeitung und Korrektur) wird an einem anderen Tag (in einer anderen Unterrichtseinheit) durchgeführt. Das aber ist gerade der Sinn der Sache: die Distanz der Schreibenden zu ihrem Produkt soll ihnen helfen, der formalen Gestaltung mehr Aufmerksamkeit schenken zu können.

In dieser Hinsicht ist das durchaus der Gepflogenheit von Chefs zu vergleichen, die einen Brief diktieren und schließlich ihr eigenes Produkt, sobald es von einer Schreibkraft geschrieben worden ist (oder auch später), noch einmal durchlesen und korrigieren. (Ein wenig boshaft könnte man hier anmerken, daß es manchen Verordnungen, Erlässen etc. nicht geschadet hätte, wenn man sie einige Zeit lang etwas "abgelegt" und in einer zweiten Phase noch einmal überarbeitet hätte.)

Ich frage daher: Warum soll die Fähigkeit des *Redigierens* und *Nachbearbeitens* nicht mindestens ebenso wichtig sein wie die Fähigkeit, einen "Phantasieaufsatz", eine "Bildgeschichte", einen "Problemaufsatz" zu schreiben?

Ich möchte noch einmal die Schreibsituation als solche betonen: (fast) je-

der Mensch, der mehr schreibt (außer Erläutern – und auch denen würde es gelegentlich gut tun), läßt zwischen dem Schreiben und dem Aus-der-Hand-Geben des Schriftstückes eine gewisse Zeit verstreichen (z. B. die Zeit, die die Sekretärin braucht, um das Schriftstück zu schreiben) und kontrolliert es *dann* noch einmal – weil (fast) jeder Mensch etwas zeitliche Distanz zwischen dem inhaltlich betonten Schreiben und dem formal betonten Redigieren/Korrigieren benötigt. Insbesondere Kinder sind in den 40-45 Minuten, die sie für eine Schularbeit Zeit haben, in den allermeisten Fällen total in ihre eigenen Ideen versponnen, sodaß eine *kritische Durchsicht* mit der dafür nötigen Distanz nur selten erfolgen kann!

Mögliche Konsequenzen für Lernziele in Deutsch

Es kann durchaus sein, daß die derzeitige rechtliche und die derzeitige "Gewohnheitslage" so gestaltet sind, daß eine Zweiphasenarbeit nur mit Sondergenehmigung möglich ist. Zu fragen ist jedoch, ob die Lage so bleiben muß. Ich erachte – wie schon oben dargestellt – die Überarbeitung, das Redigieren von eigenen Texten für eine Fähigkeit, die zur Lebensbewältigung mindestens so wichtig ist wie die Fähigkeit, eine literarische Facharbeit schreiben zu können. Es muß m.E. ein erklärtes Ziel des Deutschunterrichts sein, daß SchülerInnen an ihren Texten sinnvoll weiterarbeiten, daß sie Fehler (Grammatik, Orthographie) und Schwächen in Ausdruck und Aufbau selbst erkennen lernen. Dazu ist jedoch zweifellos ein zweiter Arbeitsgang erforderlich.

Es wäre zu überlegen, ob man nicht die eigentliche Schularbeitszeit um 10 bis 15 Minuten verkürzen könnte und die Arbeiten am selben Tag (in einer späteren Unterrichtsstunde) noch einmal den Schülerinnen und Schülern zur Überarbeitung austeilen könnte. Gewiß, das bringt organisatorische Schwierigkeiten, aber es würde z.B. die Möglichkeit ausräumen, daß jemand daheim schnell ein ganz neuen Aufsatz auswendig lernt und den dann in der Überarbeitungsphase niederschreibt. Ich gebe zu, ich habe solche Ängste nicht – ja eigentlich würde ich mich freuen, wenn unseren Kindern ein guter Text so wichtig wäre, daß sie sich so ausführlich daheim damit beschäftigten. (Meine bisherigen Erfahrungen können solche Erscheinungen leider nicht bestätigen!) Ich befürchte also persönlich nicht, daß, im Falle daß Schularbeiten ein, zwei Tage später (in der nächsten Deutschstunde) zur Überarbeitung ausgegeben werden, "unredlich" gearbeitet wird. Dem didaktischen Ziel der *Überarbeitung nach zeitlicher Distanz* dienen beide Varianten ziemlich unterschiedslos, also gleichgültig, ob die Überarbeitung am selben Tag oder etwas später erfolgt.

Mit besonderem Nachdruck möchte ich darauf verweisen, daß Zweiphasenarbeiten nicht nur Schularbeiten sein müssen, ja eigentlich niemals nur Schularbeiten sein dürfen! Es muß gewährleistet werden, daß diese Form des Schreibens auch im "gewöhnlichen Unterricht" praktiziert wird – also bei

Haus- und Schulübungen, bei Projektberichten, bei Briefen an den Bürgermeister, die Sparkasse, den Fremdenverkehrsverband, bei Plakaten und beim Schreiben von Schülerzeitungen ...

Es geht hier *nicht* in erster Linie um eine Änderung der Form der Schularbeit, sondern um eine bestimmte Schreibhaltung! Und ich weiß das aus eigener Erfahrung: Die LeserInnen würden sich sehr wundern, wenn sie meine 'ide'-Artikel schon nach der ersten Phase meiner Textproduktion zu Gesicht bekämen! Und ich behaupte, daß genau diese Textproduktion mit der zweiten Phase der Textredigierung ein geradezu ideales Anwendungsgebiet für den Computer im Deutschunterricht ist! Hier kann diese Schreibhaltung leicht trainiert werden, weil die Schreibenden immer wieder einen "sauberen" Text vor sich haben, wenn sie Korrekturen durchgeführt haben. Hier macht es auch keine wirkliche Mühe, Texte umzuformen, ja beinahe neue Texte zu erstellen. Und auf diesem Wege wird auch überhaupt erst das kritische Bewußtsein der Schreibenden geweckt – denn das ist unbedingte Voraussetzung für den Erfolg: man muß erkennen, wo Verbesserungsmöglichkeiten liegen.

Didaktisch betrachtet erlaubt die *Zweiphasenarbeit* die Verfolgung zweier unterschiedlicher Lernziele im Deutschunterricht:

- a) Die Varianten a) bis c) (siehe oben), also die Rückgabe eines von der Lehrerin/vom Lehrer korrigierten/markierten Textes und die weitere Bearbeitung dieses Textes, sind das, was man als *eigentliche Schreibberatung* bezeichnen könnte. Die Lernenden machen einen Schreibversuch, die Lehrenden geben eine Rückmeldung, die Anregung, Kritik, Fragen, Bestätigung enthält. Wohlgeachtet, es kann sich bei diesen Rückmeldungen nicht um die bloße Markierung von Fehlern im Bereich der Grammatik und der Orthographie handeln, sondern sie muß auch auf den Textaufbau, die stilistische Gestaltung, Kohäsionsfragen, Bedeutungsfragen ... eingehen. Die SchülerInnen reagieren darauf mit einer Überarbeitung des Textes. *Wie anders sollen SchülerInnen sonst schreiben lernen?* Entscheidend dabei ist, daß diese Überarbeitung noch einmal Gegenstand der Reflexion wird, im Idealfall von beiden – Lernenden und Lehrenden – gemeinsam.
- b) Die Variante d) dient vornehmlich der Distanzierung der Schreibenden von ihrem Text, wodurch eine Eigenkorrektur in den meisten Fällen überhaupt erst möglich wird.

Die Verfahren unter a) scheinen mir die Voraussetzung dafür zu sein, daß *Schreibenlernen* im Schulunterricht erfolgen kann, nämlich Schreiben unter Anleitung; das Verfahren unter b) verfolgt das Ziel, schulisches Schreiben unter ähnlichen Bedingungen ablaufen zu lassen wie Schreiben im Alltag. Aus meiner Sicht wäre es unbedingt notwendig, beiden Varianten entsprechende Geltung zu verschaffen. Noch einmal sei betont, daß keinerlei wie auch immer gestaltete Vorschriften im Schulbereich diese Methoden verhindern – für

Hausübungen, Schulübungen, schriftliche Arbeiten in Projekten ... Lediglich bei Prüfungsarbeiten (Schularbeiten) gibt es die mehrfach angesprochenen Einschränkungen. Es wird das selbstverständliche Ziel weiterer Anstrengungen sein, eine Änderung der Rechtslage auch für Prüfungsarbeiten herbeizuführen, da wir uns sonst wieder in der unglaublichen Lage wie seinerzeit bei Benutzung des Wörterbuches befinden: Liebe Kinder, wir können diese guten und didaktisch richtigen Methoden immer anwenden, nur nicht dann, wenn es darauf ankommt, d. h. wenn das Schreiben schulische Folgen hat.

☞ *Karl Blüml ist Universitätslektor und Landesschulinspektor; Stadtschulrat für Wien, Abt. II, Dr. Karl-Renner-Ring 1, 1010 Wien*

Die Leistungsbeurteilung muß folgende Kriterien erfüllen:

- das Bewußtsein für Gelerntes wird erhöht
- Schülern, Eltern und Lehrern wird ermöglicht, Lernfortschritte zu beobachten
- die Beurteilung hilft, Schüler gezielter zu fördern
- die Selbstanalyse und die Lernplanung werden erleichtert
- das Konkurrenzdenken wird minimiert und gleichzeitig kooperatives Arbeiten gefördert
- Verminderung von Prüfungsstreß, Schulangst und Versagenskonditionierung
- Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler werden geschaffen
- Offenheit und Klarheit hinsichtlich der Anforderungen und des Prozesses der Beurteilung

(Modellschule Graz)

Gezielter fördern und fairer beurteilen

Gesetzlicher Rahmen und praktische Realisierung

■ von Gisela FISCHER

1. Möglichkeiten einer verbesserten Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung stellt vornehmlich in Deutsch ein besonderes Problem dar, da dieser Unterrichtsgegenstand so unterschiedliche Bereiche wie Sprechen, Lesen, Schreiben und die Sprache selbst umfaßt, jedoch nur ein relativ kleiner Teil, nämlich Grammatik- und Literaturkenntnisse, einigermaßen sicher bewertet werden kann. Dagegen können Aufsätze und Diktate, stilistische und sprachliche Fähigkeiten im Mündlichen und Schriftlichen nicht so problemlos zugeordnet werden. Bei Aufsätzen sollen so unterschiedliche Beurteilungskriterien wie Inhalt, Stil, Themenverständnis, Ideenreichtum, Aufbau und innere Logik, Rechtschreibung usw. bedacht werden, und bei Diktaten kommen immer wieder Fälle in der Rechtschreibung vor, die nicht gerade lehrplanmäßig "durchgenommen" wurden. Noch schwieriger gestaltet sich die Bewertung der genannten stilistischen und sprachlichen Fähigkeiten der Schüler.

Angesichts der geschilderten Problematik einer Leistungsbeurteilung im Fach Deutsch stellt sich die Frage, ob nicht andere Wege als die bisher üblichen eingeschlagen werden müssen, um zu einer transparenteren Notengebung zu gelangen. Auf der Suche nach neuen Möglichkeiten wenden wir uns zunächst jenen Gesetzen und Verordnungen zu, welche die Leistungsbeurteilung in Schulen regeln.

In der derzeit gültigen Verordnung über die Leistungsbeurteilung (Leistungsbeurteilungsverordnung) für Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen von 1992, die die Grundlage für den vorliegenden Beitrag bildet, heißt es zunächst erklärend zum Tatbestand der Leistungsbeurteilung: "Die Leistungsbeurteilung ist rechtlich gesehen ein Sachverständigengutachten." Wie bei jedem Gutachten müsse der Beurteilung des Sachverhaltes die Erhebung (Feststellung) des Sachverhaltes vorangehen.

Daher unterscheide man zwischen der *Leistungsbeurteilung* und der dieser vorangehenden *Leistungsfeststellung*. (Nicht gemeint ist hierbei die Informationsfeststellung, die dem Lehrer lediglich als Information über den Wissensstand der Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt dient – siehe: Lernförderung).

Als *Formen der Leistungsfeststellung* werden genannt:

1. Leistungsfeststellungen auf Grund der Mitarbeit der Schüler im Unterricht (früher: ständige Beobachtung der Mitarbeit im Unterricht)
2. besondere mündliche Leistungsfeststellungen
 - a) mündliche Prüfungen
 - b) mündliche Übungen
3. besondere schriftliche Leistungsfeststellungen
 - a) Schularbeiten
 - b) schriftliche Überprüfungen (Tests, Diktate)
4. besondere praktische Leistungsfeststellungen,
5. besondere graphische Leistungsfeststellungen.

Das Einbeziehen der letztgenannten *praktischen und graphischen Arbeitsformen* (die Verordnung nennt hier als Beispiel die Arbeit am Computer und projektorientierte Arbeit) ist "in mündliche und schriftliche Leistungsfeststellungen sowie in die Feststellung der Mitarbeit der Schüler zulässig". Dadurch ergibt sich "gegenüber der bisherigen Rechtslage eine Erweiterung der Kombinationsmöglichkeiten einzelner Formen der Leistungsfeststellung", es kommt "insgesamt zu einer Flexibilisierung der Leistungsfeststellung, die aus pädagogischer Sicht ganzheitlichen Lernformen mehr entspricht". Diese von der Verordnung eingeräumte erweiterte Sichtweise der Leistungsfeststellung ist sehr zu begrüßen, aber wahrscheinlich noch zu wenig bekannt bzw. wird nur relativ selten von Lehrern genutzt.¹ Insbesondere durch die eröffnete Möglichkeit, ganzheitliche Lernformen zu praktizieren, führt sie an moderne Lernvorstellungen heran (siehe: Lernförderung).

Die hohe Gewichtung der praktischen und graphischen Leistungsfeststellung ergibt sich auch aus dem Umstand, daß laut Verordnung die genannten fünf Formen der Leistungsfeststellung "als gleichwertig anzusehen" sind, jedoch unter Berücksichtigung von Anzahl, stofflichem Umfang und Schwierigkeitsgrad der einzelnen Leistungsfeststellungen. Doch obwohl die fünf Formen der Leistungsfeststellung als gleichwertig bezeichnet werden, wird ihnen von der Verordnung eine bestimmte Rangordnung verliehen. Denn zum Zweck der Leistungsbeurteilung sind über die *Mitarbeit der Schüler* und die lehrplanmäßig vorgeschriebenen *Schularbeiten* hinaus nur so viele mündlichen und schriftlichen Leistungsfeststellungen vorzusehen, wie für eine "sichere Leistungsbeurteilung" für eine Semester oder für eine Schulstufe "unbedingt notwendig sind".

Angeichts dieser Tatsache kommt der Feststellung der Mitarbeit der Schüler eine umso größere Rolle zu, wird sie doch auch bei den Formen der Leistungsfeststellung an erster Stelle genannt. Nicht nur, daß die Mitarbeitsfeststellung die "tragende Säule der Leistungsfeststellung" (Schulunter-

¹ Germin, Susanne: Impulse zur Reform der Leistungsbeurteilung. Diss. Universität Wien 1985.

richtsgesetz) darstellt und als entscheidendes Kriterium für die Schülerbeurteilung gewertet wird, unterscheidet sie sich von allen anderen, den *punktuellen* Formen der Leistungsfeststellung durch ihre *nichtpunktuelle* Art. Diese Eigenart versuchte man früher durch die Bezeichnung "ständige Beobachtung" hervorzuheben, obwohl (laut Schulunterrichtsgesetz) eine "ständige Beobachtung" im strengen Wortsinn "nicht möglich und auch nicht sinnvoll ist". Der nichtpunktuelle Charakter der Mitarbeitsfeststellung bedeutet, daß sämtliche schulischen Leistungen jedes Schülers im Unterricht, einschließlich der Hausübungen, einzubeziehen sind. Die angesprochenen "schulischen Leistungen sind solche mündlicher, schriftlicher und praktischer Art, sie umfassen daher das ganze mögliche Leistungsspektrum eines Schülers", seit 1992 auch die "in die Unterrichtsarbeit eingebundenen schriftlichen Leistungen".

Aufzeichnungen über diese Leistungen sind, gemäß Verordnung, so oft und so eingehend vorzunehmen, wie dies für die Leistungsbeurteilung erforderlich ist, wobei auch Leistungen der Schüler in Allein-, Partner- und Gruppenarbeit zu bewerten sind. Wie bei jeglicher Notengebung ist es auch hier schwierig, alle genannten Leistungen in einer Art "Gesamtschau", so die Verordnung, festzuhalten und zu bewerten. Auf der anderen Seite bietet gerade die Mitarbeitsfeststellung durch ihren nichtpunktuellen Charakter für den Lehrer eine große Bandbreite von bisher noch zu wenig beachteten Möglichkeiten, um zu einer gerechteren Leistungsmessung als bisher zu gelangen.²

Als nächstes könnte man bei dem heikelsten Punkt der Leistungsbeurteilung in Deutsch ansetzen, den *Schularbeiten*.³ Traditionellerweise werden Aufsätze als Schularbeit gegeben, für deren Beurteilung folgende fachlichen Aspekte maßgebend sind:

- Inhalt (wobei, gemäß der Themenstellung, Beobachtungsfähigkeit, Gedankenrichtigkeit, Sachlichkeit, Themenbehandlung, Aufbau, Ordnung und Phantasie zu berücksichtigen sind)
- Ausdruck
- Sprachrichtigkeit
- Schreibrichtigkeit

All das muß mit einer Gesamtnote beurteilt werden und macht schon vor hier aus deutlich, warum Deutschschularbeiten von Lehrern, zumal fern von den anderen Schularbeiten einer Klasse als klasseninternem Maßstab, so unterschiedlich benotet werden. Untersuchungen in dieser Richtung sind Legion und führen zu der Überlegung, ob nicht andere Arten von Deutschschularbei-

² Jürgens, Eiko: Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sank Augustin 1992.

³ Leistungsbeurteilungsverordnung: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974, BGBl. 371/1974, in der Fassung BGBl. 439/1977, 413/1982, 216/1984, 395/1989 und 492/1992, über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen.

ten, wenigstens von Zeit zu Zeit durchgeführt, in vieler Hinsicht zweckmäßiger wären.

HUBERT TEML, auf dessen Artikel ›*Tendenzen zur Veränderung der Leistungsbeurteilung*‹ noch im Zusammenhang mit Lernkontrolle/Lernhilfe zurückzukommen sein wird, vertritt zu Recht folgende Ansicht: "Gesamtnoten unter einer Gesamtleistung (z. B. Aufsatz) haben für den Lernprozeß des Schülers wenig Wert, da sie keinerlei Hinweise über Vorzüge und Mängel in einzelnen Lernzielbereichen geben". Er schlägt vor, verschiedene Leistungsaspekte isoliert zu erfassen, um einen genauen Hinweis auf die Erreichung einzelner Lernziele zu erhalten, unter anderem wird Silbentrennung ohne Ansehung der Rechtschreibung beurteilt. Vorzugsweise werden Wörter auf einem Arbeitsblatt vorgegeben, die durch senkrechte Striche zu trennen sind.

Daß von der Verordnung her keineswegs nur Aufsätze vorgeschrieben sind, zeigt der folgende Passus: "Die Arbeitsformen der Schularbeiten haben jeweils die für die Schulstufe im Lehrstoff des betreffenden Lehrplanes vorgesehenen *schriftlichen oder graphischen Arbeiten* (Hervorhebung G.F.) zu erfassen." Gemeint sind sämtliche, dem Lernbereich *Schreiben* zugeordneten Aufgaben, so auch die Rechtschreibung. Diktate werden denn auch als Aufgabenstellung bei Schularbeiten wörtlich genannt.

Anstatt der eingliedrigen Schularbeit in Form eines Aufsatzes haben sich mehrgliedrige Schularbeiten bewährt, wobei beispielsweise ein zentrales Thema in mehrere untergeordnete Aufgabenstellungen zerlegt wird. Bei einer derartigen Themenstellung ist auch die Notengebung leichter, fairer und für den Schüler einsichtiger.

Nach den beiden bedeutendsten Bereichen der Leistungsfeststellung, der Mitarbeit und den Schularbeiten, liefern noch, wie erwähnt, weitere Leistungsfeststellungen Grundlagen für die Leistungsbeurteilung:

- bei den schriftlichen Überprüfungen Tests bzw. Diktate,
- bei den mündlichen Leistungsfeststellungen mündliche Prüfungen und mündliche Übungen.

Von der Schwierigkeit, Diktate eindeutig zu bewerten, wurde schon gesprochen. Bei den Tests wurde 1992 die Unterscheidung zwischen standardisierten und informellen Tests aufgehoben. Für das Fach Deutsch sind jedoch die Tests ohne Belang, da sie in Gegenständen mit mehr als einer Schularbeit je Semester unzulässig sind.

Bei *mündlichen Prüfungen* unterscheidet man zwei Arten. Bei drohendem "Nicht genügend" in der Semester- oder Jahresbeurteilung müssen mündliche Prüfungen seit 1992 nur mehr auf Antrag des Schülers abgehalten werden. Allerdings kann der Lehrer mündliche Prüfungen ohne Schülerwunsch durchführen, wenn ihm dies für eine sichere Leistungsbeurteilung "unbedingt notwendig" erscheint (siehe oben). Auch von dieser Möglichkeit könnte,

zumindest im Zweifelsfall, öfter Gebrauch gemacht werden.⁴

Ähnliches gilt für die *mündlichen Übungen*. Im Unterschied zu den mündlichen Prüfungen, die aus mindestens zwei voneinander möglichst unabhängigen Fragen aus einem oder mehreren Stoffgebieten bestehen, basieren mündliche Übungen auf der systematischen und zusammenhängenden Behandlung eines Stoffgebietes oder eines Themas aus dem Erlebnis- und Erfahrungsbereich der Schüler (Referate, Redeübungen u.dgl.). Obwohl sie, wie mündliche Prüfungen, zeitlich begrenzt sind (10 Minuten Pflichtschule/Unterstufe mittlere/höhere Schule, sonst 15 Minuten), könnte hier vor allem auf die Interessensgebiete der Schüler eingegangen werden, was sonst im Unterricht ohnehin häufig zu kurz kommt. Nichts wirkt motivierender und bringt bessere Ergebnisse, als wenn Schüler über ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen vor anderen reden dürfen.⁵

Nachdem nun jene Möglichkeiten zu einer verbesserten Leistungsbeurteilung dargestellt wurden, die sich aus der Leistungsbeurteilungsverordnung für die Pflichtschule, mittlere und höhere Schule selbst ergeben, soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Bereiche der Leistungsfeststellung zugrunde gelegt werden dürfen. Das sind einerseits die im Lehrplan festgelegten Bildungs- und Lehraufgaben und andererseits die bis zum Zeitpunkt der Leistungsfeststellung in der Klasse behandelten Lehrstoffe. Bei den weiteren Überlegungen zum gegenständlichen Thema soll nun ein Lehrplan daraufhin überprüft werden, inwieweit er Hinweise zur Thematik Leistung-Leistungsfeststellung-Leistungsbeurteilung enthält. Als Beispiel diene hier der Lehrplan von 1985 für die 1. Klasse der Hauptschule im Vergleich mit dem neuen Lehrplan von 1993, so weit dieser derzeit veröffentlicht ist.

Allgemeines Bildungsziel der Hauptschule ist eine grundlegende Allgemeinbildung sowie die Vorbereitung auf das Berufsleben und den Übertritt in mittlere oder höhere Schulen. Um die Schüler auf einen eventuellen Übertritt in eine andere Schule vorzubereiten, soll man ihnen "eine vertiefte, erweiterte sowie selbständigere Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten ermöglichen". Die Bildung soll "den ganzen Menschen" umfassen; die Schüler sollen zur "Freude an der eigenen Arbeit und Leistung" angeregt werden; sie sollen grundlegende Lern- und Arbeitstechniken anwenden können.

In den *Allgemeinen didaktischen Grundsätzen* heißt es weiter, die Schüler sollen "zu einem möglichst hohen Ausmaß an Selbsttätigkeit" und zur "Mitarbeit in der Gemeinschaft" angeleitet werden, zu den "ihren Anlagen entsprechenden, nach Möglichkeit besten Leistungen". Genauer wird es dann in den

⁴ Teml, Hubert: Ständige Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht/Tendenzen zur Veränderung der Leistungsbeurteilung. In: Leistungsbeurteilung konkret – in der Schule der 10- bis 14jährigen. Hrsg. von Johann Riedl. 1980.

⁵ Weiss, Rudolf: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problem-analysen und Verbesserungsvorschläge. Wien 1989.

Didaktischen Grundsätzen von 1985 und 1993: "Bei der Leistungsbeurteilung sollen alle vier Lernbereiche berücksichtigt werden. Dabei sollen kreatives Sprechen und Schreiben als besondere Leistung anerkannt und in die Beurteilung einbezogen werden." (Rechtschreibung ist, ausgenommen bei Diktaten, in Zweifelsfällen zu tolerieren; diese sind, mit Beispielen versehen, wörtlich aufgelistet.)

Damit bietet sich eine zusätzliche Möglichkeit zur verbesserten Leistungsbeurteilung an. Die angesprochenen vier Bereiche, in der Bildungs- und Lehraufgabe von 1985 und 1993 als "gleichwertige Lernbereiche" bezeichnet und in Sprechen, Schreiben, Lesen und Textbetrachtung, Sprachbetrachtung und Sprachübung gegliedert, können, vom Lehrer richtig ausgeschöpft, das Spektrum der Beurteilungskriterien wesentlich erweitern und damit die Leistungsbeurteilung erleichtern.

2. Leistungssteigerung durch Förderung selbständigen Lernens

Bisher öfter angeklungen, aber nicht näher ausgeführt wurden bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit der Selbsttätigkeit, dem eigenständigen Lernen, dem selbständigen Bildungserwerb der Schüler. Diese Aufforderung zum Selbsttun erstreckt sich nicht nur auf das Fach Deutsch, gilt hier jedoch im besonderen, da selbständiges Arbeiten und Lernen hier oft leichter ist als in anderen Gegenständen (fächerübergreifende Ziele).

Die Forderung nach Selbsttätigkeit und eigenständigem Lernen kann in der Schule nicht oft genug erhoben werden, obwohl ihre Verwirklichung nicht einfach und obendrein zeitraubend ist. Wenn man aber bedenkt, daß diese Fähigkeit, einmal erworben, den Schüler in allen Gegenständen weiterbringt, ihm zudem dazu verhilft, das Lernen zu lernen, dann scheint diese Mühe gerechtfertigt.

Im folgenden sollen unter den Stichworten Förderung des Lernprozesses durch Lernkontrolle, didaktische Lernhilfe, Lernförderung, Verbesserung von Lernergebnissen, Ganzheitlichkeit des Lernens Wege aufgezeigt werden, wie Schüler zu eigenverantwortlichem Tun hingeführt und dadurch zu besseren Leistungen gebracht werden können. Damit soll vor allem dem ureigensten Bedürfnis jedes Lehrers Rechnung getragen werden, der aus pädagogischen Gründen viel lieber fördert und ermutigt als beurteilt.

HUBERT TEML, dessen Bemühung um konkrete Leistungsgewinnung schon bei den Schularbeiten dargelegt wurde, stellt die "didaktische Funktion" der Leistungsmessung in den Vordergrund, d. h. für ihn: Leistungsmessung im Sinne von *Förderung des Lernprozesses*. Um den Schüler in seinem Lernprozeß zu unterstützen, braucht er, nach TEML, "Rückmeldungen" vom Lehrer: Du bist auf dem richtigen Weg; du mußt dies oder jenes verbessern. Lernprozesse erfordern daher nach seiner Vorstellung "Lernkontrollen", in der

Leistungsbeurteilungsverordnung als "Informationsfeststellungen" bezeichnet (s. o.). Sie dienen *nicht* als Information *über* den Schüler im Sinne einer Beurteilung, sondern als Information *für* den Schüler und helfen dem Lehrer festzustellen, welche Lehrziele erreicht wurden bzw. wo noch ein ergänzender Unterricht erforderlich ist. Durch Informationsfeststellungen erhalten Schüler notwendige Informationen über ihren Lernfortschritt. Diese "Rückmeldungen" sollten häufig gegeben werden, und zwar unter anderem:

- in Form von Kontrollaufgaben während der Stunde, um den Lernstand jedes einzelnen sichtbar zu machen,
- durch konkrete Hilfe zur Verbesserung von Fehlern: z. B. Bearbeite das Sprachbuch auf S. 34, Nr. 5
- statt häufiger Notenvergabe mehr verbale Kommentare, d. h. Fehler gezielter ansprechen und beheben, positive Leistung verstärken (vgl. TEMPL).

Neben der Informationsfeststellung als Lernkontrolle nennt TEMPL noch Tests oder testähnliche Kontrollen als (*didaktische*) *Lernhilfe*, fern von Drucksituationen zur Gewinnung von Noten. Er empfiehlt:

- **"Tests" vor dem eigentlichen Unterricht:** Schüler bearbeiten Testaufgaben mit anschließender Kontrolle (Selbst-/Partnerkontrolle o.ä.). Bei Schwierigkeiten erfolgt innere Differenzierung. Beispiel: Schüler bearbeiten ein Arbeitsblatt zum Rechtschreibproblem ss-ß. Je nach dem Grad der Leistung erhalten Schüler nun verschiedene Aufgaben (z. B. Durcharbeitung der Regel – weitere Übungen – zusätzliche Stoffe mit besonderen Schwierigkeiten).
- **"Tests" und Information:** Schüler bearbeiten Testaufgaben; aus beigegebenen Lernmaterialien (Lexika usw.) können Lösungen entnommen werden; abschließend sollen sie den bearbeiteten Text dem Lehrer vorlegen.
- **"Tests" zur Selbstprüfung:** Schüler erarbeiten einen Stoff in der Klasse. Wer sicher ist, erhält einen Test zur Selbstkontrolle.

Laut TEMPL erhalten derartige Tests die Funktion von "Lerntests", d. h. sie helfen, "den Lernprozeß zu steuern und zu gestalten. Schüler können dabei erleben, daß Kontrollen für ihr Lernen bedeutungsvoll werden." Größtes Gewicht bei der *Lernförderung* kommt der Mitarbeitsfeststellung zu, wenn sie im Sinne von TEMPL verstanden wird. Da sie aber, wie ausgeführt, sämtliche Leistungen des Schülers im Unterricht umfaßt, ist eine Beurteilung äußerst schwierig.

Hier bietet TEMPL in seinem Artikel ›*Ständige Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht*‹ wiederum wertvolle Hilfe, indem er die einzelnen Beobachtungsbereiche konkretisiert:

1. Erarbeitung:
 - Beiträge zum Unterrichtsthema bringen
 - Fragen zum Thema formulieren können
 - Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichtsverlaufes bringen u.a.m.
2. Erfassen und Verstehen:
 - Aus einem größeren Zusammenhang die wesentlichsten Informationen herausfinden
 - Folgerungen aus einem Sachverhalt ziehen können u. a. m.
3. Einordnen und Anwenden:
 - Wissen zur Lösung von neuen Situationen einsetzen
 - Sachverhalte analysieren können u. a. m.
4. Sicherung des Unterrichtsertrags (Übung):
 - Lern- und Arbeitstechniken zweckmäßig anwenden
 - Übungsaufgaben weitgehend selbständig und exakt ausführen ...
5. Durchführung von Arbeiten:
 - Arbeiten ohne zusätzliche Anweisungen ausführen
 - Konzentriert arbeiten, ohne sich ablenken zu lassen u. a. m.

Die dargestellten Verhaltensweisen kann der Lehrer aber nur beobachten, wenn er seinen Unterricht vielfältig und variantenreich in bezug auf Lern-/Lernmethoden, -verfahren und -inhalte gestaltet. Nur dann können die Schüler auch entsprechendes Arbeits- und Sozialverhalten ausbilden. Andernfalls verläuft der Unterricht zu lehrerzentriert und ist in der methodischen Monostruktur der alltäglichen Unterrichtspraxis erstarrt (vgl. JÜRGENS).

Voraussetzung für eine *Verbesserung der Lernergebnisse* ist die Förderung des Langzeitgedächtnisses. Viel zu häufig verstehen Schüler unter Lernen ein bloßes Ansammeln von Wissen, das vorwiegend für eine Prüfung oder Schularbeit kurzfristig angeeignet, dann aber allzu rasch wieder vergessen wird, anstatt als Grundlage für weiteren Wissenserwerb im Fach Deutsch und, fächerübergreifend, in anderen Gegenständen zu dienen. Hier müßte zielführender als bisher an bereits Bekanntes angeknüpft werden, sowohl von Lehrer als auch von Schülerseite aus; etwa im Sinne von Anwendung des Erarbeiteten und Gelernten auf andere Gebiete des Lehrstoffes oder als Basis tieferen Durchdringens in einen schon ansatzweise bekannten Themenbereich. Bei Schülern könnte das auch durch eigenständige Arbeit, wenigstens teilweise, geleistet werden.

Von der Leistungsbeurteilungsverordnung wird dieser Bereich z. B. bei der Mitarbeitsfeststellung eingefordert, wo insbesondere die Sicherung des Unterrichtsertrags, d.h. Wiederholung und Festigung eines durchgenommenen Lehrstoffes, die Erarbeitung neuer Lehrstoffe und die Fähigkeit, Erarbeitetes richtig einzuordnen und anzuwenden, zu bewerten sind. Durch das vermehrte Anknüpfen an bereits Erlerntes werden nicht nur das Langzeitgedächtnis trainiert, um grundlegendes oder weiterführendes Wissen stets parat zu haben, sondern annäherungsweise auch jene *ganzheitlichen Lernformen* erreicht, die im Zusammenhang mit der "Flexibilisierung" der Leistungsfeststellung schon

erwähnt wurden.

Auch EIKO JÜRGENS fordert die Ganzheitlichkeit des Lernens in der Schule, was aber nur gelinge, wenn die Bildung entschiedener als bisher Lebenswelt und Handeln berücksichtige, die Eigentätigkeit der Schüler stärke. Denn: "Eigentätigkeit ist die intensivste Form des Lernens". Die allzu häufige Hervorbringung bloß rezeptiver, reproduktiver Leistungen ermögliche kaum Eigentätigkeit und vernachlässige wichtige Leistungen wie Kreativität, Produktivität, Konfliktlösefähigkeit, Kooperation, selbständiges Denken usw., Fähigkeiten, die gerade in unserer Zeit zunehmend an Bedeutung gewinnen.

SUSANNE GERMIN verweist in diesem Zusammenhang auf den ungeheuren Wissenszuwachs der letzten Jahrzehnte, die heute bereits bestehenden Möglichkeiten, Wissen elektronisch zu speichern und jederzeit abrufbereit zu halten. Das habe, so GERMIN, langfristig Auswirkungen auch auf schulische Lernprozesse. "Nicht das Einlernen von Wissen, sondern die Erreichung selbständiger Urteils- und Entscheidungsfähigkeit beim Schüler, die Entwicklung seiner Fähigkeit, im sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bereich möglichst autonom und kooperativ handeln zu können, wird im Zentrum schulischer Bemühungen stehen müssen." (A. DOBART, zit. bei GERMIN)

Zum Abschluß der Überlegungen zum Bereich Lernen und Leistung muß jedoch festgehalten werden, daß schulisches Lernen nicht dauernd im Zusammenhang mit Leistungsforderung und -beurteilungen steht (vgl. JÜRGENS) bzw. nicht stehen darf. Lernen nur unter dem Aspekt von kontrollierbarer Leistung verstanden setzt Schüler einem dauernden Leistungsdruck aus, läßt jede Spontaneität und Freude am Unterricht verkümmern, macht es aber auch dem Lehrer unmöglich, auf jeweilige Bedürfnisse der Schüler sofort entsprechend in der Klasse zu reagieren. In diesem Sinn fordert HÄRLE (1982, zit. bei JÜRGENS), daß *Lernen = Leistung* nicht überall im Unterricht gelten könne und daß die Schule "zu der Ruhe und Besinnung finden (muß), in der der Sinn des Lebens und andere wichtige Lebensfragen bedacht werden können. Diese Aufgabe hat nichts mit Prüfungen und Auslese zu tun."

Nicht zu vergessen ist auch, daß Leistungsdruck immer mit Zeitdruck gekoppelt ist. Zeitdruck aber, so GERMIN, setzt die Denkleistung des Schülers deutlich herab, ruft Verlust des Überblicks und der geistigen Beweglichkeit, planloses und unökonomisches Arbeiten u. ä. hervor. Darüber hinaus besteht für den Lehrer die Gefahr, "den Langsamen und Gründlichen nicht von dem Unfähigen unterscheiden zu können und als 'gescheitert' zu verwerfen" (M. WAGENSCHNEIDER, zit. bei GERMIN).

✎ Gisela Fischer ist Hauptschullehrerin und Universitätslektorin; Südbahnweg 69, 9201 Krumpendorf

Leistungsbeurteilung im fächerübergreifenden und Projektunterricht

■ von Gabriele FENKART

Gruppenarbeit, Projektunterricht, fächerübergreifender Unterricht oder gar offenes Lernen sind für viele LehrerInnen und SchülerInnen aus ihrem Alltag gar nicht mehr wegzudenken. Lehrende und Lernende sind sich einig, daß diese Form der Beschäftigung "am meisten bringt". Befragt man SchülerInnen am Ende eines Schuljahres oder eines längeren Schulabschnittes nach den nachhaltigsten, schönsten oder wichtigsten Ereignissen ihrer Schulzeit, fallen ihnen immer wieder Projekte ein. Dennoch gehören sie immer noch nur zu den "Extras" im Unterricht. Methoden, die Wissen nachhaltig vermitteln und Interesse wecken, sollten jedoch selbstverständlicher Bestandteil der täglichen Schulpraxis sein.

Im Jahresablauf beinahe jeder Schule gibt es klassen- oder schulübergreifende Projekte, die auch gerne der Öffentlichkeit präsentiert werden. Sie helfen Prestige zu heben und im Zuge der Autonomie vor allem auch das Profil einer Schule bei Eltern und Medien bekannt zu machen. Daher wird es wohl schon der Geschichte angehören, daß man projektorientiertes Unterrichten mit dem "Projekterlaß" rechtfertigen mußte. Dennoch – wenn es um Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung geht, wird deutlich, daß diese Unterrichtsformen zur Feiertagspädagogik gehören, die sich deutlich vom sonstigen Unterrichten und Lernen unterscheiden.

- Denn wie soll man Gruppenarbeit, Arbeitsprozesse etc. beurteilen?
- Wie soll man fächerübergreifende Leistungen beurteilen?
- Was kann man überhaupt beurteilen?

Demgegenüber ist es immer noch leichter, abfragbares, überprüfbares Beherrschungswissen zu beurteilen, wie z.B. Wortarten, Satzglieder, literarische Fakten etc. Nimmt man noch die Schularbeitennoten, die Häufigkeit der Hausübungen und etwaige Leistungen im Lesetagebuch dazu, kommt man auch zu einer Jahresnote. Was übrig bleibt, ist ein bestimmtes Unbehagen, denn das ist ja wohl nicht alles, was ehrgeizige DeutschlehrerInnen vermitteln wollen bzw. wie sie möchten, daß ihr Unterricht gesehen wird. Letztlich zählen auch bei SchülerInnen und Eltern nur jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Leistungen, die beurteilt werden und so ihren Niederschlag im Ertrag, sprich: in der Note zeigen.

Eine Veränderung des Unterrichts hin zu mehr Selbsttätigkeit, eigenver-

antwortlichem und handlungsorientiertem Lernen und andererseits zu mehr Sinnlichkeit und Kreativität verlangt auch eine Veränderung der Leistungsfeststellung. Die Kategorien der Leistungsbeurteilung bleiben dabei selbstverständlich erhalten, entscheidend ist vielmehr, *wie wir welche Leistungen zur Leistungsfeststellung heranziehen*. In der Leistungsbeurteilungsverordnung heißt es dazu in § 3 Abs. 2: "Die Einbeziehung praktischer und graphischer Arbeitsformen, z.B. die Arbeit am Computer oder projektorientierte Arbeit, in mündliche und schriftliche Leistungsfeststellungen ist zulässig." und in § 4 Abs. 1: "Bei der Mitarbeit sind Leistungen zu berücksichtigen, die der Schüler in Alleinarbeit erbringt, und Leistungen des Schülers in der Gruppen- und Partnerarbeit." (BGBl. Nr. 455/1992)

Leistungsfeststellung ist aber nicht nur Vorstufe zur Beurteilung, sondern kann durchaus Bestandteil eines Gruppenprozesses innerhalb eines Projekts sein. Leistungsfeststellung kann auch Rückmeldung an eine Gruppe sein, die den bisherigen Verlauf einer Arbeit bestätigt oder hinterfragt oder effektiv korrigiert. Jedenfalls kann ein bewußtes Miteinbeziehen von Leistungsfeststellung in den Deutschunterricht zur Demokratisierung von Unterricht beitragen.

Leistungsfeststellung als feed-back

- In einer 8. Klasse bekamen die SchülerInnen im Rahmen eines fächerübergreifenden Projektes "Menschenrechte und Migration" eine Glosse über den Brandanschlag gegen ein Ausländerwohnheim vorgelegt. Die Arbeitsanweisung lautete nur "Reagiere auf diese Glosse." Bei der Korrektur der Texte bzw. der "Reaktionen" wurde mir klar, daß ich zum einen auch reagieren mußte, daß zum anderen eine Korrektur der teilweise auch ausländerfeindlichen oder "gutgemeinten", aber rassistischen Stellungnahmen bei den einzelnen wenig bewirken würde. Mir war bewußt geworden, daß wir alle als Großgruppe auf unsere eigenen, ganz privaten Rassismen würden achten müssen. Nach einem gedankenschweren Wochenende entschloß ich mich, die auffallendsten und für mich bedrohlichsten Aussagen auf einem knallroten Plakat zu sammeln. Darunter klebte ich den berührenden Text einer Schülerin, die 1988 aus dem damals noch kommunistischen Rumänien als Angehörige der unterdrückten ungarischen Volksgruppe geflohen war und seit Jahren in unsere Klasse integriert war, zunehmend aber unter kollektiven ausländer- und migrationsfeindlichen Aussagen litt – auch wenn sie persönlich (!) nie gemeint war. Dieses Plakat hingte ich statt der erwarteten Besprechung der Texte in der Klasse auf. Die Entrüstung war aus unterschiedlichen Gründen groß: weil die Aussagen "so arg" waren, weil ich Sätze aus dem Zusammenhang genommen hatte, weil ich spontan Geschriebenes in der Klassen öffentlich machte.

Dieses Feedback, oder deutlicher gesagt: diese Feststellung und Ausstellung von Leistung löste einiges an Diskussion über Inhalt wie über Verfahrensweisen innerhalb des Projekts aus und sensibilisierte uns alle für die Weiterarbeit. Plakat und Diskussion führten direkt über in die Geschichte- und in die Englisch-Stunde, sodaß wirklich alle am Projekt Beteiligten innerhalb kürzester Zeit am gleichen Informations- und Bewußtseinsstand waren.

WAHNSINN

IST ES NICHT PEYERS ---, JEDEN, DER ANDERS
AUSSIEHT, ALS „FREHD“ EINZUSTUFEN?

Die, die Schuld sind, trifft es nicht. Die sind
un auffindbar, un erreichbar, z. T. auch undefinierbar

ES IST SCHLIMM, DASS --- UNSERE SONST SO EINSATZ-
FRUDIGE POLIZEI ... NICHT EINHALTEN BIETEN KANN.
--- GEGEN SOLCHEN ARSCHAUM DER EVOLUTION SOLL MIT
DERSELBEN HÄRTE VORGEHANGEN WERDEN ---

DAS AUSLÄNDERFEINDLICHE LIEGT DEN DEUTSCHEN
IM BLUT

*Ich habe einen Traum --- daß es keine Grenzen
mehr gibt, die nur in unseren Köpfen entstanden sind
Der Verfasser macht es sich etwas zu einfach.
Berichte über Deutschland sind in der Presse besonders
gut, da seine Vergangenheit jedem nicht extra
bewußt gemacht werden muß*

NICHAND SOLL ÜBER DIE AUSSCHREITUNGEN ... URTEILEN
DER NICHT WEISS, WIE ES DAZU GEBKOMMEN IST, UND DER
NICHT SELBST IN EINER DIESER STÄDTE LEBT.

--- IM VERHALTEN DES WEISSEN MANNES [S-AFRIKA]
WIRD SICH WOHL NIE ETWAS ÄNDERN.

Soll man diese Verhältnisse mit Humor nehmen?

*Ein mißglückter Versuch, sich diesem ernsten und
aktuellen Thema auf humoristische Art zu nähern.*

VIELLEICHT STECKT EIN BISSCHEN WAHRHEIT DAHINTER
ABER DIESE SO AUSZUDRÜCKEN ...

*Überspitzt. ... Außerdem würden die wirklich aradillo
Shins auch einen amerikanischen Touristen
zusammenschlagen.*

*Kamille, ohne Grund Leben wollen -
in Frieden !?*

ES IST VIELLEICHT NICHT EINMAL SO EINE
ÜBERTREIBUNG ...
WIE WIRTSCHAFTLICH DENKT DEUTSCHLAND DENN
WIRKLICH IN BEZUG AUF AUSLÄNDERFRAGEN?

Ich werde geboren: man gibt mir den Namen Anna Rónai, und
damit einen Stempel: Ungarin.

Wieso eigentlich? Vielleicht wegen der Sprache, ja meine
Muttersprache ist ungarisch, hat einen Strich auf dem ö, es ist
anders als rumänisch. Wäre es ohne Strich, dann wäre es
rumänisch. Ist es nicht ein Wahnsinn? Nur wegen des Striches
der Sprache ..., Augen ... ist man anders. Einfach so. Solange es
nur anders ist, gibt es noch keine Probleme, in dem Moment aber,
wenn es von "oben" angesehen und dabei bewertet wird - da ist es
schon das Problem. Denn diese zwei "anders" können nicht
nebeneinander stehen - wie schade.

Wie viel könnten sie von einander lernen, doch nein, sie haben es
nicht gern, wenn man ihre Welt stört und so tun sie lieber
ausgrenzen, den Strich

In diesem Beispiel ist Leistungsfeststellung zwar ein Korrektiv, führt aber zu keiner Beurteilung in Notenwerten, wohl aber zu einer Diskussion darüber, ob eine Lehrerin Meinung beurteilen dürfe und wo hier Grenzen zu ziehen seien. Diese Klasse, von der noch öfters die Rede sein wird, kannte die Verordnung über die Leistungsbeurteilung ziemlich gut, da sie in jedem Schuljahr von mir thematisiert wurde. Wenn Leistung beurteilt wird, müssen auch die Kriterien und die Möglichkeiten der Leistungsmessung transparent gemacht werden. Selbstverständlich kann das genaue Wissen um Paragraphen auch unbequem werden. Umgekehrt aber kann es endlose Diskussionen um ungerechte oder unverständliche Notengebung abkürzen, weil Selbst- bzw. Gruppeneinschätzung und tatsächliche Beurteilung durch die LehrerInnen von denselben Grundlagen ausgehen.

Leistungsfeststellung als ein Beitrag zur Demokratisierung von Unterricht

Leistungsfeststellung ist Rückmeldung über Geleistetes, ist Information über den momentanen Stand einer Arbeit, eines Prozesses, etc., der vorrangig für die Betroffenen von Bedeutung ist. Daher müssen die Kriterien *und* die Ergebnisse für alle zugänglich gemacht werden. Häufig kommt man gerade in der Oberstufe, wo die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache, Argumentation, Selbstdarstellung und -einschätzung an Stellenwert gewinnt, davon ab, Hausübungen, Schularbeiten oder während des Unterrichts verfaßte Texte vorzulesen und zu besprechen. Sich vergleichen, am anderen messen bzw. sich vom anderen abgrenzen, und dabei nach "objektiven" Kriterien suchen, würde aber gerade in dieser Entwicklungsphase Selbstreflexion und Identitätsfindung unterstützen.

Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist das Wissen um die Spielregeln. In einem gemeinsamen Prozeß, der bis zur Matura erhalten bleiben sollte, muß für alle transparent gemacht werden, was als Grundlage für Beurteilung herangezogen werden kann, wie die im Schulunterrichtsgesetz festgelegten Notendefinitionen lauten und wie sie zur Anwendung kommen bzw. was im konkreten Fall eines Textes, einer Gruppenarbeit, etc. wie eingeschätzt wird.

Gerade Projektunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, die Reflexion der eigenen und der anderen Gruppenergebnisse zur fördern, z.B. bei Zwischenberichten. Da es im Wesen der Gruppenarbeit liegt, Mitverantwortung für den Arbeitsverlauf und das Arbeitsergebnis sowohl in der Kleingruppe als für die gesamte Klasse zu übernehmen, haben auch alle Beteiligten Mitspracherecht bei der Qualifizierung der Zwischenergebnisse und haben Einfluß auf den weiteren Arbeitsverlauf. Es ist dabei ganz entscheidend, die Schülerinnen und Schüler am Feststellungs- und schließlich am Beurteilungsprozeß teilhaben bzw. diesen überhaupt selber ausüben zu lassen.

Leistungsfeststellung als Diskurs

Wie beurteilen wir Arbeitsergebnisse von Gruppen?

- Eine Schülergruppe, die nach Meinung der MitschülerInnen "wenig getan hat", aber durch einen genialen Einfall und daraus resultierend in einem einmaligen Arbeitsanfall und mit viel Kreativität eine beeindruckende Vorstellung bei der Präsentation der Ergebnisse schaffte, zeigte das Dilemma auf. Würde ich nur die Präsentation (Plakat, Vorstellung, Aufbau, Sprache, Inhalt) beurteilen oder würde ich auch den Arbeitsprozeß, in diesem Fall das ganz offensichtliche, längere Nichtstun in die Note miteinbeziehen? Aufbauend auf jahrelange Sensibilisierung im Einschätzen und Wertschätzen von eigenen und anderen Leistungen, war hier der Zeitpunkt gekommen, die Diskussion auf eine Metalebene zu heben. Sehr bald waren die SchülerInnen bei der Feststellung angelangt, was für gewöhnlich beurteilt werde, sei das Sichtbare, Meßbare, das einmalige Ergebnis. Wir LehrerInnen sähen nicht, was dahinter steht, wie es zu einem blendenden oder weniger beeindruckenden Resultat komme.

Einige forderten, daß wenigstens im Projektunterricht andere Kriterien mitbedacht werden. Nämlich: kontinuierliches Arbeiten, Genauigkeit der Auseinandersetzung, (leichte) Zugänglichkeit der Quellen. Aber auch methodische Kriterien wurden diskutiert: Arbeitsteilung und Arbeitstechniken sollten eine Rolle spielen. Bald schon forderten einige, daß bei Gruppenarbeiten Prozeß UND Produkt bewertet werden sollten. Sie fanden keine von allen akzeptierte Lösung. Was soll höher eingeschätzt werden: Eine gediegene Auseinandersetzung mit dem Thema, aber vom Lay-out und der Performance her einfallslos oder unglücklich gemacht – oder: eine gelungene Präsentation und ein "blendendes" Ergebnis, trotz gemütlich verbrachter Stunden und chaotischer Arbeitsweise?

Das Reden über Grundlagen für die Beurteilung schärft die Aufmerksamkeit für die eigene Leistungsfähigkeit bzw. Defizite, gibt aber auch Sicherheit. Denn die Kriterien, die man vielleicht sogar gemeinsam aushandelt, werden sichtbar gemacht. Die Notenfindung ist kein Geheimnis, sondern Gegenstand eines Arbeitsübereinkommens.

Leistungsfeststellung als Unterrichtsinhalt

Leistungsfeststellung im herkömmlichen Sinn ist eine Frage-Antwort-Spiel. Bei einer Untersuchung im Jahre 1965 kamen Annemarie und Reinhard Tausch zu folgenden erschütternden Zahlen: "Bei durchschnittlich 30 Schülern je Klasse und 5 Unterrichtsstunden täglich stellt somit ein Schüler durchschnittlich jeden dritten Tag eine Frage an den Lehrer, während der Lehrer innerhalb von drei Schultagen über 800 Fragen an alle Schüler der Klasse richtet." (TAUSCH 1965) Zu welchen Ergebnissen kämen wir wohl heute?

Wenn Leistungsfeststellung zum Unterrichtsgegenstand wird, steht häufig die kommunikative Funktion von Texten und ein mögliches feed-back im Vordergrund. Hausübungen bleiben normalerweise unbenotet und spielen

dennoch im Schulalltag eine bedeutende Rolle – zumindest was den Zeitaufwand betrifft. Daß sie nicht reine Beschäftigung für LehrerInnen und SchülerInnen sein sollen, braucht an dieser Stelle wohl nicht näher ausgeführt werden. Um ernst genommen zu werden, sollten Hausübungen also im Prestige aufgewertet werden. Vieles, was geübt oder ausprobiert werden soll, verblaßt ohnehin bis zum Nachmittag, wenn andere Unterrichtsgegenstände und Schulweg zwischen Deutschstunde und Schreiben liegen. Schreibphasen, während des Unterrichts dosiert angewendet, wirken nachhaltiger und die SchülerInnen bekommen direkte Hilfestellung bzw. Bestätigung.

Exkurs: **PRÜFUNGSVERHALTEN**

Je schneller und präziser geantwortet wird, desto besser ist die Note. Welche Fähigkeiten werden da überprüft? Sollen wir daher im Deutschunterricht auch Prüfungsverhalten trainieren?

Der Deutschunterricht liefert ja für andere Fächer auch das "Handwerkszeug" wie z.B. erfassendes Lesen, Grammatik, Paar- und Gruppenarbeit. Prüfungen, Stundenwiederholungen, Sicherung des Unterrichtsertrags sind bestimmten Regeln unterworfen. Detailwissen wird abgefragt, die Memorierfähigkeit wird überprüft, nicht aber die Eigenständigkeit.

Für diese Form der Leistungsfeststellung müßte man die SchülerInnen ausrüsten. Die Grundregel müßte wohl lauten: auf jeden Fall antworten und sich ein paar Einleitungsphrasen überlegen ("das kann man von verschiedenen Gesichtspunkten aus beantworten", "im Buch steht ...", "xy meint dazu ..."). Diese Methode ist allerdings zweischneidig. Einerseits trainiere ich hohle Phrasen, andererseits bringen eben diese im Prüfungsalltag genau die Zeit, die man braucht, um sich zu fassen und gut zu antworten. Irgendetwas weiß man immer, also beginnt man damit, um sich konzentrieren zu können. Die SchülerInnen müssen dabei während des Redens Denken lernen. Ich habe versucht, Prüfungsverhalten im Deutschunterricht zu thematisieren. Vor allem in Hinblick darauf, daß alle SchülerInnen Gelegenheit bekommen sollten, ihre Fähigkeiten in Prüfungssituationen unter Beweis zu stellen, nicht nur jene, die zwischen "Genügend" und "Nicht genügend" am Semesterende stehen und daher eine mündliche Prüfung nach § 5 ablegen. Viele Lernende finden sich bei der Matura zum aller ersten Mal in einer Prüfungssituation wieder. Als Konsequenz der bewußten Auseinandersetzung mit Sprache in Prüfungssituationen gingen die SchülerInnen kritischer mit den Antworten um. Sie hatten gelernt, oberflächliches Wissen und Vermeidungsstrategien zu erkennen und akzeptierten daher schlechtere Beurteilungen bei zwar "blendenden", aber oberflächlichen Leistungen.

Gerade im Hinblick auf selbsttätiges Arbeiten (nicht nur in Projekten) bewirken Hausübungen eine längerfristige Auseinandersetzung mit einem Thema oder einer Textsorte, vor allem wenn die SchülerInnen dafür mehr Zeit bekommen und auch schon gelernt haben, was eine gute Arbeit ausmacht.

Wenn eine Hälfte der Klasse an einem Tag in die Rolle der Elisabeth in HORVATHS ›*Glaube, Liebe, Hoffnung*‹ schlüpft und am Ende der 11. Szene, 4. Bild, einen Brief an den Schupo schreibt, in dem sie ihm ihre Beweggründe erklärt, gehört das zwar zum üblichen Repertoire von DeutschlehrerInnen.

Diese Methode bekommt aber eine zusätzliche Dimension, da die andere Hälfte der Klasse an einem darauffolgenden Tag in die Rolle des Schupo schlüpft und antwortet. Die SchülerInnen müssen adressatenbezogen ihre Textkenntnis unter Beweis stellen und sie müssen dies so tun, daß die EmpfängerInnen die Motive der Elisabeth verstehen und darauf reagieren können. Das bedeutet, daß die Kommunikation funktionieren muß – ansonsten gibt es Unverständnis und Rückfragen. Da genau dieses feed-back von SchülerInnen kommt, wird diese Korrektur viel ernster genommen als sonst bei Hausübungen üblich. Der Lehrerin gibt man durchaus auch unvollständige, wenig durchdachte Hausübungen ab oder schreibt die Arbeit gleich gar nicht, von den KlassenkollegInnen möchte man aber vielleicht verstanden werden ... Der Vorteil besteht auch darin, daß sich die betroffenen "Paare" in so einem Projekt zusammensetzen und über ihre Texte reden können, was sonst in Oberstufenklasse in dieser Ausführlichkeit mit der Lehrerin allein wohl nicht möglich wäre. Einen ähnlichen Effekt kann man mit einem *Basar für Hausübungen* oder auch Schularbeiten erzielen, wo das Vergleichen der Noten und der Begründungen nicht lästiges Nachfragen, sondern gewollte Auseinandersetzung mit Beurteilungskriterien bewirkt.

Von der Leistungsfeststellung zur Leistungsbeurteilung Zwischen Binnendifferenzierung und Objektivität

Der Leistungsbeurteilung liegen im Deutschunterricht drei gleichwertige Bereiche der Leistungsfeststellung zugrunde:

- a) die Mitarbeit im Unterricht
- b) mündliche Prüfungen
- c) Schularbeiten und schriftliche Überprüfungen

Wenn man davon ausgeht, daß nur ein Bruchteil der SchülerInnen mündliche Prüfungen ablegt, ergibt sich zwingend die große Bedeutung der Feststellung der Mitarbeit und damit der Miteinbeziehung von Leistungen in Projekt- und Gruppenarbeiten als wesentlicher Bestandteil des Großbereiches "Mitarbeit". Gerade durch die Veränderungen im Unterrichten hin zu mehr schülerInnenzentriertem, handlungsorientiertem, selbstbestimmtem Lernen ergibt sich eine Veränderung in der Leistungsbeurteilung. Auch in der neuen Reifeprüfungsverordnung steht die Beurteilung von Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichbedeutend neben der Beurteilung von Fachwissen.

Im Projektunterricht werden immer inhaltliche *und* methodische, organisatorische Kompetenzen beurteilt werden, wenn man Prozeß *und* Produkt miteinbezieht. Allerdings kann die Gewichtung der einzelnen Teilbereiche sehr unterschiedlich sein, da dies zu einem wesentlichen Teil davon abhängt, wieviel Erfahrung SchülerInnen mit dieser Form des Arbeitens haben und wie genau oder wie offen Arbeitsaufträge bzw. der Arbeitsauftrag gestaltet sind. In

Unterstufenklassen wird es eher darauf ankommen, sachliche Richtigkeit, Art der Gestaltung etwaiger Plakate, Form der Präsentation und Kontinuität der Arbeit zu beurteilen. In Oberstufenklassen aber kann durchaus neben der sachlichen Richtigkeit und vertiefenden Auseinandersetzung mit einem Thema die methodische und organisatorische Vorgehensweise von Bedeutung sein.

Je offener die Realisierung der Aufgabenstellungen innerhalb eines Projekts ist, desto differenzierter muß die Beurteilung ausfallen. Hierbei muß man noch einmal zwischen Gruppen unterscheiden, die zum gleichen Thema arbeiten und Gruppen, die innerhalb eines übergeordneten Themas zu verschiedenen Bereichen arbeiten. Zwei Projektbeispiele können dies vielleicht illustrieren:

- Eine 6. Klasse, vor die Wahl gestellt, die Romantik als Projekt oder im "herkömmlichen Literaturunterricht" zu erarbeiten, entscheidet sich für die Projektarbeit. Ziel der fünfwöchigen Beschäftigung ist die Produktion eines Buches, das alle Bereiche abdeckt und Kunst und Philosophie miteinbezieht. Schließlich reduziert es sich auf Musik und Literatur. Die SchülerInnen beschließen zunächst, was so ein Buch beinhalten soll, also z.B. auch eine allgemeine Einführung oder Spezialkapitel etwa zum romantischen Lied etc. Die Anforderungen an die einzelnen Gruppen sind also sehr unterschiedlich. Ein Teil der Musik- und Deutschstunden steht zur gemeinsamen Bearbeitung zwar zur Verfügung, dennoch wird viel Arbeit zuhause oder in Bibliotheken geleistet, sodaß den Arbeitsprozeß eigentlich die SchülerInnen am besten selbst einschätzen können – und durchaus auch tun. In Deutsch dienen die entstandenen Beiträge als Grundlage für die Beurteilung, in Musik sind es Referate.
- In einer 8. Klasse versuchte ich von Lektüre ausgehend den Naturalismus vorzustellen. Dazu lasen fünf Gruppen fünf verschiedene Texte. Sie sollten diese selbst erarbeiten und das Buch den anderen als naturalistisches Werk charakterisieren. Welche Arbeitsmethoden und welche Form der Präsentation sie wählen wollten, war ihnen frei gestellt. Trotzdem stand hierbei bei der Beurteilung vor allem die inhaltliche Seite im Vordergrund.

Selbstverständlich ist es nicht leichter geworden, "gerecht" oder "objektiv" zu benoten. Objektivität darf gerade im Projektunterricht nicht bedeuten, alle mit dem gleichen Maßstab zu messen, sondern kann nur heißen, die Beurteilungskriterien für alle sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Das verlangt einen ständigen Diskurs mit den SchülerInnen darüber, welche Kriterien im konkreten Fall besonders berücksichtigt werden sollen.

Binnendifferenzierung kommt so nicht in den Verdacht von "sozialer" oder sogenannter "pädagogischer" Benotung, sondern wird als gerechtfertigte Einschätzung von Leistungen gesehen, die von verschiedenen Ausgangssituationen, Arbeitsbedingungen, Quellenzugänglichkeit und von unterschiedlichem kreativem Potential ausgehen. Selbstbestimmung in der Arbeit und Selbsteinschätzung in der Benotung wären wohl das ideale Ziel solcher Unterrichtsformen. Im Idealfall werden diese im voraus ausgehandelt. In jedem Fall aber geht es darum, die Selbstbeurteilungskompetenz der Lernenden zu fördern und

ihre Selbsteinschätzung ernstzunehmen und gegebenenfalls zu hinterfragen bzw. eigene Einschätzungen zu begründen und ebenfalls zur Diskussion zu stellen. *Dies bedeutet, daß Leistungsfeststellung und Beurteilung zu einem Projektabschluß dazu gehören, so wie in außerschulischen Projekten eine Evaluation die Arbeit abschließt und einschätzt.*

Bei fächerübergreifenden Projekten wird es bei der Beurteilung sehr davon abhängen, welche Aufgabenbereiche und Lernziele in den einzelnen Fächern mit einer solchen Arbeit erfüllt werden. Es ist durchaus möglich, in zwei Fächern auf dasselbe Gruppenergebnis verschiedene Noten zu geben, wenn zum Beispiel bestimmte Gestaltungsformen in Bildnerischer Erziehung und bestimmte inhaltliche und/oder sprachliche Kriterien in Deutsch unterschiedlich gut erfüllt wurden. Das gleiche gilt, wenn in einem Fach vor allem der Arbeitsprozeß, im anderen Fach hauptsächlich das Produkt beurteilt wird. Dazu ein Beispiel:

- In einer 6. Klasse wollten wir in Geographie und Deutsch die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten gemeinsam und in Form von kleinen Semesterarbeiten durchführen. Gemeinsamer Ausgangspunkt waren formale Bestimmungen, wie Bibliographieren, Zitieren, Strukturierung etc. Dann aber konnten die SchülerInnen aus vorgegebenen Bereichen ihr Thema je nach Interesse auswählen und zwar in Deutsch ODER in Geographie. Das heißt, sie entschieden sich unter anderem auch dafür, in welchem Fach sie diese zusätzliche Beurteilung bekommen würden. Darüber hinaus verpflichteten wir sie jedoch, im folgenden Schuljahr im jeweils anderen Fach wiederum eine kurze Arbeit zu schreiben. Im ersten Jahr stand der Umgang mit Sekundärliteratur im Vordergrund, im zweiten Jahr die Verarbeitung empirischer Daten, da in der Zwischenzeit auch die Geschichtelehrerin dazugekommen war und die Methode der oral history einbrachte. Bei dieser Arbeitsweise, die sich über zwei Unterrichtsjahre erstreckte, war es nicht mehr wichtig, in jedem Fach eine Note zu bekommen, sondern die SchülerInnen suchten sich Themen nach ihren Interessen aus und vertieften sich so in einem der Fächer.

Bei fächerübergreifenden Projekten, wo die Zusammenarbeit der LehrerInnen in Planung, Durchführung und Betreuung besonders eng ist, wird man sicherlich auch eine gemeinsame Beurteilung versuchen. Darauf ließe sich auch der folgende Passus der Leistungsbeurteilungsverordnung anwenden: § 11 Abs. 10 "Wenn der Unterricht in Unterrichtsgegenständen von mehreren Lehrern zu erteilen ist, ist die Leistungsbeurteilung einvernehmlich festzulegen." (BGBl. Nr. 455/1922) Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der fächerübergreifenden Fachbereichsarbeiten und Reifeprüfungen zu betrachten, wo die PrüferInnen ebenfalls einvernehmlich die Note festsetzen müssen.

Abschließende Bemerkungen

So sehr sich auch die Formen der Leistungsfeststellung verändern, die Kategorien der Leistungsbeurteilung werden in absehbarer Zeit sicher unangetastet

bleiben. Nimmt man die Definition der Beurteilungsstufen ernst, scheint dies auch gar nicht so vordringlich zu sein. Die Notendefinitionen eignen sich nicht nur hervorragend für die Beurteilung schriftlicher Arbeiten, sondern auch für Projekte und andere offene Lernformen.

In der folgenden Tabelle sind die Kriterien der Beurteilung den jeweiligen Noten zugeordnet, um die Unterschiede auf einen Blick sichtbar zu machen.

Leistungen Note	Erfassung und Anwendung des Stoffes, Durchführung	Eigenständigkeit	selbständige Anwendung bei neuartigen Aufgaben
Sehr gut	weit über das Wesentliche hinaus	deutliche Eigenständigkeit	Fähigkeit dazu
Gut	Gut über das Wesentliche hinaus	merkliche Ansätze	bei Anleitung
Befriedigend	in den wesentlichen Bereichen zur Gänze	Mängel werden durch Eigenständigkeit ausgeglichen	
Genügend	in den wesentlichen Bereichen überwiegend		
Nicht genügend	nicht erfüllt		

Diese Graphik zeigt augenfällig, daß die wesentlichsten Merkmale für die Klassifizierung die Punkte Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit sind. *Je höher der Grad der Selbstständigkeit ist, desto besser ist die Beurteilung.* Zusätzliche Bedeutung erlangt die Eigenständigkeit der SchülerInnen beim "Befriedigend", da hier "Mängel in der Durchführung durch merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit ausgeglichen" werden können. *Projektarbeiten und alle anderen Formen des offenen Lernens, die die Lernenden zu Selbsttätigkeit, Eigenverantwortung und kritischer Selbsteinschätzung anleiten, sollten daher in Zukunft einen noch größeren Stellenwert im Alltag des Lernens und Lehrens bekommen.* Wertschätzung und Bedeutung dieser Unterrichtsformen muß sich daher auch in einer adäquaten Beurteilung der dort erbrachten Leistungen niederschlagen, um den Stellenwert dieser Arbeitsformen zu unterstreichen.

Literatur

- Tausch, Reinhard: Erziehungspsychologie. Göttingen 1977
 Brezovich, Branimir: Verordnung über die Leistungsbeurteilung. Wien 1992

Leseförderung und integrierte Leistungskontrolle

Lesewettbewerb mit zwei 2. AHS-Klassen

■ von Erich PERSCHON

Wie es dazu kam

Die Idee zu einem Lesewettbewerb entstand aus Überlegungen, das Angebot an natürlichen Lesesituationen, in denen das Vorlesen sinnvoll geübt werden kann, zu erweitern. Die Begeisterung vieler SchülerInnen meiner zwei 2. Klassen (AHS), mit der sie im Zusammenhang mit der Klassenlektüre *Die Kinderkarawane* von AN RUTGERS ihre "spannenden Textstellen" der Klasse vorlasen, animierte mich, mit insgesamt 52 SchülerInnen einen Ausscheidungswettbewerb zu organisieren, bei dem die drei besten LeserInnen jeder Klasse für eine Endrunde nominiert werden sollten.

Dieses Unternehmen entwickelte sich zu einem umfangreicheren Unterrichtsprojekt (insgesamt 5,5 volle Unterrichtseinheiten), bei dem nicht nur gezieltes Lesetraining und Vortragslesen einen Platz hatten, sondern auch Plakatgestaltung, Interviews, Berichte in einem sinnvollen Kontext stattfanden.

Lautes Lesen innerhalb der Klasse zu üben und zu beurteilen war allerdings schon immer eine heikle Angelegenheit. Üblicherweise melden sich die besten Leser am eifrigsten und kommen damit auch dem Bedürfnis des Lehrers nach, einen vorzutragenden Text laut und verständlich der Klasse zu vermitteln. Die schwächeren LeserInnen, die die Übung am nötigsten hätten, kommen meist nicht zum Zug und sind überdies froh, ihre geringe Lesekompetenz, die oft auch Ungedulds- oder zumindest Mitleidsreaktionen der MitschülerInnen auslöst, nicht zur Schau stellen zu müssen. Durch die Wettbewerbssituation entwickelte sich allerdings ein Klassenklima, in dem übendes lautes Lesen innerhalb eines akzeptierten Trainingskontextes stattfand. Ausbesserung, Wiederholung, Erprobung von Artikulation, Lautstärke, Melodieführung u.a. kamen auch bei anerkannt guten LeserInnen vor, jede/jeder bemühte sich um individuelle Niveauverbesserung. Es war mir natürlich bewußt, daß ein Wettbewerb letztlich die Begabten (Sieger) mehr belohnt und auch Konkurrenzverhalten aufbaut. Allerdings zeigte sich erwartungsgemäß, daß gerade durch den "Vergleichskampf" mit einer zweiten Klasse, innerhalb der eigenen Klasse Solidarität und ernsthafte "Trainingslager-Atmosphäre" gegen Ende immer stärker zu spüren waren. Vorlesen, dabei Fehler machen, ausbessern und üben waren innerhalb kürzester Zeit selbstverständlich geworden.

Die Durchführung des "Lesewettbewerbs"

In den einzelnen Klassen gab es zwei Ausscheidungsrunden. Bevor sich 3 bis 4 SchülerInnen zu einer Lesegruppe zusammensetzten, wurden den SchülerInnen die wichtigsten Faktoren des guten Vorlesens (Spannungsbogen, Sprechtempo, sinngerechtes Betonen, Wechsel von Bericht und Rede, Aussprache) erläutert und an Beispielen anschaulich gemacht. In den einzelnen Lesegruppen lasen die SchülerInnen dann ihre selbstausgewählten spannenden Stellen aus der Klassenlektüre einander vor und sollten mit Hilfe einer subjektiven Beurteilungsskala von 1 bis 10 und nach ausführlicher Absprache die GruppensiegerIn feststellen. Die Ermittlung der GruppensiegerInnen in der Unterrichtsstunde durch die SchülerInnen gelang in fast allen Gruppen sehr eigenständig, wenn auch nach angeregten Diskussionen und Begründungsdebatten. Zwei Gruppen konnten sich nicht einigen. Hier wurde in der nächsten Runde vor der Klasse entschieden.

Für die nächste Unterrichtseinheit bereiteten die GruppensiegerInnen (7 pro Klasse) einen Text eigener Wahl (Umfang ca. 2-3 Seiten) vor, der vor der Klasse gelesen werden mußte. Alle SchülerInnen im Publikum werteten einzeln nach den Kriterien der vorangegangenen Gruppenausscheidung mit Hilfe eines einfachen Beurteilungsbogens. Sie hielten außerdem ihren Gesamteindruck auf einer 10-Punkte-Einschätzungsskala fest. Der arithmetische Klassendurchschnitt aus den Punkten der einzelnen Einschätzungen ergab den Rangplatz der Kandi-

	1	2
● <u>Leseprobe - Pflicht:</u>		
Sinngerechte Betonung		
Spannungsbogen beachtet		
Sprechtempo		
Lautstärke		
Wechsel von Bericht/Rede		
Aussprache/Artikulation		
Publikumskontakt		
Lesefehler		
Gesamteindruck, "Erdnote": (1 bis 10, 1 = schwach... 10 = ausgezeichnet)		
● <u>Leseprobe - Kür:</u>		
Sinngerechte Betonung		
Spannungsbogen beachtet		
Sprechtempo		
Lautstärke		
Wechsel von Bericht/Rede		
Aussprache/Artikulation		
Publikumskontakt		
Lesefehler		
Gesamteindruck, "Erdnote": (1 bis 10, 1 = schwach... 10 = ausgezeichnet)		
● <u>Pflicht + Kür - Erdnote:</u>		

Beurteilungsbogen

datInnen, und somit standen in beiden Klassen die drei besten LeserInnen fest. (Was sich auch mit meinem bisherigen Urteil über die Lesekompetenz dieser SchülerInnen deckte.) Die Lesungen und Auswertungen der Klassenausscheidung fanden verteilt über drei Unterrichtseinheiten statt.

Bei den Finallesungen sollten die KandidatInnen einen selbstgewählten Text "Kürtext" und auch einen vorgegebenen "Pflichttext" vortragen, um der Jury

Vorlesende Schülerin/vorlesender Schüler:

Beurteilungspunkte:

Spannungsbogen beachtet	-	+	++
Sprechtempo beachtet	-	+	++
sinngerecht betont	-	+	++
Wechsel von Bericht und Rede	-	+	++
Aussprache	-	+	++

Gesamteindruck:

(sehr schwach) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (ausgezeichnet)

Einschätzungsskala

hang sollte skizziert werden. Als Pflichttext wurde ›Lili Verlierli‹ von MARTIN AUER ausgewählt. (Dieser Text erwies sich bei der Durchführung des Finales als etwas zu lang, er mußte ja sechsmal gelesen werden.)

Mit diesen Vorgaben konnten sich die KandidatInnen etwa zwei Wochen vorwiegend zuhause vorbereiten. Fast alle KandidatInnen nützten auch die Gelegenheit, den Pflichttext zur Übung vor der eigenen Klasse zu lesen. Dabei wurde nicht nur gutes Vorlesen geübt, das Publikum wurde immer wieder in die Besprechung und Ausfeilung des Lesevortrags (bes. Artikulation, Pausen, Tempo, Publikumskontakt) miteinbezogen, ohne daß diese wiederholten kurzen Lese- und Sprechübungen ins Lächerliche gezogen wurden, da es der Klasse ja schließlich um den Klassensieg ging.

Während dieser Übungsphase wurde im Deutschunterricht über optimale sprachliche und visuelle Plakatgestaltung gesprochen, und mehr als die Hälfte der SchülerInnen beider Klassen entwarfen schließlich Plakate, auf denen die Finalveranstaltung angekündigt wurde. Als Preise für die Finalsieger sammelte ich Buchspenden von KollegInnen, SchülerInnen und Buchhandlungen und Büchergutscheine. Für die Beurteilung der Gesamtsieger fand ich vier KollegInnen, die nach einem vorgegebenen Beurteilungsbogen die Rangplätze ermitteln sollten. Ich selbst wertete nicht mit. Zur Schlußveranstaltung wurden alle SchülerInnen der beteiligten Klassen als Publikum eingeladen. Zwei Mädchen aus beiden Klassen belegten Platz eins und zwei, die Plätze drei und vier gingen an zwei Buben, ebenfalls aus unterschiedlichen Klassen.

In der Nachbereitung erarbeiteten wir in beiden Klassen im Zusammen-

einen objektiveren Vergleich zu ermöglichen. Das Buch, aus dem die Textstelle für den Kürtext genommen wurde, sollte jeweils vor Beginn der Lesung mit eigenen Worten vorgestellt werden, und auch der Handlungszusammen-

hang mit Ergänzungs- und Entscheidungsfrage Fragenkataloge für Interviews zum Lesewettbewerb für unterschiedliche Adressaten. Die SchülerInnen bereiteten als Hausübungen mögliche für LeserInnen der Schulzeitung interessante Interviewfragen vor. In Gruppenarbeit wurde eine Vorauswahl durchgeführt und nach einer Klassenbesprechung und Auswahl der ergiebigsten Fragen wurden von den SchülerInnen schließlich Interviews mit der Direktorin, mit einem Jurymitglied und mit mir als Veranstalter durchgeführt. Diese Interviews kamen in die Schulzeitung.

Auch der Bericht als Lehrinhalt konnte mit den beiden Klassen sinnvoll anhand dieser Veranstaltung aufgearbeitet werden. Die Interviews wurden in der Klasse vom Kassettenrekorder vorgespielt und stellten den Informationshintergrund dar, aufgrund dessen die SchülerInnen als Hausübung Berichte für die Schulzeitung verfaßten. Die zwei besten Schülerberichte wurden von mir zu einem Artikel kompiliert und ebenfalls in der Schulzeitung veröffentlicht.

Zum Begriff "Integrierte Leistungskontrolle"

Ursprünglich als bloße Leseförderungs-idee konzipiert, entwickelte sich eine integrative Unterrichtssequenz mit vorwiegend schülerunterstützter Leistungskontrolle, die Lesen, Schreiben, Zuhören, Beurteilen, Begründen, Mitentscheiden, kreatives zeichnerisches Gestalten sinnvoll vereinigte. Das Erbringen von Leseleistung war zumindest für einige Zeit vorwiegend intrinsisch motiviert, und Leistungsbeurteilung erfolgte für die SchülerInnen nach einsehbaren Kriterien. Die SchülerInnen waren außerdem wechselweise in der Rolle der Beurteilenden und der Beurteilten, wodurch sie Leistungsbeurteilung nicht nur wie üblich "erlitten" oder bloß beobachteten, sondern durchschaubar erlebten und aktiv mitgestalteten. Es ergeben sich für mich zwei Hauptaspekte zur Bestimmung des Terminus "Integrierte Leistungskontrolle":

1. Keine künstlich arrangierten, abgesonderten Beurteilungs-nischen im Unterricht, gleichzeitig aber auch kein ständiger Beurteilungsdruck von außen (Lehrer), sondern mit dem Fortschreiten des Arbeitsprozesses sich entwickelnde Leistungsrückmeldungen durch am Arbeitsprozeß Beteiligte (vor allem MitschülerInnen).
2. Projektartige Aufgabenstellungen, die unterschiedliche Leistungsanforderungen beinhalten, besonders unter dem Aspekt der unterrichtsvorbereitenden Hausübungen, deren Sinnhaftigkeit durch die gemeinsame Verantwortung für die Bewältigung der Gruppen- bzw. Klassenaufgabenstellung grundgelegt wird. Die Bedingungen für die Möglichkeit integrierter Leistungskontrolle liegen also nicht nur im äußeren Rahmen der schülerbezogenen Rückmeldungen (sozialer Aspekt), sondern auch in der sinnfälligen inhaltlichen Integration von Themen und Aufgabenstellungen (inhaltlicher Aspekt). Natürlich können nicht das gesamte Unterrichtsgeschehen und alle Lehrinhalte ständig diesen Anforderungen entsprechen, doch sollte man Gelegenheiten nützen, die diese Form der Leistungskontrolle ermöglichen.

Im Falle des Lesewettbewerbsprojekts liegt der soziale Aspekt augenfällig in den verschiedenen Beurteilungsverfahren durch die SchülerInnen in den Vorausscheidungsrunden. Gruppenarbeit und Gruppendynamik standen vorwiegend im Dienste der argumentativen-diskursiven Auslese. Die Gefahr der persönlichen Benachteiligung einzelner Schülerinnen im Gruppenprozeß wird in erster Linie durch die klare und erprobte Vorgabe von Beurteilungskriterien ("Gutes Lesen") und durch die entweder gezielte (LeserInnen mit vergleichbarer Lesekompetenz in einer Gruppe) oder zufällige Gruppenzusammenstellung, aber auch durch diskussionssteuernde Lehrermitarbeit vermindert.

Neben dem Auswahlverfahren auf dem Gebiet der Lesekompetenz ergab sich besonders in der Phase der Erstellung der geeigneten Interviewfragen eine integrierte Leistungskontrolle: Wer bei der Erarbeitung der syntaktischen und pragmatischen Aspekte zu den Fragearten mitgearbeitet hatte und sich bei der Bearbeitung der Hausübung (Erstellung von 10 interessanten Fragen) engagierte, konnte sich in der Gruppenbesprechung effektiv einbringen und meist auch einzelne Fragen in dem endgültigen Interviewfragenkatalog unterbringen. Originelle Fragen durften dann auch von den betreffenden SchülerInnen bei den Interviews selbst gestellt werden. Aus diesem Grund ergaben sich schließlich drei Interviewteams mit insgesamt 21 FragestellerInnen. Die Minimalmitarbeit (Bringen der Hausübungen, Mitsprache in den Gruppendiskussionen) wurde vom Lehrer überprüft.

Ein ähnlicher Arbeitsprozeß entwickelte sich im Abschnitt "Ankündigung des Finalbewerbs". Nach der Erarbeitung von Merkmalen wirksamer Plakatgestaltung wurden die Plakatentwürfe der freiwilligen Heimarbeit überlassen. Die Plakate wurden dann vor der Klasse nach den vorgegebenen Kriterien besprochen, die besten Plakate ausgewählt und unserer Direktorin gezeigt (was für SchülerInnen der 2. Klasse immerhin noch eine Art Belohnung für ihre Leistung darstellte) und auch im Schulgebäude aufgehängt.

Wichtig erschien mir darüber hinaus die Erfahrung der SchülerInnen, daß ihre Leistungen (bes. Leseleistungen) nicht nur durch MitschülerInnen nach relativ objektiven Kriterien bewertet wurden, sondern sich auch in der klassenfremden Beurteilung durch LehrerInnen, die die SchülerInnen nicht aus dem Unterricht kannten, spiegelten. Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis war der Eifer, mit dem in der Folgezeit lautes Lesen bei jeder sich bietenden Vorlesesituation (Hausübungsaufsätzen, Leseproben bei Buchvorstellungen u.ä.) selbständig weiter ausgefeilt wurde, die "Trainingslageratmosphäre" wirkte noch lange nach. Und nicht zuletzt war der Mut, laut vor der Klasse zu lesen, auch bei weniger kompetenten LeserInnen deutlich gewachsen.

Leistungsbeurteilung im Spiegel der Literatur

■ von Werner WINTERSTEINER

Die Reflexion in der Klasse über die Notengebung gilt allgemein als wichtige Aufgabe einer modernen und "demokratischen" Leistungsbeurteilung. Literarische Texte könnten dabei als Impulsgeber fungieren. Die besondere Qualität der literarischen Darstellung ist ihre Fähigkeit, ein plastisches, sinnliches Bild zu zeichnen. Ein literarischer Text stellt nicht "das Problem der Leistungsbeurteilung" dar, sondern schildert eine Schülerin, die eine schlechte Note bekommt, oder einen Professor, der sich über die Aufsätze der SchülerInnen ärgert. Diese Stärke der Anschaulichkeit wird manchmal erkauft mit einem Mangel an theoretischer Klarheit, z.B. wenn etwa TORBERG im ›Schüler Gerber‹ die gesellschaftlichen Forderung nach Leistungsbeurteilung zu einem Zweikampf Lehrer-Schüler stilisiert.

Die folgenden Textausschnitte wollen ein vielfältiges Mosaik schulischer Leistungsbeurteilung zeigen. Sie stammen großteils aus der Gegenwartsliteratur, wobei sich viele AutorInnen – als Verarbeitung eigener biografischer Erfahrungen – auf Verhältnisse der 50er Jahre beziehen. Hat sich seither etwas Grundsätzliches geändert? Ist die Schule humaner geworden? Die Texte bieten einige Impulse zur Beantwortung dieser Frage.

Die AutorInnen nehmen dabei häufig den Standpunkt der SchülerInnen ein, andere wieder sprechen aus der Position von Lehrern. Die SchülerInnen können somit eigene Positionen sozusagen "literarisch legitimiert" wiederfinden. Sie können aber auch angeregt werden, sich intensiver mit der Sicht der anderen, eben der Lehrkräfte, auseinanderzusetzen.

Die Texte können, als Einleitung für Diskussionen, nicht nur im Deutschunterricht eingesetzt werden. Und vielleicht können sie auch in Fortbildungsseminaren für Lehrkräfte "anstößig" wirken.

Oben und unten

Wer eine höhere Schule besucht, ist auch dem Höheren, das gleichzeitig das Erstrebenswertere ist, verpflichtet. Lehrer und Lehrerinnen sowie ältere Kameradinnen stehen dir hilfreich bei, du kannst dich getrost an sie wenden. Getrachtet wird danach, daß die Erlangung der geistigen Reife innerhalb der vorgeschriebenen Zeit nicht nur den Ideal- sondern auch den Normalfall bedeutet. Ungute Elemente werden am besten schon zu Beginn ausgesondert, sie würden die übrigen bloß am Fortkommen hindern.

Ansonsten ist die höhere Schule einer Leiter vergleichbar, auf der Schüler

und Schülerinnen, ihrem Verdienst entsprechend, emporsteigen. Es fördert den gesunden Wettbewerb, daß die Schülerinnen der höheren Klassen von denen der niedrigeren eine gewisse Achtung verlangen, während sie selbst mit einer gewissen Verachtung auf dieselben herabsehen. Aller Anfang ist schwer, und so ist auch der erste Schritt aufwärts der am heißesten ersehnte. Besteht doch erst danach die Möglichkeit, nicht nur etwas über sich, sondern auch etwas unter sich zu haben.

Aus: *Barbara Frischmuth: Die Klosterschule. Reinbek: Rowohlt TB 1979*

Nicht geeignet! Nicht geeignet?

Hundertfältiges geschah an einem Tag, Stunde um Stunde begaben sich Dinge, von denen man nicht wußte, warum und wozu und wohin sie sich begaben. Als Endpunkt welcher Überlegung, als Glied welcher Kette mußten sie sein? Was war erreicht, wenn Zäsche ein Nichtgenügend bekam? Zäsche, der sein Leben stumpf wie ein Zugtier zu Ende trotten würde, der das Reifezeugnis zu irgendeinem ihm vorbestimmten Berufsposten brauchte, Zäsche, der niemandem etwas zuleide tat und nicht unnötiger war auf der Welt als tausend andre, die mit erhobenem Finger auf ihre Bedeutungslosigkeit hinielen. Wem war gedient, wenn Mertens kalkbleich vor der Tafel stand und ihm Zeit gelassen wurde, über etwas nachzudenken, was er nie verstanden hatte? Wo lief das alles hinaus? Warum waren die hier, die eines Tages, vor langen, langen Jahre, als Primaner dagesessen waren, alle gleich – warum waren sie jetzt zerfallen, gegliedert, kenntlich gemacht, viel deutlicher als sie selbst es gewollt hatten? Gut, es war in der Ordnung, daß dieser mehr Begabung hatte als jener, dieser sie besser auszunützen verstand als jener, erfolgreicher war, Sehrgut bekam und jener nicht. Aber Nichtgenügend? Nicht genügend? Wem darf gesagt werden, mit volltönender Sicherheit und folgenschwer: "Du genügst nicht!"; Wer hatte diesem "Lehrkörper" und jedem seiner "Mitglieder" das Recht verbrieft, Jahrzehnte hindurch Existenzen zu bestimmen, einmalig und unantastbar die Entscheidung zu fällen darüber, daß dieser nun mit satten Pranken nach der Zukunft griff, überzeugt, ihm könne nichts geschehen, und jener zusammenbrach und kauerte, ein Schiffbrüchiger auf kahlem Eiland, umtönt vom Meer der Trostlosigkeit, verzweifelt Ausschau haltend, ob am unerbitlich in sich selbst geschlossenen Horizont nicht ein weißes Pünktchen auftauchen wolle, das Erbarmen heißen mochte oder Zufall oder Schwindel?!

Die mit schiefem Blick hinter der Amtsbrille hervorschielen, haben da ihr Argument: "Ja – wer nicht geeignet ist, soll eben nicht in die Mittelschule." Stimmt schon. Aber wer entscheidet über die Eignung? Doch wieder nur Sie, Herr Professor! Und wer weiß, wie Ihr Entscheid bei dem und jenem ausgefallen wäre, wenn Sie, Herr Professor, an einem bestimmten Tag, halten zu Gnaden, leichteren Stuhlgang gehabt hätten, oder Ihre Gattin, Herr Professor, den Kaffee nicht hätte anbrennen lassen? Und selbst angenommen, daß Sie

objektiv und nach bestem Gewissen zu Ihrer Entscheidung gelangt sind – wie wäre es, wenn heute das gesamte Professorenkollegium ausgewechselt würde und ein andres käme, sich ein Urteil zu bilden? Ist es gar so ausgeschlossen, daß Brodetzky durchfällt und Hobbemann mit Vorzug besteht? Und immer noch weiter angenommen, daß auch dann, wie es die Fügung will, Hobbemann durchfällt und Brodetzky mit Auszeichnung besteht – was ist damit bewiesen? Daß Hobbemann nicht geeignet ist? Daß er eben nicht an die Mittelschule hätte gehen sollen?

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

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

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

Aus: Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber. München: Deutscher Taschenbuchverlag 1973

JAHRESZEUGNIS FÜR LEHRER		
Name:		
geboren am 19.... Religionsbekenntnis:		
Lehrer/Lehrerin der Klasse		
Pflichteigenschaften	Beurteilung	Anmerkung
Über sich lachen können		
Anschaulich erklären		
Lernfähig sein		
Merken, wenn man jemandem weh getan hat		
Höflichkeit		
Einfühlsamkeit		
Kritik ermöglichen		
Organisationstalent		
Gerechtigkeit		
Flexibel sein		
Begeisterungsfähigkeit		
Offenheit		
Auch einmal zu den Schülern halten		

JAHRESZEUGNIS FÜR SCHÜLER		
Name:		
geboren am 19.... Religionsbekenntnis:		
Schüler/Schülerin der Klasse		
Pflichteigenschaften	Beurteilung	Anmerkung
Zuhören können		
Gefühle aussprechen		
Kameradschaftlichkeit		
Fähigkeit, sich in Gemeinschaft einzufügen		
Fragen stellen können		
Gegen Ungerechtigkeiten auftreten		
Engagement für Schulgemeinschaft		
Konflikte gewaltlos angehen		
Humor		
Erklären können		
Neugierde		

Aus: Wolfgang Wagerer (Hrsg.): *Gemeinsam sind wir unausstehlich. Geschichten rund um die Schule.* Wien: Herder 1989

Fehler übersehen sie nicht ...

Alexander:

Ich esse drei Schnitten und bin satt, und da fällt mir ein, daß wir morgen ein Diktat schreiben, ein un-ge-übtes, damit jeder zeigen kann, was er kann, und Sabine muß zeigen, was sie nicht kann. Und das ist gemein. Mit keinem in der ganzen Schule kann man so gut spielen wie mit Sabine, aber das ist den Lehrern egal, bloß daß sie spiht schreibt statt spielt, das nehmen die Lehrer wichtig, weil es ein Fehler ist, und die Lehrer teilen die Kinder ein nach Fehlern in Gute und Schlechte. Ich bin ganz voll Wut über die Einteilerei und stoße den Teller vom Tisch, und er zerklirrt in mehr als zwanzig Stücke. Die Mama steht in der Tür, und ich sage: "Ich bezahle es von meinem Taschengeld." Danach, wie ich aus dem Badezimmer gehe und ins Bett, höre ich, wie der Papa und die Mama noch über mich sprechen ... "Wir hätten ihn nicht allein lassen sollen in der Küche ..." und ich wundere mich ein biß-

chen, daß sie gar nicht auf die Idee kommen, ich könnte was anderes denken als sie.

Am andern Morgen sagt die Lehrerin, was sie immer sagt, wenn wir ein Diktat schreiben, und weil es ein ungeübtes ist, sagt sie noch, daß keiner vom andern abgucken darf, daß jeder seine eigene echte Leistung bringen soll. Ich weiß genau, ich will das nicht, was die Lehrerin will, ich will, daß Sabine nicht die meisten Fehler macht und daß sie nicht weinen muß, wenn wir das Diktat wiederkriegen. Schule, die es so macht, daß wer schlecht sein muß, diese Schule mache ich nicht mit! Ich habe mir einen Trick ausgedacht, ich schreibe jedes schwere Wort auf einen Minizettel, den schiebe ich Sabine unter die Hand, meine linke und Sabines rechte Hand, die liegen genau nebeneinander auf dem Tisch. Ich muß viele Wörter schreiben, ich schreibe sehr schnell, schön schreibe ich nicht, auch nicht auf meinem Zettel, aber Schönschreiben ist nicht wichtig.

Alexanders Oma:

Wie ich in die Schule gegangen bin, wurden wir noch nach Fehlern gesetzt! Wer null Fehler hatte, saß oben, wer viele Fehler hatte, saß unten, genau der Reihe nach. Und wer erst mal ganz unten saß, der kam da auch nicht wieder weg. Mir haben die immer leid getan, die von unten. Das hat der Xanderl von mir geerbt. Da wundert mich nichts. Aber daß sie das immer noch so weitermachen, das kann ich nicht fassen! Denn das tun sie doch, auch wenn es nach außen so'n bißchen anders aussieht mit Tabellen und Stempeln und so modischem Kram. Aber sonst ist alles beim alten. Fehler übersehen sie nicht. Bloß Menschen.

Aus: Irmela Wendt: Fehler übersehen sie nicht – bloß Menschen. Eine Schulgeschichte. Reinbek: Rowohlt TB 1982

Blackout

"(...) Blackouts in dieser Art hat es schon gegeben. Sicher nicht so kraß. Aber schon. Allerdings eher bei mündlichen Prüfungen. (...) Diesen Zustand ... Wenn man sich in die Enge getrieben fühlte und keine Worte mehr fand. Das hat es schon gegeben. Klar. Daß du auf einmal nicht mehr gewußt hast, wo hinten und vorne ist. Beim Franz Brandl hat es passieren können, wenn ihn der Präfekt geprüft hat, daß er dagesessen ist und die Antwort leise vor sich hingegesagt hat, und die Antwort war richtig, aber er hat einfach den Mund nicht aufgekriegt. Und wenn man hinterher zu ihm gesagt hat, 'Mensch, Brandl, du bist doch ein Trottel, ich hab doch gehört, was du gemurmelt hast, das war doch richtig, warum hast du es denn nicht laut gesagt!'; dann hat er gesagt: 'Ich weiß es nicht, ich weiß es nicht, ich weiß selber, daß es richtig war, es ist einfach nicht gegangen ...' So etwas ist schon vorgekommen. Es hat Situationen gegeben, wenn dich der Präfekt vor dem ganzen Studiensaal oder dem ganzen Schlafsaal in die Mangel genommen hat, da bist du dir nicht mehr sicher gewesen, wie du heißt und

hast den Mund gehalten, wenn er dich nach deinem Namen gefragt hat, nur damit du ja nichts Falsches sagst, hätte ja sein können, daß du inzwischen anders heißt und es nur nicht weißt."

Aus: Michael Köhlmeier: Die Musterschüler. München-Zürich: Piper 1993

Schularbeitsstunde

In der Garderobe, im Affenkäfig, ist aufgeregtes Gekreisch wegen der Lateinschularbeit. Die Schularbeit ist in der ersten Stunde.

Die Schüler, die am meisten lernen und die besten Noten haben, kreischen am lautesten und tun so, als hätten sie rein gar nichts gelernt und seien am Durchfallen. Nur der Rolli ist da eine Ausnahme. Der Rolli sagt gar nichts zur Schularbeit.

Der Zwergpudel zittert stumm. Der Zwergpudel schaut vor lauter Angst krank aus, als ob er die Gelbsucht hätte. Der Zwergpudel hatte vergangenes Jahr in Latein eine Nachprüfung, die hat er gerade noch geschafft. Aber auf die eine Schularbeit, die sie heuer schon gemacht haben, hat der Zwergpudel wieder ein Nichtgenügend bekommen. Wenn der Zwergpudel noch ein Nichtgenügend bekommt, hat der Zwergpudelvater erklärt, dann nimmt er den Zwergpudel aus der Schule. Dann muß der Zwergpudel Lehrmädchen in einer Bank werden, und da braucht er nur Hauptschule. Der Zwergpudel mag nicht in die Hauptschule, der Zwergpudel mag nicht in die Bank. Er will Kinderärztin werden. Der Zwergpudel zittert. Der Rolli sagt: "Zwergpudel, theater dich nicht hinein! Wenn du so zitterst und so eine Angst hast, dann kannst überhaupt nicht denken!" Der Zwergpudel schaut den Rolli dankbar an und zittert weiter.

Der Banarik hofft, daß er eine Stelle übersetzen soll, die er schon mit dem Lateinpferd zusammen übersetzt hat, und die verstreberte Sonntag, die in Latein jedesmal ein Sehr gut hat, kreischt, daß sie garantiert ein Nichtgenügend schreiben wird. Anika hat Lust, der Sonntag eine herunterzuhauen. Der Strobl sagt zur Sonntag: "Halt's Maul, alte Streberin!" Die Sonntag sucht Zeugen dafür, daß sie keine Streberin ist. Sie findet keine Zeugen. Die Kothbauer drängt sich von Kollegen zu Kollegen und bittet um Unterstützung in Form von Einflüsterungen und Wurfpapieren. Jeder sagt ihr die Unterstützung zu. Keiner wird sie gewähren. Anika hat eine Gänsehaut.

Der Lateiner kommt drei Minuten vor dem Läuten. Der Vorzugsmeier wird beauftragt, die Zettel mit dem Schularbeitstext auszutragen. Zuerst Gruppe a, dann Gruppe b. Anika hat Gruppe a, Rolli hat Gruppe b. Anika liest den Text. Fünf lateinische Sätze, drei deutsche Sätze. Anika sieht, daß die Sätze leicht sind. Der Lateiner teilt die Hefte aus, setzt sich dann zum Lehrertisch, liest Zeitung, liest tatsächlich eine riesengroße Zeitung. Anika hat den Verdacht, daß die Zeitung ein Späherloch hat. Hat sie aber nicht. Die letzte Lateinschularbeit war bloß so schlecht ausgefallen. Dem Lateiner geht es um

den Notendurchschnitt. Er braucht einen gewissen Notendurchschnitt. Und der gewisse Notendurchschnitt wird doch mit Zeitungslesen zu erreichen sein.

Anika fragt bei drei unklaren Stellen nach vorne zum Vonsi. Der Rolli wirft der Kothbauer, die auch Gruppe b hat, einen Zettel zu. Die Kothbauer ist so nervös, daß sie den Zettel nicht fangen kann. Der Zettel liegt neben ihrem Pult. Die Kothbauer steht auf und hebt den Zettel auf, zittert dabei. Aber der Lateiner schaut nicht von der Zeitung hoch. Erst zehn Minuten vor dem Läuten macht der Lateiner die Zeitung zu, wandert in der Klasse auf und ab, nickt, schüttelt den Kopf, tippt sogar in etliche Hefte auf falsche Wörter. Sagt sogar einmal zum Zwergpudel: "Konjungtiv! Konjungtiv!" Der Lateiner spielt Schutzengel. Es ist fast wie Weihnachten.

Aus: Christine Nöstlinger: Stundenplan. Weinheim & Basel: Beltz & Gelberg 1975

Reifeprüfung

Der Reifeprüfungskandidat Buttinger Johann Peter, Katalognummer 3, Stammbblattnummer 4, blickte angestrengt auf seine Notizen, von denen der Prüfer, Professor Herbert Fleischlein, gleichermaßen witzig wie auch treffend sagte, man könne sie bestenfalls als sogenannte Notizen bezeichnen. Die Damen und Herren der Reifeprüfungskommission wurden durch diese würzige Randbemerkung ebenso erheitert wie Hofrat Direktor Doktor Magister Ehrenfried Mühlböck und der Kommissionsvorsitzende Hofrat Direktor Doktor Magister Adalbert Kömlein.

"Nun", sagte Fleischlein zum kreideweißen Kandidaten Buttinger Johann Peter. "Sie sehen, Herr Buttinger, die Kommission wartet. Die innerpolitischen Folgen der nationalsozialistischen Machtübernahme. Was wissen Sie darüber?"

Dem Kandidaten stolperte in gebotener Schüchternheit ein unglaublicher Schwachsinn über die Lippen: "... demokratische ... Diktatur ..."

"Wie?" fragte Fleischlein schnell. "Wie bitte? Könnten Sie bitte Ihre Antwort lauter wiederholen?"

"Demokratische Diktatur ... ah, Diktatur", zitterte der Kandidat nun etwas lauter, und Fleischlein sagte lächelnd: "Ja danke, das war deutlich genug. Es war mir wichtig, daß kein Kommissionsmitglied dieses hochinteressante Paradoxon neuerer Geschichtsbetrachtung überhört."

Das Kollegium verfiel jetzt in diese gelungene Mischung aus pädagogischem Entsetzen und menschlicher Heiterkeit, die gerade bei Reifeprüfungen so überaus geschätzt wird.

"Köstlich", flüsterte Frau Oberstudienrat Höflehner und schmunzelte dem Prüfer mit einem Anflug frivoler Koketterie zu, der für die gefürchtete Altphilologen ungewöhnlich, ja geradezu bemerkenswert war. Hofrat Mühlböck wandte sich dem Vorsitzenden zu und schüttelte den lächelnden Kopf, dergestalt eine Verbindung aus fachwissenschaftlicher Verwunderung, direk-

toraler Väterlichkeit und pädagogischer Konsequenz. Der Kandidat selbst zerfiel nach seiner Fehlleistung endgültig. Aber warum denn? Versuchte der Prüfer, Professor Fleischlein, nicht ohnehin mit geradezu essayistischer Pointiertheit, dem hoffnungslosen Versager ein wenig unter die Arme zu greifen? Aber was nützen alle hilfreichen Hinweise auf den schrittweisen Abbau des Parteiensystems, der zweifellos im Zusammenhang stand mit der generellen Rücknahme des Vereinsbildungsrechts, jenes fundamentalen demokratischen Rechts also, für das die Väter der Freiheit schon 1848 auf die Barrikaden gestiegen waren? Nichts bewirkte Herbert Fleischlein mit seinen einzigartigen Hinweisen auf Erscheinungsformen des totalitären Alltagsfaschismus, der ja – wie Fleischlein ausdrücklich betonte – oft übergangen werde, und zwar deshalb, weil man meistens die großen Probleme im Auge habe, das Verbot der Gewerkschaften, die aggressive Außenpolitik, den Holocaust. Freilich sei dies alles erwähnenswert, aber der Alltagsfaschismus, die ganz gewöhnlichen Auswirkungen der totalitär gebrauchten Macht auf die Würde des Durchschnittsmenschen, das sei ihm, Fleischlein, immerhin drei Unterrichtsstunden wert gewesen, ob es dem Herrn Buttinger vielleicht wenigstens drei Worte wert sei?

Aus: Christian Schacherreiter: Auf dein Wohl, Herr Professor. Linz: Denkmayr 1993

Mit dem Rotstift

Zu Hause entschieße ich mich dann noch, die Schularbeiten schnell zu verbessern. Ich schiebe den Berg mit ungelesenen Manuskripten zur Seite, zuerst die eine Pflicht, dann die andere. Während ich die Aufsätze lese, bemerke ich, daß ich kein Organ habe, Fehler zu suchen. Ich möchte eher wissen, was die Leute denken, die aus den verschiedensten Schichten stammen. Oft komme ich mir schamlos vor, und es fällt mir der schrecklichste Satz vom Werdegang junger Menschen ein. Trotzdem blicke ich hin und habe einen Rotstift in der rechten Hand. Und ich bin betroffen, weil ich im Keim alles finde, wogegen wir uns seit Jahren wenden: die Klischees sind fertig, die Gedanken sind integriert, die Identifikationen haben längst stattgefunden. Die meisten sind schon echte Humanisten oder ausgekochte Ironiker mit familienspezifischer Distanz. Die Unsicherheit beschränkt sich auf die Rechtschreibung. Wo neue Töne anklingen, herrscht bereits die angelemte Phrase. Ein Überbau, wie Nebel, gegen den man machtlos ist, fällt mir ein.

Aus: Alfred Kollerüsch: Gangaufsicht. Zwischenbilanz. Eine Anthologie Österreichischer Gegenwartsliteratur. DTV 1978

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographische Notizen zum Thema Leistungsbeurteilung

■ von Friedrich JANSHOFF und Werner WINTERSTEINER

Die schon zu Beginn dieses Heftes konstatierte Stagnation der Diskussion über die Leistungsbeurteilung läßt sich auch an den bibliographischen Eintragungen nachweisen. Es ist in den letzten Jahren sehr wenig erschienen, und vor allem wenig Neues und Richtungsweisendes.

In allerjüngster Zeit scheint sich aber eine Trendwende abzuzeichnen. Darauf deutet zumindest die wieder gestiegene Zahl von Themenheften einschlägiger Zeitschriften hin. Es wäre zu wünschen, daß sich diese Entwicklung verstärkt fortsetzt.

Leistungsbeurteilung in der Schule

Bartnitzky, Horst (Hrsg.): Umgang mit Zensuren in allen Fächern. Leistungen und Leistungsförderung, Beobachtungen, Tests, Klassenarbeiten, Zeugnis-schreiben. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1991. (Lehrer-Bücherei, Grundschule).

Bartnitzky, Horst; Christiani, Reinhold: Zeugnisschreiben in der Grundschule. Beurteilen ohne und mit Zensuren, Leistungserziehung, Schülerbeobachtung, Differenzierte Klassenarbeiten, Freie Arbeit, Übergangsgutachten, Elternberatung. Heinsberg: Dieck 1987.

Becker, Hellmut: Zensuren. Ihre Fragwürdigkeit, Berechtigung und Alternativen. Heidelberg: C.F. Müller 1991. (Juristische Studiengesellschaft Karlsruhe, Schriftenreihe. 199).

Becker, Hellmut; Hentig, Hartmut von (Hrsg.): Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt am Main: Ullstein 1983. (Ullstein-Buch, Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch. 390660).

Brezovich, Branimir; Oberleitner, Günter: Verordnung über die Leistungsbeurteilung. 11. Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1992.

Heller, Kurt A. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. 4. völlig neu bearb. Aufl. Bern: Huber 1984.

Hohenzollern, Johann Georg Prinz von; Liedtke, Max (Hrsg.): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn: Klinkhard 1991. (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen. 10).

Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte. 6., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz 1976.

Jürgens, Eiko: Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sankt Augustin: Academia Richarz 1992.

Die Klassenarbeit. Pädagogik 1988, H. 4.

Kleber, Eduard W.: Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim: Juventa 1992. (Grundlagentexte Pädagogik).

Klingler, Josef: Objektivität und Gerechtigkeit in der Beurteilung von Schülerleistungen. Klagenfurt: Carinthia 1982. (Klagenfurter Universitätsreden. 15).

Langer, Andreas; Langer, Hannelore; Theimer, Helga: Lehrer beobachten und beurteilen Schüler. Hilfe zum Schreiben von Zeugnissen und Gutachten. 2., aktual. u. verb. Aufl. München: Oldenbourg 1993. (Prögel Praxis. 181).

Leistungsbeurteilung. Erziehung und Unterricht 143.1993, H. 9.

Michaelis, Daniela (Hrsg.): Was? Das kann ich auch... Leistungsbeurteilung und Integrative Pädagogik an der Modellschule Graz. München: Profil 1992. (Reihe Wissenschaft).

Dieses Buch beleuchtet die Erfahrungen der Modellschule Graz mit der Leistungsbeurteilung aus verschiedenen Blickwinkeln – Lehrkräfte und begleitende Wissenschaftlerinnen berichten, die Meinung von SchülerInnen und Eltern kommt in Zitaten und Umfrageergebnissen zum Ausdruck. Pädagogischer Ausgangspunkt war eine grundsätzliche Ablehnung der Noten, doch man mußte sich den (finanziellen) Notwendigkeiten anpassen: Um staatliche Subventionen zu bekommen, muß sich die Modellschule im Rahmen der Schulgesetze bew-

gen und ihre Alternativ-Ideen als "Schulversuche" deklarieren. Dieser Umstand hat zu einer sehr intensiven Beschäftigung mit Lernzielen geführt. Die Autoren kritisieren, daß meist das "Lernzielkind mit dem Behaviorismus-Bad" ausgeschüttet werde. Lernziele wurden in der pädagogischen Arbeit der Modellschule zu einem Schlüsselbegriff eines demokratischen Unterrichts. Sie zwingen dazu, den Schulstoff genau zu konzipieren und mit den SchülerInnen zu verhandeln. Die dadurch erreichte Transparenz der Lernziele ermöglicht die Mitsprache der SchülerInnen. Sie erhalten sehr konkrete Rückmeldungen über ihren tatsächlichen Leistungsstand, und sie haben auch das Recht, über Beurteilungen mit den LehrerInnen zu "verhandeln", wenn sie nicht einverstanden ist. Die lernzielorientierte Beurteilung überwindet die Pauschalität der Ziffernote, sie ist ein Zwischenschritt und ein neuer Impuls für den gesamten pädagogischen Prozeß. An ihr "wird deutlich, daß Lehrende und Lernende sich nicht über Noten definieren, sondern über den gemeinsamen Prozeß des Lernens."

Diese Überlegungen werden aber nicht bloß programmatisch dargestellt, sondern auch an Beispielen aus einzelnen Fächern "vorgeführt". Sehr interessant finde ich auch eine Fallstudie zur bildnerischen Erziehung, in der die Autorin die Erfahrungen in einer Regelschule mit der Modellschule vergleicht.

Was den positiven Eindruck des Buches allerdings empfindlich stört, ist die Darstellungsweise und vor allem seine Aufmachung. Daß ich in der Anordnung der Beiträge keine klare Linie erkennen konnte, stört mich noch relativ wenig. Doch die typographische Gestaltung (zwei Spalten bei sehr kleinem Format, weit auseinandergezogene Zeilen, unglücklich gewählte Schriften für die Titel und Zwischenüberschriften) erschweren die Orientierung und behindern die Lesbarkeit.

Werner Wintersteiner

Olechowski, Richard; Persy, Elisabeth (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium. Wien: Jugend und Volk 1987. (Schule – Wissenschaft – Politik. 1).

Olechowski, Richard; Rieder, Karin (Hrsg.): Motivieren ohne Noten. Wien: Jugend und Volk 1990. (Schule – Wissenschaft – Politik. 3).

Pfistner, Hans-Jürgen: Lehrer beurteilen Schüler. Beiträge zur Beurteilungspraxis und zur Theorie der Leistung. Frankfurt am Main: Lang 1981. (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik. 96).

Prüfen und bewerten. forum schule heute. Pädagogische Zeitschrift für die Grund-, Mittel- und Oberschule in Südtirol. 6.1992, H. 5.

Riedl, Johannes (Hrsg.): Leistungsbeurteilung konkret – in der Schule der 10- bis 14jährigen. Linz: OLV-Buchverlag 1980. (Reihe Werkstattberichte. 3).

Sacher, Werner: Praxis der Notengebung. Hilfen für den Schulalltag. Bad

Heilbrunn: Klinkhardt 1984.

Schimunek, Franz-Peter: Schülerbeurteilungen. Lehrer schreiben Wortgutachten. München: Oldenbourg 1991. (Prögel Praxis. 164).

Schimunek, Franz-Peter: Lehrer erteilen Zensuren. Schülerbeurteilungen. München: Oldenbourg 1992. (Prögel Praxis. 176).

Schröter, Gottfried: Zensuren? Zensuren! Allgemeine und fachspezifische Probleme. Grunderkenntnisse und neue Forschungsergebnisse für Lehrer, Eltern und interessierte Schüler. 3., erw. Aufl. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1981.

Stritzke, Reinhard; Harles, Manfred; Wenzel, Klaus: Schüler kennen und beurteilen. Arbeitshilfe zur Erstellung pädagogischer Wortgutachten und zur Leistungsbeurteilung. 2., überarb. Aufl. Donauwörth: Auer 1991.

Thonhauser, Josef: Probleme der Leistungsbeurteilung und Empfehlungen zu ihrer Lösung in der neueren Literatur. Erziehung und Unterricht 143.1993, 490-497.

Vierlinger, Rupert: Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung. Wien: Jugend und Volk 1993.

Vierlinger, Rupert: Das Elend der traditionellen Schülerbeurteilung und eine Alternative. Pädagogische Beilage zum Verordnungsblatt des Landesschulrates für Kärnten v. 10.9.1992, 28-32.

Weiss, Rudolf: Zensur und Zeugnis. Linz: Quirin Hasslinger 1965. (Wissenschaftliche Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts des Bundes für Oberösterreich. 3).

Weiss, Rudolf: Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten. Linz: Quirin Hasslinger 1968. (Wissenschaftliche Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts des Bundes für Oberösterreich. 5).

Weiss, Rudolf: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend und Volk 1989.

Winter, Felix: Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens. Frankfurt am Main: Lang 1991. (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik. 480).

Wirtschaft – Schule – Leistung. Was sollen Schüler können? Pädagogik. 1993, H. 6.

Leistungsbeurteilung im Deutschunterricht

Abraham, Ulf: Verbesserung statt Korrektur. Was man aus der Geschichte der "Aufsatzkorrekturen" für deren Gegenwart lernen kann. Diskussion Deutsch 24.1993, 464-471.

Aufsätze korrigieren. Diskussion Deutsch 14.1983, H. 71.

Beck, Oswald; Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): Aufsatzbeurteilung heute. Problematik, Diagnose, Therapievorschlage. Freiburg: Herder 1975. (Herderbucherei, Pädagogik. 9028).

Blüml, Karl: Korrigieren und beurteilen schriftlicher arbeiten im deutschunterricht. tribüne 1985, H. 3, 38-42 u. H 4, 53-57.

Blüml, Karl u.a.: Schularbeiten in Deutsch. Neue Formen schriftlichen Arbeitens – Vorbereitung und Gestaltung. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1985.

Eichler, Wolfgang: Sprach-, Schreib- und Leseleistung. Eine Diagnostik für den Deutschlehrer. München: W. Fink 1977. (UTB. 689).

Eisenbeiß, Ulrich: Überlegungen zum Problem der "Aufsatz"-Beurteilung. Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 21.1990, H. 66, 81-99.

Fehler: Defizite oder Lernschritte? Deutung eines Falles. Der Deutschunterricht 46.1994, H. 2.

Fritzsche, Joachim: Aufsatzdidaktik. Kritische und systematische Untersuchungen zu den Funktionen schriftlicher Texte von Schülern. Stuttgart: Kohlhammer 1980.

Giers, Ursula: Korrektur und Bewertung von Aufsätzen. Deutschunterricht 46.1993, 349-356.

Grzesik, Jürgen; Fischer, Michael: "Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung?" Theoretische, empirische und praktische Aspekte des Gebrauchs von Kriterien und der Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck. Opladen: Westdeutscher Verlag 1985.

Ivo, Hubert: Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustandes und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt am Main: Diesterweg 1982. (Diesterwegs Rote Reihe).

Jentzsch, Peter: Aufsatzkorrektur und Leistungsbewertung. Zur Methodik der Aufsatzbeurteilung an der Oberstufe. Deutschunterricht 46.1993, 357-370 u. 415-422.

Ludwig, Otto: Aufsatzanalyse als Teil der Aufsatzbeurteilung. Praxis Deutsch 16.1989, H. 98, 64-67.

Korrigieren – zensieren – beurteilen. Praxis Deutsch, Sonderh. 1979.

Merkelbach, Valentin: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht. Wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Konzepte. Frankfurt am Main: Diesterweg 1986. (Diesterwegs Rote Reihe).

Merkelbach, Valentin: Korrigieren: Lernziel für Lehrer und Schüler. Der Deutschunterricht 41.1989, H. 3, 44-50.

Müller-Michaels, Harro: Noten für Kreativität? Zum Problem der Beurteilung produktiver Arbeiten im Literaturunterricht. Deutschunterricht 46.1993, 338-348.

Müller-Michaels, Harro: Noten und Beurteilungen. Erfahrungsbericht aus der gymnasialen Oberstufe. Deutschunterricht 46.1993, 186-198.

Mit Sprache bewerten. Praxis Deutsch 1982, H. 53.

Noten für Kreativität? Aufsatzkorrektur und Leistungsbewertung. Deutschunterricht. 46.1993, H. 7/8.

Nussbaumer, Markus: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer 1991. (Reihe Germanistische Linguistik. 119).

Texte und Kriterienraster – die zwei Begriffe im Titel machen das vorliegende Taschenbuch für DeutschlehrerInnen bestimmt attraktiv. In den Lehrplanbereichen *Lesen und Textbetrachtung (Literaturbetrachtung)*, *Schreiben* und *Sprachbetrachtung* stehen **Texte** im Zentrum von Rezeption und Produktion. Und ein **Raster**, an dem man sich bei der heiklen Arbeit des Beurteilens orientieren kann, steht wohl schon lange auf dem Wunschzettel der Unterrichtenden.

In Nussbauers Buch geht es um Texte. Doch es gibt einige Unterschiede zwi-

schen seinem Textbegriff und dem unseres Lehrplans. Für uns ist alles, was mit einer bestimmten Absicht geäußert wird und Zusammenhang aufweist, Text. Die Äußerungen können in mündlicher oder schriftlicher Form erfolgen, sie können Hunderte Seiten lang oder extrem kurz sein. Markus Nussbaumer hingegen engt den Begriff für seine Arbeit ein auf eine *"monologische geschriebene sprachliche Äusserung [sic] von mehreren Sätzen Länge, wobei die Sätze untereinander einen (...) Zusammenhang haben"* (S. 33). Jeder Dramen-"Text", jeder gesprochene "Text", jede Ein-Satz-Äußerung ist also kein Text. Der Textbegriff ist in der Sprachwissenschaft generell umstritten, und uns bleibt nur ein "Schade!", wenn wir die obengenannten Erscheinungsformen von Sprache hier nicht berücksichtigt sehen. Aber wir haben ja den zweiten Attraktionspunkt im Hinterkopf, und für die Beurteilung von Schülerarbeiten genügt uns die vorliegende Beschränkung. Im Bereich der Textgrammatik wird im österreichischen Lehrplan von der zusammenhangstiftenden Funktion sprachlicher Mittel ausgegangen. Nussbaumer sieht hier nicht Kohärenz, sondern Kohäsion, die sprachlich-oberflächliche Beziehung zwischen Textbestandteilen, die Kohärenz nicht stiften könne. Textqualität werde nicht durch sprachliche Mittel geschaffen; Verweise, Verbindungen, Ersatzformen, Umschreibungen, Themenentwicklung etc. seien nur *Auswirkungen* der Textqualität, nicht ihre *Bedingungen*. Nussbaumer differenziert nämlich zwischen Text I, dem materiell vorhandenen sprachlichen Gebilde, das *"strenggenommen lediglich z. B. eine schwarze Kritzelei auf weissem [sic] Papier"* (S. 173) sei, und Text II, der im Kopf des Rezipienten entstehe. Erst der Leser mache den Text zum Text (II). Kriterium der Textualität ist für Nussbaumer die Kohärenz des Textes II.

Der Ansatz ist nicht neu, und Nussbaumer verweist auch auf entsprechende Literatur, etwa auf S. J. Schmidt, der von Text I als *Textpartitur* spricht (S. 147). Zweifellos wird vorhandenes Sprachmaterial erst vom kompetenten Rezipienten als Text erkannt und verstanden, so wie ein Satz als eine Reihe von Wörtern, deren Sinnzusammenhang erst aus ihrer konkreten Kombination entsteht. Das bedeutungsmäßige Erfassen eines Wortes hängt ja auch von der Kenntnis des Alphabets ab und von der Kompetenz, einer Kombination von Buchstaben einen gemeinsamen übergeordneten Sinn zuzuordnen. Hier könnte ich analog von Wort I und Wort II sprechen. Die Textebene ist nicht die einzige, die einen kompetenten Rezipienten erfordert.

Für uns ist die Problematik im Grunde unerheblich, denn im Deutschunterricht vermitteln wir nicht theoretische Ansätze zum Textbegriff, sondern wir suchen auf der Ebene der Textgrammatik den SchülerInnen die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, mit Texten – und zwar mit allen Arten von Texten: gesprochenen, geschriebenen, dialogischen, ... – umzugehen. Ziel ist, ihnen den Zugang zu Texten zu erleichtern bzw. sie zu kommunikativ wirksamer Produktion von Texten anzuleiten.

Entstanden ist Nussbaumers Arbeit aus seiner Mitarbeit am Zürcher Forschungsprojekt "Muttersprachliche Fähigkeiten von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz". Zwischen 1988 und 1991 wurden Arbeiten von Maturanten untersucht und anhand eines Textanalyserasters beurteilt. Dieser Raster ist in seiner Anlage beeindruckend, und er repräsentiert den Anspruch auf größtmögli-

che Vollständigkeit: Von der exakten Ermittlung der Textlänge (bis zur Ebene der Buchstaben!), der Charakterisierung des Wort-, Satz- und Textmaterials über sprachsystematische und orthographische Richtigkeit zu funktionaler und ästhetischer Angemessenheit bis hin zu besonderen inhaltlichen Qualitäten werden über 50 Fragen an den Text gestellt. Einige der im Raster genannten Kriterien lassen sich nicht auf alle Arten von Schülertexten anlegen, da er fast ausschließlich für die Bewertung argumentativer Texte erstellt worden ist: "*Explizite Nennung von Produzent und Rezipient; Markierung des Standpunktes des Produzenten*" und "*Inhaltliche Wegqualität (Attraktivität/Repulsivität)*" sind für Schreibhaltungen wie Erzählen oder Informieren wohl nur sekundär interessant. In jedem Fall läßt der Detailreichtum des Textanalyserasters PraktikerInnen nach der Anwendbarkeit fragen – angesichts der Vorgabe, über 20 Arbeiten innerhalb einer Woche beurteilen zu müssen. Dennoch enthält dieser umfangreiche Katalog viel Brauchbares. Wer sich darauf einläßt, Schülertexte nicht nur nach Anzahl der Verstöße gegen Orthographie und Grammatik zu beurteilen, wird dem Kriterium der *Verständlichkeit* zum Beispiel viel abgewinnen können, ebenso dem der *thematischen Entfaltung* und der *ausdrücklichen Rezipientenführung* usw., und man muß nicht gerade die Anzahl der Buchstaben ermitteln, aber eine überschlagsmäßige Einschätzung des Textumfangs objektiviert die Beurteilung etwa im Bereich der Rechtschreibung doch beträchtlich.

Wesentlich erscheint mir Nussbaumers Trennung der Begriffe **Fehler** und **Unangemessenheit**. Als "Fehler" bezeichnet er Verstöße gegen Orthographie und Grammatik, die als eindeutig "falsch" klassifiziert werden können. Im Bereich der pragmatischen Normen, des Sprachgebrauchs, ist diese absolute Gegenüberstellung von *richtig* und *falsch* nicht möglich. Hier gibt es zwischen den Polen *besonders angemessen* und *besonders unangemessen* eine Skala von Realisierungsmöglichkeiten unterschiedlicher Angemessenheit und Akzeptanz. Eine *Fehler*-Zuweisung erfordert aber eine klare Trennung in akzeptable und nicht akzeptable Formen. Die Einsicht in die verschiedenartigen Wirkungsbereiche von dichotomischen und skalaren Normen hilft bei der Praxis der Beurteilung. Wer zweifelt nicht am Informationswert eines roten A im Korrekturrand; wer überlegt nicht, wie es im Verhältnis zu Grammatik- und Rechtschreibfehlern die Beurteilung beeinflusst; wer bemerkt nicht die Hilflosigkeit von SchülerInnen bei der Verbesserung von "Ausdrucksfehlern"? In diesem Bereich bietet das vorliegende Buch wertvolle Informationen und Anregungen.

Weiters positiv zu vermerken sind der überzeugende Aufbau und das umfangreiche Literaturverzeichnis. Im Verlauf der Lektüre wünschte man sich ein ebenso ausführliches Abkürzungsverzeichnis, wenn beispielsweise mit einem erst später definierten Begriff *V-2-Stellung* zunächst eher bestimmte Flüssigkeitsraketen assoziiert werden als die Zweitstellung der finiten Verbform im Satz.

Insgesamt ist die Lektüre des Bandes sicher lohnend (der Erwerb wohl weniger angesichts des Verkaufspreises), vor allem aufgrund der gebotenen Anreize, die eigene Praxis der Beurteilung schriftlicher Schülertexte zu überdenken, aber auch wegen interessanter bzw. "repulsiver" Darstellung im Bereich der Textgrammatik.

Röseler, Richard: Beurteilen und Bewerten. Ein fingierter Dialog mit realistischen Folgerungen. In: Baurmann, Jürgen; Hoppe, Ottfried (Hrsg.): Handbuch für den Deutschunterricht. Stuttgart: Kohlhammer 1984, 92-110.

Sanner, Rudolf: Textbewertung und Schulaufsatz. 2., erw. Aufl. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1988.

Schreiben: Aufsätze beurteilen. Praxis Deutsch 14.1987, H. 84.

Thunich, Martin: Warten auf Godot. Eigene Texte beurteilen und weiterentwickeln. Praxis Deutsch 14.1987, H. 84, 54-57.

Wermke, Jutta: "Die Kunst zu finden ohne zu suchen". Ein Beitrag zur Entwicklung von Beurteilungskriterien für einen kreativitätsfördernden Unterricht. Diskussion Deutsch 24.1993, H. 130, 88-105.

Wildner, Christine: Leistungsbeurteilung Deutsch. In: Leistungsbeurteilung. Wien: VCL 1993. (Die pädagogische Reihe Nr. 10)

Wöst, Karin: Selbstreflexion. Über dein Versuch, eigene Korrekturvorstellungen zu entwickeln. Diskussion Deutsch 14.1983, H. 69, 74-82.

✉ *Friedrich Janshoff ist freier Mitarbeiter der 'ide'; Moosburgerstraße 47, 9201 Krumpendorf*

AUSSER DER REIHE

Deutsch als Zweitsprache: Multikultureller Unterricht an Höheren Schulen

Das folgende Grundsatzpapier wurde von einer Wiener Initiativgruppe erarbeitet. Es enthält die Forderung nach ausreichenden Rahmenbedingungen für Deutsch als Zweitsprache an Gymnasien – ein Anliegen, das durch die zunehmend multikulturelle Situation an Österreichs Höheren Schulen bereits dringlich geworden ist. Das Grundsatzpapier hat bereits österreichweit Unterstützung gefunden und soll, nach den Wünschen der Initiativgruppe, Gesetz werden. Als nächster Schritt ist eine große Enquête im Herbst in Wien geplant. Stellungnahme, Anregungen und Angebote zur Mitarbeit sind ausdrücklich erwünscht und mögen an die unten angeführte Kontaktadresse gehen.

1. Allgemeine Situation

1. Wien ist seit jeher eine multikulturelle Stadt.
Der Zusammenbruch des ehemaligen Ostblocks, die Existenz europäischer und außereuropäischer Krisenherde, sowie der bevorstehende Beitritt Österreichs zur Europäischen Union lassen erwarten, daß sich die Zuwanderung nach Wien auch in Zukunft fortsetzen wird. An den Wiener Schulen ist dementsprechend der Anteil an Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache traditionsgemäß hoch, die Verteilung dieser Schüler auf die einzelnen Schulen bzw. Schulformen jedoch sehr unterschiedlich.
2. Die AHS-Unterstufe wird in den städtischen Ballungszentren Österreichs allmählich zur Regelschule der 10-14jährigen. Verständlicherweise möchten die VolksschullehrerInnen die Zukunftschancen der Kinder nicht beeinträchtigen, deren Fähigkeiten zum Zeitpunkt der notwendigen Schulentscheidung u. a. auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse oder mangelnder kultureller Integration überhaupt noch nicht abgeschätzt werden können. Die AHS übernimmt damit zwar automatisch Aufgaben der allgemei-

nen Pflichtschule, verfügt aber trotz eines steigenden Anteils an SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache über so gut wie keine Möglichkeiten der Förderung im Vergleich zum Hauptschulbereich.

Anmerkung: An der Hauptschule werden für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache je 0,33 bzw. 0,86 Werteinheiten für sprachlichen Förderunterricht zusätzlich aufgewendet. An der AHS hingegen beschränkt sich das Angebot auf eine 2-stündige unverbindliche Übung ("Deutsch"), die noch dazu aus dem allgemeinen Freifächerkontingent zu nehmen ist, und auf einen 6-8 wöchigen Förderunterricht (2 Wochenstunden).

Derzeit liegt der Anteil an SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache in Wien

* an 7 AHS- Standorten zwischen 15 und 20 %

* an 6 AHS-Standorten über 20 %, in manchen Klassen bereits über 50%. Da anzunehmen ist, daß sich dieser Trend in den nächsten Jahren auch an vielen anderen AHS-Standorten bemerkbar machen wird, sind über kurz oder lang im AHS-Bereich ähnliche Fördermaßnahmen notwendig wie im Pflichtschulbereich.

3. Zu den wichtigsten Bildungszielen der AHS zählen: *Allgemeinbildung, Erlernen von Fremdsprachen, Studierfähigkeit*

Bedauerlicherweise wird an der AHS weitgehend außer acht gelassen, daß ein Teil der SchülerInnen bei Schuleintritt *bereits eine Fremdsprache beherrscht*, die jedoch sehr häufig *in schulischer Hinsicht nicht verwertet* werden kann. Für die allgemein bildenden höheren Schulen gibt es nur für eine begrenzte Zahl an Fremdsprachen Lehrpläne, womit die Wahlmöglichkeiten ziemlich eingeschränkt sind. Damit wird allerdings die Tatsache negiert, daß sich in den letzten Jahrzehnten die politische und gesellschaftliche Stellung Österreichs in Europa und in der Welt grundlegend verändert hat. Es ist daher hoch an der Zeit, das österreichische Schulsystem den gegenwärtigen und zukünftig zu erwartenden Entwicklungen anzupassen und Vorsorge dafür zu treffen, daß Österreich seiner kulturellen und politischen Brückenfunktion innerhalb Europas gerecht werden kann.

Sprachenvielfalt ohne Einschränkung auf wenige Sprachen müßte möglichst rasch als vorrangiges Bildungsziel der AHS akzeptiert werden, damit Kinder und Jugendliche in Zukunft in Österreich jenen Bildungsweg einschlagen können, der in erster Linie ihren Begabungen, Fähigkeiten und Interessen entspricht und nicht durch ihre muttersprachliche Ausgangssituation maßgeblich beeinflußt wird.

2. Welche Kategorien von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache gibt es an der AHS?

Grundsätzlich ist zwischen 2 Kategorien von SchülerInnen zu unterscheiden:

- a) SchülerInnen, die bereits seit der Geburt oder zumindest schon seit vielen Jahren in Österreich leben und die österreichische Volksschule besucht haben. Sie sprechen in der Regel neben Rudimenten ihrer Muttersprache relativ gut Deutsch. Ihre grundsätzliche Alphabetisierung ist jedoch im allgemeinen keineswegs ausreichend und ihre muttersprachliche Sozialisierung daher dementsprechend unzureichend. Sie stellen jedoch einen überproportional großen Anteil an SchülerInnen dar.
- b) SchülerInnen, die erst nach dem 10. Lebensjahr nach Österreich kommen (= Seiteneinsteiger) und daher über keine bzw. nur unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, jedoch in ihrem Herkunftsland eine höhere Schule besucht haben.

3. Aufnahme von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache

Als **ORDENTLICHE SCHÜLER/INNEN**: SchülerInnen, die direkt aus der 4. Klasse Volksschule oder einer anderen österreichischen Schule eintreten.

als **AUSSERORDENTLICHE SCHÜLER/INNEN**: Ist in der Regel anzuwenden, wenn SchülerInnen direkt aus dem Ausland kommen und kein in Österreich gültiges Zeugnis besitzen bzw. die Unterrichtssprache nicht oder nur unzureichend beherrschen, sodaß sie dem Unterricht in allen Gegenständen nur unzureichend folgen können.

Die Vorgangsweise wird durch den Schulleiter/die Schulleiterin festgelegt und ist durch das SchUG (§ 4) weitgehend geregelt. Außerordentliche SchülerInnen haben in Regel in allen Gegenständen *Einstufungsprüfungen* abzulegen, in denen SchülerInnen das Erreichen der wesentlichen Bildungsziele einer bestimmten Schulstufe nachzuweisen haben, wobei der prüfende Lehrer die Mitarbeit des/der Schülers/Schülerin im Unterricht oder in den Unterricht eingebaute Teilbeurteilungen als Grundlage einer Einstufung heranziehen kann. In diesem Fall ist eine gesonderte Einstufungsprüfung nicht erforderlich. Eine negativ beurteilte Einstufungsprüfung darf innerhalb von zwei Monaten einmalig wiederholt werden. Schulpflichtige SchülerInnen sind höchstens zwei Jahre als ao. Schüler zuzulassen und sind danach in jedem Fall als **ORDENTLICHE** SchülerInnen zu führen. Für SchülerInnen, die der Schulpflicht nicht mehr unterliegen, gibt es zwar kein gesetzlich geregeltes Zeitlimit, in der

Praxis wird auch hier die Zwei-Jahresfrist vom Schulleiter angewendet.

☐ Aufnahme als **ORDENTLICHE SCHÜLER/INNEN** unter Anwendung der Bestimmungen des § 18/12 SchUG (Beurteilung der Leistungen im Gegenstand Deutsch als Fremdsprache)

"Auf Antrag eines Schülers, dessen Muttersprache nicht die Unterrichtssprache der betreffenden Schule ist, hat der Schulleiter zu bestimmen, daß hinsichtlich der Beurteilung die Unterrichtssprache an die Stelle der lebenden Fremdsprache tritt ... der Schüler hat in seiner Muttersprache Leistungen nachzuweisen, die jenen eines Schülers deutscher Muttersprache im Pflichtgegenstand Deutsch entsprechen, allenfalls auch im Wege von Externistenprüfungen (§ 42), sofern die Durchführung von Prüfungen der betreffenden Sprache möglich ist."

In der *praktischen Anwendung* des § 18/12 herrscht derzeit *Rechtsunsicherheit*. Offen sind dabei folgende Fragen:

a) Entsprechen die bereits jetzt an der Externisten-Reifeprüfungskommission durchgeführten Prüfungen dem Sinn des § 18/12? Welche Richtlinien (Lehrpläne) werden derzeit den Prüfungen zugrundegelegt?

Anmerkung: kann ein Leistungsnachweis entsprechend einer Fremdsprache im Sinne der Bestimmungen des § 18/12 überhaupt gültig sein? (... *der Schüler hat in seiner Muttersprache Leistungen nachzuweisen, die jenen eines Schülers mit deutscher Muttersprache im Gegenstand Deutsch entsprechen*)

b) Kann es auf Dauer akzeptiert werden, daß nur für Fremdsprachen muttersprachliche Prüfungen im Sinne des § 18/12 durchgeführt werden, für die es in Österreich gültige Fremdsprachlehrpläne gibt? Das sind derzeit: E, F, Ru, It, Span, Ung, Slowenisch, Kroatisch, Serbokroatisch. Handelt es sich doch dabei letztendlich um zwei völlig verschiedene Ebenen (Muttersprache/Fremdsprache)!

Es ist daher möglichst rasch zu entscheiden, wo und in welcher Form die gemäß § 18/12 erforderlichen Prüfungen abzulegen sind. Wünschenswert wäre, alle international anerkannten Sprachen im Sinne des § 18/12 zu akzeptieren. *Dafür ist Voraussetzung:* Lehrpläne analog dem Deutschlehrplan bzw. entsprechend den Studienberechtigungen der jeweiligen Länder (auch im Hinblick auf eine Studienberechtigung im jeweiligen Mutterland) zu erstellen! [Siehe Studienberechtigungsprüfung in Österreich!]

Praktische Durchführung der Bestimmungen des § 18/12

Wünschenswert wäre:

- *an der Unterstufe:* (bei Bedarf) ein muttersprachlicher Unterricht vergleichbar mit Deutsch als Muttersprache
- *an der Oberstufe:* Leistungsnachweis in der Muttersprache in Form von Externistenprüfungen nach einem jeweils muttersprachlichen Lehrplan.

SchülerInnen, für die die Bestimmungen des § 18/12 zur Anwendung kommen, haben den Deutschunterricht zu besuchen, ihre Leistungen in Deutsch sind jedoch entsprechend den Leistungsanforderungen in einer lebenden Fremdsprache zu beurteilen. *Voraussetzung dafür* ist die Erstellung von Lehrplänen für Deutsch als 1. und 2. Fremdsprache. Die *Leistungsbeurteilung wäre folgendermaßen durchzuführen:*

- a) SchülerInnen, die über keine oder nur ungenügende Deutschkenntnisse verfügen:
 - in der Unterstufe entsprechend den Leistungsanforderungen in der (lebenden) Fremdsprache
 - in der Oberstufe entsprechend den Leistungsanforderungen der 2. Fremdsprache.
- b) SchülerInnen, die bereits über gute Deutschkenntnisse verfügen:
 - in der Unterstufe entsprechend den Leistungsanforderungen in der (lebenden) Fremdsprache (siehe oben)
 - in der Oberstufe entsprechend den Leistungsanforderungen in der 1. Fremdsprache.

4. Folgewirkungen für den Deutschunterricht:

Die Anforderungen und die Leistungsbeurteilung im Gegenstand DEUTSCH können daher in dreifacher Weise erfolgen:

- * Deutsch als Muttersprache
- * Deutsch als 1. Fremdsprache (fortgeschrittene D-Kenntnisse)
- * Deutsch als 2. Fremdsprache (mangelhafte Deutschkenntnisse)

Der Deutschunterricht für SchülerInnen unterschiedlichen Sprachniveaus ist denkbar:

- * im Klassenverband (Teamteaching)
- * getrennt oder in verschiedenen (Leistungs-)Gruppen

Dies stellt an die Deutschlehrer völlig neue Anforderungen und kann nur bewältigt werden durch:

- a) veränderte LEHRERAUSBILDUNG
- b) erweiterte LEHRERFORTBILDUNG (mit offizieller Qualifikation)
- c) Ausarbeitung von RICHTLINIEN für die verschiedenen Beurteilungskategorien
- d) verstärkt FÖRDERMASSNAHMEN:
 - * DaF (in Ansätzen vorhanden)
 - * Begleitlehrer/innen
 - * muttersprachlicher Zusatzunterricht.

Modell-Varianten:

Z.B. *Modell A:* Abspaltung einer Gruppe aus dem Regelunterricht im Ausmaß von 2 Wochenstunden, gezielte Förderung dieser Gruppe bei gleichzeitiger Förderung der übrigen Schüler im Hinblick auf besondere Bedürfnisse und Begabungen (entspricht einer Art Leistungsdifferenzierung im Ausmaß von 2 Stunden – jede Gruppe hat 5 Wochenstunden Deutschunterricht:

- a) verstärkte Sprachförderung (vorwiegend für SchülerInnen mit noch nicht ausreichenden Sprachkenntnissen in Deutsch)
- b) vertiefendes Kommunikations- und Literaturtraining (vorwiegend für SchülerInnen mit guten bis muttersprachlichen Deutschkenntnissen).

Dazu sind 2 Lehrkräfte erforderlich (Kosten: 2 Stunden L1,) im Bedarfsfall sind zusätzliche Förderkurse (Nachmittagsunterricht) denkbar.

Z.B. *Modell B:* zum Regelunterricht kann Förderunterricht analog der für die Hauptschulen geltenden Regelungen angeboten werden (ao. Sch: 12–18 St / o. Sch: bis zu 6 Stunden). Eine Kürzung anderer Pflichtgegenstände wäre dabei zeitweilig denkbar.

5. Folgen für die Matura am AHS-Bereich:

Derzeitige Rechtslage: Alle SchülerInnen müssen spätestens beim Anmelde-termin zur Matura, (1. Woche nach den Weihnachtsferien) im Gegenstand DEUTSCH als Unterrichtssprache eine positive Beurteilung entsprechend den Lernzielen einer 8. Klasse nachweisen. Andernfalls ist eine Anmeldung zur Matura nicht möglich.

Zukünftige Rechtslage für die Matura sollte sein:
(Änderung der Reifeprüfungsverordnung)

- 1) Der Leistungsnachweis im Gegenstand DEUTSCH (als Unterrichtssprache) fällt als Zulassungskriterium für die Matura weg. SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache können auch die 8. Klasse im Sinne der Bestimmungen des § 18/12 abschließen.
- 2) Deutsch ist bei der Matura *allgemeine Prüfungssprache*
- 3) Jeder Kandidat/jede Kandidatin hat für die schriftliche Klausur DEUTSCH zu wählen. Er/Sie kann jedoch DEUTSCH auch als 1. oder 2. Fremdsprache wählen.
- 4) Sollte Deutsch als Fremdsprache gewählt werden, ist dies auf dem Zeugnis zu vermerken.

Zusammenfassung

Neben den oben bereits angeführten Maßnahmen in schulisch-administrativer Hinsicht (Förderstunden etc.) gibt es an das Bundesministerium für Unterricht und Kunst entscheidende Forderungen:

- 1) Es müssen ehebaldigst *Lehrpläne für Deutsch als 1. und 2. Fremdsprache* erstellt werden, nach denen die geforderten Leistungsnachweise auszurichten sind.
- 2) Es müssen ebenso schnell *Lehrpläne für alle Fremdsprachen als Muttersprachen* erstellt bzw. von den ausländischen Kulturbehörden erbeten werden, die als Grundlage für Prüfungen nach § 18/12 dienen. Diese Lehrpläne sollen möglichst bis zur Hochschulreife führen (vergleichbar den Anforderungen im jeweiligen Staat).

Vorlage: Fritz Weinhofer, Herbert Stepanek, Karl Blüml

Unterstützt von: Stefan Böck, Ernst Salomon, Heidi Schrodtr und der *Initiativgruppe für eine Veränderung der Situation der Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache an Wiener AHS*, sowie der *Bundeskonzferenz der ArbeitsgemeinschaftsleiterInnen an österreichischen AHS (Tagung vom 5. 4. bis 7. 4. 1994 in Bad St. Leonhard/Lavantal, Kärnten)*

Kontaktadresse für Information und Mitarbeit: Landesschulinspektor Karl Blüml, Stadtschulrat für Wien, Abt. II, Dr. Karl-Renner-Ring 1, 1010 Wien