



Informationen zur Deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Leistungsbeurteilung

Herausgegeben von Edith Zeitlinger

Heft 4-2006
30. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen

Editorial

EDITH ZEITLINGER: Leistungsbe-
urteilung im Brennpunkt von
Gesellschaft und Bildungspolitik 5

Magazin

Deutsch-Standards 119
Das Gedicht im Unterricht 121
ide empfiehlt 124
Neu im Regal 127

Bildungspolitische und gesellschaftliche Aspekte

- MICHAEL SERTL: Leistungsbeurteilung = Selektion. Soziologische Skizzen zum Wandel in den Formen der Leistungsbeurteilung 10
- FELIX WINTER: Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe. Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema 19

Referenzrahmen und Standards

- MANUELA GLABONIAT: Das Papier nicht wert ... Zum Problem schulischer Leistungsbeurteilung und neue Chancen durch Qualitäts- und Leistungsstandards 32
- RUDOLF BEER: Standards und Leistungsbeurteilung. Bedeutung und grundlegende Funktionen 52

Fragen aus juristischer Sicht

- JOHANN KEPPLINGER: Der gesetzliche Rahmen der Leistungsbeurteilung. Festlegungen und Spielräume 64

Pädagogische Fragen und Lösungsansätze

- HERMANN WILHELMER: Fetisch Note. Wie unser Notensystem Leistung und Entwicklung unserer SchülerInnen und LehrerInnen systematisch behindert und (zer)stört – eine Streitschrift 74
- CHRISTINE PLAIMAUER: Neue Systeme der Leistungsbeurteilung in einer »Schule ohne Noten«. Praktische Fragen der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldungen im Deutschunterricht 79
- CHARLOTTE ENNSER: Eine besondere Leistungsbeurteilung, wenn Deutsch Zweitsprache ist? Anmerkungen zu einem ungelösten Problem des DaZ-Unterrichts in der 5. bis 8. Schulstufe 91
- ELISABETH SCHABUS-KANT: Die Deutschschularbeit als Zwei-Phasen-Arbeit .. 98
- ELISABETH LERCHER-NATTER: Wie gut war die Diskussion? Zur Bewertung von mündlichen Leistungen im Deutschunterricht am Beispiel eines »literarischen Quintetts« 103
- MADELEINE STRAUSS: Erste Schritte. Auf dem Weg zu einem »einheitlichen« Beurteilungsschema schriftlicher Arbeiten 107
- ELISABETH SCHABUS-KANT: Matura. Fiktive Gespräche – gut vorstellbar 110

Service

- FRIEDRICH JANSHOFF: Lernkultur, Leistungsbewertung und Portfolio(s). Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht 114

*Das Thema »Leistungsbeurteilung«
in bisherigen ide-Heften*

ide 2-1994	Leistungsbeurteilung
ide 1-1996	Offenes Lernen
ide 1-2001	Legasthenie
ide 2-2002	Portfolio

*Das nächste ide-Heft
erscheint im März 2007*

ide 1-2007	Schreiben
------------	-----------

Vorschau

ide 2-2007	Mittelmeer
ide 3-2007	Gender
ide 4-2007	Fußball

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

Edith Zeitlinger

Leistungsbeurteilung im Brennpunkt von Gesellschaft und Bildungspolitik

»Die Not mit den Noten« nennt sich ein Artikel der *Salzburger Nachrichten* vom 5. April 2006, derlässlich der Expertentagung in Salzburg zum Thema »Neue Lernformen in Schulentwicklung, Lehrerbildung und Forschung« erschienen ist, und bringt damit die Situation vieler Betroffener (Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, nachfolgende Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen) auf den Punkt.

Vieles von dem, was in diesem Artikel thematisiert wird – Noten als Hemmschuh für die Entwicklung einer Lernkultur, Infragestellen der Aussagekraft von Noten u. v. a. m. –, liest sich wie eine von vielen Wiederholungen, die Bildungswissenschaftler/innen, Lehrer/innen und Schulverantwortliche schon seit Jahrzehnten formulieren. Auch in dem im Jahr 1994 erschienenen *ide*-Band zur Leistungsbeurteilung fin-

det man ein Problemfeld skizziert, das heute noch unverändert besteht.

Was genau sind nun die Ursachen, die dieses Dilemma auslösen?

»Lernen – Vergessen – Lernen – Vergessen ...«

Schulisches Lernen erfolgt in unserem System weitestgehend in der Spirale »lernen – vergessen – lernen – vergessen ...«. Im Zentrum stehen nicht der Lerninhalt, der Zugewinn an Wissen und Erkenntnis, sondern das Erhalten einer Note. Das von der Gesellschaft, der Politik und auch von der Wirtschaft eingeforderte »nachhaltige, aufbauende und sinnstiftende Lernen« findet so nicht statt. Diese Tatsache wäre an sich schon bedenklich, sie gewinnt aber noch an Brisanz, wenn man um die relative Aussage von Noten weiß, oder wie *Manuela Glaboniat* es in ihrem Artikel formuliert, »wie nichtssagend Noten nach außen hin sind« (vgl. Glaboniat, S. 33).

Eine Lehr- und Lernkultur, die das individuelle, autonome Lernen in den Vordergrund stellt, gerät allerdings rasch in Konflikt mit der herkömmlichen Form der Leistungsbeurteilung. Alle didaktisch-methodischen Veränderungen der letzten 20 Jahre stoßen hier an ihre Grenzen, bewegen sich nach wie vor im Graubereich des Illegalen, wenn sie in der der Leistungsbeurteilungsverordnung nicht berücksichtigt werden. Dazu gehören:

- Beurteilung von Lernformen, die mit den Elementen von Individualisierung und Selbstkontrolle arbeiten, also alle Arten von offenen Unterrichtsformen (vgl. Sertl 1998)
- das Heranziehen anderer Formen der Leistungsbeurteilung, wie der verba-

len Beurteilung

- die Verwendung direkter Leistungsvorlagen, zum Beispiel das Portfolio, Lesetagebücher, Lernberichte u. a.
- grundsätzliche Veränderungen in der Betrachtung von Lernen, der Wahrnehmung von Lernzuwachs, zum Beispiel im prozessorientierten Schreiben, wie in der Zwei-Phasen-Schularbeit und dergleichen
- Teamorientierte Komponenten der Unterrichtsgestaltung – partnerorientiertes Lernen und das Lernen in der Gruppe

In seiner Analyse geht *Michael Sertl* sehr kritisch den Fragen nach, was »Leistung« und was »Beurteilung« bedeuten und wie sich das Selbstverständnis der Gesellschaft im Umgang mit Anforderungen im Laufe der letzten Jahre verändert hat. Der Autor bezeichnet dies als »Amerikanisierung«. In seiner Betrachtung verlässt er die schulische Ebene und zeigt, wie sehr das System Schule in die politische Struktur eines Staates und der Gesellschaft eingebettet ist. War über Jahrhunderte die Fremdkontrolle durch die Lehrpersonen das vorherrschende Paradigma, so ist es nun die Effizienz der Selbstkontrolle der Schüler/innen, die dem zunehmenden Leistungs- und Wettbewerbsdruck wirksamer begegnen soll. Neue Formen der Leistungsbeurteilung, so Sertl, unterstützen diesen Weg.

Das System gerät in Zugzwang

Das Leistungsverständnis unseres schulischen Systems geht von überholten, eingefahrenen Denkweisen aus. Es müsste erweitert werden, denn das simplifizierende Instrument der Notenge-

bung erweist sich immer mehr als fragwürdig in einer Welt, die Schulabgänger/innen mit ihren Abschlüssen keine vorbestimmten Plätze mehr zuweisen kann, sondern sie auf eine komplexe Gesellschaft vorbereiten muss, die sich im Fluss, in sich ständig verändernden Strukturen befindet (vgl. Sertl 1998).

Dazu kommen noch eine ganze Reihe weiterer Problemfelder, die sich in den letzten zehn bis zwölf Jahren verstärkt haben und die ebenfalls direkte und indirekte Auswirkungen auf die Beurteilung zeigen. Als Beispiele wären hier zu nennen:

- Eine Folge des konsequenten Beharrens unseres schulischen Systems auf einer veralteten Notengebung ist, dass sich die Selektionsmechanismen ändern: von der Abschluss- zur Aufnahmeprüfung. Welche Folgen dies für die Institution Schule, vor allem für die allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen hat, lässt sich leicht erahnen.
- Als notwendiger Kontrapunkt und als eine Ergänzung der autonomen Spielräume von Lehren und Lernen werden die »externen Evaluationen«, Studien mit internationalem Charakter: PISA, TIMMS, DESI u. a. gesehen. Sie stellen eine neue Variante dar, die unser Schulsystem in Zugzwang bringt, was die Entwicklung nationaler Tests, wie der Bildungsstandards, zeigt.

Wohin führen diese Tendenzen und Entwicklungen? Wird sich das Spannungsfeld von Lehren, Lernen und Beurteilen im Unterricht auflösen, wenn die Lehrer/innen ihre Aufgabe als beurteilende Instanz an externe Institutionen, an Tests und Studien abgeben? Wird sich

die von Wildner in der *ide* 2/1994 formulierte »unauflösbare Problematik schulischer Leistungsbeurteilung, die besteht, solange es Schule gibt« (Wildner 1994, S. 35), so schlussendlich lösen?

**Zwei unterschiedliche Denkansätze:
externe Beurteilungen oder eine
»Schule ohne Noten«?**

Lösungsansätze für die Beurteilungsproblematik formuliert *Manuela Glaboniat*, indem sie den Blick vom Bereich Daz/DaF kommend auf den muttersprachlichen Unterricht ausweitet. Im Fremdsprachenunterricht ist europaweit eine interessante Basisarbeit geleistet worden, sodass eine Benotung anhand der Kriterien Validität, Reliabilität und Objektivität möglich geworden ist. Für den muttersprachlichen Unterricht könnten davon Anleihen genommen werden, um die vorrangigen Ziele der Beurteilung – Transparenz und Fairness – auch hier zu erreichen.

Inwieweit Bildungsstandards in Hinkunft dazu beitragen können und werden, wie sie die Notengebung beeinflussen und welche Folgen und Wirkungen dies für den Unterricht haben kann, diesen Fragen geht *Richard Beer* in seinem Text über »Standards und ihre Bedeutung für grundlegende Funktionen der Leistungsbeurteilung« nach.

Die Beiträge von Glaboniat und Beer zeigen auch, dass die Auffassungen, von welcher Grundhaltung aus Leistungsbeurteilung in Hinkunft geschehen soll, divergieren. Noch deutlicher wird dies, wenn man die Aufsätze von *Felix Winter*, *Christine Plaimauer* und *Hermann Wilhelmer* liest. Geht es in der einen Richtung um extern vorgenommene Bewertungen, um Messbar-

keit, um Objektivität, um Standards auch im Prüfen und Beurteilen, so schlägt das Pendel der letztgenannten Autor/inn/en entschieden in die gegensätzliche Richtung aus. Ihr Ziel ist die Etablierung einer neuen Lernkultur, die auf Reflexion, Selbstbewertung und aktiver Qualitätskontrolle basiert, denn nur ein verändertes Lernen in der Schule kann zu einer veränderten Haltung dem lebenslangen Lernen gegenüber führen. Dabei plädieren sie vehement für die Einführung neuer Formen von Leistungsbewertung, die auch zu einer neuen Form, über Lernen und Leistung zu kommunizieren, führen soll (vgl. Felix Winter).

Noch deutlicher formulieren es Plaimauer und Wilhelmer, die sich für »eine Schule ohne Noten« einsetzen. Ihre Bezugsnormen von Beurteilung sind die individuelle und die soziale; jene, die der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler und ihrem/seinem Können und Leistungszuwachs gerecht werden.

Ein Wendepunkt?

Vielleicht sind wir im Moment an einem Wendepunkt, diese doch sehr gegensätzlichen Haltungen weisen darauf hin. Interessant ist, dass die Kolleginnen und Kollegen, die aus der Praxis berichten, versuchen diese beiden Wege in Ansätzen zueinanderzuführen. In ihren Beispielen führen sie aus, wie sie sowohl den Ansprüchen nach Vergleichbarkeit, nach mehr Objektivität und vor allem nach Transparenz gerecht zu werden versuchen, trotzdem dabei auf die individuelle, ermunternde, motivierende Wirkung von Beurteilung nicht verzichten. Wie aufwändig dies in der Arbeit mit

einem gesamten Fachkolleg/inn/enteam innerhalb eines Lehrkörpers sein kann, davon berichtet *Madeleine Strauss* in ihrem Beitrag. Ergänzend dazu finden Sie eine informative Linkliste, die die Aktivitäten der AG-Deutsch in den einzelnen Bundesländern dokumentiert.

Einen neugierig machenden Bericht, allerdings zur noch komplexeren Thematik der Beurteilung von mündlichen Leistungen, hat *Elisabeth Lercher-Natter* verfasst und es klingt ermutigend, wenn sie in ihrer Reflexion meint, dass »etliche Lernende gespürt haben, was Beurteilung sein kann: eine Beschreibung einer konkreten Leistung nicht mit dem alleinigen Zweck, Versagen aufzuzeigen« (S. 105).

Das Selbstverständnis der Aufgaben von Unterricht und Schule und das Selbstverständnis unserer Aufgaben und unserer Rolle als Lehrer/innen befinden sich in einem Prozess des Wandels. In diese Richtung deuten die Beiträge der Kolleginnen *Charlotte Ennser* und *Elisabeth Schabus-Kant*. Beide greifen ein spezielles Problem aus der langen Liste an Schwierigkeiten in der Leistungsbeurteilung auf. Elisabeth Schabus-Kant thematisiert die sensible Problematik der Zwei-Phasen-Schularbeit. Was sich in der Schreibdidaktik mittlerweile als unumstößlich etabliert hat – »Schreiben ist ein Prozess« – dem widerspricht das System des Verfassens von Schularbeiten, die als fertige Produkte in ein bis zwei Schulstunden entstehen sollen. Wie Lehrerinnen und Lehrer, die diese Form der schriftlichen Arbeit wählen, sich am Rande der gesetzlichen Lage bewegen, wird hier deutlich.

Auf ein weiteres Thema, das durch keine gesetzliche Grundlage abgesi-

chert ist, verweist Charlotte Ennser. In »Wie beurteilt man, wenn Deutsch Zweitsprache ist«, bringt sie die Probleme eines schulischen Systems, das davon ausgeht, dass alle Kinder einsprachig sind, auf den Punkt. Wir haben zwar didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist, aber in der Leistungsbeurteilungsverordnung wird diese Thematik nicht angesprochen.

Diese beiden Situationsberichte, aber auch der Text, der den juristischen Standpunkt in diesem Heft repräsentiert, fokussieren ein zentrales Problem: Der Abstand, der zwischen diesen beiden an der Leistungsbeurteilung beteiligten Parteien besteht, ist immanent. *Johann Kepplinger* verdeutlicht die gesetzlichen Festlegungen und Spielräume in der Beurteilung anhand eines Fallbeispiels, in dem es um die Nichtberechtigung eines Schülers zum Aufsteigen in die nächsthöhere Klasse geht. Der Rahmen des Gesetzes und die juristischen Auslegungen werden hier deutlich dargestellt. Mindestens ebenso klar wird aber: Lehrerinnen und Lehrer, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben neben den Schwierigkeiten der Auslegung der Leistungsbeurteilungsverordnung in jedem einzelnen Fall noch andere, weit grundsätzlichere Einwände, Probleme und Fragen bezüglich der gesetzlichen Grundlagen. Die unterschiedlichen Standpunkte zeigen, dass bildungspolitische, pädagogische, fachdidaktische und methodische Diskussionen und Veränderungen und gesetzliche Festlegungen nebeneinander existieren und dass es dringend notwendig wäre, in einen konstruktiven Dialog miteinander zu treten.

Eine Grundlage dazu kann neben den eigenen Erfahrungen auch die Re-

cherche in der Literatur bieten. *Friedrich Janshoff* hat eine übersichtliche und umfassende Bibliographie für diesen *ide*-Band zusammengestellt.

Das ernsthafte und komplexe Thema Leistungsbeurteilung und die verschiedenen Blickwinkel darauf werden zum Schluss sehr heiter von *Elisabeth Schabus-Kant* in ihrer Glosse »Matura. Fiktive Gespräche – gut vorstellbar« abgerundet. Und wie immer liegt in der ironischen Darstellung ein Anteil von Wahrheit, der die dargelegte Problematik noch verstärkt. Auch wenn es scheint, als ob jede/r mit ihrem/seinem Standpunkt im Recht ist – nur ein Dialog über die Bedeutung, den Stellenwert, die Ausrichtung und die Zielsetzungen, die Leistungsbeurteilung in unserer Gesellschaft und in unserem Schulsystem hat, lassen eine konstruktive Veränderung zu.

Literatur

- SERTL MICHAEL: *Neue Lernformen für den flexiblen Menschen* (1998). In: [http://www.pabw.at/~sertl/ NeueLernform.doc](http://www.pabw.at/~sertl/NeueLernform.doc) [Download Okt. 2006].
- WINTER, FELIX: *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmansweiler: Schneider Hohengehren 2004 (= Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 49).
- WILDNER, PETER PAUL: Die unauflösbare Problematik schulischer Leistungsbeurteilung. In: *ide* 18 (1994), H. 2 (»Leistungsbeurteilung«).
- ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 18 (1994), H. 2: »Leistungsbeurteilung«. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- schulheft* 98/2000: Noten, nicht zu umgehen? Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien.
- Die Not mit den Noten*. In: Salzburger Nachrichten, 5. April 2006.

Michael Sertl

Leistungsbeurteilung = Selektion

Soziologische Skizzen zum Wandel in den Formen der Leistungsbeurteilung¹

Einleitung

Natürlich ist diese plakative Formulierung des Zusammenhangs zwischen Leistungsbeurteilung und Selektion in Form einer Gleichsetzung grob vereinfachend. Basil Bernstein, der englische Soziologe und pädagogische Theoretiker, der bei uns viel zu wenig rezipiert wird², würde den Zusammenhang so formulieren: Leistungsbeurteilung ist eingebettet (»embedded«) in den Prozess der sozialen Selektion in der Schule. Ob es uns passt oder nicht, mit jedem Prüfungsakt, oder noch genauer mit jedem Akt der Evaluation der Schülerleistung, mit jeder Überprüfung, ob etwas »richtig« oder »falsch« ist, ob die Aufgabe gelöst ist oder nicht, setzen wir einen kleinen Mosaikstein zu jenem »Gesamturteil«, das am Schluss jedes Bildungsganges steht: Der oder die SchülerIn ist berechtigt zu X, Y oder Z. Schulische Abschlüsse oder »schulische Titel«, wie Bourdieu andeutungsvoll sagt, sprechen Berechtigungen aus: zum Beispiel die Berechtigung, die Hochschule oder weiterführende Bil-

MICHAEL SERTL, ehemaliger Hauptschullehrer, Soziologe an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. Arbeitsschwerpunkte: soziale Ungleichheit in der Schule, Theorie der Schule, offene Lernformen. Ettenreichgasse 45a, A-1100 Wien. E-Mail: sertl@pabw.at

¹ Weitere Skizzen zu diesem Thema vgl. Sertl 2000 und 2005.

² Eine Anwendung der Bernstein'schen Theorie auf das hier mit zur Diskussion stehende Thema »Offene Lernformen« findet sich bei Sertl 2007 (erscheint demnächst).

dungsgänge zu besuchen, die formale Berechtigung, sich für bestimmte berufliche Positionen zu bewerben usw. usf. Diese Form des Verleihens oder eben Nichtverleihens von Titeln mit den entsprechenden Berechtigungen steht im Zentrum schulischer Selektion. Denn machen wir uns nichts vor: Es gibt (bis jetzt) keine Gesellschaft, die allen ihren Mitgliedern und den verschiedenen sozialen Gruppen, Klassen und Schichten das gleiche Maß an Bildung zukommen lässt. Und um diese differenzielle Verteilung des Wissens und der Bildung zu organisieren, gibt es entsprechende Selektionsprozesse, die in einer demokratischen Gesellschaft natürlich anders ausschauen als beispielsweise in einer vordemokratischen, ständisch orientierten Gesellschaft (siehe weiter unten).

Dass uns LehrerInnen dieser Zusammenhang nicht immer (voll) bewusst ist, ist einerseits aus psychohygienischen Gründen sehr sinnvoll – wir wären sonst angesichts der übergroßen Verantwortung mehr oder weniger gelähmt –, andererseits gibt es institutionelle Vorkehrungen, die diese Selektion vorstrukturieren. Das sind die verschiedenen Schultypen, nach denen die Bildungsgänge differenziert sind, und die entsprechenden Curricula, die die Inhalte definieren, die die Selektionskriterien liefern. Auch die Organisation von Jahrgangsstufen und die Festlegung einer gewissen Zahl von Schularbeiten oder Tests stellt eine strukturelle Vorgabe dar, in die unsere Aufgabe der »Leistungsbeurteilung« oder »Notengebung« eingebettet ist.

In dieser unterschiedlichen Ausdrucksweise – Leistungsbeurteilung oder Notengebung – sind unterschiedliche Perspektiven angesprochen. (Diese unterschiedlichen Perspektiven sind Gegenstand des Kapitels 2.)

Darüber hinaus soll der Artikel aber noch den Wandel der Formen der Leistungsbeurteilung thematisieren und soziologisch kommentieren. Dabei ist es evident, dass die Formen der Leistungsbeurteilung in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten einem gewissen Veränderungsdruck ausgesetzt sind, der hier mit den Stichworten »Portfolio« oder »direkte Leistungsvorlage« angedeutet werden soll. Ziel meiner Argumentation ist es zu zeigen, dass bei aller evidenter Änderung das Grundprinzip der Selektion nicht angetastet wird, sondern dass es sich um Änderungen handelt, bei denen teilweise die Akteure wechseln – statt des Lehrers beurteilt der Schüler sich selbst, statt zertifizierter Berechtigungen der Abgangsschule gibt es die Berechtigung erst in der Form von Aufnahmeprüfungen in der Nachfolgeinstitution – und bei denen die Selektionsprozesse zunehmend nach »innen« wandern, also in die Verantwortung und in die Befähigung des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin. Bernstein würde von »unsichtbaren« Beurteilungsformen sprechen. Dieser Wandel in den Beurteilungsformen korrespondiert meiner Meinung nach mit gesellschaftlichen Entwicklungen, die am deutlichsten in der Arbeitswelt zu beobachten sind und für die die Begriffe »Individualisierung« und »Flexibilisierung« stehen sollen.

Ich bringe meine Gedanken in drei Schritten vor:

1. Ich liefere eine Übersicht über die gewandelten Beurteilungsformen und kommentiere diese kurz.
2. Ich gehe kurz zurück zur »klassischen« Form der schulischen Leistungsbeurteilung und frage: Was heißt überhaupt »Noten geben« aus soziologischer Sicht und was ist mit schulischer »Leistung« gemeint?

Form	Sachnorm »Stoff«	Individualnorm »individueller Leistungsstand«	Sozialnorm »Rang«
Ziffernnoten	x		x
Punktesysteme	x	(x)	x
Lernberichte		x	(x?)
Lernzielkataloge (z. B. Pensenbücher)	x	x	
Portfolio (KDL u. ä.)	x	x	

Abb. 1: Beurteilungsformen und Bezugsnorm

3. Ich liefere einige soziologische Argumente, die den evidenten Wandel begrifflich zu fassen versuchen. Letzteres kann leider nur mehr oder weniger stichwortartig geschehen.

1. Von der Ziffernnote zum Portfolio

Eine überblicksartige Zusammenstellung aller in Umlauf befindlichen Formen der Leistungsbeurteilung könnte so aussehen, wie ich es in Abbildung 1 darstelle. Ich klassifiziere dabei die verschiedenen Formen nach den in der Erziehungswissenschaft üblichen »Bezugsnormen«: Sachnorm, Individualnorm und Sozialnorm.

Es wird sichtbar, dass Ziffernnoten und Punktesysteme, wie sie zum Beispiel in Frankreich oder den USA üblich sind, hauptsächlich die Stoffbeherrschung und die Sozialnorm zum Ausdruck bringen. Beispielsweise ist es in Frankreich (meines Wissens nach) üblich, die Punkteergebnisse für diverse Abschlussarbeiten in einer Rangreihe zu veröffentlichen, also den sozialen Rang zu dokumentieren. Ich würde behaupten, diese beiden Beurteilungsformen haben ihre Hauptfunktion in der Sozialnorm, also in der Zuordnung der SchülerInnen zu bestimmten Leistungsniveaus, allerdings mit klar unterschiedlichen Akzenten (siehe weiter unten). Es wird klar, warum bei uns oder in anderen Ländern mit Ziffernnoten der Lernbericht als erste Form der »alternativen« Leistungsbeurteilung aufgetaucht ist, eben deshalb, weil er die in der Ziffernnote fehlende Individualnorm einholt. Und es wird klar, dass die derzeit meist diskutierten neuen Beurteilungsformen wie Pensenbücher und Portfolios ihre Stärke auf der Dimension »Individualnorm« haben. Sie dienen ja gerade der Selbstkontrolle, also der Auslotung der individuellen Stärken und Schwächen. Und sie haben auf der Dimension »Sozialnorm« eine interessante Leerstelle, die es zu interpretieren gilt. Dazu kehre ich jetzt kurz zu eher traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung zurück.

Zu ergänzen wäre, dass inzwischen eine fast schon technokratisch anmutende Form der »neuen« Leistungsbeurteilung kreiert wurde, die so genannte Lernfort-

schrittsdokumentation, die die wesentlichen Elemente der Pensenbücher und des Portfolios in einer Form zusammenfasst.³

2. Notengebung

2.1 Was heißt »Noten geben« und was heißt »Leistung«?

Ich wähle hier zur Verdeutlichung das Beispiel der bei uns üblichen fünf Ziffernnoten. Interessanterweise haben wir bei den Gehaltsklassen im öffentlichen Dienst ebenfalls diese magische Zahl fünf: A-, B-, C-, D- und E-Beamte. A wie Akademiker, B-Beamte brauchen Matura. Ich nehme an, C-Beamte brauchen einen mittleren Schulabschluss bzw. eine abgeschlossene Lehre; D-Beamte zumindest den Pflichtschulabschluss; und ich nehme an, bei der E-Klasse spielt Schulbildung überhaupt keine Rolle. Aber das ist jetzt nur meine Vermutung. Und es ist für mein Argument auch gar nicht so wichtig, ob diese Vermutung stimmt. Worauf es mir ankommt, ist zu zeigen, dass Ziffernnoten etwas mit der real in der Gesellschaft vorhandenen Schicht- und Klassenstruktur zu tun haben. Ziffernnoten schaffen eine soziale Rangskala, und diese Rangskala spiegelt die gesellschaftliche Rangskala bzw. Schichtung wider. Deswegen auch die Tendenz, die Noten nach der Gauß'schen Normalverteilungskurve zu vergeben, also mit dem Bauch in der Mitte. Genau diese »Normalverteilung« hat ja auch unser gesellschaftliches Selbstbild als moderne Mittelschichtsgesellschaft: In der Mittelschicht ist der Großteil der Bevölkerung zu finden. Man könnte auch sagen: Ziffernnoten sind ein approbates Mittel zur Reproduktion dieser Schichtung. Sie liefern ein ideologisches Rechtfertigungsmuster, das sehr gut mit dem Selbstbild als demokratische Mittelstandsgesellschaft korrespondiert.

Dem steht zum Beispiel das US-amerikanische Punktesystem gegenüber, das keine Ziffernnoten kennt, sondern die individuelle Leistung in Prozent der optimalen Gesamtleistung (= 100 Punkte) angibt. Während unsere Beamtenklassen ein Schichtmodell repräsentieren, das geradezu ständischen Charakter hat und ganz klare Berechtigungen bzw. Zugangsbedingungen definiert, geriert sich die amerikanische Gesellschaft als »ein Land der unbegrenzten Möglichkeiten«, in dem es nur auf die individuellen Fähigkeiten ankommt.

Natürlich ist es auch bei uns notwendig, die Note an eine erbrachte Leistung zu koppeln, sie ist nicht bloß, wie ich es in dieser vereinfachten Formulierung unterstelle, eine Zuordnung zu sozialen Klassen. Und gerade diese Leistung ist es, die den Kern der Legitimation sozialer Ungleichheit in modernen Gesellschaften ausmacht. Moderne Gesellschaften verstehen sich als »Leistungsgesellschaften«, die sich von

³ Eine sehr übersichtliche kurze Zusammenstellung der Merkmale, Besonderheiten, Stärken und Schwächen der verschiedenen neuen Leistungsbeurteilungsformen liefern Reichmayer/Wind 2005. Eine ausführliche Darstellung der Lernfortschrittsdokumentation findet sich bei Wind/Rochhart 2006.

vormodernen Gesellschaften markant unterscheiden. Die Ordnung moderner Gesellschaften, d. h. die Rechtfertigung ihrer ungleichen Struktur, beruht auf Leistung, sie sind meritokratisch. Die Ordnung vormoderner Gesellschaften beruht auf Gott bzw. auf natürlicher und sozialer Vererbung. Das Kriterium, um eine höhere Position besetzen zu können, die Rechtfertigung dafür ist die Zugehörigkeit zu einer ausgewählten Familie mit entsprechendem Titel, also die Zugehörigkeit zur Aristokratie. Es gibt kein anderes Kriterium. Dass dieses aristokratische Kriterium auch in modernen Gesellschaften, und hier auch im Zusammenhang mit schulischer Bildung, noch lange nicht außer Kraft gesetzt ist, dafür steht das einschlägige Werk des französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Genau diesen Zusammenhang will Bourdieu auf den Punkt bringen, wenn er die Abschlusszertifikate der diversen Schultypen »schulische Titel« nennt.⁴

Dieses erste Moment des Notengebens könnte man auch als Positionierung oder Zuordnung zu sozialen Positionen bezeichnen (bei Fend 2006 heißt es »Allokation«). Zu diesem ersten Moment treten noch zwei weitere wesentliche Elemente, von denen schon die Rede war: »Leistung« und »Wettbewerb«. Unser Schulsystem gibt vor, dass es sich um einen Wettbewerb um höhere Positionen handelt, und diese höheren Positionen sind grundsätzlich begrenzt. Also können sie nicht alle erreichen (vgl. dazu z. B. Heid 1988, 1997). Dieses ideologische Muster erlaubt alle Bildungsgänge selektiv zu gestalten. Kriterium bzw. Maßstab für diesen Wettbewerb ist die Leistung.

Was heißt aber jetzt »Leistung«, worauf beruht sie und welche Wirkung hat sie?

2.2 Noten – das Geld der Schule

Ich habe dazu ein Modell entwickelt, das ich hier nur kurz referieren kann und dem ich die Überschrift »Noten – das Geld der Schule« gegeben habe (vgl. Sertl 2000, S. 17ff.; Sertl 2005, S. 88ff.). Es geht hier also um eine Parallelsetzung von Geld und Noten. So wie das Geld das allgemeine Äquivalent zum Austausch aller Waren und Dienstleistungen in einer Gesellschaft darstellt und diese dadurch vergleichbar macht, stellen die Noten (oder andere Formen der Leistungsklassifikation) jenes Äquivalent dar, das die Leistungen in der Schule vergleichbar machen soll. Dabei geht es mir jetzt weniger um die Vergleichbarkeit – es ist klar, irgendeine Form der Vergleichbarkeit muss es geben, sonst kann es auch keine Noten geben –, sondern um die pädagogisch zweifellos bedeutsame »Entfremdung«, die diese Form der Leistung mit sich bringt. Wir kennen das alle: an der Sache interessiert sein ist nicht

⁴ Ich habe in einem aktuellen Aufsatz (Sertl 2006) versucht, eine zeitgemäße Anwendung der Bourdieu'schen Kategorien für die Entwicklung des österreichischen Schulwesens bzw. für den weiter prolongierten Skandal des »differenzierten Schulwesens« auf der Sekundarstufe I zu liefern. Einen guten Überblick über Bourdieus bildungssoziologische Aussagen liefern die beiden Sammelbände (Bourdieu 2001, 2005).

dasselbe wie für eine Note oder für eine Prüfung lernen. Und tendenziell hat nur Letzteres in unserem System Gültigkeit.

Ich denke, dass man diese »Entfremdung« ganz gut mit der Analogie zwischen Geld und Noten bzw. mit der Analogie zu den Grundprinzipien des gesellschaftlichen Tauschs erklären kann. Marx unterscheidet zwischen Gebrauchswert auf der einen Seite und Waren- oder Tauschwert auf der anderen Seite. Diesem korrespondiert auf der einen Seite die konkrete Arbeit, auf der anderen Seite die abstrakte Arbeit, zum Beispiel hat ein Tisch einen klar definierten Gebrauchswert, er hat nämlich unter anderem die Eigenschaft, mir die Essensaufnahme in einer zivilisierten Form zu ermöglichen. Dieser Gebrauchswert wird durch die konkrete Arbeit eines Tischlers oder Arbeiters erzeugt, der das (davor noch wertlose) Holz entsprechend bearbeitet hat. Dieser Gebrauchswert ist überlagert vom Waren- oder Tauschwert. In diesem Tauschwert wird vom Gebrauchswert abgesehen. Im Tauschwert steckt die für den Tauschprozess wesentliche »Leistung«, nämlich jener abstrakte »Stoff«, der bei seiner Realisierung Geldform annimmt. Diesem Warenwert entspricht auf der Seite der tätigen Menschen die abstrakte Arbeit oder die abstrakte Leistung. Leistung ist – zumindest in kapitalistischen Gesellschaften – also immer eine Abstraktion von konkreter Leistung. (Natürlich enthalten schulische Lernprozesse auch einen Gebrauchswert, also Momente der Bildung und der Qualifikation. Erstere würde ich einen universellen Gebrauchswert nennen, bei der Qualifikation würde ich eher von einem individuellen Gebrauchswert für das spätere Berufsleben sprechen.)

Eine wesentliche Funktion der diversen Formen der Leistungsbeurteilung und der entsprechenden Prüfungsrituale ist also auch eine Art Disziplinierung oder »Führung«, wie Foucault sagen würde, damit wir uns an diese Trennung von konkreter und abstrakter Leistung gewöhnen. Im Kapitalismus gilt nach Marx Lohnarbeit grundsätzlich als entfremdete Arbeit. Daran werden wir also in der Schule gewöhnt. Neu ist an Beurteilungsformen wie zum Beispiel dem »Portfolio«, dass eine Art »innere Bereitschaft« abverlangt wird, die aber weiterhin den alten Konflikt zwischen echtem Interesse und Lernen für die Note gar nicht berührt. Es wird kein echtes Interesse für die Sache erwartet bzw. dieses Interesse ist nicht der eigentliche Fokus dieser Lernfortschrittsdokumentationen. Erwartet wird nur eine Art Selbstbeobachtung, ob man schon Fortschritte im Erwerb der Sache gemacht hat, ob man sich seiner Stärken und Schwächen bewusst ist, was man als nächsten Schritt zu tun gedenkt. Es sind vertiefte Formen der Selbstkontrolle, die verlangt werden, die aber den Kern der »Entfremdung« nicht berühren.

Zusammenfassend lässt sich also sagen: In den Formen der Leistungsbeurteilung zeigen sich die sozialisatorischen und legitimatorischen Momente, die sich mit den Schlagworten Selektion, Wettbewerbs- und Leistungsorientierung und der damit einhergehenden Entfremdung umschreiben lassen. Mit der Vergabe von Ziffernnoten, die ein eher grobes Maß mit wenigen Klassen darstellen, reflektiert die schulische Leistungsbeurteilung eine eher ständische Schicht- und Klassenstruktur, also eine Klassenstruktur, die eher feste Grenzen hat und wenig Aufstieg zulässt. Mit differenzierteren Beurteilungsformen wie beispielsweise Punktesystemen reflektiert

die schulische Leistungsbeurteilung mehr die individuelle Leistung und weniger die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht.

3. Interpretationen des Wandels

3.1 Amerikanisierung

Meine Darstellung als Akzentverschiebung von der Notengebung zur Leistungsbeurteilung lässt sich, wenn man so will, auch als Indiz für eine Art »Amerikanisierung« lesen. Auch bei uns setzt sich – langsam! – eine Sichtweise durch, die die soziale Mobilität in den Vordergrund stellt und weniger die (Selbst)Reproduktion der sozialen Schichten im Auge hat. Ich kann einer solchen Lesart sehr viel abgewinnen. Ich sehe tatsächlich in vielen Formen des Wandels im schulischen Bereich ein langsames Durchsetzen von bürgerlich-liberalen Grundsätzen. Besonders der deutsche Soziologe Gero Lenhardt hat immer wieder darauf hingewiesen, dass die typisch »deutsche« Angst vor der Gesamtschule und das Festhalten an Selektion und »Noten geben« eigentlich mit den Idealen des bürgerlichen Liberalismus nicht vereinbar sind. Dieses Bild von Freiheit und Mobilität verlangt nach einer Form der Chancengleichheit, die am besten in der Gesamtschule als »bürgerlicher Einheitschule« aufgehoben ist, so wie sie schon lange in den USA verwirklicht ist und wie sie in den 1960er und 1970er Jahren des vorigen Jahrhunderts fast überall auf der Welt eingeführt wurde. (vgl. Lenhardt 2002, 2003) Auch andere Elemente, und damit komme ich jetzt zu den neueren Formen der Leistungsbeurteilung, erinnern stark an den »American Way of Life«: Die verstärkte Orientierung auf Eigenverantwortlichkeit, die für unser Bildungssystem atypische Orientierung auf Teamarbeit, die Formen der Selbstdarstellung u. ä. erinnern mich stark an das, was amerikanische Fernseh-Serien als Selbststilisierung überliefern.

3.2 Von der Fremdkontrolle zur Selbstkontrolle

Eine zweite Interpretation würde ich so formulieren: Von der Fremdkontrolle zur Selbstkontrolle. Die Komplexität der Anforderungen der spätmodernen Arbeitswelt und der Wunsch nach »besserer« Kontrolle führen dazu, dass die Kontrollaufgaben direkt in die Subjekte selbst verlagert werden. Ein Arbeiter, der sich selbst diszipliniert, ist wesentlich »effektiver« als ein Arbeiter, der diszipliniert und kontrolliert werden muss. Michel Foucault, eigentlich *der* Theoretiker für diesen Wandel, spricht von einem Wandel von der Disziplinargesellschaft zur Kontrollgesellschaft (vgl. dazu *Schulheft* 118). Während in der Disziplinargesellschaft die Menschen noch in »Einschließungsmilieus« wie Schule und Fabrik kontrolliert wurden, ist die Kontrolle in den spätmodernen Gesellschaften zum allgegenwärtigen »Gas«, zur »Seele« geworden (Deleuze). Wir »atmen« und »leben« Kontrolle, sie ist allgegenwärtig und wird ganz gut durch die immer noch zunehmende Manie veranschaulicht, an allen möglichen und unmöglichen Orten Videoüberwachungskameras zu installieren. Dabei gibt es eine bemerkenswerte Ambivalenz: Diese Kontroll-Manie ist in gewis-

ser Weise die Kehrseite der individuellen Mobilität. Nehmen wir das Beispiel der räumlichen Unabhängigkeit durch das Handy. Das, was uns die Unabhängigkeit vom Festnetz mit seinen räumlichen Begrenzungen beschert, beschert gleichzeitig der Polizei (oder wem immer) die Möglichkeit, unseren Aufenthaltsort mittels GPR zu kontrollieren, zumindest dann, wenn wir das Handy zur Kommunikation nützen. Oder anders ausgedrückt: Je mehr Freiheit und Mobilität wir uns gewähren, desto größer wird die Tendenz, unsere »Sicherheit« durch totale Kontrolle zu schützen.

3.3 Das unternehmerische Selbst

Eine weitere auf Foucault sich berufende Interpretation ist die vom »unternehmerischen Selbst«, das das Grundmuster abgibt für den im Neoliberalismus geforderten Typ des Arbeitnehmers/der Arbeitnehmerin. Eine eindrucksvolle Illustration dieses Musters liefern die deutschen Industriosozologen Voß und Pongratz mit der Figur des »Arbeitskraftunternehmers« (vgl. Voß 2000). Sie beschreiben in dieser neuen Form die Verlagerung von immer mehr unternehmerischen Tätigkeiten wie Planung, Kontrolle und Vermarktung in die Verantwortlichkeit des einzelnen Angestellten. Neben der Selbstkontrolle sprechen sie von einer erweiterten Selbstökonomisierung der Arbeitskraft, also von der aktiven Produktion und Vermarktung der Arbeitskraft, von ihrer Instandhaltung durch Fitness-Training und Weiterbildung usw. Ein weiteres Element ist die verstärkte Rationalisierung des Alltags: rationale Lebensführung nach dem Muster des »Betriebs«; gezielte Organisation und Technisierung des Alltags, Zeitplanung im Stunden-, Tages- und Wochenrhythmus usw. Die Parallelen zu den Anforderungen an VolksschülerInnen, denen möglichst selbst strukturierte Wochenpläne und entsprechende Portfolio-Präsentationen abverlangt werden, liegen auf der Hand: Der Schlüsselbegriff heißt »selbst«, also Kontrolle in Eigenverantwortung, und das freiwillig. Es ist allerdings zu vermuten, dass weder die Leistungen des eher als Idealtyp gedachten Arbeitskraftunternehmers noch die Leistungen des Schülers/der Schülerin, die in »offenen Lernarrangements« eigenverantwortlich vor sich hinarbeitet, ganz ohne Fremdkontrolle auskommen. Was die Schule betrifft, muss wohl davon ausgegangen werden, dass ohne Letztkontrolle durch den Lehrer/die Lehrerin keine noch so eigenverantwortliche Bildungsdokumentation gedacht werden kann. Zweck einer Dokumentation ist die Kontrolle.

3.4 Zunehmender Leistungs- und Wettbewerbsdruck

Zu guter Letzt möchte ich auf den gestiegenen Leistungs- und Wettbewerbsdruck hinweisen, der in all den beschriebenen Entwicklungen mitgedacht werden muss. Ohne dieses Moment der ökonomischen Rationalität – Es muss einfach mehr geleistet werden, von immer weniger Einheiten in immer kürzerer Zeit! – machen diese Entwicklungen gar keinen Sinn. Unter diesem Aspekt stellen die neuen Formen der Leistungsbeurteilung Bausteine dar, die einer allgemeinen Tendenz zur Intensivierung des Wettbewerbs oder, wenn man so will, einer Tendenz zur »Beschleunigung« Rechnung tragen.

Literatur

- BOURDIEU, PIERRE: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Kultur*. Hamburg: VSA-Verlag 2001.
- DERS.: *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1*. Hamburg: VSA-Verlag 2005.
- FEND, HELMUT: *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS-Verlag 2006.
- HEID, HELMUT: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1/1988, S. 1–17.
- DERS.: Paradoxien des Leistungsprinzips. In: Dubs, Rolf; Luzi, Richard (Hrsg.): *25 Jahre IWP. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis*. Universität St. Gallen 1997, S. 351–371.
- LENHARDT, GERO: *Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule*. 2002.
<http://www.weiterdenken.de/download/lenhardt.pdf> – [Download: 20.10.2006].
- LENHARDT, GERO: Begabung – Qualifikation – Schulpraxis. Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In: *Schulheft* 109/2003, S. 36–61.
- REICHMAYER, JOSEF; WIND, PETRA: Schulversuche zur alternativen Leistungsbeurteilung in Wien im Überblick. In: *Erziehung und Unterricht* 5–6/2005, S. 522–524.
- Schulheft* 2/2005, Nr. 118: Kontrollgesellschaft und Schule. Innsbruck: StudienVerlag 2005.
- SERTL, MICHAEL: Wir entkommen den Zwängen nicht indem wir sie verfeinern. Neue Formen der Leistungsbeurteilung als neue Etappe in der »zurichtenden Modernisierung« des Menschen. In: *Schulheft* 98/2000, S. 9–29.
- DERS.: Von der entfremdeten Arbeit zur entfremdeten Person. Anmerkungen zur kontrollgesellschaftlichen Wende in den Formen der Leistungsbeurteilung. In: *Schulheft* 2/2005, Nr. 118, S. 85–100.
- DERS.: Soziale Ungleichheit in der Schule – Was könnte die Gesamtschule bringen? In: *Schulheft* 3/2006, Nr. 123, S. 50–69.
- DERS.: Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittel- und Oberschichtkinder. Eine Warnung im Geiste Basil Bernsteins. In: Heinrich, Martin; Prexl, Ulrike (Hrsg.): *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach »Neuen Lernformen« in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*. Wien-Münster: Lit-Verlag 2007 (erscheint demnächst).
- Voss, GÜNTER G.: Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: ZSE. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20 (2000), H. 2, S. 149–166.
- WIND, PETRA; ROCHHART, SOLVEIG: Lernfortschrittsdokumentation (Bildungsdokumentation) im Rahmen der flexiblen Schuleingangsphase mit klassenübergreifendem Mehrstufenmodell auf der Grundstufe 1 und 2. In: *Erziehung und Unterricht* 7–8/2006, S. 750–757.

Felix Winter

Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe

Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema

Wenn man in Zusammenhang mit Schule von Leistungsbeurteilung spricht, denken die meisten Menschen zuerst an Noten. Das ist insofern auch berechtigt, als Noten weiterhin in der Leistungsbeurteilung eine beherrschende Stellung einnehmen und die Aufmerksamkeit aller Beteiligten sehr stark auf sich ziehen. Historisch betrachtet sind die Ziffernnoten ein Relikt aus dem 19. Jahrhundert, als man meinte, die Schüler nach ihrer (weitgehend als angeboren betrachteten) Tüchtigkeit sortieren zu müssen und zu können, damit sie in der hierarchisch gestuften Gesellschaft an den richtigen Platz kommen sollten (Kraul 1995). Bezogen auf eine moderne, offene Gesellschaft und eine moderne Schule sind die Noten vor allem eines: veraltet.

Mit der Bezeichnung veraltet meine ich unter anderem, dass mit den Noten meist ein tradiertes, enges Lernverständnis verknüpft ist (Klafki 1996, S. 220), das sich vor allem auf Wissensdarstellung, Wissensüberprüfung und eine darauf folgende Belohnung und Bestrafung konzentriert. Es wäre aber ein Irrtum, wenn man die Noten allein für die Probleme der schulischen Leistungsbeurteilung verantwortlich machen wollte. Würde man sie nämlich abschaffen und beispielsweise durch verbale Rückmeldungen ersetzen, hätte man noch keine nachhaltige Veränderung des

FELIX WINTER war lange Zeit an den Schulprojekten der Universität Bielefeld als Lehrer und Forscher tätig und ist jetzt Wissenschaftlicher Abteilungsleiter an der Universität Zürich. Er arbeitet vor allem zum Thema: Neue Lernkultur und Leistungsbewertung. Beckenhofstrasse 35, CH-8006 Zürich.
E-Mail. felix.winter@igb.unizh.ch

Systems der schulischen Leistungsbeurteilung erreicht, obschon man einen wesentlichen Punkt verändert hätte. Man muss das System der schulischen Leistungsbeurteilung breiter betrachten und gründlich zu verstehen suchen, damit Alternativen erkannt werden können, die heute notwendig erscheinen. Daher werde ich die schulische Leistungsbeurteilung im Folgenden in sieben Beschreibungsbereichen kennzeichnen.

Ich versuche also in den Blick zu nehmen, wie die Schule insgesamt mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler umgeht. Zu den Beschreibungsbereichen gehören auch solche, die bislang im System nur eine geringe Rolle spielen, wie zum Beispiel die öffentliche Präsentation und Wahrnehmung der Schülerleistungen. Ihr kommt im Rahmen einer modernen demokratischen Lernkultur eine wichtige Rolle zu, daher muss sie hier auch auftauchen. Den sieben Bereichen sind die folgenden Leitfragen zugeordnet:

1. In welchen Situationen werden die Schülerleistungen erbracht?
2. Wie wird die Leistung ermittelt und bewertet?
3. Welche Entscheidungen werden durch die Leistungsbeurteilung vorbereitet?
4. Welche Bemühungen gibt es, Förderdiagnostik zu betreiben?
5. Findet eine sachliche Kommunikation über die Leistungen statt, die zu inhaltlichen Rückmeldungen führen?
6. Werden Leistungen auch öffentlich präsentiert und wahrgenommen?
7. In welcher Form wird dokumentiert, welchen Leistungsstand die Schülerinnen und Schüler haben?

Ziel: eine neue Lernkultur etablieren

Bevor näher auf die einzelnen Beschreibungsbereiche eingegangen wird, möchte ich einen Zielpunkt für die aus meiner Sicht erforderlichen Reformbemühungen skizzieren. Es handelt sich um die Aufgabe, an den Schulen eine neue Lernkultur zu etablieren und ihren Gebrauch mit allen Beteiligten zu erlernen. Eine Lernkultur, die weitaus vielfältiger ist, als das tradierte, vorwiegend darstellende Stundenhalten. Von verschiedenen Seiten wird heute gefordert, in den Schulen eine neue Lernkultur aufzubauen (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001). Die Bestrebungen dazu zeigen – neben Unterschieden im Detail – auch einige Gemeinsamkeiten. Insbesondere wird heute verlangt, das Lernen so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler stärker gefordert sind, selbständig und mit einem hohen Niveau geistiger Aktivität zu handeln. Dabei sollen sie einerseits solides Fachwissen erwerben, andererseits aber auch das Lernen lernen (damit sie selbständiger lernen können und auf ein lebenslanges Lernen vorbereitet werden).

Es herrscht heute in der Pädagogik und Psychologie ein breiter Konsens darüber, dass beides nicht gegeneinander gestellt werden darf (Reusser 2001). Das heisst, das Lernen lernt man in der intensiven Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen, aber diese dürfen den Schülerinnen und Schülern nicht als fertiges Wissen vorgesetzt werden, sondern sie müssen in variierenden Kontexten erarbeitet werden.

Wichtig ist dabei, dass auch die Prozesse des Lernen bewusst gemacht und reflektiert werden (Reusser 2001, S. 132 f.) Das kann vor allem ein Unterricht leisten, der häufig dialogische Arrangements nutzt, innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler explizieren, wie sie gearbeitet und gedacht haben, welche Vorstellungen sie genutzt haben und welche Fehler bzw. Irrtümer dabei auftauchten.¹ Es braucht eine entfaltete Kommunikation über das Lernen, die Leistungen und ihre Bedingungen, damit sowohl die fachlichen Gegenstände gründlich verstanden werden als auch das Lernen gelernt werden kann. Bezogen auf diese Ziele erweist sich die tradierte Leistungsbeurteilung aber als problematisch und gerät in vielfältige Spannungsbeziehungen zu ihnen (Winter 2004, S. 3 ff.). Der Aufbau einer neuen Lernkultur kann daher – so meine These – nicht mehr mit den traditionellen Settings der Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung auskommen, sondern braucht vielfältige, spezifische nützliche neue Formen der Leistungsbewertung, welche die neue Lernkultur stützen und mittragen (Winter 2004, S. 29 ff.). Insbesondere geht es dabei um solche Verfahrensweisen, in denen mit den Schülerinnen und Schülern offen über die Qualität der Arbeit gesprochen wird. Bei allen Beteiligten soll sich ein Qualitätsbewusstsein ausbilden und handlungsleitend werden. Es sollen dabei auch Wege aufgezeigt werden, wie man zu einer Verbesserung seiner Arbeit gelangen kann und seine Fähigkeiten entwickelt.

Im Folgenden werde ich entlang der bereits genannten sieben Leitfragen genauer beschreiben, wo die Probleme der traditionellen Leistungsbeurteilung liegen und welche neuen Verfahren gebraucht werden.

1. In welchen Situationen werden Schülerleistungen erbracht?

Um den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler festzustellen, bevorzugt die Schule traditionell die Form der schriftlichen Klausur (auch genannt »Klassenarbeit« oder »Test«). Dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler kleine fremdgestellte Aufgaben, die sie in knapp bemessener Zeit schriftlich bearbeiten sollen, ohne dabei die Hilfe anderer Personen oder das Lehrmaterial in Anspruch zu nehmen. So wird überprüft, wie weit sie zuvor dargestelltes Wissen wiedergeben und anwenden können. Eine verkleinerte ähnliche Form stellt das mündliche Abfragen dar, wobei noch ein grösseres Überraschungsmoment dazukommt. Diesen beiden Standardsituationen der Leistungsfeststellung wird dadurch grosses Gewicht gegeben, dass die so erbrachten Leistungen für die Beurteilung besonders viel zählen. Ein grosser Teil dessen, was von der Schule als Leistung anerkannt wird, muss in Situationen erbracht werden, welche einen derartigen Prüfungscharakter haben und benotet werden. Dieses Faktum hat freilich Rückwirkungen darauf, was und wie gelernt wird. Tendenziell wird ein kleinschrittiger Wissenserwerb gefördert, der be-

¹ In besonders ausgeprägter Form wird das im Konzept des Dialogischen Lernens von Ruf/Gallin 2005 realisiert.

denkenlos den Vorgaben folgt und das Lernen kaum reflektiert. Bei den Schülerinnen und Schülern wird eher eine Anpassungsorientierung als eine Sachorientierung gefördert (Lehtinen 1994).

In der heutigen Schule gibt es viele Unterrichtsarrangements, bei denen Leistungen in anderen Kontexten entstehen. Ich denke an Situationen, wo an komplexen Aufgaben, über längere Zeiträume, problemorientiert, mit der Möglichkeit auf Informationsquellen zuzugreifen, im Dialog mit anderen und insgesamt mit einem hohen Grad an Selbständigkeit gelernt wird. Die genannten Situationen sind durchaus verbreitet (und nicht nur im offenen Unterricht), und in diesem Rahmen werden selbstverständlich auch Leistungen erbracht. Oft sind es hervorragende Leistungen, in die viel Energie und Herzblut seitens der Schülerinnen und Schüler fließt, und die für sie unmittelbar mit Sinn verknüpft sind. In den klassischen Prüfungssituationen können derartige Leistungen kaum entstehen und die entsprechenden Kompetenzen somit nicht erfasst werden. Ich denke dabei zum Beispiel an Kompetenzen in folgenden Tätigkeitsbereichen: Interessen entwickeln, Ziele setzen, Strategien zur Bewältigung von Aufgaben entwickeln, Informationen beschaffen und auswerten, ein Produkt ausarbeiten und verbessern, die eigene Arbeit reflektieren, etwas vor anderen wirkungsvoll präsentieren, Rückmeldungen anderer nutzen (und selbst geben), die eigene Motivation (und die anderer) aufrecht erhalten u. a. m. Die damit verbundenen Kompetenzen können im Sinne einer neuen Lernkultur als besonders wichtig gelten.

Man kann annehmen, dass sich die Schülerinnen und Schüler stärker um solche Leistungen bemühen werden, wenn sie erleben, dass diese von ihrer Lehrperson und der Schule wertgeschätzt werden; umgekehrt darf man vermuten, dass sie marginalisiert werden, wenn sie unbeachtet bleiben und in beurteilungsrelevanten Situationen ganz andere Fähigkeiten gefragt sind. Eine Lösung dieses Dilemmas kann meines Erachtens nur darin bestehen, dass die Leistungsbeurteilung grossenteils als »ongoing assessment« organisiert wird, das heisst, dass die Leistungen, die in den Lernprozessen erbracht werden und sich in deren Produkten ausdrücken, direkt dokumentiert, reflektiert, bewertet und anerkannt werden. Leistungsbewertung wird dabei gewissermassen zu einem integralen Aspekt des Unterrichts, zu einer Episode des Lernens (Wolf 1995). Das wichtigste Instrument, um dieses Konzept zu realisieren, ist das Portfolio. In ihm können sowohl Lernprozesse als auch deren Produkte dokumentiert und dann weiterbehandelt werden. Mit dem Portfolio wird ein weitaus grösserer Bereich an Leistungen für die schulische Bewertung und Anerkennung erschlossen: Unter anderem können längerfristig erstellte Arbeiten, selbständig sowie individuell erbrachte Arbeiten, mehrfach verbesserte Arbeiten und Reflexionen in diesem Zusammenhang aufgewertet werden.

Nun kann man dagegenhalten, dass eine Anerkennung der genannten Leistungsbereiche auch schon jetzt, im Rahmen der mündlichen Note, möglich ist. Das ist sicherlich richtig und wird zum Teil ja auch praktiziert; allerdings stellt die mündliche Note in der Regel ein Sammelbecken für alle möglichen, inhaltlich nicht ausgewiesenen Leistungen dar. In ihr verschwimmen die einzelnen Leistungen und Leistungstypen eher, als dass sie sichtbar gemacht würden.

2. Wie wird die Leistung ermittelt und bewertet?

Wenn Leistungen im Rahmen einer bestimmten Situation erbracht sind, können sie identifiziert und bewertet werden. Entscheidend ist dabei: Was sucht man, und wie geht man vor? Die in den Schülerarbeiten enthaltene Leistung ist oftmals nicht einfach zu bestimmen. Wenn zum Beispiel ein Aufsatz, eine mathematische Problemlösung, ein Referat, ein Gedicht, eine Analyse, eine Reflexion des eigenen Vorgehens, ein Lesetagebuch, eine Bildbeschreibung oder ähnliche Produkte vorliegen, so hat die Leistung verschiedene Dimensionen und Aspekte, und die Bewertung hängt sehr davon ab, welche Gesichtspunkte und Kriterien man an die Arbeit heranträgt. Das, was wir Leistung nennen, ist so gesehen ein Konstrukt, an das man sich mehrperspektivisch annähern muss. Eigentlich ist die Bestimmung der Leistung also ein Fall für eine Betrachtung durch mehrere Personen. Etwa nach dem Modell einer Literaturbesprechung, wo Kritiker (oder besser noch »Würdiger«) zusammensitzen. Diese machen ihre Sache gut, wenn sie sagen, was sie gelungen oder misslungen finden, wenn sie benennen, worauf sie sich beziehen und ihre Kriterien offenlegen. Einig sein werden sich die Kritiker eher selten, und das ist auch nicht schlimm, solange ihre Ansichten zu einem besseren Verständnis des Werks beitragen. Einen derartigen Aufwand kann und muss die Schule bei der Ermittlung der Leistung von Schülerarbeiten natürlich nicht oder nicht immer betreiben. Die Art, wie sie in tradierter Weise mit den Schülerleistungen umgeht, steht aber in deutlichem Gegensatz zu dem gerade angesprochenen Beispiel einer Literaturbesprechung. So wird die Leistungsbeurteilung in der Regel nur von einer Lehrperson vorgenommen, und statt sich darum zu bemühen, die Lösungen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen und ihre Voraussetzungen zu erkennen, werden die Arbeiten oft genug nur gegeneinander abgestuft und offensichtliche Fehler angestrichen. Die offene und weiterführende Frage, worin hier Leistungen zu sehen sind, wird meistens gar nicht gestellt und nicht beantwortet. Die Qualitätskriterien, welche zur Anwendung kommen, werden in der Regel nicht erläutert. Selbstverständlich besitzen die urteilenden Lehrpersonen Kriterien und Gesichtspunkte und könnten diese zumindest im Nachhinein auch darlegen (Sadler 1989). Die vorgeschriebene Form der Notengebung erlaubt es ihnen aber nicht, das direkt zu tun. Wenn sie ihre Wertung erläutern wollen, müssen sie zusätzlich Kommentare schreiben, die neben den Noten aber oft nicht die gebührende Beachtung finden.

Die tradierte Leistungsbeurteilung hat sich bei der Leistungsfeststellung sehr auf das Finden und Austreiben von Fehlern konzentriert. Das hat vermutlich damit zu tun, dass Fehler leichter zu finden sind als Qualitäten einer Arbeit, aber auch damit, dass man einfach zählbare Anhaltspunkte für die Bewertung suchte. Schliesslich hat es auch mit einer Einstellung zu tun, die den Schüler als ein defizientes Wesen gegenüber dem gebildeten Erwachsenen sah und nicht konsequent nach seinen Talenten und Ressourcen suchte. Eine neue Lernkultur braucht dem gegenüber einen intensiven und kontinuierlichen Austausch über die Qualitäten von Arbeiten (Ruf/Winter 2006). Diese müssen gesucht und beschrieben werden, u. a. weil so eine bessere Einschätzung der Leistungen und ihrer Voraussetzungen möglich ist. Ein

weiterer wichtiger Grund liegt darin, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Qualitätskriterien entwickeln und anwenden lernen sollen – und zwar sowohl für die Produkte als auch für die Prozesse. Sie sollen in die Lage kommen, ihre Arbeit frühzeitig nach Qualitäts Gesichtspunkten auszurichten und sich begleitend selbst zu kontrollieren und zu verbessern. Dazu müssen ihnen die Qualitäten von Arbeiten aber vor Augen geführt und bewusst gemacht werden. Aus dem gleichen Grund darf die Bewertung nicht länger eine Sache sein, die allein von den Lehrpersonen und erst nach dem Lernprozess vorgenommen wird. Stattdessen muss frühzeitig ein offener und sachlicher Dialog über Gelungenes und Gelingen geführt werden. Der Deutschunterricht kann in dieser Hinsicht viel bewirken (Ruf/Gallin 2005).

3. Welche Entscheidungen sind mit der Leistungsbeurteilung verknüpft?

Wie die Leistungsbeurteilung angelegt und ausgeführt wird, hängt auch damit zusammen, welche Perspektive sie hat, bzw. welche Entscheidungen damit verknüpft sind. Oder besser gesagt, das sollte eigentlich ein wichtiger Gesichtspunkt bei der Gestaltung der Leistungsbeurteilung sein. Man sollte also jeweils fragen: Wozu soll die Beurteilung dienen, was folgt darauf? Sehr allgemein gesprochen können das institutionelle Entscheidungen sein, wie zum Beispiel das so genannte »Sitzenbleiben« oder individuelle Entscheidungen, die beispielsweise ein Schüler trifft, der nach einer vermässelten Klassenarbeit beschliesst, mehr Zeit für das Lernen einzusetzen. An institutionelle Entscheidungen von Tragweite – etwa Zuweisungen zu einer bestimmten Schulform – sind hohe Anforderungen an die Genauigkeit und prognostische Validität zu stellen; für pädagogische Entscheidungen innerhalb der Klasse oder für individuelle Entscheidungen ist das nicht notwendig, da sie unter dem Eindruck neuer Erfahrungen meist leicht korrigiert werden können. Damit sind auch allgemeine Fragen des Schulsystems angesprochen. Das Sitzenbleiben muss heute als eine wissenschaftlich nicht begründbare Massnahme betrachtet werden und die frühe Selektion der Schülerinnen und Schüler in Österreich und Deutschland wird von internationalen Gremien kritisch betrachtet. Die Selektion bzw. die Platzierung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Schultypen wird noch heute im Wesentlichen über die schulinterne Leistungsüberprüfung und die Benotung realisiert. Daher sind an diese hohe Anforderungen zu stellen, was die Messqualität und prognostische Validität betrifft. Beide werden aber nur mangelhaft erfüllt. Die Noten sagen – vereinfacht ausgedrückt – etwas über die ungefähre Rangfolge der Leistungen in einer Klasse aus, sind aber nicht geeignet, Schüler verschiedener Klassen oder gar Schulen miteinander zu vergleichen.² Daraus entsteht ein gravierendes Gerechtig-

² Aufgrund der Messungenauigkeit der schulischen Leistungserhebung müsste eigentlich auf jedem Zeugnisformular vermerkt sein, dass die Note jeweils auch eine Stufe darunter oder darüber liegen könnte. Das traut sich aber bislang keine Schule so explizit mitzuteilen.

keitsproblem in der Gesellschaft, das aber offenbar hingenommen wird (Flitner 1985).

Die Leistungsbeurteilung soll neben der Aufgabe, Selektions- und Platzierungsentscheidungen vorzubereiten, aber auch andere Funktionen erfüllen, wie zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler zu Anstrengungen motivieren, zu den erbrachten Leistungen eine Rückmeldung geben und die Evaluation des Unterrichts gewährleisten. Im Grunde ist die Leistungsbeurteilung funktionsüberladen (Winter 2004, S. 34 ff.). Geradezu im Gegensatz zur Funktion, Selektionsentscheidungen vorzubereiten, soll die schulische Leistungsbeurteilung schliesslich auch Pädagogische Diagnostik sein und Anhaltspunkte für Fördermassnahmen liefern, d. h. sie soll Voraussetzungen und Bedingungen der Lehr- und Lernprozesse aufklären helfen, damit das individuelle Lernen optimiert werden kann (Ingenkamp 1988, S. 423). Auf diese Problematik wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen.

Die Frage, welche Entscheidungen die Leistungsbeurteilung tragen oder vorbereiten soll, ist insgesamt also komplex. Hier sollte vor allem darauf aufmerksam gemacht werden, dass der schulischen Leistungsbeurteilung Funktionen gegeben werden, die schwerlich miteinander zu verbinden sind und sie in die Gefahr bringen, keine ihrer Aufgaben wirklich gut erfüllen zu können. Sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schülerinnen und Schüler ist die Situation schwierig. Lehrpersonen sollen einerseits Überprüfungen vornehmen, nach denen sie die Schülerinnen und Schüler objektiv und zuverlässig sortieren können, andererseits die Leistungsbeurteilung so anlegen, dass sie Anhaltspunkte für die individuelle Förderung der Schüler gewinnen. Die Schüler wissen nicht, für welchen Zweck ihre Leistung erhoben und bewertet wird, ob es dazu dient, sie letztlich zu selektionieren oder um ihnen Lernhilfen zu geben. Ein Ausweg aus dieser Situation wird heute oft in der Weise gesucht, dass Phasen unbewerteten Arbeitens deutlich von solchen abgehoben werden, wo geprüft wird. Ich halte dies aus Gründen, die bereits bei der Behandlung der ersten Frage angesprochen wurden, für einen partiell falschen Weg, weil damit viele relevante Leistungssituationen und Leistungsarten wiederum keine Anerkennung in der Leistungsbewertung erfahren.

4. Welche Bemühungen gibt es, Förderdiagnostik zu betreiben?

Eine Pädagogische Diagnostik, die Anhaltspunkte für eine Förderung der Schülerinnen und Schüler liefern soll, muss mindestens zwei Merkmale aufweisen. Sie muss sich für die Lernprozesse und Lernvoraussetzungen interessieren, und sie muss Massnahmen kennen, die hilfreich sind. Auf der Seite der Bewertung der Leistungen geht es unter diesem Aspekt darum, nicht nur die Lernergebnisse in den Blick zu nehmen, sondern auch herauszufinden, wie die Schülerinnen und Schüler gearbeitet haben, welche Vorstellungen sie dabei entwickelt und welche Hilfen sie genutzt oder ausgelassen haben. Auch die Analyse von Fehlern kann in diesem Zusammenhang interessant sein und weiterführen. Es ist unmittelbar plausibel, dass man als Lehrperson diese Aufgaben nur begrenzt allein leisten kann. Für viele dieser Anforderungen braucht man Auskünfte der Schülerinnen und Schüler. Über ihre Lern-

prozesse und begleitenden Gedanken können meist nur sie selbst berichten, und sie müssen dazu ermutigt werden, dies zu tun. Im Rahmen einer kontinuierlichen begleitenden Reflexion der Lernvorgänge, wie sie oben schon angesprochen wurde, ist dies kein Problem, denn das Nachdenken und Sprechen über ihr Lernen gehört zur Lernkultur, die von den Schülern regelmässig praktiziert wird.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für das Gelingen förderdiagnostischer Bemühungen ist, dass Lehrpersonen bei der Bewertung und Analyse der Schülerarbeiten zusammenarbeiten. Dies können sie zum Beispiel bei der Betrachtung von einzelnen Produkten oder Portfolios (vgl. Winter/Volkwein 2006) und bei Förderkonferenzen tun, in deren Rahmen geeignete Massnahmen überlegt, beschlossen und kontrolliert werden. Mehrperspektivität und gemeinsam getragene Verantwortung sind dabei wichtige Prinzipien. In dieser Hinsicht hat sich in den vergangenen Jahren als Antwort auf den PISA-Schock Erfreuliches getan. Es gibt neue Ansätze zur Diagnose und Förderung (Becker u. a. 2006), und in diesem Rahmen stehen inzwischen – vor allem für die Unterstufe – auch etliche Testverfahren zur Verfügung, die von Lehrpersonen genutzt werden können und die gleichzeitig Förderhinweise oder Förderprogramme liefern (Probst 2006).

5. Findet eine sachliche Kommunikation über Leistungen statt, die zu inhaltlichen Rückmeldungen führt?

Es klang bereits an: Eine Schwäche der Noten ist es, dass sie zu wenig und inhaltlich unklare Rückmeldung über die Leistungen geben. Sie vermitteln den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck, wo sie in der Klasse stehen, aber sie decken in der Regel nicht auf, was andere, die eine höhere Bewertung erhielten, besser gemacht haben. Erst recht teilen sie nicht mit, was man tun muss, um sich zu verbessern. Die mit der Notengebung verbundenen Probleme reichen aber noch weiter, denn diese fördern nicht unbedingt die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich offen und sachlich mit ihren Leistungen auseinanderzusetzen. Am besten geht das vergleichsweise mit Schülerinnen und Schülern, die eine 2 bekommen haben. Ab der Note 3 sind die Schülerinnen und Schüler in der Regel enttäuscht und nicht gut ansprechbar, und die mit der 1 haben ja alles gut gemacht und wollen sich (zu Recht) freuen, statt in einen analysierenden Dialog über die Qualität guter Arbeiten einzutreten. Das schulische System der Klassenarbeiten und Noten kann man als ein rituelles Geschehen auffassen, das mit symbolischer Kommunikation arbeitet (Wellendorf 1977). Eine differenzierte inhaltliche Kommunikation über Lernen und Leistung wird dabei nicht hergestellt. Gerade das aber ist es, was in einer neuen Lernkultur gebraucht wird. In engem Zusammenhang mit dem Lernen müssen inhaltliche Reflexionen vorgenommen werden und Rückmeldungen erfolgen – vor allem solche, die zur Verbesserung der Arbeit führen.

Eine inhaltlich-sachliche Kommunikation über Lernen und Leistung stellt sich nicht von alleine ein, nicht einmal da, wo notenfreie Räume geschaffen werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen darin ausgebildet werden, Feedback zu erzeugen und mitzuteilen. Das ist eine Aufgabe, die nur längerfristig erreicht werden kann.

Man braucht dazu besondere Bedingungen und Formen. Zentral sind Arrangements, in denen sich die Schülerinnen und Schüler wechselseitig beobachten, kontrollieren und Rückmeldung geben (Winter 2004, S. 224 ff. und S. 236 ff.). Günstig ist es, wenn sie dafür konkrete Aufträge von ihren Mitschülern erhalten (Winter 2004, S. 251 f.). In den Grundschulen und im Deutschunterricht der weiterführenden Schulen gibt es inzwischen viele Ansätze für eine derartige Lernkultur.

6. Werden Schülerleistungen auch öffentlich präsentiert und wahrgenommen?

In vielen Schulen gibt es heute immer wieder Gelegenheiten, an denen Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten präsentieren können. Der Projektunterricht ist ein Bereich, der eine besondere Affinität zur Leistungspräsentation hat (Emer/Lenzen 2002) und der dieser Art von Leistungsdarstellung in der Schule den Weg gebahnt hat. Aber auch im Rahmen anderer Unterrichtsformen präsentieren heute Schülerinnen und Schüler Arbeiten und stellen sich einer Diskussion dazu.

Gerade der Deutschunterricht bietet viele Möglichkeiten, eigene Produkte anderen vorzustellen, zum Beispiel indem eigene Texte vorgetragen oder ausgelegt werden. Auch Portfolios eignen sich dafür; sie sind in der Regel so ausgearbeitet, dass sie auch von anderen Personen rezipiert und eingeschätzt werden können, und das ist eine wichtige Bedingung für eine ertragreiche Präsentation. Anhand von Portfolios lassen sich zum Beispiel Elterngespräche führen, in denen die Schülerinnen und Schüler über ihr Lernen und ihre Leistungen berichten können (Lötscher/Schär 2006).

Für eine neue Lernkultur ist es von grosser Bedeutung, dass die Schülerleistungen und auch die Bedingungen des Unterrichts transparent und zum Teil öffentlich gemacht werden. Im Gegensatz zur traditionellen Lernkultur, wo oft nur die Lehrperson die Schülerarbeiten zu Gesicht bekommt, werden Leistungen nun einsehbar gemacht. Das ist eine Bedingung dafür, dass die genannte sachlich-inhaltliche Kommunikation über Lernen und Leistungen entstehen kann und die Schülerinnen und Schüler entsprechende Fähigkeiten erwerben. Gleichzeitig findet eine Demokratisierung der Leistungsbewertung statt. Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht länger nur fremdgesetzte und ihnen zum Teil unbekannte Normen erfüllen, sondern können aktiv Rechenschaft über ihre Lernzeit ablegen und über das, was sie darin erreicht haben (Winter 2004, Kapitel 2.3). Das ist auch ein Aspekt selbständigen Lernens. Kompetenzbeschreibungen können ihnen dabei als Bezugspunkt für ihre Lernarbeit, aber auch für die Selbstbewertung dienen. Anhand von Portfolios kann es ihnen gelingen, einen Überblick über ihre Leistungsentwicklung zu gewinnen. Der gesamte Bereich der Schülerleistungen und der Leistungen der Schule kann auf diesem Wege transparent und kontrollierbar gemacht werden; in weitaus konkreter – und nebenbei gesagt auch in angenehmerer – Form, als das etwa über Schulleistungstests oder Vergleichsarbeiten möglich ist. Es kann gewissermassen eine »bottom-up« Variante der Qualitätssicherung und Standardbildung entstehen (vgl. Winter 2005).

7. In welcher Form wird dokumentiert, welchen Leistungsstand die Schülerinnen und Schüler haben?

Zeugnisse mit Ziffernnoten sind in der Kultur der Schulen derart lange verankert, dass es vielen Menschen schwerfällt, sich etwas anderes vorzustellen und diese Praxis kritisch zu hinterfragen. Objektiv betrachtet stellen Ziffernzeugnisse aber eine recht abstrakte, wenig lebendige Form dar, über den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern Auskunft geben zu wollen. Was konkret geleistet wurde, scheint in derartigen Zeugnissen in keiner Weise auf. Wer heute als Erwachsener ein altes Schulzeugnis hervorkramt, wird vermutlich kaum noch wissen, wofür er eine bestimmte Note bekommen hat, aber auch die jetzigen Schülerinnen und Schüler erinnern sich bei der Betrachtung ihrer Zeugnisse eher an Noten, die sie im Verlauf des Jahres bekommen haben, als an die dazugehörigen Inhalte.

Die Bedeutung der Schulzeugnisse in der Gesellschaft ist gestiegen und gleichzeitig gesunken. Einerseits braucht man für viele anschließende Ausbildungen oder berufliche Einstiege bestimmte Abschlüsse als Voraussetzung, andererseits wird man mit dem entsprechenden Zeugnis nicht sicher aufgenommen, weil es viele Bewerber gibt und eine enge Auswahl getroffen wird. Die Bedeutung guter Noten für eine Annahme wird oft überschätzt. Sie dienen zum Beispiel im Bereich der Wirtschaftsbetriebe meist nur als Kriterium für eine grobe Vorauswahl (was ihrer Messungenauigkeit entspricht), und für die verbleibenden Bewerber werden dann andere Indikatoren herangezogen (Assessmentverfahren, Tests, Gespräche, Portfolios). Auch die Hochschulen gehen vermehrt dazu über, ihre Bewerber anhand anderer Indikatoren als Schulabschlussnoten auszuwählen und führen Aufnahmeprüfungen, Tests, Gespräche oder Probezeiten ein. Einzig einige staatliche Institutionen mögen sich heute noch ganz auf die Noten bei der Auswahl ihrer Bewerber verlassen, so zum Beispiel bei der Aufnahme von Lehramtsanwärtern in das Referendariat oder den Schuldienst. Angesichts dieser Lage kann und sollte die Schule sich fragen, ob sie den Schülerinnen und Schülern ausser den Abschlusszeugnissen mit Zensuren nicht auch noch andere, inhaltlich aussagekräftigere Dokumente – sprich Portfolios – mitgeben sollte.

Noch etwas weiter gedacht, sollte man sich fragen, ob die Schule – ausser beim Abschluss, wo vorläufig Ziffernzeugnisse vermutlich noch unumgänglich sind – nicht ganz ohne das pädagogisch fragwürdige System der Klassenarbeiten und Zensuren arbeiten könnte. Stattdessen könnten andere Instrumente der Feststellung, Bewertung und Dokumentation von Schülerleistungen genutzt werden, vor allem solche, die intern für den Aufbau einer modernen, demokratischen und förderorientierten Lernkultur nützlich sind. Kurzfristig eingesetzte einfache Lernkontrollen, förderorientierte Testverfahren und Portfolios, in denen nach bestimmten Vorgaben ausgewählte und kommentierte Schülerarbeiten dokumentiert sind, könnten dabei eine zentrale Rolle spielen. Am wichtigsten wäre es aber, anhand der Dokumente eine dichte inhaltliche Kommunikation über Lernen und Leistung zwischen allen Beteiligten herzustellen, in der geklärt wird, welches die erwünschten Qualitäten von Arbeiten und die damit zusammenhängenden Kompetenzen sind und wie man

zu ihnen gelangen kann. Spuren dieser Gespräche, Planungen und Fördervereinbarungen können wiederum in die Portfolios bzw. in Schülerdossiers eingehen. Für eine derart veränderte Dokumentation und Wahrnehmung der Schülerleistungen braucht man auch besondere Organisationsformen und Zeitgefässe. So ist es zum Beispiel notwendig, in der letzten Woche des Schuljahres die Dokumente in verschiedenen Runden zu besprechen und mit den Schülerinnen und Schülern eine individuelle Lernplanung für die kommende Zeit zu vereinbaren. Das mag für den deutschen Sprachraum recht utopisch klingen, in den USA sind derartige Veranstaltungen dagegen seit langem üblich.

8. Schlussgedanken

Wer die tradierten Trampelpfade der Leistungsbeurteilung an Schulen verlassen und gar die Noten abschaffen will, sieht sich rasch dem Vorwurf ausgesetzt, die Leistungsgesellschaft untergraben und die Schulen in anspruchslose Kuschelräume verwandeln zu wollen. Jeder, der sich jemals praktisch mit dem Aufbau einer neuen Lernkultur in Schulen befasst hat, weiss dagegen, dass das Gegenteil der Fall ist: Neue Ziele und Formen der Leistungsbewertung, wie sie hier beschrieben wurden, stellen sehr hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, wie auch an die Lehrpersonen. Bei vielen Gelegenheiten ist von ihnen gefordert, gründlich über Leistungen zu reflektieren und inhaltliche Bewertungen vorzunehmen. Insbesondere wo es um Leistungsdiagnosen und adaptive Lernplanung geht, sind Herausforderungen gegeben, die für viele Beteiligte noch recht neu sind (Winter 2006). Und es geht dabei jeweils nicht nur darum, zu einer sachlich gerechtfertigten Einschätzung zu gelangen, sondern immer auch darum, entsprechende Fähigkeiten zu entwickeln bzw. zu vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Rahmen einer neuen Lernkultur insbesondere lernen, sich vermehrt selbständig und qualitätsbewusst den Fachinhalten zu nähern mit dem Ziel, sie vertieft zu verstehen. Sie sollen aber auch ihre eigenen Lernvorgänge untersuchen, reflektieren und bewerten lernen und dazu müssen diese aus der bisherigen Sprachlosigkeit und Bewusstlosigkeit herausgeholt werden (Reusser 2001, S. 133). Die Lehrpersonen müssen sich stärker für die gedanklichen Konzepte und die Arbeitsweisen ihrer Schülerinnen und Schüler interessieren und lernen, ihre Rolle als Lernberater und Lernbegleiter wahrzunehmen. Das kann nur im Rahmen einer vielfältigen sachlichen Kommunikation über Leistung und Lernen gelingen. In den tradierten Formen der Leistungsbeurteilung ist diese aber nicht herstellbar.

Für die Einführung neuer Formen der Leistungsbewertung spielt – wie dargelegt – das Portfolio eine zentrale Rolle. Es schafft Raum für andere Leistungsarten und bietet vielfältige Gelegenheiten, über Leistung und Lernen sachlich zu kommunizieren. Es kann daher als ein erfreulicher Trend betrachtet werden, dass sich heute viele Lehrpersonen und Schulen für die Portfolioarbeit interessieren. Allerdings kann man feststellen, dass gegenwärtig noch viel Verwirrung darüber herrscht, wie Portfolios eingesetzt und genutzt werden können, welche Bedingungen sie benötigen oder manchmal sogar, was ein Portfolio ist. Wer in der Leistungsbeurteilung etwas

ändern will, sollte daher das Portfoliokonzept genau studieren und erproben (siehe Brunner u. a. 2006).

Mit den hier vorgetragenen Gedanken sind weit reichende Ansprüche und Ziele verbunden. Die Reform der Leistungsbeurteilung wird dabei nicht lediglich als eine organisatorische Aufgabe gesehen, sondern es geht auch um die Realisierung neuer Bildungsziele, die sich vor allem darauf beziehen, die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion, Selbstbewertung und aktiven Qualitätskontrolle zu befähigen, weil sie dies für das veränderte Lernen in der Schule, aber auch für ihr lebenslanges Lernen können müssen. Und es geht um eine Modernisierung und Demokratisierung der Schule insgesamt, und deshalb muss der gesamte Bereich der Leistungsbeurteilung auf den Prüfstand gestellt und neu gedacht werden. Er muss ein Bereich schulischer Entwicklungsbemühungen werden, in welchem aktiv gestaltet wird und nicht lediglich eine Anpassung an vorgeschriebene Erlasse und tradierte Denk- und Arbeitsformen stattfindet. Ansätze für Reformen der Lernkultur und des Umgangs mit den Schülerleistungen gibt es heute viele – wie auch die Beiträge dieses Heftes zeigen –, sie sind aber immer wieder in Frage gestellt, weil die Aufgaben einer umfassenden Reform der Leistungsbeurteilung in allen hier vorgestellten Beschreibungsbereichen nicht gesehen oder nicht angegangen werden.

Literatur

- ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG: *Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung*, Bd. 10. Bonn 2001.
- BECKER, GEROLD; HORSTKEMPER, MARIANNE; RISSE, ERIKA; STÄUDEL, LUTZ; WERNING, ROLF; WINTER, FELIX (Hrsg.): *Diagnostizieren und fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln*. Seelze: Friedrich 2006 (= Friedrich Jahresheft 24/2006).
- BRUNNER, ILSE; HÄCKER, THOMAS; WINTER, FELIX (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer 2006.
- EMER, WOLFGANG; LENZEN, KLAUS-DIETER: *Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider 2002.
- FLITNER, ANDREAS: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), H. 1, S. 1–21.
- INGENKAMP, KARLHEINZ: Pädagogische Diagnostik. In: Jäger, Reinhold S. (Hrsg.): *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch*. München-Weinheim: Beltz PVU 1988, S. 423–436.
- KLAFFKI, WOLFGANG: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz 1996, 5. Aufl.
- KRAUL, MARGRET: Wie die Zensuren in die Schule kamen. In: *Pädagogik* 47 (1995), H. 3, S. 31–34.
- LETHINEN, ERNO: Institutionelle und motivationale Rahmenbedingungen und Prozesse des Verstehens im Unterricht. In: Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber 1994, S. 143–162.
- LÖTSCHER, HANNI; SCHÄR, RENÉ: Rahel erzählt ihre Lerngeschichte. Förderorientierte Beurteilungsgespräche mit Portfolio. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer 2006, S. 187–192.
- PROBST, HOLGER: Vorhersagen und Vorsorgen. Tests, die weiterführen. In: *Friedrich Jahresheft* 24/2006, S. 94–97.

- REUSSER, KURT: Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: Finkbeiner, Claudia; Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer 2001, S. 106–140.
- RUF, URS; GALLIN, PETER: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1 und Bd. 2. Seelze: Kallmeyer 2005.
- RUF, URS; WINTER, FELIX: Qualitäten finden. Diagnose als Aufgabe des Unterrichts. In: *Friedrich Jahresheft* 24/2006, S. 56–59.
- SADLER, D. ROYCE: Formative assessment and the design of instructional systems. In: *Instructional Science* 18 (1989), S. 119–144.
- WELLENDORF, FRANZ: Leistung als organisierendes Prinzip in der Schule. Das Beispiel der Klassenarbeiten und Prüfungen. In: Hartfiel, Günter (Hrsg.): *Das Leistungsprinzip*. Opladen: Leske 1977, S. 207–225.
- WINTER, FELIX: *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider 2004.
- DERS.: Standards auch von unten? Warum die Schule die Leistungsbewertung nicht delegieren darf. In: *Friedrich Jahresheft* 23/2005, S. 76–77.
- DERS.: Diagnosen im Dienst des Lernens. In: *Friedrich Jahresheft* 24/2006, S. 22–25.
- WINTER, FELIX; VOLKWEIN, KARIN: Wir beginnen mit einer »Werkbetrachtung«. Gemeinsam lernen, gute Kommentare zu schreiben. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer 2006, S. 200–207.
- WOLF, DENNI P.: Assessment as an episode of learning. In: Behnet, R. E.; Ward, W. C. (Eds.): *Construction vs choice in cognitive measurement*. Hillsdale 1995, S. 213–240.

Manuela Glaboniat

Das Papier nicht wert ...

Zum Problem schulischer Leistungsmessung und Benotung und neue Chancen durch Qualitäts- und Leistungsstandards

1. Noten und schulische Leistungsmessung

Schulische Leistungsmessung verfolgt bekanntlich verschiedene Ziele: Übernimmt man als Lehrkraft eine neue Klasse, möchte man sich zu Beginn ein Bild über die einzelnen SchülerInnen bzw. das Klassenniveau machen. Während des Schuljahres beobachtet, testet und prüft¹ man, um die Lernfortschritte der SchülerInnen festzustellen oder um als LehrerIn Rückmeldungen über die Effizienz des eigenen Unterrichts zu bekommen. Am Ende des Schuljahres oder an Schnittstellen verschiedener Schulstufen möchte man anhand einer Endbeurteilung oder Jahresnote ein möglichst umfassendes Bild der erreichten Kompetenzen und Fähigkeiten vermitteln. Dazu beruft man sich oft auf größere Prüfungen und Testverfahren (Abschlussprüfungen, Matura). Entsprechend dieser unterschiedlichen Ziele werden Noten auch verschiedene Funktionen zugeordnet, auf die später näher eingegangen wird.

Ganz egal, wozu und wie die Überprüfung bzw. Leistungsmessung erfolgt, sowohl bei der Beurteilung einzelner Leistungen – zum Beispiel einer Deutschschul-

MANUELA GLABONIAT ist die wissenschaftlich Verantwortliche für das ÖSD und leitet den Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: manuela.glaboniat@uni-klu.ac.at

1 Prüfen und Testen wird hier synonym und sehr allgemein verstanden im Sinne verschiedenster Varianten und Verfahren der Leistungsmessung (also auch Mitarbeit im Unterricht, Teilnahme an Diskussionen, mündliche Referate, Aufsatzbewertung etc.).

arbeit oder eines Referats – als auch der Gesamtleistung innerhalb eines Schuljahres, stehen am Ende traditionellerweise Noten, obwohl deren Aussagekraft und Sinnhaftigkeit hinlänglich bezweifelt werden. Seit Jahren wird die schulische Beurteilungspraxis und das traditionelle Ziffernnotensystem, wie es beispielsweise in Österreich und Deutschland, aber auch in vielen anderen Ländern vorherrscht, in Frage gestellt und in unzähligen Studien und Publikationen diskutiert (vgl. Ingenkamp 1995, Vierlinger 1999, Böttcher u. a. 1999). Die Urteile sind dabei teilweise so vernichtend, dass man den Eindruck gewinnt, Noten seien das Papier nicht wert, auf das sie geschrieben sind.

Die häufigsten Kritikpunkte dabei hier kurz zusammengefasst:

- Schulnoten sind nicht vergleichbar und daher nach außen hin nichtssagend.
- Schulnoten werden als Berechtigungs- und Selektionsmittel missbraucht (vgl. Vierlinger 1999, S. 112).
- Schulnoten werden als Disziplinierungsmittel missbraucht.
- Schulnoten schwächen schwache Schüler (vgl. Vierlinger 1999, S. 97 ff.), fördern Schulangst und beeinträchtigen die Kreativität der Kinder.
- Schulnoten und schulische Leistungskontrollen sind unzuverlässig. Sie werden den klassischen Gütekriterien nicht gerecht, sind also weder hinreichend valide noch objektiv und reliabel (vgl. dazu Ingenkamp 1995, Vierlinger 1999, S. 40 ff.).

Bei genauerer Betrachtung dieser Kritikpunkte lassen sich vor allem folgende drei Aspekte unterscheiden. Erstens wird der Vorwurf der »Nichtvergleichbarkeit« von Noten und deren geringer Aussagekraft erhoben. Hier wird insbesondere das *Bezugssystem* schulischer Notengebung angesprochen. In engem Zusammenhang damit stehen zweitens die verschiedenen *Funktionen von Noten* (informieren, selektieren, motivieren, disziplinieren etc.), womit nicht zuletzt auch die erwähnten *affektiven Komponenten* (Angst, Unlust) ins Spiel kommen. Drittens müssen auch die *Qualitätskriterien* (= *Gütekriterien*) von Schulnoten und den ihnen zugrunde liegenden Messverfahren aus testtheoretischer Sicht näher beleuchtet werden.

Das allgemeine Unbehagen schlägt sich in der Fachdiskussion immer wieder nieder, ständig wird nach neuen Lösungsmodellen gesucht (vgl. Olechowski/Rieder 1990, Ingenkamp 1995, Vierlinger 1999, Böttcher u. a. 1999). So plädiert man seit Jahren für die Abschaffung der Noten, stellt alternative Modelle – zum Beispiel Leistungsmappen bzw. Portfolios (z.B. bei Vierlinger 1999) – zur Diskussion oder fordert zumindest die verbale Beurteilung bzw. Lernberichte (vgl. verschiedene Beiträge in Böttcher u. a. 1999). Dennoch hält sich das traditionelle Notensystem eisern, eine grundlegende Reform scheitert wahrscheinlich vor allem an der allgemeinen Schwierigkeit, eine seit Jahrhunderten durchgeführte Praxis ändern zu wollen. Ein anderer Grund für die beständige Aufrechterhaltung des Notensystems könnte aber auch darin liegen, dass Noten – gerade in Zeiten nationaler und internationaler Mobilität – als »leicht handhabbare«, also sehr praktische, weil schnell erfassbare Grundlage für Entscheidungs-, Berechtigungs- und Ausleseprozesse (z.B. am Arbeitsmarkt oder im Bildungsbereich, vgl. Wildner 1994, S. 35) weit besser dienen als aufwendige Portfolios oder verbale Beurteilungen.

Die Frage dreht sich daher nicht so sehr um die Abschaffung von Noten oder möglichen Ersatzlösungen, sondern vielmehr darum, wie kann man schulische Leistungsmessung und Beurteilung aussagekräftiger und valider machen. Wie ich in diesem Artikel darlegen möchte, liegt ein möglicher Ansatz dafür in der Nutzung von Output-orientierten Leistungsstandards² sowie in einer stärkeren Orientierung an Qualitätsstandards (Gütekriterien) aus dem Bereich der Leistungsmessung.³ Dabei kann ich nicht auf alle oben erwähnten Kritikpunkte eingehen, sondern konzentriere mich vor allem auf jene Punkte, die durch die Standardisierungstrends und -debatten, betroffen sind. Um meine Ausführungen mit praktischen Beispielen zu veranschaulichen, werde ich den Blick über den Tellerrand wagen und zum Vergleich Modelle aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik, insbesondere der aktuellen Fachdiskussion zu Bewertungs- und Beurteilungsfragen, vorstellen. Zunächst scheint es aber sinnvoll, näher auf den Ist-Stand und die oben erwähnten Defizite der »traditionellen« schulischen Notenvergabe einzugehen.

1.1 Worauf bezieht sich eine Note? – Die Bezugsnormen

In einer Zeit zunehmender nationaler und internationaler Mobilität spielen transparente Kompetenz- und Leistungsnachweise eine immer bedeutendere Rolle: Entscheidungsträger im Bildungsbereich oder am Arbeitsmarkt (Arbeitgeber) sind bei Auswahl- und Aufnahmeverfahren oft ausschließlich auf die Aussagekraft von Schulzeugnissen und -noten angewiesen.

Das Problem dabei ist allgemein bekannt: Schulnoten sind für außenstehende Dritte meist nichtssagend. Ohne genauere Hinweise auf die konkreten Prüfungsinhalte und -anforderungen wird bestenfalls etwas über die Leistungen (im Vergleich zu anderen Schülern der Klasse), aber nur wenig über das effektive Können bzw. die definitive Kompetenz einer Schülerin/eines Schülers ausgesagt. Noten stellen also weder im nationalen und schon gar nicht im internationalen Kontext ein aussagekräftiges und vergleichbares Informationsinstrumentarium dar.

Eine der Hauptursachen dafür liegt in der Frage nach dem Bezugssystem bei der Beurteilung. Worauf bezieht sich eine Note? Setzt man die Beurteilung von Sprach-

2 Im Folgenden wird bewusst allgemein von Leistungsstandards gesprochen, womit eine Abgrenzung zu den momentan in Erprobung vorliegenden österreichischen Bildungsstandards bezweckt wird. Abgesehen davon trifft der Begriff meines Erachtens auch besser zu (vgl. dazu Thonhauser 2004, S. 646). Die Abgrenzung erfolgt u. a. auch deshalb, da die österr. Bildungsstandards nicht abgeschlossen und in vielen Punkten die oben beschriebenen Kriterien und Qualitätsstandards (noch) nicht erfüllen (vgl. dazu auch Glaboniat/Wintersteiner 2006, S. 119f.). Außerdem sind die derzeitigen österreichischen Bildungsstandards bewusst als Regelstandards und nicht als Mindeststandards angelegt, was eine davon abgeleitete Leistungsmessung schwieriger macht.

3 Ingenkamp z. B. propagiert immer wieder die Einführung standardisierter Tests (z. B. Ingenkamp 1995, 1997), auch Vierlinger (1999, S. 78) befürwortet dies teilweise.

kenntnissen einer Person in Bezug zu Leistungen anderer Personen, spricht man von einer *kollektiven Norm* oder von *normorientiertem* Testen. Ein Ranking in Bezug auf die Kollektivnorm informiert die SchülerInnen darüber, wo sie im Vergleich zu ihren Mitschülern stehen. Das kann innerhalb der Klasse eine durchaus motivierende und positive »Wettbewerbssituation« schaffen. Die Note hat aber nur in Relation zu den anderen SchülerInnen Aussagekraft, für Außenstehende ist sie inhaltslos.

Berücksichtigt man bei der Beurteilung die individuellen Faktoren eines Schülers, wie zum Beispiel den individuellen Lernzuwachs, persönliche Schwächen und Stärken, so spricht man von *individuellen Normen*. Sinnvoll ist die Individualnorm im Unterricht, da sie den individuellen Leistungs- und Lernzuwachs widerspiegelt und so vor allem pädagogische Funktionen, wie zum Beispiel eine positive Motivation, erfüllen kann. Im Sinne der Aussagekraft über den jeweiligen Sprachstand eines Schülers sind daraus resultierende Noten und Beurteilungen aber ebenfalls ohne Informationsgehalt.

Will man ein aussagekräftiges Bild über konkrete Kompetenzen und Fähigkeiten einer Person vermitteln, muss man sich in der Beurteilung auf eine vorher festgelegte *sachbezogene bzw. kriterienbezogene Norm* beziehen. Diese Sachnorm kann über qualitative und quantitative Beschreibungen definiert werden. Festgelegte Lernziele und Spezifikationen repräsentieren das Kriterium bzw. den gewünschten Fähigkeitsgrad, mit dem die individuelle Leistung eines Schülers verglichen wird. Die Leistungen der anderen SchülerInnen spielen dabei keine Rolle.

Transparenz und Vergleichbarkeit ist also nur möglich, wenn das, was überprüft werden soll, vorher festgelegt wird und eine kriteriumsorientierte Beurteilung erfolgen kann. Für die Festlegung und Ausformulierung der angestrebten (und für die Beurteilung relevanten) Kompetenzen und Fähigkeiten könnten Leistungsstandards sehr hilfreich sein.

1.2 Funktionen von Noten

Aus dem oben Gesagten wird klar, dass Noten unterschiedliche Funktionen erfüllen. Bei ihrer Interpretation wird dieses Faktum oft nicht wirklich bewusst. In Bezug auf den eben skizzierten Unterschied zwischen sach- und kriterienbezogenen Normen scheint es sinnvoll zu hinterfragen, was schulische Leistungskontrollen und Noten leisten können und wo Referenzniveaus helfen könnten.

Generell unterscheidet man folgende vier Funktionen (vgl. z.B. Schratz 1994, Wildner 1994):

1. *Berichtsfunktion*: Noten sollen sowohl über aktuelle Kompetenzen (Performanztestung) als auch über den Lernzuwachs (Lernfortschrittstestung) informieren. Solange sich Beurteilungsverfahren auf die Gruppe (Kollektivnorm) und/oder auf individuelle Voraussetzungen eines Einzelnen (Individualnorm) beziehen, haben sie, wie oben erwähnt, nur eine sehr geringe Aussagekraft für die »Außenwelt« und sind bestenfalls zur Ermittlung des Lernfortschritts nützlich. Um auch die Berichtsfunktion über den aktuellen Stand der Fähigkeiten und Kompetenzen zu erfüllen, muss sachorientiert (kriterienorientiert) beurteilt werden. Dafür

muss aber natürlich erst eine Sachnorm vorliegen, und die »Kriterien« (Prüfungsziele und -inhalte) müssen transparent festgelegt sein. (Im Fremdsprachenunterricht stellen beispielsweise gegenwärtig die Kompetenzbeschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* [GER] bzw. für DaF die Angaben in *Profil deutsch* den Ausgangspunkt/das Außenkriterium dar; für den DaM-Unterricht könnten die Leistungsstandards eine solche Funktion übernehmen).

2. *Berechtigungs- bzw. Selektionsfunktion*: Noten werden als prognostische Aussagen interpretiert und bieten so eine Grundlage für weitere Berechtigungs- und Selektionsmechanismen im Bildungsbereich oder am Arbeitsmarkt (Aufstieg in die nächste Klasse, Universitätszulassung, Stipendien, Stellenbewerbung etc.). Sobald Noten und Beurteilungen als Auslese- und Selektionsinstrumente verwendet werden, gewinnen die oben gestellten Fragen zur Aussagekraft und Qualität dieser Beurteilungen noch mehr an Bedeutung. Noten, die weder sachorientiert noch unter Einhaltung eines Mindestmaßes an Qualitätsanforderungen (Gütekriterien, siehe unten) entstehen, eignen sich daher nicht als Selektionsinstrumente. Ein verantwortungsvolles Beurteilen in Hinblick auf Selektionsprozesse erfordert also, sich bei großen Schnittstellenprüfungen (Abschlusstests, Reifeprüfungen) an standardisierten Kompetenzmodellen zu orientieren. Im Bereich der Fremdsprachen erfüllt diese Funktion der GER, auch hier könnten eigene Leistungsstandards für Deutsch hilfreich sein.

In diesem Zusammenhang eine Nebenbemerkung: Sehr informativ sind diesbezüglich Sprachen- bzw. Leistungsportfolios, in welchen man neben Schulnoten auch all seine sonstigen Leistungen sammeln und in einer »Gesamtschau« präsentieren kann. Kritisiert wird hier allerdings der Aspekt der zu aufwendigen, weil zu umfangreichen Durchsicht für EntscheidungsträgerInnen, was zur nächsten Funktion überleitet.

3. *Bürokratische »Funktion«*: Noten schaffen Vergleichbarkeit durch vereinfachte und vereinheitlichte Codes. Im Sinne leichter Handhabung und Vergleichbarkeit macht eine vereinheitlichende und vereinfachende Umwandlung von Bewertungen und Beurteilungen in Ziffern, Noten oder Prädikate sehr wohl Sinn. Dies setzt aber natürlich voraus, dass diese Zuordnung erstens auf einer validen, zuverlässigen und objektiven Basis erfolgt und zweitens die beurteilten Kompetenzen transparent sind.
4. *Pädagogische Funktion*: Noten erfüllen verschiedene pädagogische Ziele, d. h. sie sollen motivieren, Lernprozesse korrigieren und steuern, Unterricht optimieren (Schratz 1994). Sie werden in der schulischen Praxis aber oft auch als Disziplinierungsmittel missbraucht (Vierlinger 1999, S. 97 ff.).

2. Qualitätsstandards beim Prüfen und Beurteilen: Die Gütekriterien Validität, Reliabilität, Objektivität

Im Folgenden sollen die klassischen drei Gütekriterien *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität* kurz erläutert werden.

- *Validität oder Inhaltliche Zuverlässigkeit*⁴ betrifft vor allem die Frage, ob wirklich auch das überprüft, gemessen bzw. beurteilt wird, was überprüft, gemessen und beurteilt werden soll. Dazu braucht man in erster Linie einmal Gewissheit und Klarheit auf die Frage: »Was will ich überhaupt überprüfen/messen/beurteilen?«, d.h. der Testgegenstand (auch das Testkonstrukt, oder wie oben genannt: das Testkriterium) muss bekannt, festgelegt und definiert sein. In einem weiteren Schritt muss dann überlegt werden, inwieweit man mit den gewählten Instrumenten und Verfahren der Leistungsmessung auch wirklich das zu Überprüfende trifft.
- Die *Reliabilität* betrifft den (statistisch ermittelbaren) Zuverlässigkeits- und Genauigkeitsgrad eines Tests. Ein Testverfahren kann dann als reliabel bezeichnet werden, wenn es ein bestimmtes Merkmal *exakt* misst, d.h. wenn es bei einer Wiederholung der Testung unter gleichen Bedingungen und in denselben Gegenständen zum gleichen Ergebnis kommt. Der Grad der Messgenauigkeit sagt aber noch nichts darüber aus, ob der Test auch misst, was man eigentlich messen möchte (vgl. Validität).

Für unseren Kontext am wichtigsten ist die Aus- bzw. Bewertungsreliabilität (*scorer reliability*), die vor allem die Frage betrifft: »Wird ein und dieselbe Leistung gleich bewertet und beurteilt, oder nicht?« Sie gibt Auskunft darüber, wie zuverlässig und exakt ein Test misst, indem der Übereinstimmungsgrad bei der Bewertung ein und derselben Leistung durch verschiedene BewerterInnen (*interrater reliability*) untersucht wird.⁵ Stellt man beispielsweise zu einem Lese- oder Hörtext Verständnisfragen im Multiple-Choice Format, ist eine hohe Auswertungsreliabilität zu erwarten, da durch die Vorgabe einer richtigen Lösung eine objektive und einheitliche Bewertung möglich ist. Für den Deutschunterricht relevant sind aber auch Kompetenzen und Fähigkeiten, die nicht so einfach über geschlossene Formate überprüfbar sind (z. B. Bewertung von Aufsätzen, von mündlichen Kompetenzen etc.). Hier stellt der Reliabilitätsfaktor oft ein Problem dar.

- *Objektivität*: Im Überprüfungs- und Beurteilungsprozess sollte möglichst hohe Objektivität auf verschiedenen Ebenen angestrebt werden. Dies betrifft zum Beispiel die Durchführungsobjektivität bei den verschiedenen Prüfungsverfahren. Im Mittelpunkt steht dabei vor allem die Frage: »Herrschen für alle SchülerInnen die gleichen Bedingungen, zum Beispiel hatten alle SchülerInnen die gleichen Chancen, die gleiche Zeit, gleiche bzw. gleich schwierige Aufgaben zu erfüllen etc.?« Aber auch Auswertungs- und Interpretationsobjektivität sind wichtig und stehen eng im Zusammenhang mit der Auswertungsreliabilität (siehe oben). Dabei geht es vor allem darum, dass es ausgehend von einer erbrachten Leistung eine einheitliche Zuordnung zu numerischen oder kategorialen Testwerten (z. B. Punkte, Noten) bzw. in weiterer Folge eine einheitliche Interpretation in Form von Noten gibt.

⁴ Hier spricht man auch von Konstrukt- und Kontentreliabilität.

⁵ Oft wird zusätzlich auch der Grad der Übereinstimmung der Bewertungen eines Bewerters zu verschiedenen Zeitpunkten gemessen (*intrarater reliability*).

Grille pour l'auto-évaluation

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compréhension	Je peux comprendre des textes familiers et des expressions très courantes en regard de moi-même, de ma famille et de l'environnement social et immédiat. Je peux parler facilement et spontanément.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquents utilisés dans la vie quotidienne. Je peux parler de moi-même, de ma famille, de mes amis, de mon environnement social et immédiat. Je peux parler de sujets familiers et courants.	Je peux comprendre des textes écrits tels qu'un livre de poche, un article de journal, une brochure, etc. Je peux parler de sujets familiers et courants. Je peux parler de sujets familiers et courants. Je peux parler de sujets familiers et courants.	Je peux comprendre des conférences et des émissions de télévision. Je peux parler de sujets familiers et courants. Je peux parler de sujets familiers et courants. Je peux parler de sujets familiers et courants.	Je peux comprendre des conférences et des émissions de télévision. Je peux parler de sujets familiers et courants. Je peux parler de sujets familiers et courants. Je peux parler de sujets familiers et courants.	Je peux comprendre des conférences et des émissions de télévision. Je peux parler de sujets familiers et courants. Je peux parler de sujets familiers et courants. Je peux parler de sujets familiers et courants.
Écouter						
Lire	Je peux comprendre des textes familiers, des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.	Je peux lire des textes courts tels que des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.	Je peux lire des textes courts tels que des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.	Je peux lire des textes courts tels que des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.	Je peux lire des textes courts tels que des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.	Je peux lire des textes courts tels que des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.
Parler	Je peux communiquer de façon simple. Je peux parler de moi-même, de ma famille, de mes amis, de mon environnement social et immédiat. Je peux parler de sujets familiers et courants.	Je peux communiquer de façon simple. Je peux parler de moi-même, de ma famille, de mes amis, de mon environnement social et immédiat. Je peux parler de sujets familiers et courants.	Je peux communiquer de façon simple. Je peux parler de moi-même, de ma famille, de mes amis, de mon environnement social et immédiat. Je peux parler de sujets familiers et courants.	Je peux communiquer de façon simple. Je peux parler de moi-même, de ma famille, de mes amis, de mon environnement social et immédiat. Je peux parler de sujets familiers et courants.	Je peux communiquer de façon simple. Je peux parler de moi-même, de ma famille, de mes amis, de mon environnement social et immédiat. Je peux parler de sujets familiers et courants.	Je peux communiquer de façon simple. Je peux parler de moi-même, de ma famille, de mes amis, de mon environnement social et immédiat. Je peux parler de sujets familiers et courants.
Écrire	Je peux écrire des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.	Je peux écrire des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.	Je peux écrire des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.	Je peux écrire des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.	Je peux écrire des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.	Je peux écrire des lettres, des cartes, des guides touristiques, des affiches, des cartes de visite, etc.
Compréhension écrite						
Écrire						

Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind. Ich mich persönlich interessieren und die sie auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.

Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.

Abb. 1: Raster zur Selbstbeurteilung (GER, S. 36)

3. Wie könnten Leistungsstandards hilfreich sein?

Bezugnehmend auf die drei geschilderten Problembereiche soll im Folgenden gezeigt werden, wie sich einerseits Leistungsstandards und andererseits Qualitätsstandards aus dem Bereich der Leistungsmessung (Gütekriterien) positiv auf die schulische Leistungsmessung und Beurteilung auswirken könnten.

3.1 Zur Frage nach dem Bezugssystem – Forderung nach kriterienorientiertem Prüfen und Beurteilen

Wie oben ausgeführt, ist für ein valides, zuverlässiges und kriterienbezogenes Messen und Beurteilen von Kompetenzen ein Kompetenzmodell notwendig, auf das man sich beziehen kann und das auf einfache, transparente und verständliche Weise möglichst präzise die Anforderungen und Inhalte, auf die sich Prüfungen und Beurteilungen beziehen, widerspiegelt.

Dafür könnten Leistungsstandards als Ausgangspunkt fungieren, für den Bereich der Deutschdidaktik gibt es aber – mit Ausnahme von jenen Kompetenzbeschreibungen, die innerhalb von Testverfahren wie zum Beispiel PISA entstanden sind – kaum theoretische und fachdidaktische Kompetenzmodelle und Beschreibungen, auf die man sich berufen könnte (vgl. Huber u. a. 2006, S. 23).

Daher soll ein Beispiel aus dem Bereich des Fremdsprachenlernens zeigen, wie das Zusammenspiel von Standards als Grundlage für das Objektivieren von Beurteilungs- und Prüfungsverfahren funktionieren könnte.

3.2. Ein Blick in die Fremdsprachendidaktik: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER), das Europäische Sprachenportfolio und Profile deutsch*

1999 erschien der *Common European Framework of Reference*, seit 2001 liegt er als *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)* auch in deutscher Übersetzung vor. Er will als Werkzeug für eine transparente und kohärente Sprachenpolitik explizit dazu beitragen, Barrieren zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen zu überwinden. Der »Referenzrahmen« enthält Empfehlungen und Anregungen für handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen, -lehren und -beurteilen. Für die vorliegenden Zwecke ist aber vor allem das darin enthaltene Beschreibungssystem sprachlicher Kompetenz relevant.

Auf der einen Ebene wird zwischen einzelnen Komponenten und Kategorien unterschieden, die in Summe kommunikative, handlungsorientierte Sprachkompetenz ausmachen und sich unter den einzelnen sprachlichen Aktivitäten (Leseverstehen, Hörverstehen sowie jeweils produktives und interaktives Schreiben und Sprechen) wiederfinden. Auf der anderen Ebene findet sich die Abfolge von Kompetenzbeschreibungen und Skalen auf den sechs Niveaustufen von A1 bis C2.

Die Kompetenzbeschreibungen des *GER* wurden in einem sehr aufwendigen und umfangreichen Schweizer Projekt⁶ entwickelt und wissenschaftlich kalibriert. Sie lassen sich in zwei Kategorien unterteilen, in Deskriptoren zu einzelnen kommunikativen Aktivitäten (*Was kann jemand in einer Sprache?*) und Deskriptoren zu qualitativen Aspekten der Sprachbeherrschung (*Wie gut kann jemand etwas in einer Sprache?*) (*GER*, S. 174). Vereinfacht gesagt beschreiben die einen Deskriptoren eher, *was* jemand sprachlich leisten kann, während bei den anderen eher die Frage nach dem *Wie gut* im Vordergrund steht.

Eng verbunden mit dem *GER* sind andere Projekte, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem *GER* entstanden und für das vorliegende Thema ebenfalls sehr wesentlich sind: Dazu gehört das *Europäische Sprachenportfolio* und das Projekt *Profile deutsch*.

Das *Europäische Sprachenportfolio (ESP)* ist ein »Vorzeigeeinstrument«, das den gesamten Sprachlernprozess einer Person dokumentiert. Es basiert ebenfalls auf den gemeinsamen Referenzniveaus und besteht aus den drei Teilen *Sprachenpass*, *Sprachbiografie* und *Dossier*. In den letzten Jahren wurde ausgehend vom Schweizer Modell des *ESP* eine Vielzahl von verschiedenen, vom Europarat akkreditierten Sprachenportfolios entwickelt, die jeweils drei Kernziele verfolgen:

- Fremdsprachenlernen und Sprachkompetenzen in einem internationalen Kontext vergleichbar zu machen;
- transparent und international vergleichbar über Sprachenkenntnisse und interkulturelle Erfahrungen zu informieren;

⁶ Projekt des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF).

- als Lernbegleiter für Sprachenlernende beim Planen und Evaluieren des Sprachenlernens zu helfen und zu motivieren.

Für den Bereich des Prüfen und Testens ist insbesondere der Aspekt der Selbsteinschätzung eigener Kompetenzen und Fortschritte beim Lernen fremder Sprachen hervorzuheben. Haben Lernende die Techniken der Arbeit mit einem Sprachenportfolio einmal erworben, sind sie nicht mehr allein von der Fremdeinschätzung respektive der Beurteilung durch Lehrende abhängig. Das macht das Sprachenportfolio nicht nur zum idealen Instrument der Dokumentation des oft geforderten lebenslangen Lernens, sondern dokumentiert auch die Mehrsprachigkeit einer Person.

Da ich mich in diesem Artikel eher auf den Bereich der Fremdbeurteilung und Notengebung konzentriere, kann ich auf dieses sehr wichtige Thema nicht näher eingehen.

Kennzeichnend für den GER und das ESP ist, dass ihre Inhalte *sprachenübergreifend* gemeint sind, sie sagen also noch nichts darüber aus, was in einer *bestimmten* Einzelsprache und einem bestimmten kulturellen Kontext zur Erfüllung der einzelnen Handlungsbeschreibungen *konkret* an sprachlichem Werkzeug notwendig ist.

Hier bietet für die deutsche Sprache *Profile deutsch* eine große Hilfe. Ausgehend von handlungsbeschreibenden *detaillierten Kannbeschreibungen* (Was kann jemand in der deutschen Sprache?) und sprachqualifizierenden *globalen Kannbeschreibungen* (Wie gut kann jemand das?) finden sich auf der CD-ROM von *Profile deutsch* u. a. weitere Angaben zu Sprachhandlungen, zu Wortschatz und Grammatik. Verlinkt sind diese Beschreibungen auch mit niveauunabhängigen Komponenten wie Texten und Strategien.

Diese Instrumentarien, insbesondere die ihnen zugrunde liegenden Referenzniveaus, setzen im Bereich des Überprüfens und Testens von Fremdsprachen neue Akzente. Nicht nur europaweit, sondern weltweit richten sich Prüfungen, Diplome und Abschlüsse in Fremdsprachen an den Referenzniveaus aus und verwenden die Beschreibungen des Europarats als Orientierungslinie bei der Festlegung von Lernzielen, Leistungsstandards und Prüfungsinhalten. Damit ist die Grundlage für kriterienorientiertes Testen geschaffen.

3.3 Einige Prinzipien für die Gestaltung und Interpretation von Leistungsstandards

Eine ähnliche Funktion könnten nationale Leistungsstandards für den Bereich Deutsch einnehmen, wobei – wie auch für die Europaratsprojekte – folgende Prinzipien gelten müssten (vgl. Glaboniat/Müller 2006).

- a) *Wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle*: Grundlage jeglicher Leistungs- bzw. Bildungsstandards müssen wissenschaftlich fundierte und fachdidaktisch akzeptierte Kompetenzmodelle sein. Sowohl für die derzeit vorliegenden Bildungsstandards aus Deutschland als auch aus Österreich findet sich immer wieder die Kritik, dass diese zu sehr unter Zeitdruck und ohne bzw. mit viel zu geringer Einbindung wissenschaftlicher Expertise entstanden sind (vgl. dazu Huber

u. a. 2006, S. 15). Auch die mangelnde Zusammenarbeit und Übereinstimmung zwischen einzelnen Arbeitsgruppen innerhalb eines Fachgebiets wird in dieser Hinsicht oft kritisiert. Einzig für die fremdsprachlichen Fächer liegen durch den GER wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle vor, die – wie Huber u. a. kritisieren (Huber u. a. 2006, S. 15; Lohmann 2004) – auch nur bedingt umgesetzt werden.

Für die Bildungsstandards Deutsch wäre es unbedingt erforderlich (gewesen), dass die Entwicklung sowohl des grundlegenden Kompetenzmodells als auch der einzelnen Standards für die verschiedenen Schulstufen und -typen unter Einbindung einer breiten Basis von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen in einem groß angelegten Projekt stattfindet/stattgefunden hätte (vgl. die langjährige Arbeit am GER bzw. die wissenschaftliche Kalibrierung der GER-Deskriptoren im oben erwähnten Projekt des Schweizer Forschungsfonds). Auch grundlegende Entscheidungen, wie zum Beispiel ob Regel- oder Mindeststandards eingeführt werden sollten, hätte innerhalb einer breiteren Fachdiskussion stattfinden sollen.⁷

- b) *Beschreibend nicht bestimmend*: Verfechter von Leistungs- oder Bildungsstandards begegnen oft dem Vorwurf, sich für streng normative, bürokratisch motivierte Regulierungen einzusetzen, die das gesamte Unterrichtsgeschehen enorm einschränken würden. Zumindest für den GER und auch dessen Konkretisierung für Deutsch, *Profile deutsch*, ist das Gegenteil der Fall. Beide sind im Ansatz deskriptiv und nicht normativ und fordern die Benutzer⁸ immer wieder dazu auf, das Werkzeug nach eigenen Bedürfnissen zu adaptieren, aufzufüllen und zu ergänzen.

Wesentlich dabei ist: Nicht der GER oder *Profile deutsch* und auch nicht Leistungsstandards legen die Beurteilungs- und Prüfungsinhalte für Schnittstellenprüfungen oder Schulabschlüsse fest, sondern das ist die Aufgabe der verantwortlichen Testentwickler, Lehrplanbeauftragten oder Bildungspolitikern, die mit diesen Instrumenten arbeiten. Der GER beispielsweise bietet lediglich den Anker auf allgemeiner, sprachenübergreifender Ebene, *Profile deutsch* gibt Anregungen und eine Auswahl an entsprechenden konkreten Inhalten und Beispielen für die deutsche Sprache. Ebenso müsste man mit Leistungsstandards umgehen. Sie könnten eine Orientierungslinie sein für erwünschte Kernkompetenzen und Fähigkeiten auf einer bestimmten Schulstufe und bei der Festlegung von Inhalten und Anforderungen für Benotungen und Beurteilungen helfen.

- c) *Ich kann statt ich kann nicht*: Ausgangspunkt des Referenzrahmens ist ein Ansatz, der den Spracherwerbsprozess mit Kannbeschreibungen positiv beschreibt. Gemessen und beurteilt wird, was jemand *kann*, und nicht, was jemand *nicht* kann. Sprachliches Können steht also im Zentrum und nicht Defizite, die nach

⁷ Kritik dahingehend findet sich in Lohmann 2004, Helmke 2004, Huber u. a. 2006.

⁸ Es ist in diesem Sinne auch bezeichnend, dass hier vom »Benutzer« und nicht vom »Leser« gesprochen wird.

wie vor in vielen Systemen der Beurteilung ausschlaggebender Faktor sind. Damit wird nach Herbert Christ die bislang praktizierte Leistungsmessung »vom Kopf auf die Füße gestellt« und »die Orientierung am Defizitären durch eine Orientierung am tatsächlichen [...] Können ersetzt« (Christ 2003, S. 62). Diesem Ansatz folgen auch die österreichischen Bildungsstandards, wodurch auch für die schulische Leistungsmessung positive Effekte zu erwarten sind.

- d) *Im Zentrum die SchülerInnen*: Durch das System der Kannbeschreibungen und insbesondere durch die differenzierten und in verständlicher Sprache formulierten Instrumente der Selbstbeurteilung (vgl. Selbstbeurteilungsraster im *GER* und *Profile deutsch*, Checklisten in den Sprachenportfolios), ergeben sich für Lernende neue Perspektiven und Rollen: Sie übernehmen nicht nur eine stärkere Verantwortung für ihren Lernprozess, sondern spielen – durch Selbsteinschätzung und durch fortlaufende Reflexion ihres Lernfortschritts (dokumentiert zum Beispiel im *ESP*) – auch eine aktivere Rolle im Evaluierungsprozess. Sie kennen die Ziele am Ende einer Schulstufe bzw. am Ende des gewählten Schultyps und können dadurch eventuell auch besser motiviert werden.

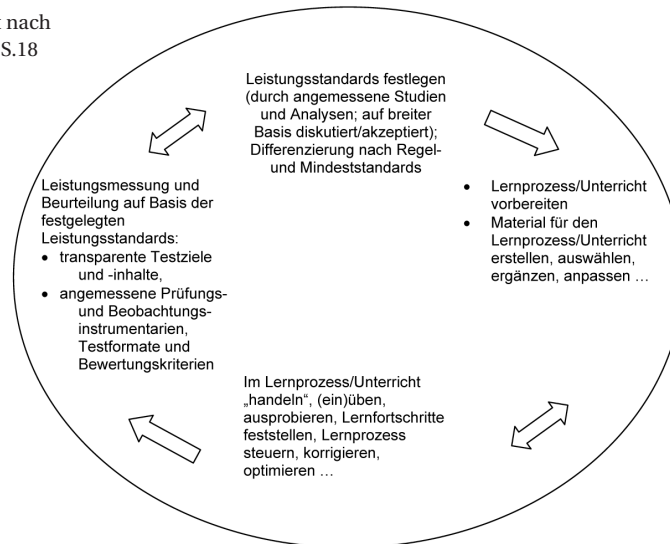
- e) *Transparente Prüfungsziele statt heimliche Lehrpläne*: Der *GER* und *Profile deutsch* beschreiben eine handlungsorientierte, für alle Beteiligten transparente und kohärente Progression, von welcher klare Aussagen in Bezug auf Ziele und Inhalte der Prüfungs- und Beurteilungsverfahren abgeleitet werden können.

In der schulischen Beurteilungspraxis liegen diesbezüglich jedoch oft beträchtliche Defizite vor: Lehrende setzen sich bei der Benotung ihre eigenen Schwerpunkte und Ziele, die den Schülern (und Eltern) oft nicht bewusst sind oder die erst im Laufe der Jahre (eventuell nach einigen frustrierenden Erlebnissen) bekannt werden. So entwickelt sich gewissermaßen ein »heimliches« Curriculum, gelernt wird das, worauf der Lehrende im Unterricht und bei der Prüfung (bei Aufsätzen) am meisten Wert legt. Nicht selten konzentrieren sich DeutschlehrerInnen bei der Beurteilung schwerpunktmäßig auf die schriftlichen Leistungen bei Schularbeiten und hier wiederum hauptsächlich auf Orthographie- oder Grammatikfehler. Sobald Lehrende aber über die Inhalte und Ziele ihrer Leistungsmessung reflektieren, diese auch transparent definieren und sich dabei auf vorgegebene (Mindest-)Standards beziehen müssen, wird nicht nur die Gültigkeit und Zuverlässigkeit von Prüfungen, sondern auch die Vergleichbarkeit und Transparenz gefördert.

- f) *Differenzierte Profile statt »Einheitsbrei«*: Mit Hilfe der allgemeinen Leistungsstandards als Grundlage könnten Schulen, je nach Schulform oder besonderer Ausrichtung, für ihre AbgängerInnen (zielgruppen-)spezifische Abschlussprofile entwickeln und sowohl nach Kompetenzen als auch thematisch klare Akzente setzen (z. B. berufsspezifisch, fachspezifisch).

Um die Transparenz zu erhöhen, könnten diese Schwerpunkte, aber auch die Inhalte von Abschlussprüfungen bzw. Noten mit einer Auswahl von Kannbeschreibungen und eventuell erläuternden Beispielen (vgl. *Profile deutsch*) beschrieben werden (z. B. in begleitenden Informationsmaterialien, auf der Homepage der Schule o. Ä.). Auf Fremdsprachendiplomen ist es zum Beispiel schon üblich, ne-

Abb. 2: Modell adaptiert nach
Glaboniat/Müller 2006, S.18



ben den Noten entweder auf die betreffenden Niveaubeschreibungen im *GER* zu verweisen oder die relevantesten Kannbeschreibungen gleich direkt auf dem Zeugnis (Rückseite) abzubilden. Dabei muss aber nochmals betont werden, dass Leistungsstandards nicht einfach eins zu eins als Prüfungsziele übernommen werden, sondern lediglich als Orientierungslinie/Ausgangspunkt für Kern- oder Mindestkompetenzen fungieren sollten.

3.4 Das Zusammenspiel: Leistungsstandards – Unterricht – Leistungsmessung

Insgesamt können Leistungsstandards nicht nur neue Akzente für den Unterricht setzen, sondern auch in der Leistungsmessung und Beurteilung eine wichtige Rolle spielen. Die Abbildung 2 zeigt, wie man ausgehend von konkreten Handlungszielen und Anforderungen für eine bestimmte Zielgruppe (z. B. SchulabgängerInnen auf der 9. Schulstufe) zur Festschreibung von Lernzielen (Leistungsstandards) kommt, die gleichzeitig wiederum die Basis zur Entwicklung neuer Prüfungen bilden.

3.5 Funktionen schulischer Noten und wo Leistungsstandards helfen könnten

Wie aus dem Kapitel 1.2 hervorgeht, ist in einem ersten Schritt einmal wichtig, sich der unterschiedlichen Funktionen von Noten und Leistungsmessungsverfahren bewusst zu werden und die Verfahren der Leistungsmessung bzw. das eigene Beurteilungsverhalten entsprechend danach auszurichten. In einem zweiten Schritt gilt es dann zu überlegen, in welchen Bereichen Leistungsstandards hilfreich sein könnten.

- *Berichts- und Selektionsfunktion:* Ist die schulische Beurteilung vor allem als internes Kommunikations- und Informationsmittel gedacht, ist norm- und individualorientierte Leistungsmessung durchaus legitim. Sobald Noten bzw. die ihnen zugrunde liegende Leistungsmessung jedoch eine nach außen hin berichtende und damit selektierende Funktion übernehmen (z.B. an Schnittstellen, Abschlusszeugnisse etc.), ist ein verantwortungsvollerer Umgang nur durch sach- bzw. kriterienorientierte Beurteilung und qualitätsorientierte (objektivere) Leistungsmessung möglich. Dafür muss aber natürlich erst eine Sachnorm, also ein Außenkriterium vorliegen. Für die Deutschdidaktik könnten die *Bildungsstandards Deutsch* eine solche Funktion übernehmen. Sie geben vor, welche (Kern-) Kompetenzen und Fähigkeiten SchülerInnen an einem bestimmten Zeitpunkt (z.B. am Ende eines Schuljahres, nach Aufarbeitung eines bestimmten Unterrichtsstoffes XY) haben sollten, und stellen damit eine Orientierungslinie bei der Überprüfung und Beurteilung dar.
- *Bürokratische Funktion:* Wie oben erwähnt, darf die praktische und bürokratische Funktion von Noten nicht übersehen werden. Bei der Aufnahme in verschiedene Schulformen kann eine Ziffer ausschlaggebend sein. Dieses Problem stellt sich zum Beispiel oft bei Migrantenkindern nichtdeutscher Muttersprache beim gewünschten Übertritt ins Gymnasium, wenn sie zum Beispiel im Fach Deutsch eine zu schlechte Note haben. Oder aber ganz allgemein spielt der Notendurchschnitt zunehmend auch eine immer größere Rolle bei der Aufnahme an Fachhochschulen, Universitäten (vergleichbar dem Numerus Clausus in Deutschland). Ein verantwortungsvoller Umgang setzt aber voraus, dass eine Note beinahe wie eine Währung umgerechnet werden kann, d. h. dass die Zuordnung auf einer validen, zuverlässigen und objektiven Basis erfolgt und zweitens die beurteilten Kompetenzen transparent sind. Für diese »Umrechnung« könnten Leistungsstandards dienlich sein, d. h. ähnlich wie dies im Bereich der Fremdsprachendidaktik praktiziert wird, könnte man zum Beispiel im Profil einer Schule nachlesen, was jemand grundsätzlich und allgemein kann, wenn er/sie auf einer bestimmten Schulstufe in Deutsch zum Beispiel mit »Sehr gut« abschließt.
- *Pädagogische Funktion:* In Hinblick auf die pädagogische Funktion spielen Leistungsstandards eine geringere Rolle. In Bezug auf die GER-Niveaus hat sich aber herausgestellt, dass eine Beurteilung, die international etwas aussagt, für Lerner sehr motivierend ist und z.B. Lernende dazu anregt, das nächst höhere Niveau zu erreichen (vgl. dazu vor allem Schratz 1994). Einen ähnlichen Effekt können natürlich auch Leistungsstandards haben. Transparent gemachte und Outputorientierte Lernziele, die im Idealfall am Anfang eines Schulabschnitts gemeinsam mit dem Lehrer oder der Lehrerin besprochen, in kleinere Schritte aufgeteilt, nach Vorlieben klassenintern ausgewählt und erweitert werden, können sehr motivierend wirken und die SchülerInnen im Idealfall zu mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit im Lernprozess anspornen. (Möglicherweise hilft das auch vielen zu begreifen, dass sie nicht für die Schule, sondern für sich bzw. ihr Leben lernen.)

4. Qualitätsstandards (Gütekriterien) in der schulischen Leistungsmessung

4.1 Validität

Wie bereits in Kapitel 1.3 beschrieben, hängt die Frage der Validität sehr eng mit der eben behandelten Frage nach dem Bezugssystem und der Forderung nach sachorientiertem Beurteilen zusammen: Wird in der Schule immer das geprüft und benotet, was vorgegeben wird, geprüft und benotet zu werden? Abgesehen davon, dass Noten – wie oben ausführlich beschrieben – ohne Transparenz über konkrete Prüfungsinhalte und -ziele grundsätzlich in Frage gestellt werden müssen, steht die Validität auch im Detail – also in den einzelnen Verfahren der Leistungsmessung im Deutschunterricht – oft in Frage. Nicht zuletzt um den Anforderungen der Objektivität und Zuverlässigkeit Genüge zu tun, konzentrieren sich Lehrer bei der Bewertung von Schularbeiten bzw. bei der Testerstellung gerne auf die leicht erfassbaren bzw. isoliert abzufragenden formalsprachlichen Komponenten (Grammatik, Wortschatz). In Aufsätzen beispielsweise sind formalsprachliche Fehler (Orthographie, Grammatik) nach wie vor die bestimmenden Faktoren in der Beurteilung. Nur selten ist Lehrern bewusst, dass sie auf diese Art und Weise ganz andere Dinge prüfen, als sie glauben, denn sie leiten von der Anzahl formaler Fehler in Schularbeiten (Aufsätzen) und Tests (meist Grammatik) weitgehend das Gesamturteil über die sprachliche Kompetenz des Schülers ab. So gesehen sind solche Leistungsmessungs- und Beurteilungsverfahren nicht valide.

In den Bereich der Validität fällt aber auch, dass die Beurteilung möglichst alle Kompetenzbereiche abdeckt. Wenn es zum Beispiel im Deutschunterricht Leistungsstandards (Bildungsstandards) für verschiedenste Kompetenz- und Wissensbereiche wie zum Beispiel Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen, Sprachreflexion und Sprachaufmerksamkeit, eventuell auch Literaturkunde und Ähnliches gibt, sollten bei der Bewertung und Beurteilung ebenso all diese Bereiche berücksichtigt (und bestenfalls auch gesondert ausgewiesen) werden. Darin liegt eine große Chance für den Deutschunterricht. Allein durch die Aufnahme von gewünschten, bislang vernachlässigten Kompetenzen in den Korpus der Leistungsstandards, würden plötzlich auch in die Beurteilung Kompetenzen miteinfließen, die bisher kaum oder gar nicht beurteilt wurden (z. B. Leistungsstandards zum Bereich Hörverstehen).

Ein zweiter Vorteil durch die Orientierung an Bildungsstandards wäre die Ermöglichung eines viel differenzierteren und modulareren Beurteilungssystems. Für die SchülerInnen könnte ein wesentlich klareres Profil über ihre Stärken und Schwächen in den verschiedenen Kompetenzbereichen erstellt und ausgehend von diesem diagnostischen Vorgehen individuelle Verbesserungsvorschläge und Förderprogramme abgeleitet werden (z. B. im Leseverstehen bist du sehr gut, im mündlichen Vortragen müsstest du noch viel mehr an dir arbeiten etc.).

Im Hinblick auf den so genannten Backwash-Effekt, den Prüfungen bekanntlich auf den Unterricht haben, käme es in weitere Folge dazu, dass solche, bisher eher stiefmütterlich behandelte Themen und Kompetenzen im Unterricht mehr gefördert und geübt würden.

4.2 Auswertungsreliabilität

Das Problem der Aus- und Bewertungsreliabilität hängt stark von den eingesetzten Testformaten ab: So ist zum Beispiel bei Multiple-Choice-Aufgaben, deren Bewertung im Regelfall kein subjektives Urteilen seitens der Prüfer erfordert, a priori eine hohe Auswertungsreliabilität gegeben. Sobald bei einer Entscheidung jedoch subjektives Ermessen des Prüfers mitspielt – wie das bei der Bewertung von offeneren Testformaten (Aufsätze oder mündliche Leistungen) der Fall ist – ist die *scorer reliability* zu hinterfragen.

Überlegt man nun, welche punktuellen Verfahren zur Leistungskontrolle und -feststellung im schulischen Sprachenunterricht am häufigsten vorkommen, so sind das neben kleineren informellen Tests sehr offene, meist wenig gesteuerte, direkte Formate sowohl im mündlichen (mündliche Prüfungen, Referate, Teilnahme an Diskussionen) als auch im schriftlichen Bereich (Schularbeiten oder Klassenarbeiten, die das Produzieren eines längeren Textes, wie zum Beispiel Aufsätze, Briefe, Kurzbeschreibungen etc. verlangen).

Nehmen wir nur als ein Beispiel die Aufsatzbewertung: Wie bereits erwähnt, gibt es unzählige Studien und Untersuchungen, die immer wieder aufs Neue die mangelnde Auswertungszuverlässigkeit und die Fragwürdigkeit der Notengebung bei der Aufsatzbeurteilung (vgl. Schröter 1971, Krainz-Dürr 1994, Ivo 1982) thematisieren. Sie alle zeigen immer wieder das gleiche Problem auf: Führt schon allein die Ermittlung der Rohwerte (Was ist ein Fehler? Was ist gut?) häufig zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen bei unterschiedlichen Bewertern, so erfolgt die weitere Zuordnung dieser Rohwerte zu Punkten oder Noten oft erst recht zufällig und willkürlich. Das Ergebnis: Verschiedene Beurteiler kommen zu höchst unterschiedlichen Noten.⁹

Ein Beispiel aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik soll zeigen, wie standardisierte (Fremdsprachen-)Prüfungen mit der Problematik der Bewertung (Auswertungsreliabilität) freier mündlicher oder schriftlicher Produktionen umgehen und damit den subjektiven Ermessensspielraum zu Gunsten einer etwas objektivieren und transparenteren Bewertung zu reduzieren versuchen.

Eine Voraussetzung dafür ist schon einmal eine präzise und klare Aufgabenstellung, die Vergleichbarkeit ermöglicht. Das bedeutet, es gibt zum Beispiel beim Verfassen eines schriftlichen Textes nicht nur klare Anweisungen zur Textsorte, zur jeweiligen Kommunikationssituation, zur Rolle des Verfassers, zur erwünschten Textlänge und Ähnlichem, sondern auch inhaltliche Vorgaben (z. B. Leitpunkte, Fragen). Anstatt der schlichten Vorgabe »Ein Ferienerlebnis« würde es in standardisierten Verfahren beispielsweise je nach Prüfungsziel heißen:

- Du sollst für die Schülerzeitung einen Bericht über ein Ferienerlebnis schreiben. Schreibe ca. zwei Seiten und behandle dabei folgende Punkte ...

9 All das gilt im Übrigen größtenteils auch für mündliche Prüfungen.

- Schreibe einem Freund einen persönlichen Brief, in welchem du von einem besonderen Ferienerlebnis erzählst. Schreibe ca. eine Seite und vergiss dabei nicht auf die Briefformalia (Anrede, Datum ...)!

Für die Bewertung solcher freier Produktionen (mündlich, schriftlich) werden in standardisierten Verfahren meist detaillierte, auf das jeweilige Kompetenzniveau bzw. die jeweilige Schulstufe (Leistungsstandards) abgestimmte, skalierte Bewertungskriterien ausgearbeitet. Diese Kriterien bestimmen, worauf bei der Bewertung der jeweiligen Produktion geachtet werden muss, zum Beispiel bei Briefen könnte dies sein: Textsortenadäquatheit, Adressatenbezug, Textaufbau, Kohärenz, Ausdruck, formale Korrektheit und Ähnliches. Je nach Aufgabe, also zum Beispiel bei einem mündlichen Referat, der Teilnahme an Diskussionen, dem Verfassen eines Leserbriefes etc. wären die Kriterien entsprechend anders festgesetzt.¹⁰

Als Orientierung für die Festlegung solcher Bewertungskriterien dient im fremdsprachlichen Bereich wiederum der *GER* bzw. *Profile deutsch*. So finden sich auf der CD-ROM von *Profile deutsch* zum Beispiel sprachqualifizierende Deskriptoren (»Wie gut?«) nach folgenden Kriterien:

Zum Beispiel für Interaktion und Produktion mündlich und schriftlich:

- Kommunikative und soziolinguistische Angemessenheit
- Textkohärenz und Textsortenangemessenheit
- Flexibilität
- Flüssigkeit
- Wortschatz: Spektrum und Angemessenheit
- Grammatik: Komplexität und Korrektheit
- Aussprache und Intonation (nur mündlich)
- Orthographie (nur schriftlich)

Das heißt, je nach Text bzw. Textsorte, die ein Schüler produktiv bewältigen muss, egal ob mündlich oder schriftlich, finden sich hier *Wie gut*-Deskriptoren, die bei der Beurteilung nützlich sein können. So ist es also auch möglich, eine qualitative Progression eines Kriteriums von Niveau zu Niveau auf einen Blick sichtbar zu machen, zum Beispiel wie entwickelt sich das Kriterium »Grammatik: Korrektheit und Komplexität« schrittweise von einem Niveau zum nächsten.

Es muss betont werden, dass die Skalen des *GER* und von *Profile deutsch* inhaltlich natürlich nur für das Fremdsprachenlernen gelten und nicht auf den mütter-

¹⁰ Bei der Bewertung offener Aufgaben (Schreiben, Sprechen) werden in standardisierten Verfahren mindestens zwei BewerterInnen herangezogen. Der Bewertungsvorgang wird mit den BewerterInnen meist mehr oder weniger intensiv geübt (Prüferschulungen), außerdem stehen den BewerterInnen als zusätzliche Orientierungshilfe oft noch Musterkorrekturen zur Verfügung. Unter Berücksichtigung all dieser Faktoren und Maßnahmen lässt sich auch bei offenen Aufgaben eine sehr hohe Auswertungsreliabilität erreichen.

sprachlichen Bereich übertragen werden können!¹¹ Für den Erstsprachenunterricht übernehmen ließe sich aber die Systematik (Einteilung der Kompetenzbereiche, grundsätzliche Unterscheidung zwischen *Was*- und *Wie gut*-Deskriptoren, Ableitung der sprachlichen Anforderungen, der produktiv und rezeptiv zu bewältigenden Textsorten, Grammatik etc. auf Grund der Kompetenzbeschreibungen etc.).

Man könnte also einerseits festlegen, *was* Schüler auf einer bestimmten Stufe leisten können sollen, und andererseits, *wie gut* sie das können sollen. Für den Bereich der Aufsatzbewertung hieße das zum Beispiel, dass man auf verschiedenen Schulstufen zwar die gleiche Textsorte vorgibt (z.B. Verfassen einer problemorientierten Erörterung/*Was*-Deskriptoren), je nach Schulstufe aber unterschiedliche Anforderungen in Hinblick auf Komplexität, Korrektheit etc. erwartet (*Wie gut*-Skalen).

Das Beispiel auf Seite 49 ist ein Auswertungsblatt für die Bewertung eines Briefes aus einer standardisierten und international anerkannten Prüfung für Deutsch als Fremdsprache (*Österreichisches Sprachdiplom*) und zeigt, wie sich die Skalen des GER bzw. von *Profile deutsch* für die Bewertung ableiten lassen.

5. Die Grenzen der Standardisierung

Standardisieren und einigermaßen objektiviert überprüfen und beurteilen lassen sich neben den formal linguistischen Kompetenzen auch sehr gut kommunikativ-pragmatische Kompetenzen (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen mit verschiedenen Teilkompetenzen) sowie sämtliche Bereiche, die dem Wissen zugeordnet sind (z.B. im Deutschunterricht Literaturkunde, grammatische Regeln etc.)

Problematischer wird das selbstverständlich bei der Überprüfbarkeit und Beurteilung sozialer und interkultureller Fähigkeiten und bei der Berücksichtigung von Persönlichkeitsmerkmalen. Nicht greif- und messbar bleiben – zum Glück – auch jene Bereiche, die die kreativen, ästhetischen, humoristischen oder spielerischen Aspekte des sprachlichen Handelns betreffen. Eine große Gefahr besteht natürlich darin, dass all dem, was nicht geprüft und beurteilt wird, im Unterricht auch weniger Bedeutung beigemessen wird. Hier ist ein sehr kritischer und verantwortungsvoller Umgang mit Standardisierungsmaßnahmen wichtig. Bis zu einem bestimmten Grad liegt ein Lösungsansatz in den oben erwähnten Leistungsmappen und Portfolios, wie sie zum Beispiel im Konzept des *Europäischen Sprachenportfolios* beschrieben sind (vgl. Vierlinger 1999). Neben schulischen Noten kann man diesen Mappen noch viele andere »Dokumente« beilegen, die einen direkten und unverfälschten Einblick auf Kompetenzen und Leistungen zulassen und auch die Einbeziehung von Aspekten erlauben, die in der Leistungsbeurteilung sonst keinen Platz finden.

¹¹ Wenn, dann könnte man höchstens die *Was*-Deskriptoren übernehmen, keinesfalls aber die *Wie gut*-Deskriptoren.

Schreiben 2 Freie Textproduktion (max. 15 Punkte)

Kommunikative und soziolinguistische Angemessenheit/Textsortenadäquatheit (K):

Anforderungen GER/Profile deutsch:	
- Kann sich schriftlich zu unterschiedlichsten Themen allgemeiner oder beruflicher Art textsortenadäquat klar und gut lesbar äußern. - Kann klare und detaillierte Texte zu unterschiedlichsten Themen schreiben und sich flexibel auf verschiedene Adressaten beziehen (z.B. Leserbrief). - Kann klar und präzise persönliche Korrespondenz schreiben, darin Emotionen ausdrücken und Anspielungen oder Scherze machen	
Spezifische Anforderungen für diese Aufgabe: Adressatenbezug, Register, Ton, Stil: öffentlichkeitsorientiert, informativ, argumentativ,	
Trifft voll zu	2
Trifft teilweise zu	1
Trifft kaum/nicht zu	0*
erreichte Punkte:	

■ Text/Textaufbau (Textkohärenz) (T):

Anforderungen GER/Profile deutsch:	
- Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen, dabei die Hauptpunkte hervorheben, den eigenen Standpunkt ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele und/oder Begründungen stützen sowie den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden. - Kann je nach Intention einzelne Aussagen hervorheben oder verdeutlichen. - Kann sprachliche Mittel zur Gliederung und Verknüpfung von Textteilen der Absicht entsprechend einsetzen.	
Spezifische Anforderungen für diese Aufgabe: Text: kohärent, logisch-stringent aufgebaut; in sich verwoben (Verweis- und Verbindungswörter, Nebensätze); klar gegliedert; in sich schlüssig	
Trifft voll zu	3
Trifft in hohem Maß zu	2
Trifft teilweise zu	1
Trifft kaum/nicht zu	0*
erreichte Punkte:	

■ Lexik/Ausdruck (L):

Anforderungen GER/Profile deutsch:	
- Kann ohne größere Probleme idiomatischen Wendungen und Fachausdrücke des eigenen Fachgebiets angemessen verwenden. - Kann Ausführungen und Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln formulieren. - Kann den Wortschatz je nach Adressat, Textsorte und Thema variieren.	
Spezifische Anforderungen für diese Aufgabe: Wortwahl durchwegs sicher, treffend, variantenreich, dem Schreib Anlass angemessen	
Trifft voll zu	5
Trifft in hohem Maß zu	4-3
Trifft teilweise zu	2-1
Trifft kaum/nicht zu	0*
erreichte Punkte:	

■ Formale Richtigkeit (Morphologie (F₆); Syntax (F_→); Orthographie, Interpunktion (F₀)):

Anforderungen GER/Profile deutsch:	
- Kann ein hohes Maß an grammatikalischer Korrektheit beibehalten, wobei Fehler selten sind und kaum stören. - Kann die Regeln für Orthographie und Interpunktion durchgehend korrekt anwenden, abgesehen von gelegentlichen Schreibfehlern.	
Spezifische Anforderungen für diese Aufgabe: Wortwahl durchwegs sicher, treffend, variantenreich, dem Schreib Anlass angemessen	
Trifft voll zu	5
Trifft in hohem Maß zu	4-3
Trifft teilweise zu	2-1
Trifft kaum/nicht zu	0*
erreichte Punkte:	

15 – 0

* = gesamte Aufgabe 1 nicht bestanden (unabhängig von errechneter Summe) = 0 Punkte!
Keine Minuspunkte auf Gesamtbogen, d.h. schlechtest mögliches Ergebnis = 0 Punkte!

Vgl. ÖSD, C1-Oberstufe 2006

Die Erstellung standardisierter, insbesondere kommunikativ orientierter Prüfungs- und Testverfahren ist äußerst schwierig und aufwendig, da auf Grund des Einsatzes offener Aufgaben und der Forderung nach einer repräsentativen Auswahl von Test-

aufgaben die Gefahr einer quantitativen Überlastung besteht. Für den schulischen Bereich wäre eine Übernahme der Erstellungsprinzipien und Gütekriterien standardisierter Leistungsmessung nicht nur überzogen/übertrieben/überdimensioniert (zu kosten- und arbeitsaufwendig), sondern auch gar nicht wünschenswert, da schulische Prüfungen, wie erläutert wurde, auch viele ganz andere Funktionen haben. Bei Abschluss- und Endnoten (Matura oder andere Schulabschlüsse) wäre aber in Hinblick auf die große Verantwortung, die man als Beurteilende/r übernimmt, zumindest eine Orientierung und schrittweise Angleichung an die genannten Qualitätskriterien im Sinne von mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und sachorientiertem Beurteilen durchaus sinnvoll.

6. Fazit

Aus dem Gesagten ergeben sich für mich folgende Schlussfolgerungen als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen: Sowohl schulische als auch standardisierte Benotungssysteme erfüllen wichtige, aber unterschiedliche Funktionen und sollten dementsprechend unterschiedlich eingesetzt und interpretiert werden. In jenen Bereichen, in welchen Noten eine größere Bedeutung zukommt (vgl. vor allem Berechtigungsfunktion), müsste auch im schulischen Bereich mehr Wert auf Qualität von Prüf- und Beurteilungsverfahren (z. B. im Sinne der klassischen Gütekriterien) gelegt werden. Ein wesentlicher Ausgangspunkt für aussagekräftigere und validere Beurteilungsverfahren ist ein sachorientiertes (kriterienorientiertes) Vorgehen. Erst wenn die Prüfungsinhalte bzw. Grundlagen der Beurteilung transparent festgelegt und für alle einsehbar sind, kann eine Note ihre Berichts- und Selektionsfunktion erfüllen. Hierfür können Leistungsstandards die Grundlage bilden, sofern sie seriös und unter Einbeziehung von Theoretikern und Praktikern (Fachdidaktiker, Lehrende) auf wissenschaftlicher Basis erstellt wurden, allgemeinen Konsens finden und flexibel und verantwortungsvoll gehandhabt werden. Wie man aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik sehen kann, führen sie zu klaren Anforderungsprofilen für Lernende und ermöglichen dadurch nicht nur einen effizienten Lehr- und Lernprozess, sondern helfen Lehrenden auch ihre Leistungsmessung valider zu gestalten. Damit wäre auch in der schulischen Beurteilungspraxis ein erster Schritt zu mehr Kohärenz, Transparenz und Vergleichbarkeit für sämtliche am Lernprozess beteiligte Gruppen (Lernende, Lehrende, Entscheidungsträger in Bildungssystemen, Eltern, Verantwortliche in der Arbeitswelt usw.) getan.

Literatur

- CHRIST, HERBERT: Was leistet der »Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen«? In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Gunter Narr 2003, S. 57–66.
- COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: *Learning, Teaching, Assessment: Language examining and test development*. Users Guide. M. Milanovic. Strasbourg, October 2002.

- COUNCIL OF EUROPE (Ed.): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF)*. Manual. Preliminary Pilot Version, November 2003.
- EUROPART: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK. Berlin et al.: Langenscheidt 2001 (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>).
- Europäisches Sprachenportfolio – Schweizer Version*. Hrsg. von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – EDK, Bern 1999.
[Vgl. Homepage des Europarates: <http://culture2.coe.int/portfolio>]
- Schweizer Sprachenportfolio*: <http://www.sprachenportfolio.ch>
- Europäisches Sprachenportfolio für Jugendliche und Erwachsene*. Hrsg. von der EDK Bern. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag BLMV 2001.
- GLABONIAT, MANUELA: Schulnoten versus standardisierte Prüfungen – Gedanken zum Neben- und Gegeneinander schulischer und standardisierter Leistungsmessung im DaF-Bereich. In: Barkowski, Hans; Faistauer, Renate (Hrsg.): ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider 2002, S. 218–230.
- DIES.: »Was soll ich können müssen?« Profile deutsch und seine speziellen Anwendungsmöglichkeiten im Bereich Prüfen und Testen. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, H. 1/2003 (»Was soll ich können müssen? Lernziele und Evaluationsverfahren für den DaF/DaZ-Unterricht«), S. 20–30.
- DIES.: Sprachbegegnungen auf Schreibtischen von Entscheidungsträgern. Ein Plädoyer für international vergleichbare Sprachbeschreibungsstandards. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 29 (2005), H. 2, S. 32–43.
- GLABONIAT, MANUELA; MÜLLER, MARTIN: Note »Sehr gut!« – Aber in Bezug worauf? Referenzrahmen und Profile Deutsch in ihren Auswirkungen auf Prüfungen und Tests. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 34/2006 (»Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren«).
- GLABONIAT, MANUELA; MÜLLER, MARTIN; RUSCH, PAUL; SCHMITZ, HELEN; WERTENSCHLAG, LUKAS: *Profile deutsch A1-C2* (Version 2.0). Berlin u. a.: Langenscheidt 2005.
- GLABONIAT, MANUELA; WINTERSTEINER, WERNER: Deutsch-Standards. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 30 (2006), H. 2, S. 119–122.
- Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer 2004.
- HUBER, CHRISTINA u. a.: *Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien*. Aarau 2006.
- OLECHOWSKI, RICHARD; RIEDER, KARIN: *Motivieren ohne Noten*. Wien-München: Jugend und Volk 1990, S. 16–55.
- SCHNEIDER, G.; NORTH, B.: *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur: Rüegger 2000.
- VIERLINGER, RUPERT: *Leistung spricht für sich selbst. »Direkte Leistungsvorlage« (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus*. Heinsberg: Dieck 1999.

Rudolf Beer

Standards und Leistungsbeurteilung

Bedeutung und grundlegende Funktionen

1. Eine begriffliche Abgrenzung

Der Standardbegriff ist in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion erst seit wenigen Jahren in Gebrauch. Eine Sichtung der deutschsprachigen Literatur bestätigt dies eindrucksvoll.

Der Begriff »Bildungsstandards« ist im Bildungswesen einer vielfältigen Deutung und Interpretation ausgesetzt, und doch ist gerade dieser Begriff zum zentralen Heilswort in der aktuellen Qualitätsdebatte um Schule geworden.

1.1 Was sind also Standards?

Der aus Großbritannien stammende Begriff bezeichnete ursprünglich das tatsächliche Leistungsniveau, das es anzuheben galt (vgl. Klieme 2004, S. 24). Entgegen dieser Deutung kann der Standardbegriff normbezogen interpretiert werden. So werden Standards »inzwischen international als normative Vorgabe für die Steuerung von Bildungssystemen verstanden« (Klieme 2004, S. 24). Prinzipiell lassen sich nach dem Zielinhalt drei Arten von Standards unterscheiden:

- Content Standards: Sie beziehen sich auf Lernziele und Lerninhalte schulischen Lernens.

RUDOLF BEER ist Mitglied der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Erziehungswissenschaftler, Hauptschullehrer und Bereichsleiter am Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Burggasse 14-16, A-1070 Wien. E-Mail: r.beer@m56ssr.wien.at

- Performance Standards: Sie beziehen sich auf den Output schulischen Lernens und damit auf die Leistungen der SchülerInnen.
- Opportunity to learn Standards: Sie befassen sich mit dem Lernprozess an sich.

1.2 Bildungsstandards

Der im deutschen Sprachraum verwendete Begriff *Bildungsstandards* »wird weder im nationalen noch in der internationalen Diskussion einheitlich benutzt« (Reiss 2004, S. 653).

Für das österreichische Bildungsministerium sind Bildungsstandards als *Regelstandards* – der Begriff Regelstandards definiert ein mittleres Anforderungsniveau – konzipiert und legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich auf die Kernbereiche eines Unterrichtsfaches und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse, wobei fachliche Basisqualifikationen definiert werden, die für die weitere schulische Bildung bzw. berufliche Ausbildung von Bedeutung sind. »Bildungsstandards verdeutlichen eine normative Erwartung, auf die die Schule hinarbeiten soll« (bmbwk 2004, S. 8). Die in Österreich vorliegenden Bildungsstandards des bmbwk sind, entgegen ihrer Bezeichnung, als fokussierte Leistungsstandards zu sehen, die ein mittleres Leistungsniveau (Regelstandards) beschreiben. Derzeit liegen Standards für Deutsch und Mathematik auf der vierten und achten Schulstufe, für Englisch auf der achten Schulstufe vor. Nach Schaffung der rechtlichen Grundlagen ist voraussichtlich mit dem Schuljahr 2007/08 mit einer flächendeckenden Implementierung an Österreichs Schulen zu rechnen.

2. Aspekte der Leistungsbeurteilung

Die Schule hat drei grundlegende Funktionen:

- die Qualifikationsfunktion,
- die Legitimationsfunktion und
- die Selektionsfunktion (vgl. Fend 1981, S. 16f.).

Demnach hat die Schule die Aufgabe, die SchülerInnen ausreichend mit jenem Wissen und jenen Fertigkeiten auszustatten, die es ihnen ermöglichen, an der Arbeitswelt und am gesellschaftlichen Leben aktiv teilzunehmen. Sie sollen für die gesellschaftliche Teilhabe qualifiziert werden.

Die Legitimationsfunktion erfüllt die Schule dadurch, dass sie über den Unterricht gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen vermittelt und damit die geltenden gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnisse absichert. Die Selektionsfunktion wird über schulische Prüfverfahren ausgeübt. Leistungserhebung und nachfolgende Leistungsbeurteilung eröffnen oder verschließen weitere Bildungswege und den Zugang zu Einkommen und gesellschaftlichem Einfluss.

Die schulische Leistungsbeurteilung muss als wichtiger – weil für die Kinder von entscheidender Bedeutung – Bestandteil des österreichischen Schulsystems gese-

hen werden. Im Zusammenhang mit den Bildungsstandards ist daher die Frage zu stellen, ob nicht eine externe Leistungsmessung, wie sie durch die Überprüfung von Bildungsstandards vorliegt, auch für eine Leistungsbeurteilung der SchülerInnen herangezogen werden könnte. Grundsätzlich wäre es aber zweckmäßig, zwischen einer schulischen Leistungsmessung/Leistungsfeststellung und der Leistungsbeurteilung zu unterscheiden.

Zwischen die Leistungsfeststellung und die Leistungsbeurteilung ist ein pädagogisch eigenverantwortlicher Beurteilungsvorgang des Lehrers dazwischengeschaltet. (Olechowski 1990, S. 229)

Insbesondere bei jüngeren SchülerInnen können Diskrepanzen zwischen der Messung und der Beurteilung von Schulleistungen durch das Anlegen verschiedener Bezugsnormen auftreten.

Unter Bezugsnorm (engl. »reference norm«) versteht man einen Standard, mit dem ein Resultat verglichen wird, wenn man es als Leistung wahrnehmen und bewerten will. (Rheinberg 2001, S. 55)

Es kann zwischen

- individueller,
 - sachlicher oder curricularer
 - und sozialer Bezugsnorm
- unterschieden werden.

Das Prinzip der individuellen Bezugsnorm beruht ganz einfach auf dem Vergleich der Leistung einer Person mit einer früheren Leistung derselben Person in demselben Lernbereich. (Olechowski 2005, S. 411)

Eine sachliche Bezugsnorm, auch als lernzielorientierte oder kriteriumsorientierte Bezugsnorm bezeichnet (vgl. Rieder 1990, S. 31), liegt dann zu Grunde, wenn die Leistung einer Person mit vorab festgelegten, fachlich begründeten und präzise definierten Lernzielen verglichen wird.

Wird der Leistungsbeurteilung eine soziale Bezugsnorm zu Grunde gelegt, so wird die erbrachte Leistung des/der Einzelnen mit den Leistungen einer Bezugsgruppe, im schulischen Alltag meist die Schulklasse, in Beziehung gesetzt. Hier sind weder die individuelle Lernentwicklung noch die absolute Leistungshöhe von Bedeutung, die Beurteilung orientiert sich ausschließlich am Durchschnitt der Gruppenleistungen. In der folgenden Abbildung soll an einem fiktiven Beispiel dreier SchülerInnen das Problemfeld der drei Bezugsnormen aufgespannt werden (Abb. 1).

Unter Zugrundelegung einer individuellen Bezugsnorm ist die Leistung des Kindes A am höchsten zu bewerten, obwohl unter dem Blickwinkel der sachlichen Bezugsnorm das Lernziel nicht erreicht wurde. SchülerIn C verdient unter dem Blickpunkt einer sozialen Bezugsnorm die beste Beurteilung, diese Leistung genügt auch der sachlichen Bezugsnorm. SchülerIn B hat ebenso die Kriterien der sachlichen Bezugsnorm erfüllt und damit das Lernziel erreicht, im Bezug auf die soziale Bezugsnorm sind die gezeigten Leistungen durchschnittlich.

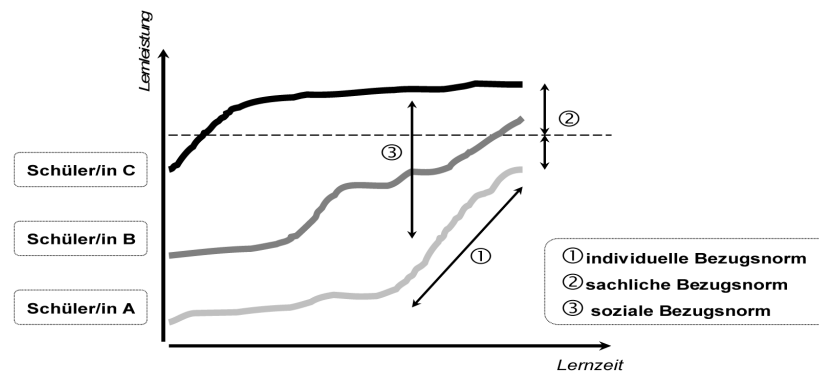


Abb. 1: Bezugsnormen für die Leistungsbeurteilung (vgl. Rheinberg 2001, S. 56)

Die Untersuchungen von Ingenkamp haben vielfach bewiesen, dass sich LehrerInnen »bei ihrer Zensurenvergabe am Leistungsniveau der jeweils unterrichteten Klasse« orientieren, sich damit die schulische Zensurengebung an der sozialen Bezugsnorm ausrichtet und Schulnoten »über den Rahmen einer Klasse hinaus überhaupt keinen Vergleichswert« (Ingenkamp 1995, S. 199) besitzen.

3. Schulische Leistungsbeurteilung

Schulische Leistungsbeurteilung hat aber auch andere grundlegende Funktionen zu erfüllen:

- die pädagogische Funktion,
- die Berichtsfunktion und
- die Berechtigungsfunktion (vgl. Rieder 1990, S. 65).

3.1 Die pädagogische Funktion von Bildungsstandards

Die Bewertung und Beurteilung von individuellen Leistungen stellt eine wichtige Rückmeldung für Kinder und LehrerInnen im Lern- und Lehrprozess dar. Leistungsbeurteilung kann der Motivation, der Lernsteuerung oder aber der Beratung dienlich sein.

Diese Aufgaben sind aber nur dann zu erfüllen, wenn die Leistungsmessung differenzierte Aussagen über das einzelne Kind und über einzelne Lernziele zulässt. Ist durch das verwendete Erhebungsinstrument keine genaue Fehleranalyse möglich, so ist der Wert einer solchen Leistungsmessung, beziehungsweise eines solchen Tests, eher gering. »Globale Punktescores, Prozentwerte oder Rangplätze sind unbrauchbar. Aus diesem Blickwinkel betrachtet kann die bundesweite Überprüfung von Bildungsstandards kaum einen produktiven Beitrag leisten.« (Beer 2005, S. 480)

In Österreich ist geplant, bundesweit mit einem maximal 2 x 45-minütigen Zentraltest (vgl. bmbwk 2004, S. 11) die Bildungsstandards auf der achten beziehungs-

weise vierten Schulstufe zu überprüfen. Was wäre eine solche Leistungsüberprüfung für den individuellen Lern- und Lehrprozess wert? Vorausgesetzt, diese Testverfahren besäßen eine hohe diagnostische Aussagekraft, käme nicht für die betroffenen Kinder jedes Ergebnis zu spät? Längst hätten die SchülerInnen die Schule verlassen, würden von anderen LehrerInnen unterrichtet werden. Die betroffenen SchülerInnen könnten von diesen Erkenntnissen nicht mehr profitieren. Denn die vom bmbwk formulierten Bildungsstandards, die es zu überprüfen gilt, liegen nur für das Ende des jeweiligen Schultyps (4. und 8. Schulstufe) vor. Die Evaluierung von Bildungsprozessen auf Klassen- und Schülerebene hat aber nur dann wirklich Sinn, wenn die Evaluationsergebnisse sofort wieder in den Lernprozess, im Sinne eines Regelkreises, einfließen.

Wenn allerdings das Ergebnis aus solchen Überprüfungen erst vorliegt, wenn die SchülerInnen die Schnittstellen schon passiert haben, so könnten diese Ergebnisse nicht »missbräuchlich« (vgl. Klieme et al. 2003, S. 39) zur Selektionierung Verwendung finden, sondern für Schulvergleichsuntersuchungen zur Verfügung stehen, um den Output von Schulsystemen festzustellen und damit Fehler im System zum Vorteil kommender Generationen von SchülerInnen zu revidieren.

Daraus folgt: Für die individuelle Bewertung und Beurteilung können also Ergebnisse aus zentralen Tests keinen Beitrag leisten. Die Standardformulierungen selbst bieten als Richtmaß des unterrichtlichen Handelns und als Grundlage verantwortungsvoller Leistungsbeurteilung sicherlich Orientierung. Aber an Lernzielen zur Orientierung mangelt es den LehrerInnen nicht, die gültigen Lehrpläne geben sie vor, aufbauend für alle Schulstufen, für alle Unterrichtsgegenstände.

3.2 Die Berichtsfunktion von Bildungsstandards

Bildungsstandards können als inhaltliche Basis von Schulvergleichsuntersuchungen herangezogen werden. Solche System-Monitoring-Studien richten ihren Blick nicht auf einzelne Personen oder abgegrenzte Personengruppen, sondern nehmen Systeme auf Landes-, Bundes- beziehungsweise übernationaler Ebene in den Fokus. Aus diesen Grundgesamtheiten werden teils gezielt, teils zufällig einzelne Merkmals-träger ausgewählt. Die Aussagekraft bleibt aber auf die Grundgesamtheit bezogen. Ein Teil der schulischen Berichtsfunktion ist auch gegenüber dem Bund und dem Land zu leisten. Hier liegt das Wirkungsgebiet von Standards und ihrer Überprüfung.

Mit der Notenbeurteilung von Leistungen der SchülerInnen wird der Mitteilungsfunktion und Mitteilungspflicht gegenüber den Eltern und den Schulaufsichtsorganen nachgekommen. Referenzdaten aus zentralen Testungen basieren zwar auf Klassen- und Schulergebnissen und können regionale und länderübergreifende Informationen für das Schulmanagement liefern. Sie liefern aber leider keine Informationen über das Zustandekommen dieser Leistungen, beziehungsweise geben sie keine Auskunft über die individuelle Ausgangslage der getesteten SchülerInnen. Erst im Zusammenhang mit regionalen Daten, wie beispielsweise der soziokulturellen Herkunft der Eltern, des schulischen Einzugsgebiets, der örtlichen Distanz konkurrierender Schulen, dem Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Mutterspra-

che, der Anzahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen, können Referenzdaten sinnvoll genutzt werden, vorausgesetzt es gibt eine Verpflichtung der Schulbehörde, den betroffenen SchülerInnen und LehrerInnen mit sinnvollen Maßnahmen zur Seite zu stehen. Denn eine »fokussierte Außenevaluierung macht nur dann Sinn, wenn auf vorhandene Defizite reagiert werden muss« (Gröpel/Weihs-Dengg 2003, S. 37).

Was ist also konkret zu tun, wenn Referenzdaten grobe Stärken und Schwächen anzeigen? Auf Grundlage weiterer lokaler und regionaler Bezugsdaten, die auf Schul-, Klassen und Schülerebene wahrgenommen und diagnostiziert werden müssen, können nach einer gründlichen Analyse erfolgsversprechende Maßnahmen gesetzt werden. Für diesen Prozess der Leistungsdiagnose und der Analyse sind Bildungsstandards nicht weniger oder mehr als herkömmliche Leistungsziele.

Den Eltern sagen veröffentlichte Vergleichsdaten nichts über die Leistungen ihres Kindes und geben auch wenig aussagekräftige Impulse für Schulwahlentscheidungen. Rankings, die auf Bildungsstandards und deren Überprüfungen basieren, wie beispielsweise im angelsächsischen Raum, sagen weit mehr über die regionale Situation des Standortes (Wohngegend, Anteil der MigrantInnen, Dichte der Bildungseinrichtungen) als über die tatsächliche Qualität der geleisteten schulischen Arbeit aus.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Referenzdaten aus zentralen Testungen für die Beurteilung der Einzelleistungen von SchülerInnen keine Aussagekraft besitzen. Wohl aber sind solche Referenzdaten für Schulvergleichsuntersuchungen (System-Monitoring) aussagekräftig und können dazu beitragen, Fehlentwicklungen im Schulsystem zu identifizieren und für kommende Generationen von SchülerInnen zu beheben.

3.3 Die Berechtigungsfunktion von Bildungsstandards

Leistungsbeurteilung in der Schule erfüllt die Funktion der Selektion auch dadurch, dass sie Berechtigungen vergibt und Prognosen über mögliche zukünftige Bildungswege erstellt. An den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems werden solche Entscheidungen auf gesetzlicher Basis von den LehrerInnen gefordert. Erhält ein Kind beispielsweise von seiner Grundschullehrerin bzw. seinem Grundschullehrer die AHS-Reife zugesprochen, so kann es, muss aber nicht, die allgemein bildende höhere Schule besuchen. Alle Wege stehen ihm offen. Wird die AHS-Reife aber nicht gewährt, so muss das Kind eine Hauptschule besuchen, außer es versucht durch das Absolvieren eines Aufnahmetests doch noch einen Platz in einer AHS zu bekommen. Wird es negativ beurteilt, bleibt ihm beides versagt und ein Repetieren an der Volksschule ist notwendig. Schon in den 1960er Jahren haben die Untersuchungen von Beer, Kutalek und Schnell die Sinnhaftigkeit der frühen Selektion in Frage gestellt (vgl. Beer et al. 1968). Dieser kritischen Hinterfragung bescheinigt auch eine von der UNICEF (United Nations Children's Fund) publizierte Studie Aktualität. Unter dem Titel »Germany: children sorted for life« wird die frühe Selektion in Deutschland kritisiert und mit empirischen Daten untermauert (UNICEF 2002, S. 16). Deutschland und Österreich gehören zu den wenigen europäischen Ländern,

die sich eine Selektion um das zehnte Lebensjahr »leisten«. Aber auch auf der achten bzw. neunten Schulstufe hat unser Schulsystem solch eine selektive Schnittstelle, an der über weitere schulische und berufliche Lebenswege und Weichenstellungen entschieden wird.

Klieme warnt eindringlich davor, Bildungsstandards »für Notengebung, Zertifizierung und Selektionsentscheidungen zu missbrauchen« (Klieme et al. 2003, S. 39), da sie nur einen begrenzten Teil des gesamten Lehrplans abdecken. Im Beurteilungsprozess durch die LehrerInnen sind aber die verschiedensten Aspekte zu berücksichtigen. So muss zum Beispiel beachtet werden,

- »dass sich nicht alle wichtigen Inhalte operationalisieren lassen« (Hameyer/Heckt 2004, S. 8),
- dass sich viele schulische Leistungen der direkten Überprüfbarkeit entziehen, da ihre Feststellung beziehungsweise Bewertung nur aufwändig oder durch kontinuierliche Beobachtung möglich ist.

Die schulische Leistungsbeurteilung hat auf der Basis des gültigen Lehrplans zu erfolgen. Überprüfungen, die im Zusammenhang mit Bildungsstandards durchgeführt werden, haben damit den Makel geringer Validität, denn die österreichischen Bildungsstandards decken nicht alle im österreichischen Lehrplan festgelegten Inhalte für die relevanten Schulstufen ab. Das bedeutet, sie messen in diesem Fall nicht das, was sie vorgeben zu messen. Punktueller Tests liefern im Zusammenhang mit Selektionsentscheidungen immer auch Falschzuordnungen. Werden Ungeeignete zugelassen, so spricht man von einem *Alpha-Fehler*, werden umgekehrt eigentlich Geeignete abgewiesen, so hat man es mit einem *Beta-Fehler* zu tun (vgl. Olechowski 1997, S. 487).

In Bildungssystemen ist eine Falschzuordnung wie der Beta-Fehler von besonders tragischer Tragweite, verstellt er doch jungen Menschen bewältigbare höhere Bildungschancen. Die Leistungen von SchülerInnen in der Schule sind immer von verschiedensten Determinanten abhängig. Dies macht eine gesicherte Prognose unmöglich. Exogene Bedingungen – beispielsweise familiäre Einflussfaktoren, volitionale Einstellungen, aber auch Lehrermerkmale – sind wenig stabil oder beeinflussen einander wechselseitig und haben spürbare Auswirkungen auf das kindliche Leistungsverhalten. »Die Betrachtung nur eines Ausschnittes oder gar nur einer isolierten Determinante der Schulleistung ist immer mit der Gefahr kurzschlüssiger Interpretationen und Fehlspezifikationen verbunden« (Helmke/ Schräder 2001, S. 82).

Auch Bildungsstandards können die grundsätzliche Problemlage der Selektions- und Prognosefunktion schulischer Leistungsbeurteilung nicht beheben. Ein wirklicher Ausweg ist nur der Verzicht auf schulische Selektion. (Beer 2005, S. 481)

4. Bildungsstandards und Leistungsbeurteilung durch LehrerInnen

»Bildungsstandards sind kein Ersatz für die Leistungsbeurteilung« (bmbwk 2004, S. 8). Dennoch soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit Bildungsstandards

doch zu einer besseren, gerechteren und transparenteren Beurteilung in der Schule einen Beitrag leisten könnten.

Das bmbwk hat für die österreichischen Bildungsstandards festgelegt, »dass die Ergebnisse von Standardüberprüfungen nicht Grundlage für die Leistungsbeurteilung sein sollen« (Dobart 2004, S. 562). Auch in der für Deutschland maßgebenden Expertise meinen Klieme et al. über Bildungsstandards: »Sie dürfen aber nicht mit Benotungs- und Prüfungsregeln oder gar mit Regelungen zum Übergang auf weiterführende Schulen verwechselt werden« (Klieme et al. 2003, S. 39). Relativiert wird diese Aussage jedoch in Bezug auf die Orientierungsfunktion von Bildungsstandards. Bei einem Einsatz von Standard-bezogenen Tests geht es auch darum, »dass Lehrerinnen und Lehrer überhaupt mit einem externen Maßstab zur Einschätzung der Schülerkompetenzen konfrontiert und auf mögliche Einseitigkeiten des eigenen Urteils hingewiesen werden« (Klieme et al. 2003, S.41). Ähnliches findet sich auch in der Erklärung zu den Bildungsstandards des bmbwk. Die »Rückmeldung über Bewertungsmaßstäbe« (bmbwk 2004, S. 9) an die LehrerInnen ist auch in Österreich ein erklärtes Ziel im Einsatz von Bildungsstandards.

Das österreichische selektive Schulwesen beruht auf der Annahme, dass Schulnoten bundesweit vergleichbar vergeben werden und leitet daraus ihr Berechtigungswesen ab. Eine Vielzahl von Untersuchungen zeigt, welch geringen Aussagewert Schulnoten über den klasseninternen Bezugsrahmen hinaus haben, jedoch »innerhalb einer jeden Klasse werden Schüler durch Lehrer und Tests in eine relativ übereinstimmende Rangordnung gebracht« (Ingenkamp 1995, S. 199). Den LehrerInnen gelingt es also anscheinend sehr gut, mit ihrer Beurteilung ein korrektes Bild der Rangverteilung in ihren Klassen wiederzugeben. Einem Vergleich von Schule zu Schule, ja nicht einmal von Klasse zu Klasse halten die Zensuren aber nicht stand.

Eben einen solchen klassenübergreifenden Horizont könnten externe Leistungstests eröffnen. Über den Umweg jeder einzelnen Lehrkraft sollen Bildungsstandards wirksam werden und die Vergleichbarkeit der Leistungsbeurteilung erhöhen. Inwieweit dies aber gelingen kann, ist unklar.

Vielleicht ist die Distanz von Bildungsstandards und Leistungsbeurteilung nur eine vorübergehende, doch derzeit dürfen Bildungsstandards laut Einschätzung von Wilhelm Wolf – Ministerialrat im bmbwk –

[...] nicht zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden. In der Praxis wird es sich jedoch sicherlich nicht vermeiden lassen, dass aus dieser Tatsache Konflikte entstehen. Mittelfristig gesehen wird dieser Grundsatz nicht eingehalten werden können, und es wird sich die Frage stellen, in welcher Gewichtung die bei den Bildungsstandards erzielten Ergebnisse in die Leistungsbeurteilung einfließen. Selbstverständlich müssten die dafür notwendigen schulgesetzlichen Bestimmungen erst noch geschaffen werden. (Wolf 2004, S. 580).

Ob es gelingen kann, dass LehrerInnen ihren Beurteilungen tatsächlich einen externen Bezugsmaßstab zugrunde legen können, ist noch zu klären, besonders dann, wenn die verschiedenen Funktionen der Leistungsbeurteilung im Widerspruch zueinander stehen. »So mag beispielsweise eine Leistungsbeurteilung aus Sicht der Berechtigungsfunktion korrekt, aber aus pädagogischer Sicht dem Kind und seinem

individuellen Lernfortschritt gegenüber als ungerecht erscheinen.« (Beer 2005, S. 482)

5. Folgen und Wirkungen

Mit der Einführung von Bildungsstandards sind keine grundsätzlichen Änderungen in der Praxis der Leistungsbeurteilung verbunden, vielmehr verfolgen die Bildungsverantwortlichen mit der Implementierung von Bildungsstandards und deren Überprüfung das Ziel der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Indirekte Auswirkungen auf die Leistungsbeurteilung und Vergabe von Berechtigungen sind aber durchaus zu erwarten. Standards können so wie andere Lernzielkataloge Orientierung für die Leistungsmessung bieten. Klar formulierte Ziele erleichtern die systematische und differenzierte Wahrnehmung von Stärken und Schwächen der SchülerInnen. Externe Bewertungen können, wenn sie differenzierte Aussagen mit einem realistischen Bezug zu den Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit liefern, zur kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Beurteilungen und der diesen zu Grunde gelegten Bezugsnorm führen.

Rückmeldungen von außen bieten die Gelegenheit, sich über die tatsächlichen Wirkungen der eigenen Unterrichtsbemühungen zu informieren. Dazu wäre es aber notwendig, fundierte Daten über den tatsächlichen Lernzuwachs der einzelnen SchülerInnen zu erhalten. Geschähe dies nicht, und bliebe es bei einer einmaligen Ist-Zustands-Erhebung am Ende der vierten bzw. achten Schulstufe, wäre es wirklich so, als würde man die viel zitierten »Äpfel mit Birnen vergleichen«.

Eine denkbare indirekte Wirkung von Bildungsstandards und deren Überprüfung wäre das Überdenken von Beurteilungsformen, die sehr auf das Abfragen kurzfristig verfügbarer Wissensinhalte orientiert sind. Ziel der unterrichtlichen Arbeit sollte die Nachhaltigkeit und die flexible Verfügbarkeit von Wissen sein.

6. Missbräuchliche Verwendung von Bildungsstandards

Bildungsstandards und damit verbundene Tests können auch als Rechtfertigung für überzogene Selektionsentscheidungen missbraucht werden. Die Gefahr ist gerade darin gegeben, weil die Bildungsstandards des bmbwk als Regelstandards formuliert sind. Eine daran orientierte Leistungsmessung würde sich zwangsmäßig in einer Normalverteilung zeigen. Das würde bedeuten, dass Lernziele »von einer Minderheit von Schülern schon aus statistischen Gründen nicht erreicht werden« (Regenbrecht 2005, S. 19) könnten. Erreichbare Absicht aller Unterrichtsbemühungen muss aber doch sein, dass alle Kinder die Lernziele erreichen.

Wenn sich als Ergebnisse der Testung von stattgefundenen Lernprozessen eine Normalverteilung ergibt, müsste die/der betroffene Lehrer/in augenblicklich von der Schule entfernt werden. (Olechowski 2005, S. 416)

Bildungsstandards mit ihren punktuellen Überprüfungen verführen zu Messbarkeitsverprechungen, die in keiner Weise gehalten werden können. Viele, für das wei-

tere private, schulische und berufliche Leben maßgebliche Kompetenzen verlieren deshalb bei einer extern gesteuerten Leistungsbeurteilung an Gewicht, weil sie schwierig, beziehungsweise nicht erhebbar sind. Schon der Begriff »Bildungsstandards« bezeichnet mehr als wirklich dahinter steht, denn eigentlich handelt es sich hierbei um Leistungsstandards (vgl. Thonhauser 2004, S. 648).

Der Plural »Bildungsstandards« suggeriert die Vorstellung, Bildung setze sich aus einer Mehrzahl von fachbezogenen Kompetenzen zusammen; je mehr Standards ein Schüler erreicht, umso gebildeter ist er. Bildung wird hier quantitativ vermessen und nicht als Qualität des Subjekts verstanden. (Regenbrecht 2005, S. 17)

Standards formulieren nur schulische Leistungen, und selbst diese nur in einem kleinen Teil des Fächerkanons. Bildung als Qualität des einzelnen Menschen ist aber nicht messbar. Schulische Leistungsbereiche mögen standardisierbar sein, Bildung nicht. Bildungsstandards richten den Blick auf ausgewählte fachliche Leistungsziele, andere wichtige Kompetenzen, wie Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und dynamische Fähigkeiten (vgl. bmbwk 2000, S. 3), welche gerade im allgemeinen Teil des Lehrplans festgelegt sind, verlieren dadurch an Bedeutung. Zentralen Vergleichsarbeiten lässt sich vorwerfen, diagnostisch blind zu sein. Zwar sind sie

wohl geeignet, die erreichten Lernergebnisse objektiv zu messen [...] aber sie geben keine Auskunft darüber, unter welchen Voraussetzungen diese Ergebnisse zustande gekommen sind. (Regenbrecht 2005, S. 18).

Gerade beim Vergleich von Hauptschulen ist es für das Leistungsniveau nicht unerheblich, ob Leistungen beispielsweise in abgeschiedenen ländlichen Gemeinden oder in urbanen Gebieten erbracht worden sind. Einmal ist von einer De-facto-Gesamtschule in die praktisch alle Kinder der Region gehen, das andere Mal von einer klassischen Restschule, die nur mehr von weniger als einem Viertel der Kinder des Bezirks besucht wird, auszugehen.

7. Resümee

Aus den vorliegenden Entwürfen des bmbwk und den grundsätzlichen Publikationen von Klieme et al. (2003) ergibt sich keinerlei Verpflichtung, Bildungsstandards und deren Überprüfung mit der Beurteilung von Schülerleistungen in einen Zusammenhang zu bringen. Ganz im Gegenteil. Solch ein »Umfunktionieren« von Bildungsstandards würde einen sträflichen Missbrauch dieser Instrumente bedeuten (vgl. Klieme et al. 2003, S. 39f. und bmbwk 2004, S. 8).

Rückmeldungen von Standard-bezogenen nationalen Tests an Schulen, Klassen und LehrerInnen können, aufgrund der Konzeptionierung am Ende von Schnittstellen und am Ende des jeweiligen Schuljahres, für die betroffenen Kinder keinen Benefit im Sinne eines Regelkreises bringen. Darum können sie in einem verantwortungsvollen Prozess der Beurteilung keine Rolle spielen.

Wenn Bildungsstandards jedoch die Basis für klassen- und schulautonome Leistungsevaluierungen bilden, so könnten sie ein Beitrag zur Leistungsbeurteilung

Einzelner sein. Seitens des bmbwk liegen hierfür aber bis jetzt keine geeigneten Instrumente für die LehrerInnen vor.

Auf Grund der derzeitigen rechtlichen Bestimmungen basiert die Leistungsbeurteilung auf den gültigen Lehrplänen. Bildungsstandards und deren Testung können die Leistungsbeurteilung deshalb nicht ersetzen, da nur für wenige Fachbereiche und nur auf der vierten und achten Schulstufe ausgewählte Ziele vorliegen.

Die individuelle Leistungsbeurteilung ist ein komplexer Prozess, in den viele schulische Anforderungen und alle fachlichen Aspekte einzufließen haben.

Eine pädagogische Funktion bei der Leistungsbeurteilung kann die Überprüfung von Bildungsstandards in Ermangelung ihrer Kontinuität und zeitlichen Setzung der Testungen nicht übernehmen.

Für eine Berichtsfunktion gegenüber der Öffentlichkeit sind Bildungsstandards und ihre Testungen im Sinne des System-Monitorings sinnvoll. Auf Klassen- bzw. Individualebene sind ihre Ergebnisse jedoch völlig bedeutungslos. Im Sinne einer Berechtigungsfunktion ist vor punktuellen Leistungsüberprüfungen zu warnen, weil ihnen ein unverantwortlich hohes Maß an Falschzuordnungen anhaftet.

Aus der Sicht des Autors ergibt sich keinerlei Begründung, für eine Leistungsbeurteilung der SchülerInnen auf eine externe Leistungsmessung, wie sie durch die Überprüfung von Bildungsstandards vorliegt, zurückzugreifen. Allen Forderungen in dieser Richtung ist entschieden entgegenzutreten.

Literatur

- ARTELT, CORDULA; RIECKE-BAULECKE, THOMAS: Bildungsstandards. In: *Schulmanagement-Handbuch*, 111/2004, 23. Jg.
- BECKER, GEORG E.: *Bildungsstandards – Ausweg oder Alibi?* Weinheim-Basel: Beltz 2004.
- BEER, FRANZ et al.: *Der Einfluß von Intelligenz und Milieu auf die Schulleistung*. Wien: Jugend und Volk 1968.
- BEER, RUDOLF: Bildungsstandards und Leistungsbeurteilung. In: *Erziehung und Unterricht* 155/2005, S. 478–484.
- BMBWK: *Bildungsstandards für Mathematik am Ende der 8. Schulstufe*. Version 3.0. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Oktober 2004.
- DOBART, ANTON: Bildungsstandards im Kontext von Qualitätsentwicklung und internationaler Erfahrung. In: *Erziehung und Unterricht* 154/2004, S. 560–565.
- FEND, HELMUT: *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg 1981.
- GRÖPEL, WOLFGANG; WEIHS-DENGG, GABRIELA: Änderung des »System-Monitoring« in Österreich. In: *Lernende Schule* 6 (2003), H. 24, S. 35–37.
- HAMEYER, UWE; HECKT-ALBRECHT, DIETLINDE: Nichts als Standards ... In: *Zeitschrift Grundschule*, H. 10/2004, S. 8–10.
- HELMKE, A.; SCHRADER, F.: Determinanten der Schulleistung. In: Rost, Detlev (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU 2001, S. 81–91, 2. überarb. und erw. Aufl.
- INGENKAMP, KARL HEINZ: *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung – Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim-Basel: Beltz 1995.
- KLIEME, ECKEHART: Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004), H. 5.
- KLIEME, ECKEHART et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003.

- MAAG MERKI, KATHARINA: Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar. In: *Friedrich Jahresheft* 23/2005, S. 12–13.
- OLECHOWSKI, RICHARD: Elemente einer Theorie für einen Unterricht mit verbaler Beurteilung. In: Olechowski, Richard; Rieder, Karin (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten*. Wien-München: Jugend und Volk 1990, S. 226–240.
- DERS.: Motivierende Leistungsbeurteilung. In: *Erziehung und Unterricht* 155/2005, S. 408–417.
- PETRI, GOTTFRIED: Bildungsstandards. Ein breites Eingangstor zur empirisch-wissenschaftlichen Schulentwicklung. In: *Erziehung und Unterricht* 154/2004, S. 656–665.
- REGENBRECHT, ALOYSIUS: Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule? In: *PÄD Forum: unterrichten erziehen* 33 bzw. 24/2005, S. 16–22.
- REISS, KRISTINA: Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004), H. 5, S. 635–649.
- RHEINBERG, F.: Bezugsnormorientierung. In: Rost, Detlev (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU 2001.
- RIEDER, KARIN: Problematik der Notengebung. In: Olechowski, Richard; Rieder, Karin (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten*. Wien-München: Jugend und Volk 1990, S. 16–55.
- THONHAUSER, JOSEF: Ja aber! Zur Debatte über die Einführung von Bildungsstandards. In: *Erziehung und Unterricht* 154/2004, S. 646–655.
- WOLF, WILHELM: Zur bisherigen Entwicklung von Bildungsstandards in der österreichischen Grundschule. Anmerkungen aus grundschulpädagogischer Sicht. In: *Erziehung und Unterricht* 154/2004, S. 571–581.

Johann Kepplinger

Der gesetzliche Rahmen der Leistungsbeurteilung

Festlegungen und Spielräume

1. Einleitung

1.1 Situation und Problemstellung

Die Wege, zu einer objektiven und gültigen Leistungsbeurteilung zu gelangen, scheinen mitunter unergründlich. Steckt gar etwas »Geheimnisvolles« dahinter?

Als Lehrerin/Lehrer, damit als Beurteilende/Beurteilender, bin ich gefordert, vor der »Tat« kritisch zu fragen: Habe ich genügend Fakten zur Gewinnung einer sicheren Beurteilung erhoben, bin ich von einem erwiesenen Sachverhalt ausgegangen, habe ich mich nicht von sachfremden Erwägungen leiten lassen, nicht willkürlich gehandelt; habe ich alle Verfahrensbestimmungen eingehalten und alle in Gesetzen, Verordnungen und Erlässen enthaltenen materiellen Bestimmungen beachtet?

Versuchen wir zunächst, die »graue Theorie« beiseite zu schieben, und betrachten wir daher ein der Schulrechtspraxis entnommenes Beispiel.

1.2 Fallbeispiel

Ein Schüler war auf Grund eines »Nicht genügend« in Mathematik am Ende eines Unterrichtsjahres einer fünften Klasse eines Gymnasiums sowie fehlender Voraussetzungen gem. § 25 Abs. 2 SchUG (»Aufstiegsklausel«) nicht zum Aufstieg in die sechste Klasse berechtigt. Der Schüler meinte, ihm wäre bei Vornahme der Leistungsbeurteilung Unrecht zuteil geworden, zumindest behauptete er dies im Berufswege, und beantragte, diese individuell gegebene Beurteilung einer verwaltungsbehördlichen Überprüfung im Hinblick auf ihre Gerechtfertigkeit zu unterziehen.

Entscheidung der Klassenkonferenz:

Ein Schüler wurde im Pflichtgegenstand Mathematik mit »Nicht genügend« beurteilt und ist nach dem Beschluss der Klassenkonferenz gem. § 25 Abs 1 u. 2 lit.c) SchUG nicht berechtigt, in die sechste Klasse aufzusteigen.

Zeugnisnoten:

RK:1; D:4; E:4; L:4; GS:4; GW:3; M:5; BU:2; Ph:3; ME:2; BE:1; LÜ:1; Inf:4.

Berufung der Erziehungsberechtigten:

- Gegen »Nicht genügend« in Mathematik: Halbjahresnote positiv; im zweiten Semester Schularbeiten 5, 4; »Entscheidungsprüfung« Genügend – nach Meinung der Eltern sind die Leistungen überwiegend positiv.
- Gegen die Verweigerung der Aufstiegsklausel.

Stellungnahme des Fachprofessors in Mathematik:

- Schularbeiten: 5, 5, 4/5, 4.
Bei den beiden Schularbeiten des zweiten Semesters ist im Punkteschnitt eine deutliche Verschlechterung gegenüber dem ersten Semester festzustellen.
- Schulnachricht: Genügend.
»Dieses »Genügend« gab ich (Lehrer) deshalb, weil der Schüler mit der genügenden mündlichen Leistung auf einen Aufwärtstrend hoffen ließ.«
- Beobachtung der Mitarbeit:
Mehrere Hausübungen fehlen bzw. wurden nicht vervollständigt: Grobe Mängel bei der Beherrschung der Grundlagen bedingen Probleme beim Anwenden und selbständigen Lösen von Beispielen.
Beurteilung in beiden Semestern = »Nicht genügend«.
- Mündliche Prüfungen (Termine im Schularbeitenheft vermerkt):
6.2.: »Genügend«.
24.5.: »Genügend«: Bei den drei unabhängig voneinander gestellten Fragen erreichte der Schüler 14 von 30 möglichen Punkten, was einem äußerst schwachen »Genügend« entspricht.
- Jahresnote: »Nicht genügend«.

Stellungnahme des Fachprofessors in Deutsch:

- Schularbeiten: 3, 3, 4, 3, 4.
- Semesternote und Jahresnote: »Genügend«.
Der Schüler wies während des ganzen Schuljahres eine sehr mangelhafte Arbeitshaltung auf und musste ständig angehalten werden, die verlangten schriftlichen Arbeiten (Hausübungen und Verbesserungen) zu erbringen. Der Fachprofessor hält daher einen positiven Abschluss aus Mathematik in Form einer Wiederholungsprüfung im Interesse des Schülers für erforderlich.

Stellungnahme des Fachprofessors in Englisch:

- Schularbeiten: 5, 4, 5/4, 5.
- Beobachtung der Mitarbeit:
Zwei negative und zwei schwach positive schriftliche Vokabelüberprüfungen, eine negative mündliche Grammatikwiederholung. Wenig mündliche Beiträge, fehlende Hausübungen, oberflächliche und kurze schriftliche Arbeiten im ersten Semester. Die Leistungen des zweiten Semesters lassen eine Besserung erkennen. Die letzte Schularbeit weist wieder große Mängel auf.
- Mündliche Prüfungen:
8.2. »Nicht genügend«.
17.6. »Befriedigend«.
Ein knapp positiver Gesamtabschluss konnte durch die mündliche Leistung im zweiten Semester erreicht werden. Die groben Mängel im schriftlichen Ausdruck können nur durch intensive Arbeit über einen längeren Zeitraum bewältigt werden. Es scheint kaum möglich, dass dieser Aufwand bei starker Belastung in mehreren Unterrichtsgegenständen geleistet werden kann.

Stellungnahme des Fachprofessors in Geschichte und Sozialkunde:

- Semesternote »Genügend« nach einer Prüfung, mündliche Mitarbeitsprüfungen mit »Befriedigend« und »Nicht genügend« sowie eine schriftliche Überprüfung mit »Nicht genügend« im zweiten Semester zeigen fallende Tendenz bei der Arbeitshaltung des Schülers, die auf einen erhöhten Arbeitsaufwand im kommenden Schuljahr schließen lässt. Der positive Abschluss in Mathematik in Form einer Wiederholungsprüfung scheint daher im Interesse des Schülers unbedingt erforderlich.

Stellungnahme des Fachprofessors in Latein:

- Schularbeiten: 5, 5/5, 4.
- Mündliche Prüfungen:
2.1. »Genügend« (Semesternote »Nicht genügend«).
15.5. »Befriedigend«, 14.6. »Genügend«.
Die Tendenz war gegen Jahresende steigend und rechtfertigt die Gesamtbeurteilung mit »Genügend«. Für das nächste Schuljahr bestehen für den Erfolg in Latein jedoch schwere Bedenken, vor allem wegen der schlechten Schularbeitsergebnisse.

Der Verfasser dieses Beitrages hatte als Behördenorgan eine knifflige Berufungsentcheidung zu fällen. Welches theoretisches »Rüstzeug« steht bei der Rechtsanwendung im Überprüfungswege zur Verfügung?

2. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

2.1 Mitarbeit

§ 18 Abs 1 SchUG iVm § 4 LBVO:

Die Feststellung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht (§ 4 Abs 1 LBVO) umfasst die unter der genannten Bestimmung aufgezählten Formen, die – so sie nach dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand in Betracht kommen – pflichtig anzuwenden sind. Sie erstreckt sich grundsätzlich auf die Unterrichtsbeobachtung selbst wie auch – in einem Teilbereich des lit.b – auf die Bearbeitung von Hausübungen. Dem Formenkatalog der genannten Bestimmung kann von vornherein kein Überwiegen der einen oder anderen Form entnommen werden.

Gilt etwa für die Erarbeitung von Hausübungen (§ 17 Abs 2 SchUG), bei denen sich die »Eigenständigkeit des Schülers« kaum überprüfen lässt, etwa anderes, gemeint: Kommt diesen ein geringerer Stellenwert zu? Ich denke, grundsätzlich unter dem genannten Aspekt »Eigenständigkeit« ja, wobei durch eine größere Anzahl (§ 3 Abs 5 LBVO) diese Einschätzung wieder relativiert wird. Die genannte Bestimmung des § 17 Abs 2 SchUG legt dem Lehrer die Verpflichtung auf, den Unterricht so zu gestalten, dass eine Bewältigung der Bearbeitung der Hausübungen in eigenständiger Weise möglich ist. Falls dem Lehrer die Erfüllung dieser Anordnung überwiegend nicht gelungen ist, hat er offensichtlich entweder den Schwierigkeitsgrad der gegebenen Hausübungen unterschätzt oder die Schüler im Unterricht nicht entsprechend vorbereitet. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte erschiene es angebracht, dem Schüler in Erfüllung dieser Verpflichtung – bei aller damit verbundenen Problematik hinsichtlich Chancengleichheit – eine Fremdhilfe zuzubilligen (von vorgetäuschten Leistungen gem. § 18 Abs 4 SchUG wird in diesem Falle wohl nicht gesprochen werden können) oder auf die Erfüllung des Auftrages nicht zu beharren.

Der Bestimmung des § 4 Abs 3 LBVO ist zu entnehmen, dass der Lehrer über die im Abs 1 genannten Formen intern Aufzeichnungen über die Leistungen in den unter lit.a bis e erhobenen Formen zu führen hat. Es würde allgemeinen Rechtsgrundsätzen widersprechen, falls der Lehrer Leistungen, die er beim Schüler diesbezüglich nicht abgerufen hat, in die Leistungsfeststellungen miteinbeziehen würde, es müsste ihm »Willkür« angelastet werden. Von ähnlicher Problematik wäre auszugehen, falls positive Schülerbeiträge keinen entsprechenden Niederschlag in den Aufzeichnungen und Bewertungen des Lehrers fänden.

Die lit.a bis e enthalten eine taxative Aufzählung, sodass hinsichtlich des Gegenstandsbereichs der Einbeziehung der Mitarbeit Grenzen gesetzt sind. So wird im Unterrichtsgegenstand Deutsch nicht mit Erfolg gefordert werden können, beispielsweise ein auswendig gelerntes Gedicht singend vorzutragen. Grundsätzlich herrscht »Artenvielfalt«, sodass alle unter lit.a genannten (mündlich, schriftlich,

praktisch und graphisch) mit den unter lit.b bis e bezeichneten Formen, so diese lehrplangemäß möglich sind, auch kombiniert werden können.

Gemäß dem Legalitätsprinzip des Art. 18 B-VG kann der Gesetzgeber den Verwaltungsbehörden freies Ermessen einräumen bzw. ergibt sich ein gewisser Vollziehungsspielraum aus der Verwendung unbestimmter Gesetzesbegriffe. Wo die Grenze zwischen ausreichender gesetzlicher Bestimmtheit und zu weitgehender Ermächtigung verläuft, kann nicht präzise beantwortet werden. Zu den hinsichtlich der Mitarbeit der Schüler im Unterricht in Geltung stehenden Bestimmungen des § 18 SchUG bzw. des § 4 LBVO muss allerdings festgestellt werden, dass der Gesetzgeber offen lässt, wie im Konkreten die Mitarbeit festzustellen bzw. was genau unter die jeweilige lit. einzuordnen ist bzw. welche Gewichtung den solcherart gesammelten Beiträgen zukommt.

Ich habe zu dieser Problematik folgende Annäherungen: Da die Leistungsbeurteilung des Schülers gem. § 11 Abs 3a LBVO transparent zu sein hat, d.h. der Stand der Beurteilung dem Schüler/den Erziehungsberechtigten bekannt zu geben ist, bedingt dies auch eine Information über den Stand der Mitarbeitsbeurteilung bzw. über die dahinterstehenden Aufzeichnungen. Auskunftsberechtigt sind wahlweise der Schüler bzw. die Erziehungsberechtigten (im Kollektiv können die relevanten Kriterien im Klassenforum bzw. Schulgemeinschaftsausschuss eingefordert werden). Unter diese Offenlegungspflicht fällt:

- Von welchen der unter lit.a bis e geregelten Formen macht der Lehrer Gebrauch?
- Wie sieht die Gewichtung der erhobenen Beiträge zueinander aus?
- Welche Stärken/Schwächen sind beim Schüler mitarbeitersmäßig festzustellen?

Es entbehrt nicht einer gewissen Pikanterie, dass die klare Reglementierung des § 4 Abs 2 LBVO, wonach einzelne Leistungen im Rahmen der Mitarbeit nicht gesondert zu beurteilen sind, mehr Verunsicherung als Klarheit mit sich bringt. Gilt es nun doch, aus den summierten, unter § 4 Abs 1 lit.a bis e LBVO getätigten bzw. aus den herangezogenen Leistungsfeststellungen ein einheitliches Ganzes zu formen, demnach eine Beurteilung der Mitarbeit des Schülers insgesamt auf der Notenskala des § 14 Abs 1 LBVO zu treffen, die dem Schüler bekannt zu geben ist. Eine Bekanntgabe auch ohne vorangegangene Anfrage empfiehlt sich im Sinne der Kommunikation und Transparenz der Beurteilung von Leistungen.

Die Aufzeichnungspflicht des § 4 Abs 3 LBVO mahnt den Lehrer zur Sorgfalt in der Führung und Bewertung der erhobenen Mitarbeitsbeiträge und lässt unter diesem Aspekt – zumindest indirekt, da diese Aufzeichnungen dem Schulaufsichtsorgan gegenüber in irgendeiner Weise sichtbar gemacht werden müssen – dem Gebot der Rechtsstaatlichkeit allenfalls gerade noch entsprechen.

Da sich aus keiner Bestimmung des SchUG sowie der Leistungsbeurteilungsverordnung ableiten lässt, dass die Mitarbeit der Schüler in Kombinatorik zu anderen Formen der Leistungsfeststellung zu treten hat, kann sie grundsätzlich für sich allein stehen, und es handelt sich bei derselben um die umfassendste, weil den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit erfassende, pädagogisch – damit auch rechtlich – bedeutsamste Form der Leistungsfeststellung.

2.2 Schriftliche Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen

Schularbeiten und Schriftliche Überprüfungen (Tests, Diktate):

Gemäß § 3 Abs. 3 LBVO dürfen diese *nicht* für sich *allein* stehen, d. h. sie sind nur in Kombination mit anderen Formen (*jedenfalls* im Zusammenhalt mit der Feststellung der Mitarbeit) zu gebrauchen. Neben diesem Aushilfscharakter besonderer schriftlicher Leistungsfeststellungen erfahren diese durch § 3 Abs. 4 leg.cit. noch eine zusätzliche wesentliche Einschränkung ihrer Wertigkeit, nämlich in ihrer Anzahl und Zeitdauer: Schularbeiten durch die Bestimmung des § 7 Abs. 1 leg.cit. in den Lehrplan-Bestimmungen, schriftliche Überprüfungen ausdrücklich nur hinsichtlich ihrer Zeitdauer: § 8 Abs 4 u. 5 LBVO. Da Tests und Diktate (es fehlt jeweils eine Legaldefinition) unter dem § 8 Abs. 1 LBVO aufscheinen, muss hinsichtlich der gestellten Zeitlimits ohne Zweifel für beide eine summarische Betrachtung angestellt werden.

Schularbeiten als pflichtig zu absolvierende Leistungsfeststellungen (Einschränkung derselben im Rahmen der Lehrplan-Autonomie) genießen gegenüber Tests insofern prioritären Charakter, als letztere nur dann zulässig sind, wenn nur eine Schularbeit pro Semester *vorgesehen* ist (§ 8 Abs 13 LBVO). Dies bedeutet, dass im Falle einer möglichen Schularbeitenreduktion *auf eine pro Semester* nicht auf Tests »umgeladen« werden kann; sie bleiben unzulässig und daher unerlaubt. Auch die Bestimmungen des § 7 Abs. 11, welche eine Schularbeiten-Wiederholung wegen Hälfteüberschreitung an »Nicht genügend« unabdingbar erforderlich machen (im Vergleich dazu: § 8 Abs 14 – schriftliche Überprüfungen sind zu wiederholen, ansonsten ungültig), noch jene des § 7 Abs. 9 – Nachholen einer Schularbeit, wer mehr als die Hälfte versäumt hat – eine synonyme Bestimmung bei der schriftlichen Überprüfung fehlt! – lassen im Endergebnis eine gegenüber Tests vorrangige Stellung der Schularbeiten begründet erscheinen.

Hinsichtlich der zeitlichen Abfolge von Schularbeiten und schriftlichen Überprüfungen gilt grundsätzlich § 20 Abs 1 LBVO, d. h., dass dem zuletzt erreichten Leistungsstand das größere Gewicht zuzumessen ist, insbesondere ist dies dann der Fall, wenn der Lehrstoff aufbauend ist (letzter Satz). Dabei darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass dieser Grundsatz durch den schon mehrmals zitierten § 3 Abs. 5 LBVO überlagert wird, also hiedurch eine wesentliche Einschränkung erfährt (Anzahl, stofflicher Umfang, Schwierigkeitsgrad).

2.3 Mündliche Prüfungen

Deren Durchführung ist durch § 3 Abs. 4 LBVO (... nur so viele, wie unbedingt notwendig) bzw. durch den Tatbestand – unbeschadet der Bestimmungen des § 5 Abs. 2 – also der Wunschprüfung des Schülers – auch lehrerseits stark eingeschränkt. Sowohl Vielfach-Anwendungen im Einzelfall, erst recht kollektiven Anwendungsmöglichkeiten (die ganze Klasse etwa zu prüfen) oder die ganze Stunde (§ 5 Abs. 6) zu prüfen, wird gesetzlich eine Absage erteilt. Die mündliche Prüfung hat als Konstrukt das eines in besonderen Fällen durchzuführenden Individualaktes.

Im Übrigen gelten zu § 3 Abs. 3 und 5 die unter den schriftlichen Überprüfungen gemachten Ausführungen.

Vor der LBVO-Nov., BGBl 492/1992, musste, um eine Beurteilung in der Schulanmeldung oder im Jahreszeugnis mit »Nicht genügend« treffen zu können, pflichtig eine mündliche Prüfung anberaumt werden. Ab Inkrafttreten dieser Novelle wurde sie in eine Wunschprüfung des Schülers umgewandelt, wobei – abgesehen von bestimmten Berufsschulen – eine Ankündigungsfrist schülerseits von zwei Wochen galt. Durch die Novelle, BGBl II 35/1997, der LBVO wurde diese Frist beseitigt und festgelegt, dass sich der Schüler zeitgerecht anzumelden hat, damit aus Gründen der Organisation noch eine Durchführung ermöglicht wird.

Eines haben weder die Urfassung des § 5 noch die angesprochenen Novellen ausräumen können, nämlich dass ihr im Volksmund und verbreitet auch in einigen wenig unterrichteten Lehrerkreisen der Charakter einer Entscheidungsprüfung eingeräumt wurde bzw. noch immer wird. Eine damals wie heute nicht haltbare Rechtsauffassung, handelt es sich bei dieser Prüfung doch unzweifelhaft um eine punktuelle Leistungsfeststellung, die – wie ausgeführt – in deren Anzahl (wohl 1 bis 2 pro Schüler/Semester), aber auch hinsichtlich des das Stoffgebiet umfassenden Zeitraumes beschränkt ist.

Die Konzeption dieser Prüfung geht lehrerseits eindeutig in die Richtung, sie im Falle eines nicht ausreichend geklärten Sachverhaltes und nur *dann*, also wenn sich eine sichere Beurteilung auf einer Beurteilungsstufe des § 14 nicht treffen lässt, gezielt einzusetzen. Andernfalls, wenn der Stand der Beurteilung ein für den Lehrer abgesicherter ist, könnte er durch ein bestimmtes Prüfungsergebnis wiederum ins Schwanken geraten, was zu einem vorgerückten Termin – zum Ende eines Beurteilungsabschnittes – nicht Sinn und Zweck sein kann. Lehrerseits eingesetzt soll die Prüfung mit Entscheidungscharakter versehen sein!

Auf schülerseitigen »Befehl« zur Prüfung kann der Lehrer allenfalls organisatorische Hemmnisse – keine Zeit mehr, wofür den Lehrer die Beweislast trifft – entgegenzusetzen, ansonsten ist er zur Durchführung verhalten. Als Wunschprüfung des Schülers durchgeführt, kann sie bereits bei knapp positivem Ausgang, also bei einer Beurteilung mit »Genügend«, die Gesamtbeurteilung nach Lehrermeinung ins Positive verkehren. Der gesetzlichen Bestimmung ist aber nicht einmal abzugewinnen, dass eine bessere Beurteilung als »Genügend« den letztlich gewünschten erfolgreichen Abschluss im betreffenden Unterrichtsgegenstand unbedingt herbeiführen muss. Aus praktischer Sicht, um einem Rechtsirrtum des Schülers vorzubeugen, empfiehlt es sich diesfalls, diesem – ohne sich auf eine notenmäßige Festlegung auf die Prüfung einzulassen – durchblicken zu lassen, dass eine »überzeugende Leistung« erwartet werden müsse.

3. Leistungsbeurteilungstätigkeit

Nach herrschender Auffassung stellen Noten Sachverständigen-Gutachten (in verkürzter Form zum Ausdruck gebracht) dar. Diese »Gutachtenstheorie« ist erheblich in Zweifel zu ziehen. Ein Gutachter auf Basis des § 52 AVG 1991 ist jemand, der auf

Grund besonderer Fachkenntnisse aus klarzustellenden Tatsachen Schlussfolgerungen zieht. Jedes Gutachten – aus Befund und (eigentlichem) Gutachten bestehend – muss entsprechend begründet sein.

Auf den Schulbereich umgelegt, lassen sich folgende Bedenken anmelden: Noten (Schularbeiten etc.) sowie (End-)Beurteilungen in Schulnachrichten und Zeugnissen werden im Regelfall ohne jeglichen Zusatz, d. h. *unbegründet* vergeben. Auch die allenfalls im Vorfeld (»Frühwarnung«, Elternsprechtag etc.) erteilten Auskünfte vermögen schon aus zeitlichen Gründen – da der eigentliche Beurteilungsakt noch zu folgen hat – den an ein Gutachten nach AVG 1991 zu stellenden Ansprüchen (neben Begründung wohl auch Schriftlichkeit) – nicht gerecht zu werden.

Ein wesentlich wichtigeres Argument, das gegen die Gutachtenstheorie spricht, scheint mir jedoch ein anderes zu sein. Während Gutachten nach AVG keineswegs geeignet sind, Rechtskraft zu erzeugen, vielmehr Hilfsmittel für verwaltungsbehördliche Entscheidungen darstellen, haben Noten, wenngleich nicht Entscheidungs-, so doch einen gewissen *Verbindlichkeits*(Endgültigkeits)*charakter* an sich. Selbst positive Beurteilungen vermögen gewisse Folgerungen nach sich zu ziehen, denken wir an den »Ausgezeichneten Erfolg«, »Guten Erfolg« (SchUG) oder an den geforderten Notendurchschnitt für die Gewährung von Schülerbeihilfe. Erst recht kommt negativen Beurteilungen – zumindest indirekt – gestalterische Kraft zu, nämlich durch darauf basierende Antragstellung und Beschlussfassung in den Entscheidungsgremien (Klassenkonferenz, Prüfungskommission).

Letztlich ist auch die *Weisungsfreiheit* ein überzeugendes Argument, das gegen die Gutachtenstheorie spricht. Während Gutachten nach AVG der Weisungsfreiheit unterliegen, ist dies bei schulischen Beurteilungen keineswegs der Fall (siehe entsprechender Erlass des BMBWK).

4. Lösung des Fallbeispiels

Kehren wir nun nach diesen Ausführungen zum Ausgangspunkt – zum Fallbeispiel bzw. dessen Auflösung – zurück. Das Gutachten des Landesschulinspektors lautete (ungekürzt) wie folgt:

Auf Grund der ausführlichen Stellungnahme von Mag. ... (Mathematik-Professor) und der Unterlagen kann festgestellt werden, dass die im Einspruch enthaltene Meinung, die Noten von ... (Schüler) wären überwiegend positiv, unbegründet ist.

Die Eltern übersehen, dass Mitarbeit im Unterricht und die Ausführung der pflichtigen Hausübungen in gleicher Wertigkeit wie Schularbeiten in die Leistungsbeurteilung einzugehen haben. Da die Schularbeiten und mündlichen Prüfungen kein eindeutig positives Urteil zulassen, ist durch die negative Mitarbeit die Gesamtnote »Nicht genügend« gerechtfertigt.

Gegen das Nichtaufsteigen nach § 25 Abs 2c SchUG wurde meines Erachtens nicht berufen. Die Schule legt allerdings auch dazu Belege vor. Aus diesen geht hervor, dass besonders in Englisch und Latein der positive Abschluss nur mit sehr großer Mühe erreicht wurde und nach dem einschlägigen Erlass des BMBWK ist die Entscheidung der Klassenkonferenz gerechtfertigt.

Kommen wir nun zu den juristischen Schlussfolgerungen und der *Entscheidung* über die Berufung:

Durch das Gutachten wird grundsätzlich die Richtigkeit der getroffenen Beurteilungen (Schularbeit/Mitarbeit) bestätigt. Die Beurteilung des Lehrers in der Schularbeit (Semesternote in Mathematik) mit »Genügend« stellte – ohne Frage – eine abschließende Bewertung dar, sie ist – entgegen den Ausführungen des Lehrers – keine Prognose über künftig zu erwartende Leistungen. Wie wohl die diesbezüglichen Bemerkungen des Lehrers zur Entscheidungsfindung nicht hilfreich sind, ist doch von der gegebenen und auch gutachterlich für richtig befundenen Beurteilung mit »Genügend« zum Abschluss des ersten Semesters auszugehen.

Betrachten wir nun die Leistungen des Schülers im zweiten Semester bzw. unternehmen wir den Versuch, diese zu gewichten: Die vierte Schularbeit war ein »Nicht genügend«, die fünfte Schularbeit erbrachte ein »Genügend« als richtige Beurteilung.

Gemäß § 20 Abs 1 SchUG bzw. der synonymen Bestimmung des § 20 Abs 1 LBVO kommt der letzten Schularbeit eine geringfügig höhere Gewichtung zu, also überwiegt bei den Schularbeiten des zweiten Semesters ein geringes »Plus«, da der Argumentation des Lehrers mit einem abfallenden Punkteschnitt – mangels gesetzlicher Deckung – überhaupt nichts abzugewinnen war.

Die (nicht widerlegbare) negative Beurteilung der Mitarbeit des Schülers im zweiten Semester soll und kann aus rechtlicher Sicht nicht in Zweifel gezogen werden. Der aus Gutachtersicht zu Recht mit »Genügend« beurteilten mündlichen Prüfung kam der laut Gesetz und LBVO zugemessene Charakter, also nicht jener einer Jahresstoffprüfung zu, sodass die Schlussfolgerung, dass der Schüler mündliche Prüfungsleistungen mit einem knapp positiven Kalkül im zweiten Semester zu erbringen imstande war, angebracht ist. Somit hatte im vorliegenden Berufungsfall die lehrerseite angesagte und am Ende des zweiten Semesters (Unterrichtsjahres) durchgeführte mündliche Prüfung in diesem Fall Entscheidungscharakter, andernfalls sich deren Durchführung zu einer unverständlichen Pflichtübung gestaltet hätte.

Dem Gutachter ist allenfalls beizupflichten, wonach – ausgehend von grundsätzlich gleicher Gewichtung von Schularbeiten und Mitarbeit – trotz einer mündlichen positiven Prüfungsleistung – keine eindeutig positive Schlussfolgerung hinsichtlich des zweiten Semesters zu ziehen ist. Für mich löst jedoch folgender Umstand »Kopfschütteln« in Bezug auf die gutachterlichen Schlussfolgerungen aus: Bei vollkommen identen Voraussetzungen in beiden Semestern hinsichtlich Mitarbeit (Nicht genügend) und mündlichen Prüfungen (Genügend) soll – obwohl die Schularbeitsleistungen im zweiten Semester (5,4) gegenüber dem ersten Semester (5, 5, 4) einen positiveren Trend ausweisen – trotz positiver Beurteilung des ersten Abschnittes keine positive Gesamtbeurteilung mehr möglich sein?

Dieser »Hang zum Positiven im zweiten Semester« lässt im Zusammenhalt mit einer positiven Beurteilung des ersten Semesters – immerhin eines gesamten Halbjahres – eine positive Gesamtbeurteilung schon recht eindeutig als gerechtfertigt erscheinen. Da der Schüler hiemit über das Primärziel des § 25 Abs 1 SchUG, nämlich durch eine positive Beurteilung in allen Pflichtgegenständen, den Aufstieg erreichen konnte, erübrigte sich somit ein Eingehen auf die Voraussetzungen des § 25 Abs 2 SchUG (Aufstiegsklausel) und wurde somit der Berufung Folge geleistet.

5. Schlussbetrachtungen

Die »Autonomie des Beurteilenden«, des Rechtsanwenders, darf nicht zu einer Beliebigkeit in der Vergabe seiner Qualifikationen verkommen. Schon seine Vorauswahl, nämlich die Heranziehung der maßgeblichen Faktoren der Leistungsfeststellung, insbesondere jedoch deren Gewichtung im »Binnenraum« (Schularbeiten, Mitarbeit) *und* im Verhältnis zueinander, haben Wertungen zur Voraussetzung. Diesen Freiraum (Ermessen) hat der Lehrer innerhalb eines bestimmten Wertungsrahmens, der gesetzlich grob vorgezeichnet ist, durch eigene Wertvorstellungen abzustecken bzw. auszufüllen.

Ich meine, dass die vorhandenen Spielräume, insbesondere im Bereiche der Mitarbeit (II/1.), offenkundig geworden sind; durchaus im und innerhalb des Spektrums der schriftlichen Leistungsbeurteilung (II/2.) und letztlich auch der mündlichen Prüfung (II/3.) sind enorme Freiräume vorhanden (die strengen Bindungen sind überwiegend formell-organisatorischer Natur, denken wir nur an die Vorgaben hinsichtlich Schularbeitenanzahl, Prüfungszeit etc.).

Die Subsumption, also die Unterordnung der Schülerleistungen (Sachverhalt) unter die gesetzlichen Tatbestände des SchUG und der LBVO, lässt mich einen Vergleich anstellen: an ein Backwerk mit ein oder zwei Hauptzutaten und Gewürzen; nur, wenn das Verhältnis der Zutaten ausgewogen ist, ist die Speise auch genießbar.

Ein »Notengeheimnis« ist der Rechtsordnung, welche sich auf die Rechtsstaatlichkeit, also Nachvollziehbarkeit aller hoheitlichen Handlungsweisen berufen können muss, fremd. Im Falle einer Berufung, die das rechtmäßige Zustandekommen hinterfragt, erleiden rechtlich fehlerhafte Benotungen das Schicksal einer Aufhebung (Korrektur) auf Basis des § 68 Abs 7 AVG (unrichtige, wenngleich positive Beurteilungen) oder im Grunde der Bestimmungen der §§ 70, 71 SchUG (negative Beurteilungen, welche mit Nichtaufstieg, Nichtbestehen abschließender Prüfungen etc. verbunden sind).

Es ist zu wünschen, dass Leistungen und Leistungsanstrengungen von SchülerInnen durch die Leistungsbeurteilung anerkannt werden, sodass sich in unseren Schulen ein Klima des Gelingens verbreitet. Transparenz in der Zielklarheit über das zu Leistende mag das Vorhaben unterstützen.

Hermann Wilhelmer

Fetisch Note

Wie unser Notensystem Leistung und Entwicklung unserer SchülerInnen und LehrerInnen systematisch behindert und (zer)stört – eine Streitschrift

In den letzten Jahren habe ich, als ein langgedienter BHS-Lehrer, über die praktische und unmittelbare Begegnung mit der Montessoripädagogik und -didaktik meine Auffassungen über unseren öffentlichen Auftrag, eine weithin unhinterfragte Form der Leistungsbeurteilung mit einem Noten- bzw. Ziffernsystem durchzuführen, grundlegend geändert. Es war kein Damaskuserlebnis, sondern das zuerst skeptische, dann erstaunte Teilhaben am Unterricht und der Fortbildung von KollegInnen über einige Jahre hinweg. Es ist die Begeisterung meiner eigenen Kinder für Schule, denen jeder Schultag zu kurz, jeder schulfreie Tag zu viel und die Ferien viel zu lang sind. Und es ist der ungebremsste Forscherdrang, die Lust dieser Kinder auf Weltaneignung, die sie auf unglaubliche Fragestellungen bringt und zu einer intrinsischen Leistungsmotivation führt, die eine erstaunliche Arbeitshaltung (Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit/Polarisation, Selbstbewusstsein), bemerkenswerte Fertigkeiten und stupendes Wissen nach sich zieht.

Wohlgemerkt: das alles *ohne* Leistungsdruck über den Fetisch Note.

Prüfungsangst, Schularbeitenstress und Tests nach Noten figurieren hier als sagenhafte Erzählungen über exotische Schulwelten. Stattdessen erleben wir prozess- und produktorientierte direkte Leistungsvorlagen, Präsentationen, Lerntagebücher

HERMANN WILHELMER ist Beratungslehrer und Lehrer für Deutsch, Englisch und Psychologie an der HLW und Modeschule Klagenfurt; er ist auch als Klinischer Psychologe und Gesundheitspsychologe, Psychotherapeut (Psychodrama) und Supervisor tätig. Ginzkeygasse 41, 9020 Klagenfurt.
E-Mail: hermann.wilhelmer@uni-klu.ac.at

und Portfoliotechnik schon ab der ersten Klasse Volksschule sowie klar vereinbarte Arbeits-/Lernzielkataloge je nach Stand und Entwicklungsgeschwindigkeit der SchülerInnen. Wir begegnen einer gelebten Feedbackkultur zwischen allen Beteiligten, inklusive der Eltern! Und es findet neben dem Gesamtunterricht zumindest zu 50 Prozent der Zeit »Freiarbeit« statt, in der die SchülerInnen an unterschiedlichen, zum Teil weit über den Lehrplan hinausgehenden Themen mit Materialien der vorbereiteten Umgebung intensiv und selbstgesteuert arbeiten, gecoacht von ihrer Lehrerin. – *Pausenglocke – was ist das? Noten – was ist das?*

Und nun, sozusagen als Kontrastprogramm, (m)eine am Bildungsmarkt sehr erfolgreiche Regelschule mit der SchülerInnen- und LehrerInnenflucht aus den Klassen nach dem Läuten, den 50-minütigen Unterrichtsstunden, von denen maximal 40 Minuten, meist aber weniger, an Arbeits- und Nachdenkzeit verbleiben, und mit den üblichen SchülerInnenfragen:

Was war das für eine Note? Was habe ich darauf bekommen? Haben Sie die Note eingetragen? Wie kommen Sie auf diese Note? Worauf stehe ich jetzt?

Gelernt wird nach Noten, gelernt wird für die Noten. Inhalte und Fächer ohne Notenfetisch wie zum Beispiel Religion, Sport oder künstlerische Fächer, aber auch das soziale Lernen werden zur lästigen Nebensache. Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht benotet werden (können), sind bestenfalls »Abfallprodukte« dieses Systems. Projekte, die diese Kompetenzen fördern, werden von vielen LehrerInnen und SchülerInnen als lästige Unterbrechung des Schulalltags, der Schulorganisation erlebt und »behindern« den guten Unterricht. Wir sind ja »leistungsorientiert«, wir sind eine »Leistungsschule«.

Hier wird – im Gegensatz zu oben beschriebenen Schulen – fast nie gefragt:

Was habe ich für mich gelernt? Welche neuen Einsichten habe ich für mich persönlich, für mein Leben, für meine Klasse gewonnen? Was hat uns unsere gemeinsame Lern- und Forschungsarbeit gebracht? Haben wir uns besser kennen- und verstehen gelernt? Was hat sich für uns verändert? Was habe ich in meinem Leben, in meiner Wahrnehmung, in meinem sozialen Umfeld (der Klasse, der Schulgemeinschaft, der Familie, ...) konkret verändert?

Auch nicht gefragt wird:

Welche Art von Lernerfahrung biete ich meinen SchülerInnen über das Notensystem? Was habe ich damit vielleicht be/verhindert? Sehe ich meine SchülerInnen als notorisch faule Lernverweigerer, die eine entsprechende »Motivation« (sprich: den Notendruck) brauchen, um sich zu engagieren?

Alltagsszenen an einer Schule, an der sich LehrerInnen im Sinne der Qualitätssicherung zur transparenten Leistungsbeurteilung bekennen und die erarbeiteten Regeln in jedem Gegenstand zu Beginn des Schuljahres veröffentlicht haben. Sie glauben daran, dass Noten eine gerechte und zutreffende Form der Leistungsbeurteilung sei und SchülerInnen bestenfalls zu noch mehr Leistung, im schlechtesten Fall zu ei-

nem Minimum an Leistung »motivieren«. Dieser Belief, noch immer weit verbreitet in unserer guten alten Regelschule, lässt sich nur dann als pädagogisch und didaktisch handlungsleitend akzeptieren,

- wenn ich Leistung einenge auf eine angeblich durch Ziffern erfassbare, primär kognitive, zumeist reproduzierende Performance von SchülerInnen in (gesetzlich) klar definierten Bereichen der Unterrichtsarbeit;
- wenn ich Leistung missverstehe als entkoppelt, gleichsam »objektiviert« von der persönlichen Entwicklungs- und Lerngeschichte der Person, welche sich einer Leistungsfeststellung »unterzieht« (sprich: unterwirft) bzw. sich zu unterziehen (zu unterwerfen) hat;
- wenn ich großzügig übersehe bzw. verdränge, dass diese Art der »Leistungs«feststellung nichts anderes als ein Herrschafts- und Selektionsinstrument einer neo-liberalen Ellbogengesellschaft ist, in der, wenn es tatsächlich darauf ankommt, solcherlei festgestellte Leistung plötzlich wenig gilt, sondern vielmehr ein Netzwerk an (partei)politischer oder anderer inoffizieller »Verbindungen« (sprich: Freunderlwirtschaft) den einen befördert, für viele andere aber eine »gläserne Decke« einzieht. Solcherart erfolgreiche »Leistungsträger« bezeichnen wir heute als Mitglieder der »Generation Network« oder einfach als Leute mit hoher sozialer Kompetenz, die ihre *Marke Ich* erfolgreich am Arbeitsmarkt präsentieren und verkaufen. Als einfacher, schlecht bezahlter Lehrer mit miesem Sozialprestige gehöre ich natürlich zu den neidischen Verlierern, sozusagen zu den Zu-kurz-Gekommenen in dieser »Leistungs«gesellschaft, die noch dazu angeblich in einem gesellschaftlichen Schonraum arbeiten dürfen;
- wenn ich nicht zur Kenntnis nehme, dass Noten völlig obsolet sind. Der Personalchef eines Leitbetriebs sagte mir kürzlich: »Wenn jemand mit einem Vorzugszeugnis kommt, dann weiß ich, dass er sich eingesetzt hat. Wenn jemand mit einem miserablen Maturazeugnis kommt, dann weiß ich, dass er gute Nerven hat.«;
- wenn ich vergessen habe, dass Lernen und Forschen glücklich machen können, zu einem Flow-Erlebnis (*Polarisation* nach M. Montessori) führen und damit zum Treibstoff für die bewusste, meist jedoch unbewusst ablaufende, je eigene Formung der Persönlichkeit mit einem stabilen Selbstwert werden. Da brauche ich keinen Lehrer, der mich »motiviert«, sondern einen wertschätzenden und kompetenten Coach, der mich begleitet, den ich mag, dem ich vertraue;
- wenn ich aus der Endlosschleife meiner Wahrnehmung seit meiner eigenen Schul- und Hochschulzeit sowie meinen »Lehrjahren« nicht aussteigen kann und jeden Schultag als Bestätigung des Beliefs erlebe, dass es ohne Noten nicht geht. Freilich erweise ich mich damit als erfolgreich angepasstes Objekt eines Handlungs- und Denksystems, das mich seit Kindertagen fest im (Wahrnehmungs) Griff hat und das ich über meinen staatlich abgesicherten Bildungsauftrag an meine SchülerInnen mehr oder (hoffentlich) weniger erfolgreich weitergebe. Eine Musterunterbrechung erscheint mir utopisch, wenn sie mir überhaupt als »guter Lehrer« in den Sinn kommt bzw. kommen darf.

Halten wir also fest: Nach jahrzehntelanger Diskussion um die Ziffernnote bieten sich andere, wesentlich effektivere Methoden der *Leistungsbeschreibung* im Gegensatz zur *Leistungsbeurteilung* an. Die Ziffernnoten sagen nichts aus über die drei wesentlichen Dimensionen von Leistung: *Leistungsbereitschaft*, *Leistungsfähigkeit* und *Leistungsmöglichkeit*. Ich vertrete die These, dass die Ziffernnote gerade die Leistungsmöglichkeit vieler SchülerInnen stark einschränkt, sei es durch Notenangst (Angst macht dumm und unkreativ, blockiert das Denken und Fühlen), sei es durch innere Kündigung (Wurschtigkeitsgefühl) der Lernenden angesichts einer an ihren Lebensthemen vorbeigehenden Inszenierung von Schule und Unterricht. Es geht darum, Leistungen individuell und immer neu zu vereinbaren, gemeinsam zu definieren, nicht nur ex cathedra vorzugeben. Besonders mit SchülerInnen in der Hochadoleszenz ist dieser Prozess für alle Beteiligten eine manchmal schwierige, aber wichtige Herausforderung im Ringen der Jugendlichen um Autonomie, Selbstachtung, soziale Integration und psychische Stabilität.

Es gilt die altbekannte Motivationsregel: Leistungsbereitschaft kann man als Lehrer nicht fördern – die ist jedem von uns mitgegeben, denn unser Hirn ist ein offenes, selbstlernendes System –, sondern nur behindern durch eine an der Person vorbeigehende Leistungserwartung, durch Nichtwahrnehmen und Missachtung von Schülerkompetenzen, durch das Nicht-Zutrauen eigenverantwortlicher Lern- und Forschungsaktivitäten im lehrerzentrierten Unterricht, durch eine narzisstische Allwissenheitsposition des »Lehrenden«, durch die (Zer)Störung des Selbstwertgefühls der Schülerin/des Schülers bei geringer Selbstachtung mancher LehrerInnen, durch übertriebene »Leistungs«kontrolle über das Instrument der Mitarbeitskontrolle.

Wir sollten uns selbst und unsere SchülerInnen laufend und damit *selbst-achtend* fragen: *Was behindert unsere Begeisterung für die / an der / in der Schule?* – Ich kann mich nur für etwas begeistern, wenn es meine Sache ist bzw. wenn ich es zu meiner Sache gemacht habe.

Was können wir tun, um Schule tagtäglich als einen Lebensort der Sinnstiftung, der Begegnung und der Persönlichkeitsentwicklung im kognitiven, emotionalen und sozialen Sinn zu erleben? – Dazu gibt es klare Hinweise aus vielen Forschungsbereichen. Seit Jakob L. Moreno, gestützt durch die aktuelle Hirnforschung, wissen wir, dass Kreativität und Spontaneität die Basis und der Nährboden für die lebenslange Entwicklung einer hohen Rollenflexibilität sind. Über unsere Rollenflexibilität haben wir gestaltenden Zugang zu vielen Lebenswelten, sind in ihnen schöpferisch beheimatet, weil sie von uns als wirkliche und wirksame Beziehungswelten in der Begegnung mit anderen täglich erschaffen werden. Kreativität und Spontaneität ermöglichen uns, entlang der psychodramatischen Rollentheorie, daher die Entwicklung und das Leben einer psychisch gesunden, sozial integrierten Persönlichkeit. Von Alfred Adler über Carl Rogers und Maria Montessori bis zu Viktor Frankl lernen wir, dass die Begleitung der uns anvertrauten SchülerInnen bei deren Erlernen und Erproben von Life Skills in einer Schule des 21. Jahrhunderts didaktisch in hohem Maß an Formen der Wahlfreiheit, Selbststeuerung und Selbstkontrolle gebunden ist, die wir LehrerInnen nicht »lehren«, sondern verantwortlich und schützend ermöglichen müssen/dürfen.

»Hilf mir, es selbst zu tun!« ist mit Maria Montessori der Leitsatz moderner Pädagogik. Ach ja, und die Noten? – Die sind überflüssig, kommen hier nicht mehr vor, oder vielleicht doch: als Wegweiser ins Schulmuseum.

Literatur

- ADLER, ALFRED: *Wozu leben wir?* Frankfurt/M.: Fischer 1987.
- BREIT, HELMUT ET AL.: Kontrollgesellschaft und Schule. In: *Schulheft* 118/2005.
- FRANKL, VIKTOR E.: *Die Sinnfrage in der Psychotherapie*. München: Piper 1985.
- KREUZBERGER, NORMA: *Erziehung zur Persönlichkeit. Praxis der Montessori-Pädagogik in der Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer 2002.
- MEISTERJAHN-KNEBEL, GUDULA: *Montessori-Pädagogik in der weiterführenden Schule*. Freiburg: Herder 2003.
- MORENO, JAKOB L.: *Psychodrama und Soziometrie*. Köln: Edition Humanistische Psychologie 1989.
- PETZOLD, H., MATHIAS, U.: *Rollenentwicklung und Identität*. Paderborn: Junfermann 1982.
- ROGERS, CARL: *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*. München: Kösel 1984.
- ROGERS, CARL: *Lernen in Freiheit*. Frankfurt/M.: Fischer 1988.
- ROTH, GERHARD: *Fühlen, denken, handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2001.
- SCHACHT, MICHAEL: *Spontaneität und Begegnung. Zur Persönlichkeitsentwicklung aus der Sicht des Psychodramas*. München: inScenario 2003.
- SPRENGER, REINHARD K.: *Mythos Motivation*. Frankfurt-New York: Campus 1994.
- SPRINGER, ROLAND: *Grundlagen einer Psychodramapädagogik*. Köln: inScenario 1995.
- STRAUCH, BARBARA: *Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern*. Berlin: Berlin Verlag 2003.

Christine Plaimauer

Neue Systeme der Leistungsbeurteilung in einer »Schule ohne Noten«

Praktische Fragen der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldungen im Deutschunterricht

Die Europaschule, Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz, ist eine Modell- und Forschungshauptschule. Neue und innovative Modelle sollen entwickelt und weiterentwickelt, erprobt, dokumentiert und auch evaluiert werden. Überlegungen und Diskussionen zur Leistungsbeurteilung veranlassten unseren Abteilungsleiter Herrn Prof. Giegler und das gesamte Kollegium im Schuljahr 2003/2004 einen Schulversuch zu beantragen, der die Leistungsbeurteilung mittels Ziffernnoten von 1 bis 5 durch ein differenziertes Leistungsfeedback für jeden Gegenstand ersetzt. Dieses Feedback beinhaltet eine Selbst- und eine Fremdeinschätzung des Sozialverhaltens und des Arbeitsverhaltens sowie die Dokumentation der Leistungsentwicklung in den einzelnen Kompetenzbereichen.

1. Noten entsprechen nicht den Kriterien einer modernen Pädagogik – Exkurs zur »klassischen« Leistungsbeurteilung

Leistungsbeurteilung ist eine Form pädagogischen Handelns, die zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen steht. Einerseits soll sie eine strukturierte

CHRISTINE PLAIMAUER ist HS-Lehrerin, Soziologin, Supervisorin und Coach (n.ÖAGG). Sie ist an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz, Zentrum für Forschung und Entwicklung, tätig: Unterricht an der Übungshauptschule (D, BE), in der LehrerInnenausbildung (Schulpraxis und Humanwissenschaften), Mitglied des Teams für Forschung und Entwicklung, Projekte zur schulpädagogischen Forschung. Kaplanhofstraße 40, A-4020 Linz.
E-Mail: plaimauer@inode.at

rende Hilfe sein und die Förderung des Lernens in der Schule ermöglichen. Andererseits ist sie Teil des etablierenden Berechtigungswesens der deutschen Schule – mit all seinen Chancen, aber auch mit all seinen Ungerechtigkeiten. (Lübke 1996, S. 15)

Gerade diese Ungerechtigkeiten des Berechtigungswesens, die mangelnde Transparenz und der geringe Informationsgehalt von Ziffernnoten schienen eine differenziertere und komplexere Leistungsrückmeldung nötig zu machen.

Die je nach Gegenstand und LehrerIn unterschiedlichen Methoden und Zeitpunkte der Feststellung der Ziffernnote dominieren zudem den Arbeitsrhythmus der SchülerInnen, die Gruppendynamik in der Klasse, die Formen der Kommunikation und die sozialen Kontakte.

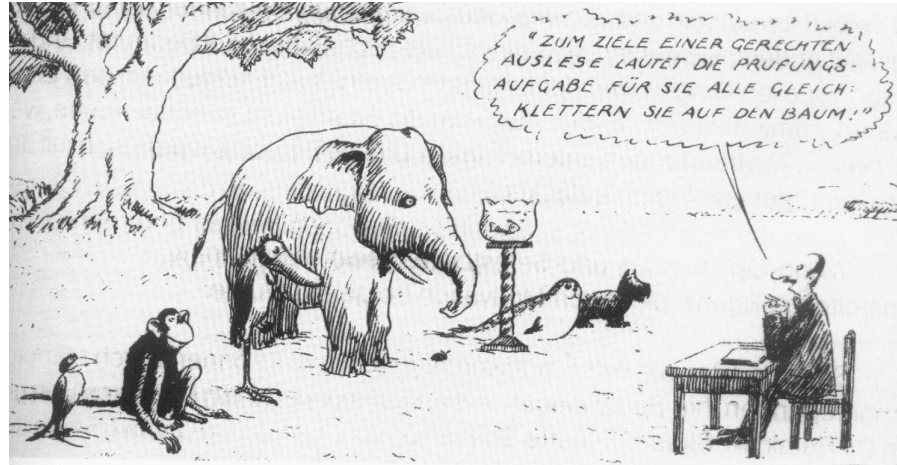
Das Ziffernnotensystem kann diesen ständigen Vergleichen nicht entkommen, es zielt seinem Wesen nach auf das »ranking«, auf das, was der Turnunterricht unserer militaristisch verseuchten Vergangenheit stereotyp verlangt hat: sich der Größe nach anzustellen. (Vierlinger 1999, S. 80)

Leistungen zu beurteilen, das wird in Anbetracht der Schnittstellenproblematik und der gesellschaftlichen Anforderungen an Schulen wohl immer ein Bestandteil des Schulalltags sein. Dennoch stellt sich die Frage, welche Leistungen mit welchen Instrumentarien beurteilt werden können, und vor allem braucht es dazu fixe Zeitpunkte.

Müssen alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche können? Die gängige Praxis, zumindest ab der Sekundarstufe, ist die mehrmalige punktuelle Feststellung von verbalisiertem Fachwissen aller SchülerInnen in mündlicher oder schriftlicher Form an einem festgelegten Zeitpunkt über eine festgelegte Zeitspanne, in konkreter Bezeichnung: Schularbeit, Test, Lernzielkontrolle, Mitarbeitskontrolle, Abschnittstest oder wie auch immer. Diese werden mit Ziffernnoten von 1 bis 5 beurteilt, der Mittelwert der durch diese Formen festgestellten gesamten Noten bildet dann die Gesamtnote für das Zeugnis. Mitarbeit und die Erledigung von Zusatzarbeiten entscheiden oftmals lediglich nur mehr zugunsten oder zuungunsten bei nicht eindeutigen Mittelwerten, sprich Zwischennoten. Aus vielen Untersuchungen weiß man aber nun, dass Ziffernnoten erhebliche messtechnische Mängel aufweisen.

Noten hängen unter anderem davon ab, welche Lehrer gerade prüfen und benoten, wann und nach welchen anderen Kandidaten man geprüft wird, in welcher Klasse, Schule und Schulart eine Leistung erbracht wird, in welcher Region der Schüler wohnt, welcher sozialen Schicht er angehört, welche oft recht nebensächlichen Merkmale und Eigenschaften er hat und welches Verhalten er in überhaupt nicht leistungsrelevanten Bereichen zeigt. (Sacher 2002, S. 20)

Zudem erfüllen die Noten nach den Ziffern 1 bis 5 die Funktion der Leistungsbeurteilung nur unter einem sehr eingeschränkten Blickwinkel, es ist nur eine Scheinfunktion, denn der Zweck der Noten dient noch anderen Kalkülen, wie eben der Selektion und der Legitimation: Noten dienen der Auslese für weitere Bildungslaufbahnen und beeinflussen berufliche Entscheidungen. Noten lassen die vielfältigen Kompetenzen eines Kindes aber nicht klar genug erkennen, und so kommt es nicht



Jürgen Hüholdt: »Wunderland des Lernens«. © 1998 Verlag für Didaktik Bochum

selten noch zu unrichtigen Prognosen, denn die Note ordnet die (abgeprüften) Leistungen auf der Skala von 1 bis 5 ein, über das Interesse am Lerngegenstand und die Qualität der Lernprozesse lässt sich durch diese Form keine Information mitteilen. Kriterien für eine Benotung sollten vor allem Objektivität und Operationalisierbarkeit sein.

Unter Objektivität der Benotung versteht man den Grad, in welchem die Ergebnisse der Benotung unabhängig von der Person des benotenden Lehrers sind (Interrator-Objektivität). Die Benotung in einem Fach (wie Deutsch) oder einer Schulleistung (wie einer Klassenarbeit) wäre demnach vollkommen objektiv, wenn zwei Lehrer unabhängig voneinander bei denselben N Schülern zu gleichen Noten gelangen. (Lienert zitiert nach Lübke 1996, S. 23)

Untersuchungen konnten diese mangelnde Reliabilität eindeutig nachweisen. Beispielsweise beurteilten LehrerInnen einen Aufsatz eines Schülers höchst unterschiedlich. Von »Sehr gut« bis »Nicht genügend« streuten die Urteile der PädagogInnen (vgl. dazu Vierlinger in Winter 2002, S. 29 ff.)

Auch unter anderen Gesichtspunkten können Noten als sehr bedenklich bezeichnet werden. Aus erzieherischer und ethischer Sicht wirft sich vor allem auch die Frage auf, inwieweit es für die Erfüllung des pädagogischen Auftrags überhaupt zulässig ist, Kinder unterschiedlicher Herkunft und Leistungsniveaus, Stärken und Schwächen miteinander zu vergleichen, an einem extern festgelegten Standard zu messen.

Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen. (Paul F. Brandwein zitiert nach Huser 2001, S. 67)

Noten leisten ferner einen entscheidenden Beitrag zur so genannten »Abkühlung« (»cooling out«):

Sie öffnen den weniger befähigten Kindern und Jugendlichen auf eine sozial verträgliche Weise die Augen über ihre beschränkten Möglichkeiten. Die durch Noten hergestellte Vergleichbarkeit mit anderen, ihre Scheinobjektivität und Pseudowissenschaftlichkeit tragen ganz wesentlich dazu bei, dass die Versager ihre Unfähigkeit erkennen und akzeptieren. (Sacher 2002, S. 24)

2. Überlegungen zum Schulversuch

Was unterscheidet nun ein differenziertes Beurteilungssystem, ein Leistungsrückmeldungssystem, das sich nicht an einer Gesamtnorm, sondern an der individuellen Leistungsfähigkeit orientiert, vom Ziffernnotensystem?

Dazu möchte ich folgende Aspekte der tradierten Leistungsbeurteilung und einer Leistungsbewertung in einer neuen Lernkultur, die Individualität berücksichtigt, gegenüberstellen¹:

Das tradierte System der schulischen Leistungsbeurteilung ...	Verfahren zur Leistungsbewertung, die einer neuen Lernkultur dienlich sind, ...
ist auf den Erwerb und die Anwendung von Wissen konzentriert	zielen auf komplexe Fähigkeiten und den Grad ihrer Aneignung
macht die Leistung hauptsächlich an Produkten fest	nehmen auch und gerade Prozesse in den Blick und verlagern die Leistungsbewertung zum Teil in den Prozess
richtet sich vor allem auf die individuell erbrachten Leistungen	nehmen auch gemeinschaftlich erbrachte Leistungen zum Gegenstand
versucht die Leistungsanforderungen und die Bewertungsmaßstäbe zu normieren	lassen individualisiertes Lernen und Leisten zu und benutzen differenzierte Maßstäbe
richtet sich vor allem auf die Feststellung der relativen Güte einer Leistung – ist einordnend	machen die Eigenqualitäten der Leistungen sichtbar und versuchen sie zu verstehen
beschreibt die Leistung in der Regel abstrakt und allgemein in Form einer Ziffernnote	beschreiben die Leistungen inhaltlich und differenziert – versuchen aussagekräftige Rückmeldungen bereitzustellen
macht die Leistungsbewertung ausschließlich zur Sache des Lehrers	regen die Urteilsprozesse der SchülerInnen an, beziehen sie in die Leistungsbewertung ein und qualifizieren sie in dialogischen Prozessen
lässt die Leistung und ihre Beurteilung weitgehend im Verborgenen	machen die Leistungen und ihre Bewertung zum Teil öffentlich

¹ Die folgende Aufstellung ist aus Winter 2004, S. 31.

Eine Leistungsbeurteilung jenseits der Beurteilung mittels Ziffern bedarf natürlich auch in weiterer Folge unterschiedlicher Varianten der Rückmeldung von individuellen SchülerInnenleistungen. Entwicklungsberichte, Lernberichte, verbale Beurteilungen, direkte Leistungsvorlagen oder auch Portfolios u. a. werden bereits in der Praxis erprobt. Viele Schulen weisen eine langjährige Tradition mit einem dieser Systeme auf, die Erfahrungen können als durchwegs positiv bezeichnet werden. Positiv sind vor allem aber die Auswirkungen auf das Schulklima, die Schulkultur und die Organisationsformen des Unterrichts, aber auch auf den Schulalltag. Noten beherrschen hier nicht mehr die Aktivitäten der Menschen im System Schule. Eine Veränderung der Beurteilungspraxis sollte nun auch an unserer Schule zu einem veränderten Leistungsbegriff führen und das Lernklima nachhaltig positiv beeinflussen.

3. Historie zur Veränderung der Leistungsbeurteilung an der Übungshauptschule

All diese Erläuterungen und letztendlich auch die persönliche Unzufriedenheit mit Ziffernnoten an sich veranlassten uns, das Kollegium der Europaschule, die gängige Beurteilungspraxis neu zu überdenken und gemeinsam in vielen pädagogischen Konferenzen und Klausuren zu einem Beurteilungssystem, einem Verfahren zur Leistungsrückmeldung, das auch einer neuen Lernkultur dienlich sein sollte, zu gelangen. Bereits einige Jahre zuvor verabschiedeten wir uns schon von den Leistungsgruppen und unterrichteten die SchülerInnen in heterogenen Gruppen. Auch die gängige Schularbeitenpraxis überließen wir der Vergangenheit. Im Schuljahr 2003/2004 schien nun auch der Weg für den Abschied von einem Leistungsbeurteilungssystem mittels Ziffernnoten durch die Bewilligung des diesbezüglichen Schulversuchsantrags offen zu sein. Von nun an sollten die Leistungen der SchülerInnen der Übungshauptschule mit einer direkten Leistungsvorlage rückgemeldet werden.

Beobachtungen, zahlreiche Evaluationen im ersten Jahr und die Auswertung von diesbezüglichen Interviews, sowie Elternrückmeldungen veranlassten uns, in weiteren pädagogischen Konferenzen einige Komponenten zu verändern, um dieses System noch weiter zu verbessern und auch um es zu objektivieren. Die Begriffe »beherrscht/beherrscht teilweise/beherrscht nicht« sollten ersetzt werden. Sie veranlassten zu unreflektierten Aussagen bezüglich der persönlichen Leistung und auch der Fähigkeiten. Ein »beherrscht nicht« wurde von manchen Kindern, vor allem aber von Eltern, als »kann nicht« interpretiert und dies wiederum veranlasste dazu, Querverbindungen zum Kategoriensystem der Ziffernnotengebung zu ziehen, nämlich insofern, dass ein »beherrscht nicht« einem »Nicht genügend« gleichgesetzt wurde. SchülerInnen, vor allem aber auch so manche Erziehungsberechtigte, versuchten, diese Art von Rückmeldung in Noten umzurechnen. Ein Hinweis dafür, dass eine Umstellung einfach nicht in einem Jahr passieren kann, sondern das solch ein Prozess, der auch verlangt, sich bezüglich des Leistungsbegriffes von tradierten Norm- und Wertvorstellungen zu verabschieden, mehrere Jahre der Erfahrung braucht. Auch sollte das Arbeitsverhalten vom Sozialverhalten getrennt werden und durch das Voranstellen an Bedeutung gewinnen. Die fachspezifischen

Kriterien wurden im Gegenzug reduziert, nun als »Kompetenzen« bezeichnet und etwas allgemeiner gehalten. Zusätzlich zu den Rückmeldungen werden die Eltern mittels mehrerer Gespräche im Schuljahr über die Leistungsentwicklung informiert.

Einen feierlichen Abschluss des Schuljahres stellt zuletzt der Präsentationstag für Eltern, Verwandte und Interessierte dar, an dem SchülerInnen Leistungen und besondere Begabungen auch einem größeren Publikum vorführen. An diesem Tag werden zudem der *Social award* und der Award für den innovativsten Klassenraum verliehen.

4. Leistungsbeurteilung an der Übungshauptschule der PÄDAK Bund Linz konkret

Unsere SchülerInnen bekommen in jedem Semester eine Mappe, in der sich für jeden Gegenstand ein Blatt befindet, das über das Sozialverhalten, das Arbeitsverhalten und die Entwicklung der Kompetenzbereiche getrennt Auskunft gibt.

Im Wintersemester 2005/2006 wurden die Leistungen beispielsweise im Gegenstand Deutsch mit einem Analyse-Blatt mitgeteilt (siehe Abbildung 1).

5. Didaktische Umsetzung im Gegenstand Deutsch

Der Unterricht im Gegenstand Deutsch erfolgt nach einem differenzierten Abschnittsplan, der je nach Arbeitspensum drei bis fünf Wochen als organisatorische und inhaltliche Grundlage für den aktuellen Lernprozess dient. Das aktuell praktizierte Ampelsystem wurde von der Autorin entwickelt, KollegInnen an unserer Schule wenden aber auch andere Systeme an. Die SchülerInnen bekommen am Beginn des Schuljahres eine Gesamtübersicht aller Kompetenzbereiche für den Gegenstand Deutsch, der sich in der Portfolio-Mappe befindet. Die Lernziele/Kompetenzbereiche werden im Laufe des Jahres mittels des Abschnittsplanes im Unterricht behandelt. Die SchülerInnen können die Kompetenzen im aktuellen Abschnitt nachweisen, aber auch zu einem späteren, selbst gewählten Zeitpunkt (siehe Abbildung 2).

Eine »verpatzte« Schularbeit im bekannten klassischen Sinn kann so nicht mehr vorkommen, da man sich mehrmals und zeitlich unabhängig dem Kompetenznachweis stellen kann. Je nach »Schwäche« werden individuelle Unterstützungsleistungen von Seiten der Lehrkraft oder auch eines Lernhelfers/einer Lernhelferin zur Verfügung gestellt.

Die Kompetenznachweise erfolgen je nach Inhalt unterschiedlich:

- ein Projekt präsentieren
- eine Rede am Rednerpult halten
- ein Spiel entwerfen und evaluieren
- Fragekarten zu einem Themengebiet erstellen und beantworten können (oft bei Grammatikthemen)
- ein Referat halten

Deutsch			2. Schulstufe			2005/06					
SchülerInnen-einschätzung Kompetenz im						LehrerInnen-einschätzung Kompetenz im					
Wintersem.			Sommersem.			Wintersem.			Sommersem.		
gering	mittel	hoch	gering	mittel	hoch	gering	mittel	hoch	gering	mittel	hoch
1. Arbeitsverhalten						☐	☐	☐	☐	☐	☐
						☐	☐	☐	☐	☐	☐
						☐	☐	☐	☐	☐	☐
mündliche Mitarbeit						☐	☐	☐	☐	☐	☐
schriftliche Mitarbeit						☐	☐	☐	☐	☐	☐
Führung der Arbeitsunterlagen						☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Sozialverhalten Der Schüler/Die Schülerin						☐	☐	☐	☐	☐	☐
						☐	☐	☐	☐	☐	☐
						☐	☐	☐	☐	☐	☐
respektiert Persönlichkeit und Arbeit anderer						☐	☐	☐	☐	☐	☐
ist kooperationsfähig						☐	☐	☐	☐	☐	☐
ist kommunikationsfähig						☐	☐	☐	☐	☐	☐
zeigt Verlässlichkeit und Verantwortungsbeusstsein						☐	☐	☐	☐	☐	☐
kann mit Kritik umgehen						☐	☐	☐	☐	☐	☐
hält sich an vereinbarte Regeln						☐	☐	☐	☐	☐	☐
geht sorgsam mit persönlichem und fremdem Eigentum um						☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Fachspezifische Lernziele/-inhalte						Kompetenz im					
						Wintersemester			Sommersemester		
						gering	mittel	hoch	gering	mittel	hoch
1. Sprachbetrachtung/Grammatik											
Wortarten: Nomen, Verb, Adverb und Adjektiv						☐	☐	☐	☐	☐	☐
Satzglieder: Subjekt, Prädikat, Fallergänzung und Umstandsergänzung						☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zeitstufen und Zeitformen: Präsens, Perfekt, Präteritum, Futur I, Plusquamperfekt						☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Rechtschreiben											
Rechtschreibstrategien anwenden (Wörterbuch, Kartell, Anwenden von Regeln)						☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grundwortschatz						☐	☐	☐	☐	☐	☐
das/dass						☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Textverständnis/Lesen/Sprechen											
gelesene Inhalte verstehen und wiedergeben können						☐	☐	☐	☐	☐	☐
freies Sprechen und Erzählen						☐	☐	☐	☐	☐	☐
die eigene Meinung äußern						☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Schreiben/Textproduktion											
Kreatives Schreiben						☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bericht						☐	☐	☐	☐	☐	☐
Inhaltsangabe						☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. besondere Schwerpunkte											
Poetry Slam						☐	☐	☐	☐	☐	☐
Referat						☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.1. Anmerkungen											

Abb. 1

- einen Text suchen und aus diesem Fragen formulieren, Fragen aus einem anderen Text beantworten können (zum Leseverständnis)
- eine mehrmals überarbeitete und fehlerfreie Reinschrift einer Textsorte mit entsprechender Formatierung und Lay-out erstellen
- einen Recherchebericht schreiben
- die Präsentation der Beantwortung einer Forschungsfrage (Lernwerkstatt)
- eine Lernzielkontrolle/eine mündliche Prüfung
- ein PartnerIndikat mit Selbstkontrolle

Modul	Sozialform	Arbeitsauftrag	✓	U	V	U
A1	gebunden	Ein Erlebnis erzählen.				
A2	gemeinsam	Mündliches Erzählen (Eintrag ins Heft)				
A3	einzel	Buch S. 128, Übung 9, 10, 11				
A4	PartnerIn	Schreib Stichwörter zu einem Erlebnis auf und erzähl es deinem/r PartnerIn.				
A5	gemeinsam	Einsatz der Stimme und der Körpersprache beim mündlichen Erzählen. (Tonbeispiel: K. Kinski)				
A6	zu Hause	Übe deine Erzählung zu Hause vor dem Spiegel!				
B1	gebunden	Eine Erzählung schreiben.				
B2	gemeinsam	Lesen und Textbesprechungen: Erlebnis Erzählungen				
B3	gemeinsam	Schriftliches Erzählen (Eintrag ins Heft)				
B4	einzel	Schreib eine Erzählung und lass sie kontrollieren.				
B5	gemeinsam	Textbesprechungen im Sesselkreis				
B6	Spiel (4-6)	Schreib mal was!				
B7	zu Hause	Arbeite an deiner fehlerlosen Reinschrift und an der Illustration deiner Erlebnis Erzählung.				
C1	gebunden	Perfekt und Präteritum				
C2	gemeinsam	Arbeitsblatt 1				
C3	Gruppe (4)	Quizspiel zu den Zeiten				
C4	einzel	Schreib die Fragen aus dem Katalog auf die Karteikarten und beantworte sie auf der Rückseite. Such dir einen Platz, wo du dich gut konzentrieren kannst, und übe mit den Karten.				
C5	PartnerIn	Prüft euch gegenseitig die Karteikarten. Wenn ihr sattelfest seid, kommt ihr zu mir!				
C6	zu Hause	Übe die Karteikarten!				

Zusatz findest du wie immer in unserer Deutsch-Lade!

Nr.	Lernziele	KennerIn	Könnern	MeisterIn	LernhelferIn
15	Ein Erlebnis erzählen Rednerpult: Ein Erlebnis erzählen (Bitte zu Beginn der Stunde Name an die Tafel schreiben.)				
25	Eine Erlebnis Erzählung schreiben Fehlerlose und illustrierte Reinschrift (am PC oder handschriftlich)				
6	Präteritum und Perfekt Beantworte alle Wissenskarten richtig!				

Unterschrift Lehrerin

Unterschrift SchülerIn

Unterschrift Eltern

Abb. 2

Die Synergie mit der Ampel in diesem System liegt in der farbigen Gestaltung der Kompetenzbereiche begründet:

ROT, KennerIn: Das Lernziel wurde im Unterricht behandelt, oft in gebundener Form.
 GELB, Könnern: Das Lernziel wurde mehrfach geübt und die Kompetenz angewendet.
 GRÜN, MeisterIn: Der Kompetenznachweis wurde erbracht.
 GOLDENER STERN, LernhelferIn: Man hat die Kompetenz bereits nachgewiesen und eine/n MitschülerIn dazu befähigt, sie ebenfalls nachzuweisen, indem man als LernhelferIn fungierte.

Für die Funktion bzw. Rollenanforderungen der LernhelferInnen werden regelmäßig »Einschulungen« abgehalten, da die vordergründige Aufgabe nicht die ist, Wissen weiterzugeben, sondern jemanden dabei zu unterstützen, sich die entsprechende Kompetenz anzueignen, unter dem bekannten Motto Maria Montessoris: »Hilf mir, es selbst zu tun.«²

Vorteile	Nachteile
• Höhere Identifikation der SchülerInnen durch Mitbeteiligung an der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung. • Die SchülerInnen haben einen guten Überblick über die bereits erreichten Kompetenzen. • Gesteigerte Attraktivität durch Visualisierung und Farbgebung. • Individualisierung – Leistungsüberprüfungen erfolgen auch auf Intention der SchülerInnen. • Gute und auch schnellere SchülerInnen haben weniger »Wartezeiten«, da sie als LernhelferInnen fungieren können. • Nutzung der Peer-Gruppe: Von und mit Gleichaltrigen lernen SchülerInnen mitunter motivierter. • Einzelförderung wird durch den/die LehrerIn oder LernhelferInnen erteilt. • Die Reproduktion des Wissens wird geübt und trainiert.	• Organisation und Planung sind vergleichsweise aufwändig. • Es ergeben sich eventuell Anfangsschwierigkeiten in der Durchführung bzw. Selbstorganisation. • SchülerInnen müssen mit der Eigenverantwortung erst umgehen lernen, die Organisation könnte manche zum »Nichtstun« verleiten. • Die Lernatmosphäre wird turbulenter und ggf. auch lauter, das ist sicherlich gewöhnungsbedürftig. • Für diese Organisationsform sollte gleichzeitig ein neues Rollenverständnis des/der LehrerIn entwickelt werden.

6. Zur konkreten Unterrichtsorganisation im Gegenstand Deutsch

Die Inhalte für den kommenden Abschnitt lege ich gemeinsam mit meiner Kollegin fest und gestalte dann den aktuellen Abschnittsplan. Dieser wird den Kindern in kopierter Form ausgeteilt und sehr genau durchbesprochen. Übungen werden erklärt, Spiele kurz vorgestellt, Abläufe für die Gruppenarbeiten und eventuelle Präsentationen werden festgelegt, Unklarheiten geklärt. Dann beginnen die SchülerInnen frei zu arbeiten: einzeln, paarweise oder in kleinen Gruppen, in der Klasse, vor dem PC oder mit den Laptops, beim Sofa, am Gang, auf ihren Teppichen, bei den Meeting Points oder in einem Gruppenraum. Das System lebt unter anderem auch davon, dass man den Kindern die Selbstständigkeit und -verantwortung zutraut – individuelles Arbeiten (oft in »Zweierkonstellationen«) ist ein Kernelement der beschriebenen Unterrichtsorganisation, so werden nicht nur Inhalte erlernt, sondern auch spezifische Arbeitsweisen und Sprechhaltungen, es findet also eine Produkt-

² Die folgende Aufstellung ist aus: Christine Plaimauer: *spielen und lernen*. Linz: Veritas 2006, S. 65.

und Prozessorientierung statt. Ich selbst verstehe mich in meiner Rolle vorwiegend als Coach, befinde mich irgendwo im Klassenraum oder »besuche« die Arbeitsgruppen vor Ort und betreue die SchülerInnen individuell. Interessant erweist sich in meiner subjektiven Wahrnehmung aber auch der geschlechtsspezifische Unterschied. Buben nehmen quantitativ gesehen mehr Beratungszeit und Prozesshilfe in Anspruch als Mädchen³ und diese nehmen auch öfter die Rolle der Lernhelferin ein als Buben. Auch bezüglich der Selbsteinschätzung lassen sich je nach Geschlecht Unterschiede feststellen: Während sich Mädchen tendenziell selbst schlechter einschätzen als die Lehrkraft, zeigen sich Unterschiede in der Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung bei Buben eher in umgekehrter Form.

Kinder, die für ihren je speziellen Lernfortschritt eine nochmalige Unterstützung benötigen, notieren ihren Namen an der Tafel, die Förderung erfolgt durch mich oder aber auch eine/n kompetente/n Mitschüler/in. Erledigte Module bestätige ich mit einem Kurzzeichen in der entsprechenden Spalte, im Falle einer nötigen Verbesserung wird dies mittels eines Punktes in der Spalte »V« vermerkt. Wenn Fragen mehrmals auftauchen, die allgemeine Fragefrequenz sehr hoch ist oder ich durch Beobachtung feststelle, dass mehrere Kinder mit einer Aufgabe oder einem Inhalt Schwierigkeiten haben, notiere ich das Thema/die Frage mit einem nahen Zeitpunkt an der Tafel, die interessierten Kinder haben nun die Möglichkeit sich »einzuschreiben« und für diese Kleingruppe erfolgt zum vereinbarten Zeitpunkt noch einmal eine ganz konkrete Unterstützung. SchülerInnen, die eine Kompetenz nachweisen möchten, notieren ihren Namen bereits in der Pause an der Tafel, denn dieser Nachweis findet meist zu Beginn der Einheit statt, da viele Nachweise vor versammelter Klasse erbracht werden und erst dann die Freiarbeit ohne Unterbrechung beginnen kann. Zudem führe ich laufend Protokoll über das Arbeits- und Sozialverhalten, notiere herausragende Ereignisse und Leistungen und melde diese auch mündlich zurück. Diese Aufzeichnungen dienen zudem auch als Grundlage für die verbale Rückmeldung in der Spalte »Anmerkungen« auf dem Beurteilungsblatt für den Gegenstand Deutsch.⁴

Nach zwei Jahren kommen die SchülerInnen mit der Art der Leistungsbeurteilung und auch mit der Unterrichtsorganisation sehr gut zurecht. Die Einführung des Ampelsystems nahm vor allem zu Beginn große Zeitressourcen in Anspruch, die sich nun aber »amortisiert« haben. Die SchülerInnen befürworten dieses System und möchten keinen andersartig organisierten Unterricht.

Zum Abschluss möchte ich einige Interviewsequenzen aus den Transkripten zu einem diesbezüglichen autonomen Forschungsprojekt anführen⁵: Grundsätzlich bewerteten alle interviewten Personen das derzeit praktizierte Leistungsfeedback

3 Diese Beobachtung entspricht auch den Ergebnissen von Bräu 2006.

4 Eine kurze filmische Dokumentation der Unterrichtsorganisation wurde von Christian Kogler erstellt und ist über die ÜHS-Europaschule Linz zu beziehen.

5 Der gesamte Bericht dieses Forschungsprojektes mit allen Evaluationsergebnissen (76 Seiten) kann über die Übungshauptschule bezogen werden.

positiver als das bekannte und bereits erfahrene Notensystem von »Sehr gut« bis »Nicht genügend«. Eltern gaben auch an, genau aus diesem Grund ihre Kinder in der Europaschule angemeldet zu haben. Begründet wurde die positive Beurteilung der derzeit praktizierten Leistungsfeedbacks vor allem mit dem Wegfall von Nervosität und Stress bei ihren Kindern, mit dem auch daraus resultierenden positiven und förderlichen Lernklima und mit einer allgemeinen Entlastung des Alltags.

Mir gefällt es eben gut, dass sie eben den nötigen Stress nicht mitbekommen, dass das mit der Angst weg ist ... das finde ich irrsinnig viel wert. *(Frau C.)*
... was mir durch das Leistungssystem, das jetzt eben in der Hauptschule angefangen worden ist, auffällt, sie haben wirklich beide wenig Stress bis gar keinen. Also mir kommt vor, sie gehen wirklich gerne her. *(Frau B.)*
... ein Beispiel: Ich sag, ich werde euch eine Entschuldigung an Lehrer unterschreiben oder werden ma telefonieren, machen wir einen Ausflug nach Niederösterreich, damit wir frei haben am Freitag und am Montag, meine B. hat automatisch abgelehnt, sie können sie fragen ... sie hat gesagt, nein, zwei Tage, aber wenn Schule auf keinen Fall ... die sind voll motiviert ... und sie leidet, wenn kommt die vierte bald, weil's dann vorbei ist und sie sagt, ist schlecht, ich verlier wieder etwas ... *(Herr U.)*
... ich habe wirklich den Eindruck, dass er jetzt entspannter ist ... *(Frau H.)*
... wissen sie, kein Stress in der Schule, kein Stress zu Hause, man kann wieder etwas unternehmen am Wochenende und ja, muss kein schlechtes Gewissen haben, ich frag mich, ja wirklich, warum nicht mehr Schulen so gscheit sind ... *(Frau R.)*

Diese Entlastung wurde vor allem von Eltern, deren Kinder bereits aus der Volksschule eher schlechte Erfahrungen mitgebracht hatten, betont:

... und dann das erste Mal in der Hauptschule jetzt hier, wo er praktisch einen Neustart gehabt hat, ist er aufgeblüht... er war nicht mehr der Schlechteste, sondern er war wesentlicher Bestandteil der Klasse und also sein Selbstwertgefühl massiv gestärkt, ja es ist eigentlich alles anders geworden, das hätte ich nicht für möglich gehalten, muss ich schon sagen ... *(Frau R.)*

... oder deren Kinder bereits in der Volksschule durch eine konkrete Schwäche (z.B. Legasthenie) enorme Probleme hatten:

... eine gewisse Angst hab ich schon gehabt vor dieser Schule, wie bringe ich ihn da durch dieses österreichische Schulsystem, weil so ein Kind wie der M. ist, fällt ja bei dem Schulsystem, das wir haben, komplett durch den Rost, muss ich sagen ja ... *(Frau R.)*
... wenn Noten wären in dieser Schule, dann mein Sohn wäre versunken wie eine Titanic ... weil er hatte schon immer diesen Druck und diese Angst vor einer Note gehabt und das war für meinen Sohn wirklich eine Horror ... *(Herr U.)*

In diesem Sinne wurden auch Aussagen in Bezug auf die Differenzierung und die Berücksichtigung der Heterogenität gemacht:

...und was mir noch gefällt hier, also bei dem ganzen System, es ist nicht so eine Gleichmacherei, ihr tut schon sehr stark, aahm, also auf die einzelnen Kinder eingehen also differenzieren. *(Frau R.)*

Aber auch die Kinder äußerten sich durchwegs positiv. Auch wenn sie in der Volksschule Noten hatten, so entsprechen die nun erfahrenen Leistungsrückmeldungen nach ihrem Empfinden nicht mehr dem Bild der klassischen Noten. Zu beobachten

ist auch, dass die Umstellung für die Generation der SchülerInnen einfacher und unkomplizierter zu sein scheint als für LehrerInnen und vor allem für Eltern. Zu vermuten ist, dass die lange Sozialisation in der Tradition der Ziffernnotenbeurteilung ein Umdenken und auch »Wegdenken« der Noten erschwerte. Die SchülerInnen fühlen sich wohl, haben keine Angst vor einer Beurteilung, eine Analyse ihrer Bewertungen können sie aber nur sehr eingeschränkt vornehmen, bzw. nicht in dem komplexen Ausmaß, wie ihre Eltern das getan haben.

I: Hast du das Gefühl, dass wir hier Noten haben?
 J: Nein, überhaupt nicht. ... das ist ja das, ich denke einfach, es ist super, kann aber nicht sagen, warum genau.
 K: ... da weiß man halt, na man weiß, wenn man sich mehr anstrengen muss und auch wo, und das finde ich recht super.
 I: Hättest du es denn gerne, hättest du gerne wieder Noten?
 K: Nein!
 I: Und warum willst du dieses System weiter haben?
 K: Weil es irgendwie anders ist als Noten und weil man sich nicht so schlecht fühlt und es ist auch viel interessanter.
 I: Was ist interessant?
 K: Man hat halt für jeden Gegenstand einen Zettel und wenn man Noten hat, dann steht halt Deutsch ein Einser, Zweier, Dreier, Vierer oder Fünfer und das ist halt etwas langweilig, wenn man nur einen Zettel für alles bekommt, da finde ich die Beurteilungsmappe viel besser.

 I: Wie ist es dir denn bei der ersten Leistungsrückmeldung gegangen?
 A: Mir ist's gut gegangen, am Anfang hat mein Herz geklopft.
 I: Warst du nervös?
 A: Mhm, ja, beim Zeugnis hab ich mich immer gefürchtet.
 I: Aha, beim Zeugnis früher hast du dich gefürchtet, und bei dem fürchtest du dich da auch?
 A: Nein. Ich hab mich voll gefreut!

Literatur

- BRÄU, KARIN: Gesprächsanalytische Untersuchung der Lehrer-Schüler-Kommunikation bei der Betreuung individualisierten Lernens. In: Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore; Schratz, Michael (Hrsg.): *Schulpädagogische Forschung, Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck: Studienverlag 2006, S. 15–25
- HUSER, JOËLLE: *Lichtblick für helle Köpfe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2001.
- LENZEN KLAUS-DIETER; WINTER, FELIX, GROEBEN, ANNEMARIE VON DER (Hrsg.): *Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 2002.
- LÜBKE, SILVIA-IRIS: *Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule*. Opladen: Leske+Budrich 1996.
- PLAIMAUER, CHRISTINE: *spielen und lernen. Kreative Spiel- und Übungsformen für Deutsch*. Linz: Veritas 2006.
- SACHER, WERNER: *Die Notengebung ist unzureichend*. In: Lenzen/Winter/Groeben 2002, S. 20–27.
- VIERLINGER, RUPERT: *Leistung spricht für sich selbst. »Direkte Leistungsvorlage« (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus*. Heinsberg: Dieck 1999.
- DERS.: *Das Konzept der »Direkten Leistungsvorlage«*. In: Lenzen/Winter/Groeben 2002, S. 28–38.
- WINTER, FELIX: *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik*, Band 49. Stuttgart: SchneiderVerlag Hohengehren GmbH 2004.

Charlotte Ennser

Eine besondere Leistungsbeurteilung, wenn Deutsch Zweitsprache ist?

Anmerkungen zu einem ungelösten Problem
des DaZ-Unterrichts in der 5. bis 8. Schulstufe

Ein beträchtlicher Teil der 11- bis 14-jährigen SchülerInnen in Österreich hat eine andere Erstsprache als Deutsch, für sie ist Deutsch »Zweitsprache« (L2). Im Schuljahr 2004/05 beträgt ihr Anteil an Hauptschulen 15,1 Prozent; 10,3 Prozent sind es an der Unterstufe der AHS und in den Sonderschulen gar 24,0 Prozent – so die Statistik des bm:bwk, veröffentlicht im *Informationsblatt des Referats für Interkulturelles Lernen* (Nr. 2/2006).

Die Tendenz ist in allen Schulformen steigend; allerdings ist die Verteilung regional höchst unterschiedlich. Der Vergleich dieser Zahlen spricht eine deutliche Sprache, was die Bildungschancen angeht. Ebenso klar ist zu erkennen, dass sich jede Schulform dem Problem der Integration von SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch stellen muss, und das in steigendem Maß.

Die Thematik ist nicht neu: Immerhin haben schon die Lehrpläne 2000 (HS und AHS) darauf reagiert und enthalten »besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist«. Diese Grundsätze gelten sowohl für den regulären Deutschunterricht als auch für den besonderen Förderunterricht und sind – nach einer kurzen Einleitung, in der u. a. auf die Bedeutung des ungesteuerten Spracherwerbs hingewiesen wird – in die Bereiche Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Leseverstehen, Schreiben, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung gegliedert.

CHARLOTTE ENNSER ist Germanistin und arbeitet an der Pädagogischen Akademie Krems in der HauptschullehrerInnen-Ausbildung (literatur- und sprachwissenschaftliche Fächer, Deutsch als Fremdsprache), sie unterrichtet außerdem am BG/BRG Krems-Piaristengasse Deutsch. Dr. Gschmeidler-Straße 22-30, A-3500 Krems. E-Mail: charlotte.ennser@aon.at

Was bislang allerdings nirgendwo geregelt wird, ist das Problem der Leistungsbeurteilung. Dass alle ordentlichen SchülerInnen ohne Rücksicht auf ihre Erstsprache den gleichen Leistungsanforderungen unterliegen, fasst Elfie Fleck, Leiterin des Referats für Interkulturelles Lernen am bm:bwk, treffend zusammen: »Die formale Gleichbehandlung von Lernenden mit ungleichen Voraussetzungen resultiert [...] in einer realen Ungleichbehandlung.« (Fleck 2006, S. 19) Auch Rudolf de Cillia verlangt im Zusammenhang mit der Forderung nach erstsprachlichem Zusatzunterricht eine klare Regelung: Die Tatsache, dass SchülerInnen mit unterschiedlicher sprachlicher Sozialisation in einer Klasse sitzen, müsse sich »in einer Differenzierung des Unterrichtsgeschehens, aber auch der Leistungsbeurteilung« niederschlagen (de Cillia 2006, S. 8).

In den folgenden Ausführungen gehe ich in mehrfacher Hinsicht dieser Problematik nach: durch Beobachtungen und Erfahrungen aus der Schulpraxis, die dem Austausch mit engagierten HS- und AHS-KollegInnen sowie der Reflexion des eigenen Unterrichts an einer AHS-Unterstufe entstammen, durch das Fortdenken der Lehrplanforderungen und durch Anmerkungen zu Notengebung und Leistungsnachweisen.

1. Erfahrungen an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen

Die Hauptschulen sehen sich bereits seit längerer Zeit mit der DaZ-Thematik konfrontiert. Einer häufig praktizierter Weg besteht im Angebot zusätzlichen Deutsch-Förderunterrichts und ist abhängig von den Ressourcen, über die die Schule verfügt, und von den Schwerpunkten, die sie sich setzt bzw. gesetzt hat. Das Ausmaß dieses Förderunterrichts erscheint Hauptschul-LehrerInnen selbst teilweise als zu gering bzw. wird beklagt, dass die Zahl der zur Verfügung stehenden Stunden in den letzten Jahren deutlich gesenkt wurde. So landen Kinder anderer Herkunftssprachen in Deutsch oftmals in den zweiten und dritten Leistungsgruppen, obwohl sich etliche von ihnen bei vermehrter sprachlicher Förderung durchaus in einer höheren Leistungsgruppe behaupten würden.

Was den Regelunterricht im Fach Deutsch betrifft, ist festzuhalten, dass sprachliche (und soziale) Integration und Förderung hier gut möglich sind, weil die Leistungsgruppen im Allgemeinen kleiner als AHS-Unterstufenklassen sind. (Voraussetzung ist natürlich, dass es sich nicht um eine reine Gruppe von DaZ-Lernenden handelt.)

Fragt man HS-LehrerInnen nach der Leistungsbeurteilung, so wird meist von einer gewissen (Fehler-)Toleranz gesprochen; sie gilt besonders in den unteren Klassen bzw. niedrigeren Leistungsgruppen. Schularbeiten sind oft vielfältig zusammengesetzt; ständiges Üben und vermehrte Zuwendung zum Einzelnen schaffen hier die Grundlagen für manche Erfolge im Spracherwerb. Klagen über ein allgemein niedriges, ja sinkendes Niveau an den Hauptschulen sind dennoch häufig (und kommen durchaus von den HS-LehrerInnen selbst), besonders im städtischen Bereich. Auch PISA hat gezeigt, dass die Hauptschulen viele SchülerInnen mit nur unterdurchschnittlichen Leseleistungen entlassen. Diese Bilanz geht jedoch nur

teilweise auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen zurück; vor vereinfachenden Erklärungen und Schuldzuweisungen muss gewarnt werden.

Für viele AHS-LehrerInnen ist das Problem der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch ein relativ neues. DaZ-SchülerInnen fallen in den meist großen Klassen der Unterstufe oft gar nicht gleich auf: Ihr Wortschatz und die verwendeten sprachlichen Strukturen lassen nicht sofort auf eine andere Erstsprache schließen, Hausübungen werden oft tadellos (auch mit häuslicher oder außerhäuslicher Hilfe) ausgeführt. Fallweise ergeben die ersten schriftlichen Überprüfungen ein deutlich anderes Leistungsbild – und manche/r Lehrer/in entdeckt überhaupt erst bei genauerem Studium der Schülerdatenverwaltung, dass die Herkunftssprache eine andere als Deutsch ist. Da gerade an den AHS die meisten DaZ-Lernenden aus schulisch interessierten und engagierten Familien kommen, nehmen die Eltern häufig am Schulleben ihrer Kinder Anteil und stellen Forderungen an Schule und Unterricht. Vermutlich verleiten eigene (bittere) Migrationserfahrungen manche Eltern sogar zu einer Überbewertung der schulischen Erfolge, zu beobachten ist jedenfalls ein enormer Druck auf Kinder und LehrerInnen.¹

In der Leistungsbeurteilung tendieren die AHS-LehrerInnen im Allgemeinen dazu, den Schularbeiten den Vorrang gegenüber anderen, schwerer zu beurteilenden Arbeitsleistungen zu geben; Deutsch-Schularbeiten sind meist klassisch als geschlossene Aufsatzform angelegt, die einer der im Lehrplan angeführten Schreibformen entspricht. Die Notengebung – hier spreche ich nur für Niederösterreich – ist seit der Einführung des »Melker Arbeitspapiers«² transparenter geworden, allerdings um den Preis, an ein relativ starres Schema mit festgelegter Fehleranzahl gebunden zu sein. Im Vergleich zur Hauptschule ist der Deutschunterricht der AHS-Unterstufe zumeist durch ein geringeres Ausmaß an Übungen, durch häufigeren Frontalunterricht, größere Stofffülle (Erweiterungsstoff!) und rascheres Fortschreiten gekennzeichnet. Effizienz ist wichtig; Differenzierungsmaßnahmen werden seltener getroffen, der Aspekt der Herkunftssprache spielt – zumindest bislang – in Unterrichtsgestaltung und Notengebung kaum eine Rolle.³

In beiden Schulformen gibt es nur selten LehrerInnen mit einer formal abgeschlossenen DaZ-Ausbildung; in den Hauptschulen, besonders in Ballungsbereichen und Städten mit erhöhtem Migrantenanteil, haben viele LehrerInnen jedoch reiche DaZ-Erfahrungen in ihrer Praxis gesammelt. Demgegenüber mehrt sich im AHS-Bereich die Zahl der Uni-AbgängerInnen, die einen Universitätslehrgang

I

1 Aus eigener Beobachtung weiß ich, dass in einzelnen Migrantenfamilien der Druck auf die Kinder so stark ist, dass jede andere Note als »Sehr gut« zum Problem wird. Ich interpretiere dieses Phänomen dahingehend, dass die Eltern davon ausgehen, dass ihr Kind nur mit den besten Noten reelle Chancen auf eine gesicherte Zukunft hierzulande hat.

2 Dabei handelt es sich um eine Empfehlung der AG der GermanistInnen NÖ.

3 Der Vergleich ist allgemein gehalten und will über einzelne Klassen und Lehrpersonen nichts aussagen.

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) absolviert haben. Sie könnten an heimischen Gymnasien auch zur Unterstützung der DaZ-Lernenden sinnvoll eingesetzt werden. Insofern sollte diese Zusatzqualifikation ihre Anstellungschancen im Inland beträchtlich erhöhen.

2. Weiterdenken, was im Lehrplan steht

Die »besonderen didaktischen Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist«, kennen eine Reihenfolge in der Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten: Sie stellen die rezeptiven Fertigkeiten (Hörverstehen und Leseverstehen) vor die produktiven (Sprechen und Schreiben). Interpretiert man diese Reihenfolge nicht nur zeitlich, sondern auch wertend, so wird klar, dass eine Leistungsbeurteilung, die primär auf schriftlichen Leistungsfeststellungen (sprich Schularbeiten) beruht, in Frage zu stellen ist.⁴

Wenn im DaZ-Unterricht die Leistungen des Hör- und Leseverstehens eine bedeutende Rolle spielen, wird man sie auch in die Leistungsbeurteilung einbeziehen müssen. Dazu bedarf es geeigneter Formen der Leistungsfeststellung. Es wird notwendig sein, einen Blick über die Fachgrenzen zu werfen und Anleihen in der Fremdsprachendidaktik zu nehmen. Ebenso kann die Beschäftigung mit den Bildungsstandards für Deutsch hilfreich sein; sie kennen eine ähnliche Aufgliederung nach sprachlichen Fertigkeiten.⁵ Insgesamt wird man Übungen und Aufgabenstellungen suchen müssen, die nicht primär auf das Verfassen von geschlossenen Texten abzielen, sondern die die ganze Vielfalt sprachlichen Handelns spiegeln.

Ein hervorragendes Prüfungssystem wurde von den Verantwortlichen des ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) entwickelt, das in zwei Stufen (KID 1 und KID 2) speziell auf Kinder und Jugendliche abgestimmt ist.⁶ Allerdings können LehrerInnen an Regelschulen von den Prüfungsbedingungen des ÖSD nur träumen: Mündliche Prüfungen werden grundsätzlich immer von zwei Personen abgenommen, wobei eine Trennung zwischen kommunikativ handelnder und beobachten-

4 Das Dilemma zeigt sich natürlich auch im muttersprachlichen Deutschunterricht: LehrerInnen müssen einen regelrechten »Schularbeiten-Kult« betreiben (mit strengen zeitlichen Vorgaben, terminlichen Absprachen, Elternkontrolle der Termine und Ergebnisse etc.), um einige handfeste Einzelnoten zu bekommen – und sind für den »großen Rest« der Endnote auf vage Mitarbeitsfeststellungen verwiesen, die de facto nicht benotet werden dürfen, jedoch insgesamt eine stichhaltige Gesamt-Mitarbeiternote ergeben sollen.

5 Die Bildungsstandards Deutsch für die achte Schulstufe sind in die Bereiche Lesen, Schreiben, Hören & Sprechen, Rechtschreibung und Sprachbetrachtung, Präsentation und Dynamische Fähigkeiten gegliedert. – Die Arbeit mit den Bildungsstandards dient zwar, wie immer wieder ausdrücklich betont wird, nicht der Leistungsbeurteilung; dennoch wird man sich überlegen müssen, ob zwei parallel laufende Evaluierungssysteme (das der herkömmlichen Leistungsbeurteilung und das der System-Evaluierung mittels Standards) auf die Dauer sinnvoll sind. Im Vergleich ist jedenfalls das für die Standards ausgearbeitete Modell der herkömmlichen Leistungsbeurteilung im Fach Deutsch weit überlegen, weil es die Vielfalt der Lehr- bzw. Lernaufgaben berücksichtigt.

6 <http://www.osd.at/> – [Download: 31.07.06].

der Person ermöglicht wird. (Auf lange Sicht ist dieser Standard in Prüfungssituationen jedenfalls anzustreben: Jede mündliche Sprachprüfung stellt für den/die Prüfende/n, der/die gleichzeitig sprachlich handeln, zuhören, beurteilen und Notizen machen soll, eine Überforderung dar.)

In den weiterführenden Schulformen (HS, AHS-Unterstufe) erscheint es sinnvoll, die Aufgabenstellungen bei Deutsch-Schularbeiten offener, vielfältiger und (sprach)praxisnäher zu gestalten, vermehrt lineare und nicht-lineare Lesetexte einzubauen, um das Textverständnis zu überprüfen, Texte oder Textteile bearbeiten, kommentieren oder bewerten zu lassen, und fallweise auch Hörtexte anzubieten, die sowohl der Überprüfung des Hörverstehens als auch der Weiterbearbeitung dienen können. Mehrteilige Schularbeiten könnten auch – analog zu den Gepflogenheiten des offenen Lernens – Pflicht- und Wahlaufgaben enthalten und kämen so SchülerInnen mit anderen Erstsprachen besonders entgegen.

3. Behutsame Fehlerkorrektur

In den »besonderen didaktischen Grundsätzen« des Lehrplans ist weiters von einer »behutsamen Fehlerkorrektur« die Rede. Sie wird zwar einschränkend in den Zusammenhang mit dem ungesteuerten Spracherwerb gestellt⁷, es kommt ihr jedoch darüber hinaus eine entscheidende Rolle zu. Behutsame Fehlerkorrektur ist unumgänglich notwendig bei jedem sprachlichen Lernprozess, denn nichts ist dem Spracherwerb abträglicher als ein ständiges Hervorheben von individuellen Fehlern zum Zweck der Leistungsbeurteilung. Damit verbundene Ängste und soziale Abwertung verhindern geradezu eine positive Auseinandersetzung mit dem Fehler.

LehrerInnen und SchülerInnen brauchen also eine andere Sichtweise und Einschätzung der Fehler: Fehler sind primär als »Chance zum Weiterlernen« (Kleppin 1995) zu sehen, sie zeigen den aktuellen Sprachstand auf, sie signalisieren, was eben noch »fehlt« – und das gilt es zu erwerben. Die im Lehrplan geforderte Behutsamkeit umfasst – auf der Grundlage dieser Einstellung – sowohl den taktvollen Umgang mit Fehlern, das absolute Vermeiden persönlicher Bloßstellung, aber auch das offene Ansprechen und Bewerten des Fehlers als Hilfe zum Weiterlernen.

Ebenso scheint es erforderlich, sich mit der Art der Fehler gründlich auseinanderzusetzen. Jeder Fremdsprachenlerner kennt aus eigener Erfahrung »falsche Freunde« und Interferenzfehler, die durch Analogien bzw. »Einmischung der Muttersprache« entstehen. Solche Phänomene zu entdecken setzt (seitens des Leh-

7 Ein plastisches Beispiel für den Einfluss des ungesteuerten Spracherwerbs lieferte einer meiner L2-Schüler in der zweiten Klasse, als er das Mundart-Wort »Gnack« für »Genick« in einer ansonsten durchgehend standardsprachlich verfassten Schularbeit verwendete. Sein Vorgehen ist gut erklärbar: Die Laut- bzw. Buchstabenfolge entspricht standardsprachlich lexikalisierten Abfolgen. – Häufiger als zu lexikalischen Verwechslungen kommt es jedoch zur Übernahme von Fallfehlern aus dem Dialekt (ohne + Dativ, mit + Akkusativ Plural etc.), zur Umschreibung des Genitivs mit Präpositionalausdrücken (von + Dativ) u.Ä.

rers/der Lehrerin) allerdings die Bereitschaft voraus, sich mit den Herkunftssprachen zumindest in groben Zügen vertraut zu machen. (Dabei muss zugestanden werden, dass das sichere Erkennen von Interferenzfehlern wohl auf jene Sprachen beschränkt bleiben muss, die der Lehrer/die Lehrerin tatsächlich einigermaßen beherrscht.) Es ist aber auch schon ein erster Schritt, sich beispielsweise über die Tücken der deutschen Artikelsetzung klar zu werden – ein Hauptproblem für Deutschlernende aus nicht indoeuropäischen und slawischen Sprachen! Grundsätzlich sollte man versuchen, die eigene Sprache immer wieder mit dem »Blick von außen« zu betrachten. Dazu könnten attraktive Angebote aus der vergleichenden Sprachwissenschaft die Lehreraus- und -fortbildung wesentlich bereichern. Was die Wertung von Interferenzfehlern betrifft, kann hier zunächst Toleranz geübt werden; das entsprechende Phänomen aber muss im Unterricht aufgearbeitet werden.

Eine »behutsame Fehlerkorrektur« bestünde auch darin, dass Fehler in schriftlichen Arbeiten zu Fehlergruppen zusammengefasst werden: Ähnliche Grammatikfehler könnten dann – wie Rechtschreibfehler – als Wiederholungsfehler gelten (z. B. Artikelfehler, falsche Flexionsendungen bei Adjektiven o. Ä.). Einer Benotungsgrundlage wie dem »Melker Arbeitspapier« kann so die Härte gegenüber DaZ-SchülerInnen genommen werden – gleichzeitig bleibt jedoch ein einheitliches Beurteilungsschema für alle SchülerInnen aufrecht.

Damit diese Vorgangsweise nicht als billige Erleichterung missverstanden wird, muss sie von einem individuellen Lernprogramm begleitet werden. Die Übungsphasen könnten einige Monate oder ein halbes Jahr umfassen, idealerweise werden Eltern oder MitschülerInnen als Helfer und Mitlernende mit einbezogen. Solche Schwerpunkte können sich auf grammatikalische Phänomene (Genus des Nomens, Wahl des Artikels, Wahl der Pro-Formen, Flexionsendungen; Stellung des finiten Verbs o. Ä.) beziehen, denkbar wären aber auch Rechtschreibkapitel (z. B. vermehrte Übungen zur Groß- und Kleinschreibung), Wortschatzerweiterungen und Übungen zur Semantik. Am Ende der Phase erscheint eine Lernkontrolle sinnvoll, eventuell auch als DaZ-Pflichtteil innerhalb der für die ganze Klasse vorgesehenen Schularbeit.

Einschleif- und Übergangsregelungen könnten grundsätzlich für alle Schularbeiten in den Schulstufen 5 bis 7 gelten. Vor allem in der ersten Klasse der HS und der AHS erscheint eine größere Fehlertoleranz bei der Beurteilung von Schularbeiten wichtig, um die Lernmotivation in der Zweitsprache Deutsch aufzubauen bzw. zu erhalten.

4. Notengebung und »Gerechtigkeit«

SchülerInnen und Eltern wünschen sich eine transparente und gerechte Notengebung. Sie wollen mit- und nachvollziehen können, wie die Noten zustande kommen, und ob sie – bezogen auf die MitschülerInnen – auch »stimmen«. Dem ist seitens der LehrerInnen Rechnung zu tragen – wenngleich damit im DaZ-Unterricht auch ein erhöhter Erklärungsbedarf verbunden ist.

Eine wichtige Grundlage ist dabei das Wissen der SchülerInnen um Mehrsprachigkeit in der Klasse. Wer welche Sprache zu Hause spricht, wer welche Sprache

wann und wie lange gelernt hat, soll dabei allen SchülerInnen bekannt sein. Mehrsprachigkeit soll von Anfang an – durch die offen deklarierte Einstellung des Lehrers/der Lehrerin und durch entsprechende Hinweise – von allen SchülerInnen als wertvoll und positiv erachtet werden. Mini-Sprachkurse innerhalb des Deutschunterrichts bringen LehrerInnen und SchülerInnen in veränderte Rollen und schaffen Verständnis für die Probleme beim Spracherwerb. Auch die Aufforderung an die deutschsprachigen SchülerInnen, scheinbar einfache grammatikalische Phänomene zu erklären (»Wieso heißt es ›ein *rotes* Auto«, aber ›das *rote* Auto?«), kann Verständnis für die Schwierigkeiten, die MitschülerInnen beim Erwerb bzw. Gebrauch der deutschen Sprache haben, schaffen.

5. Nachweis des Lernniveaus – Sprachenportfolio

Eine Alternative zu den aufgezeigten Möglichkeiten, erst- und zweitsprachlichen Deutschunterricht zu verbinden, stellt die klare Trennung von Schülergruppen innerhalb einer Klasse oder Leistungsgruppe nach L1- und L2-SprecherInnen dar. Dabei müsste mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen oder zumindest mit unterschiedlichen Beurteilungsschemen gearbeitet werden. Der Vorteil läge darin, die Beurteilungskriterien für DaZ-SchülerInnen ihrem Niveau und dem individuellen sprachlichen Fortschritt anpassen zu können. Der Nachteil liegt auf der Hand: Die Unterschiede werden betont, die sprachliche Integration tritt in den Hintergrund. Nicht zuletzt müssten in diesem Modell auch Zeugnisse und Dokumente mit dem Hinweis »Deutsch als Zweitsprache« versehen werden; und ob diese Vermerke dann auch von späteren ArbeitgeberInnen als gleichwertig mit einer herkömmlichen Deutschnote betrachtet werden, bleibt eine offene Frage.

Der Vermerk »Deutsch als Zweitsprache« erscheint nur innerhalb eines Sprachenportfolios gerechtfertigt, in dem *alle* sprachlichen Kompetenzen eines Schülers/einer Schülerin angeführt werden – auch die erssprachlichen. Konsequenterweise müsste es dann aber auch flächendeckend für alle DaZ-SchülerInnen muttersprachlichen Zusatzunterricht geben; davon sind wir aber derzeit meilenweit entfernt.

Literatur

- Bildungsstandards Deutsch*. Wien: bm:bwk 2005.
- DE CILLIA, RUDOLF: Spracherwerb in der Migration. In: *tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung* 2/2006, S. 4–9.
- FLECK, ELFIE: Unterricht in mehrsprachigen und multikulturellen Klassen. In: *tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung* 2/2006, S. 18–21.
- KLEPPIN, KARIN: Fehler als Chance zum Weiterlernen. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer 1995. http://www.edition-deutsch.de/fremdsprache/pdf/fd_so95.pdf [Download: 31.07.06].
- Statistische Übersicht über die Schuljahre 1997/98 bis 2004/05 – SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. In: *Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen*, Nr. 2/2006.

Elisabeth Schabus-Kant

Die Deutschschularbeit als Zwei-Phasen-Arbeit

1. Kurze Vorgeschichte

Die Zwei-Phasen-Schularbeit¹ wurde im Rahmen eines dreijährigen Versuchs an etlichen Wiener Hauptschulen und zwei Wiener Gymnasien ausprobiert und Anfang der 1990er Jahre in den Arbeitsgemeinschaften und bei Fortbildungsveranstaltungen unter den DeutschlehrerInnen intensiv und zum Teil durchaus kontroversiell diskutiert.

Inzwischen haben etliche Deutschlehrkräfte die Zwei-Phasen-Schularbeit fast wie selbstverständlich in ihren Deutschunterrichtsalltag eingebaut, gar nicht so wenige haben sich nicht weiter damit befasst oder sich aus wohlüberlegten Gründen nicht für die Zwei-Phasen-Schularbeit entschieden, eine weitere Gruppe hat sich inzwischen anderen, eventuell wesentlich innovativeren Formen der Beurteilung schriftlicher Leistungen in Deutsch zugewendet. Die Letztgenannten können dabei durchaus auch noch die Zwei-Phasen-Schularbeit in ihrem Programm haben.

ELISABETH SCHABUS-KANT unterrichtet Deutsch und Englisch am GRg10 Ettenreichgasse in Wien-Favoriten und hält fachdidaktische Seminare am Germanistischen Institut der Universität Wien. Ettenreichgasse 41-43, A-1100 Wien. E-Mail: elisabeth.schabus-kant@univie.ac.at

1 Gelegentlich auch als Zwei-Stufen-Arbeit bezeichnet.

2. Was ist eine Zwei-Phasen-Schularbeit?

Die Schularbeit wird zu dem im Arbeitskalender festgesetzten Termin abgehalten (= *Phase 1*), die Texte werden dann abgesammelt und zu einem späteren Zeitpunkt (am selben Schultag oder kurz danach) für die Dauer von ca. 15 Minuten den SchülerInnen zur Überarbeitung zurückgegeben (= *Phase 2*).

3. Kurze didaktische Begründung

Wichtige Texte werden im Leben außerhalb der Schule überarbeitet, wenn nicht gar gegengelesen, bevor man sie aus der Hand gibt. Die Zwei-Phasen-Schularbeit nähert sich einer solchen realistischen Schreibsituation. Eine wichtige didaktische Überlegung dabei ist, nicht nur das fertige Schreibprodukt, sondern auch den Schreibprozess zu beachten. Um einen eigenen Text erfolgreich überarbeiten zu können, bedarf es allerdings einer gewissen zeitlichen Distanz zum ersten Schreibvorgang. Solange man noch mitten in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema oder dem erzählten Erlebnis steckt, ist eine kritische – zum Beispiel Fehler erkennende – Überarbeitung nicht möglich. Erst der zeitliche Abstand erlaubt einen neuen, frischen Blick auf den eigenen Text. Da dieses Prinzip des Redigierens von Texten im Deutschunterricht vermittelt und angewandt wird, erscheint es nur folgerichtig, dass auch bei Schularbeiten so verfahren wird.

4. Lehrplanbezug

Derzeit enthält keine Lehrplanversion im Verordnungstext den Terminus Zwei-Phasen-Schularbeit, wohl aber gibt es genügend Anhaltspunkte für das Lehrziel »Textüberarbeitung«. Hier stellvertretend zwei Auszüge aus den AHS-Lehrplänen:

Im Lehrplan der AHS-Unterstufe² wird Folgendes gefordert:

Das Verfassen von Texten ist als mehrschichtiger Prozess zu sehen, der vom Schreibvorhaben bis zum fertigen Text reicht. Je nach der Schreibentwicklung und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sind geeignete Methoden und technische Hilfsmittel (z. B. Computer) gezielt einzusetzen, um diesen Schreibprozess zu unterstützen. Durch die regelmäßige Beschäftigung mit eigenen und fremden schriftlichen Arbeiten sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, Texte einzuschätzen, zu beurteilen und zu optimieren. Texte von Schülerinnen und Schülern sollen in geeigneter Weise zugänglich gemacht oder veröffentlicht werden. Die beim Verfassen von Texten auftretenden Mängel in der Beherrschung der Sprach- und Schreibrichtigkeit müssen zu individuellen, bei Bedarf zu gemeinsamen Schwerpunkten der Unterrichtsarbeit werden.

Im Deutsch-Lehrplan der AHS-Oberstufe³ heißt es:

² Am 11. Mai 2000 wurde der (neue) AHS-Lehrplan im Bundesgesetzblatt kundgemacht (BGBl. II Nr. 133/2000).

³ Lehrplannovelle AHS-Oberstufe 2004 (BGBl. II Nr. 277/2004 vom 8.7.2004).

Schriftliche Kompetenz ist ein wesentlicher Faktor für die Persönlichkeitsbildung und Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten, berufliche Tätigkeit und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Sie umfasst die Beschäftigung mit Schreiben für sich, Schreiben als Instrument des Lernens und mit Schreiben für andere. Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Schreibprozesse der Schülerinnen und Schüler zu begleiten. Schreibmotivation und Freude am Schreiben sind zu fördern. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Verantwortung für ihren eigenen Schreibprozess in allen seinen Phasen zu übernehmen – vom Schreibvorhaben bis zum endredigierten Text. Die Auswahl der Textsorten hat sich weitgehend an der außerschulischen Wirklichkeit, darunter auch an literarischen Vorbildern zu orientieren. Vor allem hat der Schreibunterricht textsortenübergreifend Schreibhaltungen auszubilden. Rechtschreissicherheit ist anzustreben. Individuelle Rechtschreibschwächen sind durch regelmäßige Übungen abzubauen. Einblicke in den Wandel der Schreibnormen sind zu geben. Wörterbücher und andere Hilfsmittel – auch in elektronischer Form – sind in allen Schreibsituationen zu verwenden, auch bei Schularbeiten und anderen Formen der schriftlichen Leistungsfeststellung. Ihr Einsatz bei Diktaten ist nach Maßgabe der Aufgabenstellung abzuwägen.

5. Kurze Anmerkung zur rechtlichen Situation

Österreichische Lehrpläne sind Verordnungen, keine Gesetze. Sie können daher die bestehende Verordnung zur Leistungsbeurteilung nicht außer Kraft setzen. In der Verordnung zur Leistungsbeurteilung sind Zwei-Phasen-Schularbeiten nicht vorgesehen. Das bedeutet, dass die Durchführung einer Zwei-Phasen-Schularbeit unbedingt einer Absicherung durch die vorgesetzte Dienstbehörde (Landesschulrat/Stadtschulrat für Wien) bedarf.

6. Einige denkbare Vorgangsweisen bei der Zwei-Phasen-Schularbeit⁴:

- a) Die Texte werden am Ende von *Phase 1* abgesammelt und zu einem späteren Zeitpunkt, etwa am nächsten Schultag, »unberührt« wieder ausgeteilt. Für die SchreiberInnen sind die Texte somit ein bisschen abgelegt und ein kühlerer Blick auf den eigenen Text ist möglich. *Phase 2* dauert ca. 15 Minuten. Erst danach werden die Arbeiten von der Lehrkraft korrigiert und beurteilt.
- b) Wie a), allerdings werden die Fehler vor *Phase 2* von der Lehrkraft markiert (z. B. am Rand). Nach *Phase 2* erfolgt eine gründliche Gesamtkorrektur und die Beurteilung. Ursprünglich von der Lehrkraft markierte Fehler werden nicht berücksichtigt, sofern sie in *Phase 2* ausgebessert worden sind.
- c) Die Texte werden korrigiert und benotet zur *Phase 2* ausgeteilt. Die überarbeitete Version wird in einem Gesamtkalkül berücksichtigt.
- d) Die Texte werden benotet zurückgegeben, die Fehler sind aber nicht gekennzeichnet und müssten von den SchülerInnen selbst gefunden werden; die Bearbeitung wird extra benotet. (Nur für die Oberstufe!)

⁴ Die vier Varianten folgen im Wesentlichen einem Handout von LSI Dr. Karl Blüml anlässlich der AG-LeiterInnen-Tagung 1994.

Nur bei Vorgangsweise a) entsteht für die LehrerInnen abgesehen von organisatorischen Details keine zusätzliche Korrekturbelastung. Oft werden die SchülerInnen dazu angehalten, in *Phase 2* mit einem andersfarbigen Stift zu arbeiten, um das Überarbeitete sichtbar zu machen.

7. Informationspflicht

Direktion, Erziehungsberechtigte, KlassenlehrerInnen und FachkollegInnen sowie Administration sind in geeigneter Reihenfolge zu informieren. Information vermindert Reibungsflächen. Selbstverständlich müssen Zwei-Phasen-Schularbeiten auch den SchülerInnen vorangekündigt werden, damit sie sich in *Phase 1* auch wirklich auf das Schreiben einlassen können. Eine überraschend angesetzte zweite Phase missachtet die Zeiteinteilung der Schülerinnen. Wer nicht erfährt, dass es eine zweite Phase geben wird, muss ja während der ersten Phase, die er/sie für »die Schularbeit« hält, danach trachten, alle Fehler zu vermeiden bzw. auszubessern!

8. Unterrichtsarbeit als Voraussetzung

Die SchülerInnen müssen mit dem Redigieren vertraut gemacht werden und ihm selber einen wichtigen Stellenwert bei der Abfassung von Texten beimessen. Dazu eignen sich Überarbeitungen in verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit)⁵, in schriftlichen Arbeiten (in Schul- und Hausübungen), in Projekten und Simulationen (z. B. Redaktionssitzung).

Wie bei allen Schularbeiten gilt auch hier: Was nicht Gegenstand des Unterrichts war, kann nicht zur Schularbeit kommen. Die Zwei-Phasen-Schularbeit ist also niemals ein Überraschungszuckerl, sondern geht aus der Unterrichtsarbeit hervor.

Nicht jede Aufgabenstellung bei einer Deutschschularbeit erfordert eine zweite Phase. Bei Schreibhaltungen wie dem Argumentieren oder bestimmten informierenden Textsorten etwa bietet sie sich an, weil da die Textstruktur besonders wichtig ist.⁶ Ähnliches mag bei jüngeren SchülerInnen auf Erlebniserzählungen zutreffen. Sinnvoll ist die Überarbeitung besonders dann, wenn die Arbeit aus einem einzigen Text besteht, der idealerweise einen Adressatenbezug, egal wie fiktiv, aufweist. Alles, was stärker in die Nähe des direkt Überprüfbaren, Formelhaften, Eindeutigen rückt, eignet sich in einer Leistungsfeststellung weniger für einen zweiten Arbeitsgang. Im Mittelpunkt soll die Überarbeitung stehen, nicht die Rücksprache oder ein Nachlesen zwischen den beiden Phasen.

Freilich darf die Zwei-Phasen-Schularbeit nicht überschätzt werden: *Phase 2* mit maximal 15 Minuten bietet zu wenig Zeit, um mehr als ein Herauspicken und Über-

⁵ Lioba Bauer hat beobachtet, dass sich dabei oft stabile Lerngruppen um »LektorInnentalente« bilden (*GermanistInnen-Forum* 20/2002, S. 22).

⁶ Evelyn Thornton: Schularbeit auf Raten. Die Zwei-Phasen-Arbeit als Methode der Organisation von Deutsch- und Fremdsprachenschularbeiten. In: Kschwendt-Michel et al. 2001/02, S. 21.

arbeiten von Rechtschreib-, Satzzeichen- und Grammatikfehlern im engeren Sinn zu ermöglichen. Dazu können noch Überarbeitungen im Bereich der Wortwahl kommen, lediglich vereinzelt im Bereich der Textgrammatik.

Für ein »Feilen« am Text reicht die Zeit nicht, für größere Überarbeitungen, wie zum Beispiel Veränderungen an der Textstruktur, müsste am PC/Laptop gearbeitet werden. Somit lässt die Zwei-Phasen-Schularbeit zwar kein intensives Redigieren zu, sehr wohl aber schärft sie bei den SchülerInnen das Bewusstsein dafür, dass wichtige Texte nicht unkontrolliert aus der Hand gegeben werden sollen. Das bedeutet, dass die SchülerInnen neben ihrer Textkompetenz auch ihre Methodenkompetenz ausbauen. Dass für die meisten SchülerInnen die Zwei-Phasen-Schularbeit eine Erleichterung bedeutet, weil Zeit- und Leistungsdruck etwas reduziert werden und daher in *Phase 1* eine Konzentration auf Inhalt und Aussage möglich wird, muss nicht eigens betont werden. Die SchreiberInnen können einen (wenn auch kleinen) Teil der Arbeit im zweiten Durchgang nochmals überprüfen. Davon sollte auch die Schreibmotivation ganz allgemein profitieren. Dennoch liegen auch jene DeutschlehrerInnen nicht falsch, die sich bisher nicht für die Zwei-Phasen-Schularbeit entscheiden wollten oder durften, wenn sie Schularbeitstexte als das akzeptieren, was sie eigentlich nur sein können, nämlich Erstfassungen, Entwürfe, Konzepte. Bereits in der Themenstellung kann die Formulierung »Entwurf ...« dieser Idee Rechnung tragen und zumindest andeuten, dass die Erkenntnisse der modernen Schreibforschung auch hier eingeflossen sind.

Das Unterrichtsfach Deutsch und das Bundesland Wien, vor allem durch Karl Blüml, haben zur Akzeptanz und zum Erfolg der Idee der Zwei-Phasen-Schularbeit wesentlich beigetragen. Mittlerweile gibt es auch in den lebenden Fremdsprachen dort und da Zwei-Phasen-Schularbeiten.

PS: Eine kleine Informationstour durch das Internet zeigt allerdings, dass mancherorts in Österreich diese Schularbeitsform immer noch den Hauch des Ausgefallenen (SchülervertreterInnen schlagen diese Form auf der Elternvereinsitzung vor, berufsbildende Schule in Klagenfurt, 2005), des Besonderen (auf der Homepage als Besonderheit angeführt, ORG in Oberösterreich) oder gar des Kreativen (Kreative Wege: Keine Angst vor Schularbeit; Wiener AHS, 2006) trägt. In den Bundesländern Salzburg und Oberösterreich (2002) gibt es dazu einige wenige offiziell eingereichte Schulversuche, im Jahresbericht 2004/05 der AHS-Steiermark, herausgegeben vom Landesschulrat, wird die Zwei-Phasen-Schularbeit als »offene Frage« vertagt.

Literatur

GermanistInnen-Forum 5, Mai 1994 (Beiträge zur Zwei-Phasen-Schularbeit von Eva Holzmann, Lioba Bauer, Elisabeth Schabus-Kant).

GermanistInnen-Forum 20, Jänner 2002. »Die Deutschnote« (Beiträge zur Zwei-Phasen-Schularbeit von Lioba Bauer, Elisabeth Schabus-Kant).

KSCHWENDT-MICHEL, HENRIKE et al.: *Neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung in den allgemein bildenden höheren Schulen Wiens*. Ergebnisse und Vorschläge der »Arbeitsgruppe Leistungsfeststellung« des Stadtschulrates für Wien im Schuljahr 2001/02.

Elisabeth Lercher-Natter

Wie gut war die Diskussion?

Zur Bewertung von mündlichen Leistungen im Deutschunterricht am Beispiel eines »literarischen Quintetts«

Wie kann ich die Leistungen von Lernenden beurteilen, ohne mich nur auf mein »Gefühl« verlassen zu müssen oder auf die Arroganz zu wissen, was die »richtige« Note ist, speziell, wenn es sich um mündliche Leistungen handelt? Wie kann ich die Beurteilung für alle Beteiligten nachvollziehbar machen? Wie kann ein Schema aussehen, das die Beurteilung erleichtert und in dessen Verästelungen und Unterkategorien ich mich nicht verliere und somit das Ganze im Auge behalten kann? Wie kann ich SchülerInnen an der Beurteilung teilhaben lassen?

Dieser Beitrag gibt selbstverständlich nicht die Antwort auf diese Fragen, sondern berichtet lediglich von einem Versuch, sich in einem System, in dem ununterbrochen beurteilt werden muss, im Wissen um die Unmöglichkeit all diese Fragen befriedigend beantworten zu können, etwas besser einzurichten. Dies möchte ich am Beispiel der Bewertung einer Literaturdiskussion in einer dritten Klasse einer Handelsakademie zeigen.

1. Konzeption und Verlauf der Unterrichtseinheit

In dieser Klasse plante ich einen Themenschwerpunkt mit literarischen Werken, in deren Zentrum Jugendliche oder junge Erwachsene stehen. Die SchülerInnen sollten jeweils ein Buch aus einer längeren Liste auswählen, lesen und dann in Gruppen zu jeweils fünf Personen diskutieren, also in einer Art »literarischem Quintett« ihre Auseinandersetzung mit dem Text unter Beweis stellen. Die mündliche Form habe

ich deshalb gewählt, um der allgemeinen Ermüdung (beider Seiten – der Lernenden und der Lehrperson) durch Leseportfolios und Lesetagebücher etwas entgegenzusetzen. Jede Diskussionsgruppe war selbst für die Gestaltung ihres auf 20 Minuten beschränkten Auftritts verantwortlich (Beginn, Ende, Zeiteinteilung, Themen, Rollenaufteilung usw.). Aus den Diskussionen sollte für die ZuseherInnen sowohl deutlich werden, wie das Thema »Jugend« im jeweiligen Buch inhaltlich und formal realisiert wird als auch wie der Text bei den Einzelnen »ankam« (im Sinne eines begründeten Urteils von »Ist das ein Buch für mich?«).

Die Frage war nun, wie könnte ich diese Diskussionen über Literatur beurteilen?

Viele der bisher von mir verwendeten Beurteilungskategorien (»Eingehen auf Fragestellung«, »Qualität der Argumentation«, »Körpersprache« usw.) erschienen mir reichlich allgemein und für eine transparente Beurteilung nicht wirklich hilfreich. Ich arbeitete daher mit einem Kollegen¹ – angeregt durch angelsächsische Beispiele und aufgrund von Erfahrungen mit Beschreibungen bei schriftlichen Arbeiten – ein Beurteilungsschema aus, das die Kriterien für die Beurteilung in jeweils drei Leistungskategorien konkret zu beschreiben versucht (siehe Beilage), wobei die Beschreibungskategorien das widerspiegeln, was uns für diesen konkreten Anlass, die Literaturdiskussion, wichtig erschien.

Eine weitere Intention in diesem Fall war, die Lernenden in die Beurteilung einzubeziehen. Dieser Vorschlag wurde von der Klasse gut aufgenommen, zumal wir ja schon des Öfteren in dieser Richtung gearbeitet hatten. Bisher waren diese Versuche jedoch aus meiner Sicht eher unbefriedigend verlaufen, da, obwohl natürlich besprochen wurde, worauf geschaut und wonach beurteilt werden sollte, die Punkte und Noten eher aus dem Bauch und nach Sympathie vergeben wurden. Diesmal gab ich meiner Klasse das Beurteilungsschema schriftlich – so dass alle vorab wussten, worauf sie sowohl bei der Vorbereitung ihrer Diskussionen als auch bei deren Beurteilung achten sollten. Die Beschreibungen wurden Punkten zugeordnet, wobei deren Gewichtung das widerspiegelte, was mir bei der Literaturdiskussion wichtig war: Inhaltliche Aspekte hatten diesmal mehr Gewicht als die Diskussion an sich. Der Fokus kann bei anderem Anlass ein unterschiedlicher sein – was sich in einer anderen Gewichtung der Punkte ausdrücken könnte. Das Schema kann also leicht verändert und für andere mündliche Auftritte ohne großen Aufwand adaptiert werden. Vor den Diskussionen beauftragte ich jeweils zwei Gruppen von vier SchülerInnen, nach diesem Schema einen Punktevorschlag abzugeben. Dafür hatten sie nach der Diskussion zehn Minuten Zeit, in der ich mit dem Rest der Klasse was anderes machte. Ich gab ebenfalls eine Beurteilung nach Punkten für die einzelnen TeilnehmerInnen ab, sodass drei gleichwertige Beurteilungen (zwei von SchülerInnen, eine der Lehrerin) vorhanden waren. Daraus ergab sich die Endbeurteilung für die DiskussionsteilnehmerInnen. Insgesamt funktionierte die gesamte Unterrichtseinheit gut und die Beurteilung wurde von den SchülerInnen an- und auch großteils ernst genommen.

¹ Oswald Kollreider, Lehrer (Deutsch/Geschichte) an der HTL II in Innsbruck.

2. Resümee

Was blieb offen?

- Auch wenn die genauen Beschreibungskategorien auf dem Papier standen, konnten auch diesmal »Revanchefouls« nicht ganz verhindert werden: Eine Gruppe bewertete zum Beispiel eine andere ziemlich herunter, weil ihnen dies zuvor auch passiert war.
- Die Zettelwirtschaft war enorm. Es bekam ja jede der drei Bewertungsgruppen für jede/n der fünf DiskussionsteilnehmerInnen ein Beurteilungsschema, d. h. 15 Zettel pro Runde. Dafür muss eine andere Lösung gefunden werden.
- Obwohl den einzelnen Gruppen ausreichend Zeit zur Diskussion ihrer Bewertung eingeräumt wurde, waren viele erstaunlich schnell und hakten einfach die Beschreibungen ab.
- Es gab – wie bei LehrerInnen auch – einen Hang zur mittleren Bewertung.

Was hat's gebracht?

- Die Qualität der Literaturdiskussionen konnte erheblich gesteigert werden, nicht nur, weil den TeilnehmerInnen vorab schon klar war, worauf Wert gelegt werden würde, sondern weil sie mit konkreten Beschreibungen mehr anfangen konnten als mit abstrakten Kriterien.
- Dadurch, dass TeilnehmerInnen bei anderen Diskussionen auch BeurteilerInnen waren, war es vielen möglich, ihre eigene Performance auch von außen zu betrachten, was die Einschätzung der eigenen Leistung erhöhte und die Einsicht in die Beurteilung erleichterte. Durch das Vorhandensein von konkreten Beschreibungen hatten viele überdies eher das Gefühl, nicht ausschließlich von Sympathiewerten (seitens der Lehrerin oder der MitschülerInnen) abhängig zu sein. Die schlussendliche Beurteilung hatte höhere Akzeptanz.
- Obwohl ich dazu keine empirische Untersuchung gemacht habe, meine ich aus Einzelgesprächen entnehmen zu können, dass schon etliche Lernende gespürt haben, was Beurteilung auch sein kann: eine Beschreibung einer konkreten Leistung nicht mit dem alleinigen Zweck, Versagen aufzuzeigen.
- Meine Monopolstellung als beurteilende Instanz hat an Bedeutung verloren und somit trat das »Leistung bringen« ausschließlich für die Note etwas in den Hintergrund.
- Der Kreis der aufmerksamen ZuhörerInnen während der Diskussionen – oft ein Problem bei mündlichen Präsentationen – war notwendigerweise ein größerer, was mein Dasein in dieser großen, disziplinär eher schwierigen Klasse erheblich erleichterte.

Das Modell der Beschreibung von Leistungen kann ohne große Mühe für verschiedenste Zwecke (mündliche Auftritte, Textsorten) und Altersgruppen adaptiert werden, ist also, wenn man sich einmal darauf eingelassen hat, ein praktikables und relativ unaufwändiges Beurteilungsinstrument. Von Vorteil ist zudem, dass die Lehrenden sich vorab ihre Kriterien bewusst machen müssen und die Lernenden nicht

mehr nur darauf angewiesen sind zu erraten, was von ihnen erwartet wird. Ich habe gute Erfahrungen gemacht mit dem Erarbeiten und der Diskussion solcher Schemata in LehrerInnengruppen – und das ist auch meine Perspektive für eine Weiterarbeit am Thema.

Beurteilungsskala für Literaturdiskussion

	gut	durchschnittlich	schwach
Inhalt Textkenntnis 10	Vermittelt ausgezeichnete Textkenntnis (kann Beispiele bringen, hat Textstellen parat usw.); hat das Thema des Textes erfasst und kann dies auch ausdrücken; kann die Diskussionsfrage (in diesem Fall »Wie wird Jugend dargestellt?«) umfassend erörtern; kann den Text gut formal beschreiben (Erzähler, Aufbau, Sprache usw.). 10-9	Vermittelt ausreichende Textkenntnis; hat nur Teilbereiche des Themas erfasst; geht auf die Themenstellung der Diskussion ein; kann Teilaspekte des Textes formal beschreiben. 8-7	Lückenhafte Textkenntnis; kann wenig zur Beantwortung der Diskussionsfrage beitragen; hat Schwierigkeiten bei der formalen Beschreibung des Textes. 6-0
Argumentation 5	Kann seinen Standpunkt gut nachvollziehbar darstellen; kann diesen mit einer vollständigen Argumentation unterstützen. 5	Kann seinen Standpunkt darstellen; argumentiert nur teilweise zielgerichtet. 4-3	Es ist schwierig zu erkennen, was der Standpunkt ist; die Argumentation fehlt, ist nicht nachvollziehbar, dreht sich im Kreis usw. 2,5-0
Diskussionsverhalten 5	Bezieht sich mit seinen Beiträgen auf andere Gesprächsteilnehmer (knüpft an, bestätigt, widerlegt, ergänzt, bringt neue Aspekte, greift Thema nochmals auf usw.); lässt andere ausreden; bringt sich mit geeigneten Mitteln in die Diskussion ein. 5	Bezieht sich nur teilweise auf andere Beiträge; reagiert mehr als Impulse zu setzen; bringt sich zu wenig in die Diskussion ein oder ist etwas zu dominant. 4-3	Beiträge sind mit denen anderer Gesprächsteilnehmer wenig verknüpft; unterbricht andere; leistet wenig für den Fortgang der Diskussion. 2,5-0
Auftreten 5	Spricht laut und deutlich; bedient sich einer gut verständlichen Umgangssprache; die Körpersprache drückt aktive Teilnahme aus. 5	Spricht im Allgemeinen verständlich und deutlich; spricht großteils allgemein verständliche Umgangssprache; die Körpersprache ist nicht durchgehend im Einklang mit einer aktiven Gesprächshaltung. 4-3	Oft schwer verständlich, weil zu leise oder zu wenig artikuliert; spricht in breitem Dialekt und macht störende Fehler (»die was«, »der wo«); die Körpersprache drückt Passivität bzw. Desinteresse aus. 2,5-0
Diskussionsgruppe 5	Die Rollen sind abgesprochen und gut aufgeteilt; der Anfang und das Ende der Diskussion sind bewusst gestaltet; der zeitliche Rahmen wird eingehalten; jedes Gruppenmitglied hat in etwa den gleichen Redeanteil. 5	Die Rollen sind nur teilweise aufgeteilt – es gibt Überschneidungen; es gibt den Versuch, den Anfang und das Ende der Diskussion zu gestalten; der zeitliche Rahmen wird im Großen und Ganzen eingehalten; die Redezeit ist nicht gleichmäßig verteilt. 4-3	Die Rollenaufteilung ist nicht klar; Anfang und Ende der Diskussion sind nicht gestaltet; die Diskussion ist zu kurz oder zu lang; die Redezeit ist sehr unterschiedlich verteilt. 2,5-0

Madeleine Strauss

Erste Schritte

Auf dem Weg zu einem »einheitlichen« Beurteilungsschema schriftlicher Arbeiten

»Ich weiß nicht, je länger ich Schularbeiten korrigiere, desto unsicherer werde ich!«
»Wie machst du das eigentlich? Ab wie vielen Fehlern muss man denn ein »Nicht genügend«
geben?«
»Wie wichtig ist die Rechtschreibung eigentlich noch?«
»Hast du ein System für die Korrekturen gefunden?«

Solche und ähnliche Fragen wurden unter den Deutsch-KollegInnen des BG und BRG St. Martinersstraße in Villach seit etlichen Jahren immer wieder diskutiert. Dies hat schließlich dazu geführt, dass wir beschlossen haben, das Thema »Beurteilung von Deutsch-Schularbeiten« im Rahmen einer schulinternen Fortbildung ausführlich zu behandeln und wenn möglich allgemeine, gemeinsame Beurteilungskriterien zu finden, mit denen sich alle KollegInnen der Schule identifizieren könnten.

Wie richtig und wichtig diese SCHILF-Veranstaltung war, hat sich sofort gezeigt, als wir damit begonnen haben, zwei Aufsätze aus unterschiedlichen Schulstufen (Unter- und Oberstufe), die ich unkorrigiert kopiert hatte, zu verbessern. Das Ergebnis war ebenso erwartet wie erschütternd, denn die selben Arbeiten wurden mit Noten zwischen »Gut« und »Genügend« beurteilt. Es war für uns klar, dass Handlungsbedarf bestand, wenn wir an unserer Schule eine halbwegs einheitliche Beurteilung erreichen wollten, und über dieses Ziel herrschte Einigkeit.

MADELEINE STRAUSS unterrichtet am BG/BRG St. Martin in Villach Deutsch und Französisch. Sie ist Mitglied der AG Bildungsstandards und der AG Erstellung von Test-Items Deutsch im bmbwk. St. Martiners-Straße 7, A-9500 Villach; E-Mail: madeleinestrauss@gmx.net

Mit dieser Erkenntnis machten wir uns an die Arbeit und versuchten auf der Basis eines Beurteilungsschemas, das sich im Französisch-Unterricht bereits bewährt hatte, Kriterien für die Beurteilung von Deutschschularbeiten zu erstellen. Natürlich war es notwendig, die »Vorlage«, die sich am Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientiert, in vielen Bereichen zu verändern und an die Situation im Bereich der Muttersprache anzupassen. Nach einem Arbeitstag hatten wir dann schließlich ein Papier vorliegen, das für die vier Beurteilungsbereiche: Inhalt und Aufbau, Stil, Rechtschreibung und Grammatik jeweils 20 Punkte vorsah, wobei davon ausgegangen wurde, dass eine Arbeit weder inhaltlich noch stilistisch vollkommen ungenügend sein kann, sodass hier auf jeden Fall mindestens 6 Punkte erreicht werden sollten.

Während in der Fremdsprache einfach die erreichte Gesamtpunktezahl gewertet wird, war die Zustimmung zu den erarbeiteten Beurteilungskriterien unter den Deutschkolleginnen und Kollegen nur unter der Bedingung zu erreichen, dass eine deutlich unter dem Durchschnitt liegende Leistung in einem der Teilbereiche (???) die negative Beurteilung der gesamten Arbeit nach sich ziehen sollte. Mit diesem Modell haben wir ein Jahr lang gearbeitet und viele Mängel und Lücken festgestellt: Als wichtigste Erkenntnis wäre dabei wohl zu nennen, dass es unmöglich ist, einen einzigen Kriterienkatalog für unterschiedliche Aufsatzgattungen zu verwenden, d. h. wir haben bald festgestellt, dass inhaltliche und stilistische Erfordernisse je nach Art des Textes definiert werden müssen. Außerdem wurde vergessen auf Sonderfälle wie Themenverfehlung näher einzugehen und Maßnahmen einheitlich festzulegen.

Ein weiteres Problem stellte die Definition des Begriffs »deutlich unter dem Durchschnitt« dar. Ausgehend von unserem »Grundschema« haben sich dann bei den Kolleginnen und Kollegen unterschiedliche Variationen entwickelt, sowohl was die Bewertung von Rechtschreibung und Grammatik betrifft (»Gibt es Minuspunkte, wenn jemand besonders viele Fehler hat?«) als auch in Bezug auf die »mathematische« Handhabung des Systems. Ein Kollege hat zum Beispiel statt des Punktesystems eine Bewertung in Prozenten erarbeitet.

Bei einer Fachkonferenz wurde dann einhellig das Bedürfnis geäußert, die Beurteilungskriterien basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen zu überarbeiten und »nachzujustieren«. Bemerkenswert erscheint dennoch, dass alle Kolleginnen und Kollegen übereinstimmend der Meinung waren, dass ein einheitliches Beurteilungsschema an der Schule nicht nur wünschenswert sondern auch für die persönliche Korrekturarbeit hilfreich ist!

Da diese Überarbeitung aus terminlichen Gründen noch nicht stattgefunden hatte, versuchte ich zunächst für die fünfte Schulstufe Beurteilungskriterien für den Erlebnisaufsatz zu erarbeiten. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern wurde festgelegt, welche inhaltlichen und stilistischen Anforderungen an den Text gestellt würden. Eine Beurteilung der Arbeit sollte entsprechend dem Ausmaß erfolgen, in dem diese Kriterien erfüllt würden. Dieses Vorgehen hat dazu geführt, dass einerseits die Schülerinnen und Schüler genau wussten, was von ihnen erwartet wurde, und es für mich andererseits sehr leicht war, Inhalt und Stil der Schularbeiten zu beurteilen.

Schließlich habe ich auch versucht, für die schriftliche Matura ein solches Beurteilungsschema zu finden, wobei ich die Erfahrung aus der Arbeit mit dem sehr allgemein gehaltenen Papier insofern genutzt habe, als ich für jede Textsorte eigene Kriterien erstellt habe. Dieser Kriterienkatalog erhebt sicherlich keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit und stellt nur einen Versuch von vielen möglichen dar.

Es ist bestimmt nicht einfach und erfordert einigen Aufwand, Beurteilungskriterien zu finden, die alle Möglichkeiten einbeziehen, vollständig, klar und eindeutig sind. Dennoch kann gesagt werden, dass sowohl für mich persönlich als auch für meine Kolleginnen und Kollegen der Versuch, ein einheitliches Beurteilungsschema zu verwenden, als durchaus positiv empfunden wurde. Der Grund: Wir wissen, was wir unterrichten sollen, die Schülerinnen und Schüler wissen, worauf es ankommt (sie können sogar gegenseitig ihre Texte bewerten) und die Beurteilung wird insgesamt objektiver und leichter.

Anmerkung der Redaktion:

Zur Information für Kolleginnen und Kollegen

Die Arbeitsgemeinschaft Deutsch des Bundeslandes Niederösterreich hat in einer Handreichung für Kolleginnen und Kollegen (bekannt unter der Bezeichnung *Melker Arbeitspapier*¹) gesetzliche Grundlagen, interessante fachdidaktische Denkanstöße und diskussionswürdige Impulse zur Leistungsbeurteilung zusammengestellt. Diese Ausführungen, aber auch jene der AG-Deutsch des Landes Oberösterreich (Allgemeine Richtlinien als Empfehlung für die Beurteilung der schriftlichen Matura aus Deutsch; AHS Oberösterreich²) und weitere Ansätze dazu aus den Bundesländern könnten als Basisgrundlage für eine österreichweite Vereinheitlichung der Leistungsbeurteilung dienen, die im nächsten Schuljahr im Zentrum der Arbeit der Arbeitsgemeinschaften Deutsch stehen soll.

1 http://agn.pi-noe.ac.at/melker-arbeitspapier/melker-arbeitspapier_okt2006.pdf

2 http://www.pi-linz.ac.at/ahs/arge/deutsch/matura_beurteilung.pdf

Elisabeth Schabus-Kant

Matura

Fiktive Gespräche – gut vorstellbar

Es sagt der Vorsitzende anerkennend zur Prüferin:

»Die Beurteilungsvorschläge bzw. Noten sind klar begründet, das verwendete Punktesystem ist einleuchtend und nachvollziehbar und wird überdies im ganzen Bezirk angewendet.«

Es sagt der unzufriedene Kandidat zur Prüferin:

»Warum haben Sie mir für den sprachlichen Ausdruck nur 5 von 8 Punkten gegeben [es ist doch nichts falsch und kurze Sätze ohne Beistriche sind viel besser zu verstehen], wieso für den Aufbau 4 Punkte abgezogen [Einleitung, Hauptteil und Schluss sind deutlich zu erkennen], weshalb für die kreative Leistung nur die Hälfte der möglichen Punkte angerechnet [die Idee mit dem Außerirdischen ist doch sehr originell] [...]?«

Es sagt der Prüfer bei einem Rettungsversuch:

»Wenn ich der Kandidatin Z. für den Inhalt um einen Punkt mehr gebe [es werden eigentlich alle wesentlichen Bereiche des Themas berührt], wenn ich ihr für die kreative Leistung die höchstmögliche Punkteanzahl anrechne [der Schlenkerer am Ende der Einleitung ist ja schon sehr geistreich], wenn ich für den sprachlichen Aus-

druck [eintönig und wirklich nicht gewandt, aber lauter gerade deutsche Sätze] nur 2 Punkte abziehe, dann geht sich noch ein »Gut« aus [...]«

Es sagt die Germanistin zum Beschwerdeführer:

»Sehen Sie selbst: Die Beurteilungsvorschläge bzw. Noten sind klar begründet, das verwendete Punktesystem ist einleuchtend und nachvollziehbar und wird überdies im ganzen Bezirk angewendet. → [xyz Punkte aus Beurteilungsbereich α + zxy Punkte aus Beurteilungsbereich Ω – yzx Punkte aus dem Bereich »Schreibrichtigkeit und Satzzeichen«] x Wortanzahlfaktor 0,87 = Genügend!«

Es sagt der Professor zur verzweifelten Erziehungsberechtigten:

»Die Arbeit ist ja recht nett formuliert, aber inhaltlich ganz schwach. Und dann noch diese Verwechslung von Elfriede Jelinek mit Peter Handke!«

Es sagt die Vorsitzende zum Prüfer:

»Eine beeindruckende Klausurarbeit. Sehr reif. Da sind allerdings diese vier Rechtschreibfehler [...]«

Es sagt die Prüferin zum Vorsitzenden:

»Mein Notenvorschlag lautet »Sehr gut«. Die Arbeit ist äußerst klar strukturiert, präzise im Ausdruck, anschaulich durch die treffsicher verwendeten Beispiele und in der Argumentation überzeugend. Der appellativ gehaltene Schluss verstärkt die Eindringlichkeit des Textes. Bei einem Umfang von mehr als 1.900 Wörtern ist eine kleine Anzahl von zugegebenermaßen groben Rechtschreibfehlern zu vernachlässigen.«

Es sagt der Prüfer über eine mäßig gut gelungene Klausurarbeit:

»Ich kenne den Kandidaten seit der dritten Klasse. Er war immer sehr gut in Deutsch und hatte tolle Ideen. Soll er jetzt wirklich nur ein Befriedigend bekommen, weil er bei der Matura die Nerven weggeschmissen hat?«

Es sagt der Vater zum Lehrer:

»Mein Sohn hat keinen Fallfehler und keinen einzigen Rechtschreibfehler, wie konnten Sie ihm da einen Vierer geben!?!?«

Dies ließe sich noch eine Weile fortsetzen. Alte Bekannte wie der Halo-Effekt oder die Scheinobjektivität eines gefinkelten Punktesystems werden hier ebenso sichtbar wie die Notwendigkeit, Texte fachlich fundiert beschreiben zu können und Notenentscheidungen nachvollziehbar zu begründen.

Das Verfassen von Texten und das Lesen von Texten sind komplexe Angelegenheiten

Texten wird man nicht mit einfachen Plus/Minus-Listen gerecht. Texte lassen sich nicht ausschließlich durch Korrekturraster pressen und in standardisierten Beurtei-

lungssystemen erfassen. Die Unschärfen im Urteil bleiben bestehen. Faktoren wie Textdichte, Prägnanz, adäquater Ausdruck, Kreativität, logische Verknüpfung und dergleichen mehr müssen auch bei Punktbewertungen letztlich wieder argumentiert werden. Es sei denn, PrüfungskandidatInnen, Eltern, Vorsitzende, Kommissionsmitglieder oder andere LeserInnen geben sich bereits mit der bloßen Tatsache zufrieden, dass dem Notenkalkül ein wie auch immer gestaltetes Punktesystem zu Grunde liegt.

Die Deutsch-AGs der einzelnen Bundesländer aktualisieren regelmäßig ihre Handreichungen zur Reifeprüfung. Im Folgenden zeigen zwei Passagen aus Oberösterreich und der Steiermark, dass die Anliegen überall dieselben sind. Was jeweils besonders hervorgehoben wird, kann uns auch in Wien interessieren und in unserer Arbeitsweise bestätigen.

Oberösterreich¹:

1. Der Umfang einer Reifeprüfungsarbeit aus Deutsch richtet sich nach der Art der Aufgabenstellung. Daher ist es kaum möglich, eine verbindliche Wortanzahl anzugeben. Bei manchen Textsorten (z. B. Glosse) liegt sogar in der Dichte und Prägnanz der Ausdrucksweise die eigentliche Qualität. Es bleibt dem Prüfer nicht erspart, von Fall zu Fall individuelle Maßstäbe festzusetzen, die allerdings argumentierbar und nachvollziehbar sein müssen.
2. Es gibt keine absolute Fehlerzahl (Orthographie, Grammatik etc.), die eine positive Beurteilung unmöglich macht. Die Fehlerzahl muss in Relation gesetzt werden zur Länge und zur sprachlichen Qualität der Arbeit [...].

Steiermark²:

Das *Beurteilungsverfahren* soll sich nicht von dem des letzten Schuljahres unterscheiden, [soll] *durchschaubar und nachvollziehbar* sein. [...]

Die *Gewichtung der Teilleistungen* im Bereich Inhalt, Ausdruck, Sprach- und Schreibrichtigkeit richtet sich nach der Beurteilungspraxis der schriftlichen Arbeiten des letzten Schuljahres. [...] Von Fall zu Fall wird der Prüfer/die Prüferin auch individuelle Maßstäbe ansetzen, deren Begründung jedoch nachvollziehbar sein muss.

Es gibt *keine absolute Fehlerzahl*, die eine positive Beurteilung unmöglich macht. Vielmehr muss der Prüfer/die Prüferin klarlegen, warum die Rechtschreibleistung für die positive Gesamtbeurteilung noch ausreicht. Von einer zu *rigiden Handhabung* der Fehlergrenze wird abgeraten.

Übereinstimmend wird dem Fehlerzählen eine Absage erteilt. Hervorgehoben werden die Nachvollziehbarkeit und Argumentierbarkeit des Beurteilungsverfahrens. Interessant sind auch die Hinweise auf individuelle Maßstäbe und auf die Beurteilungspraxis des letzten Schuljahres.

-
- 1 Die schriftliche und mündliche Reifeprüfung aus Deutsch AHS Oberösterreich Handreichung. LandesAG Deutsch AHS OÖ. In den Grundzügen erstellt von Christian Schacherreiter, bearbeitet, ergänzt und aktualisiert von Gerald Rainer
<http://www.pi-linz.ac.at/ahs/large/deutsch/reifepruefung.pdf> – [Download: 8.06.2006].
 - 2 Karin Weirer-Schreiner für die ARGE Deutsch/Steiermark.
http://www.pi-stmk.ac.at/ahs/service/reifepruefung/empf_de.doc – [Download: 8.06.2006].

Es werden Leistungen beurteilt, nicht Fehler

Der Mathematiker Peter Gröbner aus Wien bringt es in der Broschüre *Neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung in den allgemein bildenden höheren Schulen Wiens*³ auf den Punkt. Wichtig erscheint ihm, »dass Leistungen und nicht Fehler beurteilt werden«, und er erläutert seine Überlegungen folgendermaßen:

Der Anstoß für meine Entscheidung, vom Punktesystem zu einer verbalen Beurteilung überzugehen, war die Beobachtung, dass sich Reklamationen bei der Schularbeitsrückgabe fast nie auf die Note, sondern meist nur auf die Punktezahl beziehen. Mir erscheint das Punktesystem auch nicht objektiv, sondern lediglich intersubjektiv, das wäre aber eine Reihung nach dem Familiennamen auch. Als Grundlage für die Beurteilung reicht die direkte Anwendung der Leistungsbeurteilungsverordnung durchaus aus. Es ist kein Problem festzustellen, ob ein/e Schüler/in die wesentlichen Anforderungen überwiegend oder zur Gänze erfüllt hat oder ob sie/er mehr oder weniger weit darüber hinausgehende Leistungen erbracht hat. Diese Einstufung ihrer/seiner Leistungen ist dem Schüler/der Schülerin auch leichter verständlich zu machen als eine Zuordnung zu 24, 32 oder gar 80 verschiedenen Punktezahlen. Die Anwendung eines Punktesystems ist für mich das Ergebnis einer materialistischen Haltung, die meint, alles, auch zutiefst menschliche Eigenschaften, wie die Intelligenz bzw. ihre Leistungen und auch die Kreativität durch Zahlen erfassen zu können und zu müssen.

Dem ist für Deutsch nichts mehr hinzuzufügen, außer einer kleinen Fußnote.⁴

3 Peter Gröbner: Pflicht und Kür bei (Mathematik-)Schularbeiten. In: *Neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung in den allgemein bildenden höheren Schulen Wiens. Ergebnisse und Vorschläge der Arbeitsgruppe Leistungsfeststellung des Stadtschulrates für Wien im Schuljahr 2001/02.*

4 Immer wieder einmal ein Punktesystem anzuwenden, um der eigenen Routineerstarrung etwas entgegenzusetzen, halte ich für recht nützlich. Der geeignete Augenblick, plötzlich etwas Neues auszuprobieren, ist aber sicherlich nicht bei der Reifeprüfung.

Friedrich Janshoff

Lernkultur, Leistungsbewertung und Portfolio(s)

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Leistungsprüfungen und Beurteilungen [gehören] generell [...] zu den kognitiven, emotionalen, empraktischen und moralischen Komponenten aller Lehr-Lern-Prozesse. Die entscheidende Frage lautet [...], ob es gelingt, Bewertungsordnungen bzw. Lernerwartungsordnungen kollektiv nachvollziehbar zu machen, das heißt, ihre Fremdbeobachtung mit der Selbstbeobachtung der Beteiligten in Einklang zu bringen. (Schmidt 2005, 149)

Die folgende Auswahl verzeichnet rund 40 selbständige in Deutschland, Österreich und der Schweiz erschienene Veröffentlichungen aus dem Berichtszeitraum 2002 bis 2006 und führt damit die bibliographische Berichterstattung zu den Schwerpunkten »Leistungsermittlung bzw. -beurteilung« und »Portfolio(s) im Unterricht« (in Janshoff 2002) sowie »Formen des Lernens und Lerntechniken« (in Janshoff 2005) weiter. Ein bibliographisches Nachzeichnen der Diskussion wichtiger Grundsatzfragen und Grundbegriffe in Beiträgen allgemein- und fachdidaktischer Zeitschriften erübrigt sich, da folgende Beiträge im Heft (ergänzt durch die 2004 begonnene Reihe Deutsch-Standards) differenzierte aktuelle Informationen und Anregungen bieten:

Winter (im Heft) zum Zusammenhang von Leistungsbeurteilung und Lernkultur;
Sertl (im Heft) zum Wandel in den Formen der Leistungsbeurteilung;

Beer (im Heft) zu Bildungsstandards und Formen der Leistungsbeurteilung;
Glaboniat (im Heft) zu Leistungsmessung, Benotung, Qualitäts- und Leistungsstandards;

Deutsch-Standards. Informationen zur Deutschdidaktik,
30.2006, H. 4, 119-120; H. 3, 111-115; H. 2, 119-122; H. 1, 133-134.
29.2005, H. 4, 120-122; H. 3, 117-122; H. 2, 124-126; H. 1, 138-131.
28.2004, H. 4, 114-120; H. 3, 109-117; H. 2, 134-137.
<www.uni-klu.ac.at/ide/html/standards.html>

Die Einträge in den Gruppen »Kompetenz, Qualität und Leistung im Deutschunterricht und im DaF-Unterricht«, »Lernkultur und Leistungsbeurteilung«, »Handreichungen zur Leistungsbeurteilung« sowie »Portfolio(s) – praktisch, empirisch, theoretisch« sind chronologisch absteigend geordnet.

Janshoff, Friedrich: Wege zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 29.2005, H. 3, 113-115.

Janshoff, Friedrich: Portfolio(s) – Lernform und Bewertungsinstrument. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 26.2002, H. 1, 119-128.

Kompetenz, Qualität und Leistung im Deutschunterricht

Eriksson, Birgit: Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse. Tübingen: Francke, 2006. (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur. 85). ISBN 3-7720-8164-9

Zinterhof, Reinhold; Zinterhof, Andreas: Bildungsstandard Deutsch. Das sollten 14-jährige wissen und können. Ein Arbeitshandbuch für Schüler und Lehrer. Linz: Denkmayr, 2006. ISBN 3-902488-71-9

Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg: Fillibach, 2005. ISBN 3-931240-31-2

Stückrath, Jörn; Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. ISBN 3-8340-0011-6

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB): Formen der Leistungserhebung im Fach Deutsch. Möglichkeiten der Leistungserhebung und -bewertung an Realschulen unter Berücksichtigung neuerer Unterrichtsformen. Eine Handreichung für die bayerischen Realschulen. Donauwörth: Auer, 2005. ISBN 3-403-04351-7

Lernen beurteilen – Beurteilen lernen. Praxis Deutsch, 31.2004, H. 184.

Schubert, Anton (Hrsg.): Qualität im Deutschunterricht. Bewährte und neue Unterrichtsformen in der Grundschule. Braunschweig: Westermann, 2003. (Praxis Pädagogik). ISBN 3-14-162056-3

Kompetenz, Qualität und Leistung im DaF-Unterricht

- Birzniece, Irita: Qualitätssicherung für die DaF-Vermittlung. München: Meidenbauer, 2006. (Sprach-Vermittlungen. 1). ISBN 3-89975-074-8
- Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene. Erarb. u. herausgg. im Auftrag d. Thüringer Volkshochschulverbandes. München: Hueber, 2006. ISBN 3-19-002963-6
- Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. Fremdsprache Deutsch, 2006, H. 34.
- Glaboniat, Manuela u. a.: Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel; Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2. Berlin: Langenscheidt, 2005. ISBN 3-468-49410-6 [CD-ROM Version 2.0 mit Begleitbuch]
- Krause, Wolf-Dieter; Sändig, Uta: Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Angebote. Frankfurt am Main: Lang, 2002. (Sprache. 43). ISBN 3-631-36547-0

Lernkultur und Leistungsbeurteilung

- Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim: Beltz, 2006. (Basis-Bibliothek Unterricht). ISBN 3-407-25427-X
- Beutel, Silvia-Iris: Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim: Juventa, 2005. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung. 42). ISBN 3-7799-1675-4
- Feltes, Torsten; Paysen, Marc: Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungs- zur Leistungs politik. Hamburg: VSA, 2005. ISBN 3-89965-151-0
- Paradies, Liane; Wester, Franz; Greving, Johannes: Praxisbuch Leistungsmessung und -bewertung. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2005. ISBN 3-589-22171-2
- Sacher, Werner (Hrsg.): Jenseits von PISA. Wege einer neuen Prüfungskultur. Donauwörth: Auer, 2005. ISBN 3-403-04242-1
- Schmidt, Siegfried J.: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 2005. ISBN 3-89670-496-6
- Voß, Reinhard (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 2005. ISBN 3-89670-480-X
- Jäger, Reinhold S.: Von der Beobachtung zur Notengebung – ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Mit einem Beitrag von Urban Lissmann. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2004. (Erziehungswissenschaft. 9). ISBN 3-9373-3304-5
- Kirk, Sabine: Beurteilung mündlicher Leistungen. Pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004. (Erziehen und Unterrichten in der Schule). ISBN 3-7815-1307-6
- Sacher, Werner: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 4., überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004. ISBN 3-7815-1354-8

- Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. (Grundlagen der Schulpädagogik. 49). ISBN 3-89676-740-2
- Osburg, Claudia: Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg: Fillibach, 2002. ISBN 3-931240-21-5
- Valtin, Renate: Was ist ein gutes Zeugnis. Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim: Juventa, 2002. ISBN 3-7799-1089-6
- Winter, Felix; Groeben, Annemarie von der; Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002. ISBN 3-7815-1196-0

Handreichungen zur Leistungsbeurteilung

- Berkthold, Kerstin u. a. (Hrsg.): Leistungen beachten, beurteilen, herausfordern. Eine Handreichung zur Schülerbeobachtung. Donauwörth: Auer, [angek. für I/2007]. ISBN 3-403-04572-2
- Neuweg, Georg Hans: Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. 3., aktualis. u. erw. Aufl. Linz: Trauner, 2006. (Ratgeber Schulpraxis). ISBN 3-85487-984-9
- Walker, Catherine; Schmidt, Edgar: Leistungstests als Lernhilfe. Tipps und Konzeptionsideen. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2005. ISBN 3-86072-975-6
- Scianna, Rosetta: Bewertung im Offenen Unterricht – So geht das! Leistungsbeurteilung als Förderinstrument. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2004. ISBN 3-86072-861-X [+ CD-ROM]

Portfolio(s) – praktisch, empirisch, theoretisch

- Bostelmann, Antje (Hrsg.): Das Portfolio-Konzept in der Grundschule. Individualisiertes Lernen organisieren. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2006. ISBN 3-8346-0137-3
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer, 2006. ISBN 3-7800-4941-4
- Häcker, Thomas: Portfolio – ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006. (Schul- und Unterrichtsforschung. 3). ISBN 3-8340-0068-X
- Jäger-Gutjahr, Ingrid: Schritt für Schritt zum Portfolio. Klasse 3-4; mit Tipps von Kindern für Kinder. Lichtenau: AOL, 2006. ISBN 3-86567-413-5
- Werner, Gunther: Faire Noten mit Portfolioarbeit. Transparent bewerten – Lernklima aktiv verbessern. Klasse 5-10. Lichtenau: AOL, 2006. ISBN 3-86567-445-3
- Wiedenhorn, Thomas: Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2006. ISBN 3-8346-0152-7
- Grace, Cathy; Shores, Elizabeth F.: Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2005. ISBN 3-86072-943-8

- Iwan, Rüdiger: Zeig, was Du kannst! Portfolioarbeit als zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik. Heidelberg: Menon, 2005. ISBN 3-921132-34-7
- Lenzen, Klaus-Dieter; Pietsch, Susanne: Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrerstudium; eine Handreichung. Kassel: kassel university press, (2005). (Reihe Studium und Forschung. 9). ISBN 3-89958-157-1
www.upress.uni-kassel.de/abstracts_fr/3-89958-157-1.html
- Easley, Shirley-Dale; Mitchell, Kay: Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2004. ISBN 3-86072-869-5
- Iwan, Rüdiger: Prüfung, PISA und Portfolio. Über einen viel versprechenden Ansatz zur Aufrichtung des schiefen Turmes in Deutschland. Heidelberg: Menon, 2004. (Beiträge zur Gegenwart). ISBN 3-921132-32-0

Didaktik [ist] vor die schwierige Aufgabe [gestellt], Lerner in Lernarrangements bzw. in Lernumgebungen zu bringen, *in denen sie können, was sie sollen, weil sie wollen dürfen, was sie können sollen.* (Schmidt 2005, 58)

Hinweise der Redaktion

Bewährte Grundlagen mit hilfreichen Anregungen

- Becker, Georg E.: Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik. Teil III. Weinheim und Basel: Beltz, 8. überarb. Aufl. 2005. ISBN 3407253478
- Becker Gerold u.a. (Hrsg.): Qualität entwickeln: Evaluieren. Friedrich Jahresheft XIX, 2001. Seelze: Friedrich, 2001.
- Becker Gerold u. a. (Hrsg.): Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren. Friedrich Jahresheft XIV, 1996. Seelze: Friedrich, 1996.
- Bewerten und Benoten im offenen Unterricht. Praxis Deutsch, 26.1999, H. 155.
- Birkel, Peter: Aufsatzbeurteilung – ein altes Problem neu untersucht. In: Didaktik Deutsch, 2003, H. 15. S. 46-63.
- Grunder, Hans-Ulrich; Bohl, Thorsten (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-355-5 (neue unveränderte Auflage 2004. ISBN 3-89676-871-9)
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Klett, 1994. ISBN 3123113108
- Jürgens, Eiko; Sacher, Werner: Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung. Schulpädagogische Grundlegung und Anregungen für die Praxis. Weinheim: Beltz, 2000. (Studentexte für das Lehramt. 6.). ISBN 3407252955
- Nussbaumer, Markus: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beschreibung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer 1991.
- Pramper, Wolfgang u. a.: Deutschschularbeiten für die 5. bis 8. Schulstufe – gezielt vorbereiten, gerecht beurteilen. Linz: Veritas, 2001. ISBN 3-7058-6113-1

Deutsch-Standards

Für den nachhaltigen Wissenserwerb, wie er für die Erreichung der Bildungsstandards wünschenswert ist, müssen die Standardanforderungen von der fünften Schulstufe an als langfristige Zielsetzung eingeplant werden. Die Can-Do-Listen sind eine übersichtliche Auflistung der Standards mit einem dreistufigen Bewertungsraster nach den Kategorien:

- noch nicht erreicht
- erreicht
- gut erreicht

Can-Do-Listen – eine Prozessbegleitung

Die in Österreich derzeit vorliegenden Bildungsstandards Deutsch bestehen aus fünf Teilen:

- das Kompetenzmodell (in überarbeiteter Form vorliegend / Version 10/06: <http://www.gemeinsamlernen.at/>)
- die Bildungsstandards (ebenfalls neu / Version 10/06)
- die Aufgabenbeispiele, deren Ziel es ist, die Bildungsstandards für den Einsatz im Unterricht zu veranschaulichen
- die dynamischen Fähigkeiten
- die Can-do-Listen

In diesem Heft werden die Can-do-Listen vorgestellt, die ein wesentliches Element der Selbstevaluation von Unterricht sind. Sie sollen und können zu einer nachhaltigen Transparenz über den Erwerb von Kompetenzen beitragen. Und dies sowohl vom Blickwinkel der Lehrkraft aus betrachtet als auch von der Ebene der Schülerin/des Schülers.

Can-do-Listen sind ein Mittel zur kontinuierlichen Beobachtung der Lernentwicklung von der fünften bis zur achten Schulstufe und ermöglichen eine differenzierte Leistungseinschätzung bzw. gezielte Rückmeldung an die Schülerin/den Schüler. Es entsteht ein individuelles Stärken/Schwächenprofil.

Wofür können Can-do-Listen eingesetzt werden?

- Die LehrerInnen können ihren Unterricht selbst evaluieren: Welche Standards sind gut erfüllt, wo besteht verstärkter Handlungsbedarf?
- Die LehrerInnen können Schülerleistungen differenziert und individuell einschätzen: Wo sind deine Stärken bzw. deine Schwachpunkte?
- Dieses Stärken/Schwächenprofil bietet eine Grundlage für individuelle Förderpläne (Umsetzung des Fördererlasses).
- Die Schülerin/der Schüler kennt die Leistungsanforderungen: Jeder Schüler/jede Schülerin hat die Can-do-Listen in der Deutschmappe und kann selbstverantwortlich arbeiten.
- Die SchülerInnen entwickeln, gemäß der Lehrplananforderung, Selbst-

kompetenz und lernen, ihre Leistungen selbst einzuschätzen.

- Die Can-do-Listen bieten eine übersichtliche Grundlage für Elterninformation und Beratungsgespräche.
- Mit Can-do-Listen können auch nicht testbare Schülerleistungen wie Sprechen, Präsentieren und Dynamische Fähigkeiten¹ erfasst werden.

- Präsentationen
- Dynamische Fähigkeiten

Die Materialien sind nur für die Klassenebene gedacht und können nach Bedarf auch abgeändert werden. Sie gehen auf Entwicklungen und Schulversuche zur lernzielorientierten Beurteilung zurück, die an Wiener Pflichtschulen bereits mit Erfolg erprobt wurden.

Welche Can-do-Listen gibt es?

GABRIELA WEIHS-DENGG

- Deutsch gesamt
- Die vier Kompetenzbereiche im Einzelnen

Links zu Wiener Entwicklungen zur Leistungsbeurteilung

[Stand: 20. November 2006]

Bildungsdokumentation

http://www.oebvhpt.at/erziehung_unterricht/archiv/05_02/Goerlitz%20.pdf#search=%22Bildungsdokumentation%20steinbrechergasse%22

LOB

<http://www.pi-wien.at/erweitertelernformen/lob/fragenlob.htm>
<http://www.modellschule.at/konzept/LOB.htm>

LFD

http://www.zeltgasse.at/lfd1_05.pdf.pdf#search=%22Lernfortschrittsdokumentation%22

Modellschulen

<http://www.zeltgasse.at/leistungsbeurteilung.htm>
<http://www.feldgasse.at/ErweiterteLeistungsbeurteilung.html>

GABRIELA WEIHS-DENGG ist Hauptschullehrerin für Deutsch und Biologie, Psychologin, Referentin für Schulentwicklung und Schulversuche im Stadtschulrat für Wien, seit 2000 Koordinatorin der AG Wiener Standards, seit 2002 Mitglied der Arbeitsgruppen des BMBWK für Deutschstandards und Testerstellung. Stadtschulrat für Wien, Abteilung APS / Ref. 2, Wipplingerstraße 28, 1010 Wien.
 E-Mail: gabriela.weihs-dengg@ssr-wien.gv.at

1 »[...] die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken [...]« (bmbwk: Lehrplan 2000)

Das Gedicht im Unterricht

Das Gedicht und der Aphorismus im Deutschunterricht

Bei den Kirschen reift Grün zu Rot allmählich, dieses sieht einem Stimmen einer Saite ähnlich. So lässt der Künstler Dissonanzen zu Harmonie allmählich reifen.
(Georg Christoph Lichtenberg, Sudelbücher)

Vorausschickend muss ich feststellen, dass ich persönlich die Sprache liebe, jede Form von »Sprachspiel«, wie es Wittgenstein ausdrücken würde, und dem Lesen, besonders dem Lesen zwischen den Zeilen, bereits als Kind meine besondere Hingabe galt. Kein Wunder also, dass mich Lyrik und Aphorismen immer schon stark angesprochen haben und ich ihnen im Rahmen des Deutschunterrichts einen besonderen Stellenwert einräume.

Lyrik und Aphorismen eröffnen dem Leser/der Leserin Freiräume, führen uns Lesende in eine Gedankenwelt, die wir selbst mitgestalten dürfen, sie nehmen uns an der Hand, berühren uns manchmal aufbauend und tröstend, mitunter aufrüttelnd und kraftvoll, entlocken eventuell auch ein Lächeln; immer jedoch vermitteln sie das Gefühl

des Eingebettetheits in Gedanken und Gefühle des Autors, der die innere und äußere Welt des Menschen versucht zu durchdringen, zu erforschen, zu verstehen. Und wir, die Leser, sind mit dabei! Lesen und Denken bilden eine untrennbare Einheit!

Die Lücke, die die Lyrik lässt, darf, soll, ja muss gefüllt werden mit eigenem Erlebten, Gedachten, Gefühlten. Was gibt es Schöneres, als wenn sich beim Lesen und Interpretieren ein Seufzer löst, ein Seufzer der Erleichterung vielleicht durch das Aufgehoben-sein in der Sprache, die uns Lesende in ihrer Dichtheit ein Stück Wirklichkeit vor Augen führt, uns in unserem Wissen bestärkt oder einen neuen Weg weist.

Im Schulalltag geraten Lernende und Lehrende fast täglich in Situationen, in denen das friedliche Zusammenleben gestört wird, größere oder kleinere Probleme auftauchen und die Interessen der jungen Menschen kollidieren. Häufig kommt es auch vor, dass aus Spaß urplötzlich Ernst wird und Kinder die persönlichen Grenzen der SchulkollegInnen überschreiten.

Das Gedicht *Humorlos* von Erich Fried eignet sich besonders gut, um SchülerInnen zum Nachdenken anzuregen. Außerdem erhält der/die Lehrende einen unmittelbaren Zugang in die Verfasstheit der einzelnen Schülerseele.

Vorschlag für eine Doppelstunde in Deutsch

- Jeder Schüler/jede Schülerin erhält ein Blatt mit dem Gedicht von Erich Fried, jedoch die letzten zwei Zeilen fehlen.

Erich Fried
Humorlos

Die Jungen
werfen
zum Spaß
mit Steinen
nach Fröschen

Die Frösche
.....
.....

- Die SchülerInnen sollen die fehlenden Zeilen ergänzen.
- Die erarbeiteten Vorschläge werden vorgestellt und das Originalgedicht in die Literaturnappe oder ins Heft eingetragen (Frieds letzte Zeilen lauten: »Sterben / im Ernst«).
- Je nach Gruppen- oder Klassenstärke liegen am Lehrertisch mehrere Stapel mit Aphorismen zum Thema Gewalt und Spaß. Jeder Schüler/ jede Schülerin sucht sich einen Aphorismus aus und klebt ihn auf ein leeres Blatt, auf dem innerhalb eines festgesetzten Zeitraumes Gedanken zur gewählten Lebensweisheit schriftlich festgehalten werden.
- Ein Blatt mit sämtlichen Aphorismen wird ausgeteilt, damit alle mitlesen können, wenn die einzelnen Gedankensplitter besprochen und interpretiert werden.
- Auf einer Pinnwand werden die Ergebnisse der Arbeit zum Nachlesen befestigt.

Persönliche Erfahrung

Sehr aufschlussreich war es für mich, bei dieser Stundeneinheit festzustellen, dass die Ergänzungen, die von den Kindern festgehalten wurden, auch mit dem Erscheinungsbild des Schülers/

der Schülerin in der Klasse korrelierten. So entschieden sich eher unauffällige, meist sehr stille Wesen für folgenden Schluss:

- sterben in Traurigkeit
- sterben langsam und qualvoll
- sterben ohne sich zu wehren
- verenden leise
- sind tot, man hört kein Quaken mehr
- sterben einsam und allein
- rühren sich nicht mehr, es herrscht Stille
- können nicht mehr lachen
- sterben wirklich
- sterben auf grausame Art und Weise

Laute, mitunter durch unangepasstes Verhalten auffallende SchülerInnen fanden zu folgenden Schlusssätzen:

- hüpfen weg
- schlagen zurück
- werfen zurück
- rächen sich
- verrecken langsam
- krepieren langsam und liegen in ihrem Blut

Bei der Auswahl der Lebensweisheiten ließ sich beobachten, dass fast alle Beteiligten »ihren« Aphorismus nach genauer Durchsicht des vorhandenen Materials bewusst wählten.

Sehr bedacht machten sich die SchülerInnen an die Interpretation der Gedankensplitter und ich war überrascht, wie lebensklug und weise sich manche schriftlich äußerten.

In der mündlichen Aufarbeitungsphase gerieten wir in ein lebendiges philosophisches Gespräch und betrieben im wahrsten Sinne des Wortes »Philosophie« – Liebe zur Weisheit. Wir erfüllten sozusagen das Ideal des Aristoteles, vollzogen das Leben aus theo-

retischer Sicht, stellten Fragen und stellten vor allem in Frage, versuchten im Diskurs gemeinsam zu lernen.

Und Bezug nehmend auf Georg Christoph Lichtenberg kann man feststellen:

Bei den Kindern reift Grün zu Rot allmählich, dieses sieht einem Stimmen einer Saite ähnlich. So lässt der Lehrer Dissonanzen zu Harmonie allmählich reifen.

SIEGLINDE JUG

Folgende Aphorismen standen zur Auswahl:

»Ist es nicht so, dass man auch Spaß am Leben haben kann ohne immer Spaß haben zu müssen.«

© Stefan Wittlin, (*1961), Schweizer »Medicus-Canis«, Kynologe – Hundetherapeut, Tierpsychologe, Buchautor und Kolumnist

Bion sagt: Auch wenn Knaben nur aus Spaß Steine nach Fröschen werfen, sterben die Frösche nicht aus Spaß!

© Plutarch von Chäronea, (etwa 50 – 120 n. Chr.), griechischer Philosoph, Historiker und Konsul von Griechenland

Erlaubt ist, was Spaß macht. Und Spaß macht, was nicht erlaubt ist.

© Werner Mitsch, (*1936), deutscher Aphoristiker

Was man ernst meint, sagt man am besten im Spaß.

Wilhelm Busch, (1832 - 1908), deutscher Zeichner, Maler und Schriftsteller

Mit Salz und Spaß darf man's nicht übertreiben.

Deutsches Sprichwort

Spaß muss Schafszähne haben, keine Hundezähne.

Deutsches Sprichwort

Für gewöhnlich stehen nicht die Worte in der Gewalt des Menschen, sondern die Menschen in der Gewalt der Worte.

Hugo von Hofmannsthal (1874–1929), österreichischer Lyriker, Dramatiker, Erzähler und Essayist

SIEGLINDE JUG ist Lehrerin an der Hauptschule 3 in Völkendorf/Villach; schreibt Lyrik. Kasmanhuberstraße 1, A-9500 Villach.
E-Mail: linda.sur@utanet.at

ide empfiehlt



Ilse Brunner, Thomas Häcker,
Felix Winter (Hg.)

Das Handbuch Portfolioarbeit

Konzepte, Anregungen, Erfahrungen
aus Schule und Lehrerbildung.
Seelze-Velber: Kallmeyer 2006. 272 Seiten.
ISBN 3-7800-4941-4 ● EUR 19,90

Ganzheitlich – so wie die gedankliche Haltung zum Lehren und Lernen in der Portfolioarbeit – ist dieses Handbuch. Es bietet den Leserinnen und Lesern grundsätzliche Informationen über diese Form der Unterrichtsarbeit, zeigt differierende Zugänge auf, beleuchtet das Thema von allen Seiten, thematisiert konkrete Erfahrungen im Unterricht und versucht Antworten auf die verschiedensten, damit zusammenhän-

genden didaktischen Fragen zu geben.

Begabt, doch für die Schule viel zu dumm.
Ein Medium des Wandels in der Lernkultur.
Etwas, worauf man stolz sein kann.

So lauten die Überschriften der persönlichen Stellungnahmen von Ilse Brunner, Thomas Häcker und Felix Winter. Damit werden die wichtigsten Aspekte deutlich, die der Portfolioarbeit zugrunde liegen.

Für Ilse Brunner ist es vor allem das Menschenbild, das hinter der Portfolioarbeit steht – ein wertschätzendes, partnerschaftliches Verhältnis, ein Klima des Vertrauens, das Leistung ermöglicht und die Entfaltung der eigenen Stärken unterstützt.

Thomas Häcker betont die Bedeutung des Lernprozesses gegenüber dem Lernprodukt, sowie die Orientierung an Kompetenzen und nicht an Defiziten. Damit setzt das Portfolio für ihn an einem Dreh- und Angelpunkt unterrichtlichen Handelns an: der Leistungsbeurteilung.

Auch für Felix Winter ist der Aspekt des veränderten Umgangs mit Leistungen von Schülerinnen und Schülern der zentrale Punkt in der Portfolioarbeit. Er warnt aber auch, ebenso wie Gerd Bräuer im Epilog dieses Bandes, vor einer allzu raschen und unreflektierten Einführung dieser Methode, denn es gibt Bedingungen des Gelingens, die respektiert werden müssen.

Diese Bedingungen skizziert Oswald Inglin in seinem Beitrag (S. 8ff.) anhand eines Rahmenmodells (von außen nach innen dargestellt) an einer Sekundarstufe II in der Schweiz.

Den äußersten Rahmen bilden *curriculare Voraussetzungen*, d.h. schon im Lehrplan müssen die differenzierte För-

derung und Beurteilung der Fähigkeiten von Lernenden grundgelegt sein. *Organisationsformen*, die den Stundenrhythmus aufbrechen, wie Lernfelder, Projektkonzeptionen und dergleichen bilden den nächsten Schritt und sind nach Inglin eine Grundvoraussetzung für einen Unterricht, der in die Tiefe geht und intrinsisches Lernen fördert. Im Zusammenhang mit den Organisationsformen ist auch die *Raumordnung* zu betrachten. Die Portfolioarbeit unterstützt die eigenständige Beschaffung von Informationen, sie ist auf einen Austausch hin ausgerichtet, was den Rahmen des Klassenzimmers oftmals sprengt. Die Möglichkeiten der Unterrichtsarbeit von *Lehrkräften* stehen damit in direkter Verbindung. Variationen in den Organisationsformen, wie Stundenpools, Tandems, fächerübergreifender Unterricht, Teamteaching und der Einsatz von Formen der Portfolioarbeit werden durchführbarer, wenn die Struktur unseres schulischen Systems flexibler ist.

Am Schluss seiner Darlegungen steht das Portfolio selbst und all die Fragen, die seine Planung, Durchführung und Bewertung betreffen.

Das Handbuch Portfolioarbeit ist in sechs Teile gegliedert und es kommen zweiunddreißig Autorinnen und Autoren zu Wort.

Den Beginn bilden die drei eingangs erwähnten persönlichen Stellungnahmen der Herausgeber/innen.

In Teil 1 geht es um Grundlagen der Portfolioarbeit, in denen die Weite der Portfoliolandschaft konzeptionell und praktisch differenziert erfasst wird. Sie reicht von den Wurzeln dieser Methode und ihren didaktischen und pädagogischen Grundlagen bis zur spannenden Auseinandersetzung mit dem Thema

Standards, das anhand von zwei Beispielen aus den USA aufgezeigt wird.

Teil 2 bietet die unterschiedlichsten Erfahrungen mit der Portfolioarbeit und gibt somit vielfältige Einblicke in die schulische Praxis. Es geht um Rahmenbedingungen, die Planung, die Bandbreite des Einsatzes des Portfolios in vielen Fächern von der Grundstufe über Haupt- und Realschulen und das Gymnasium bis zum Oberstufenkolleg.

Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Leistungsbewertung von Portfolios. Darin wird deutlich, dass die Portfolioarbeit von einem veränderten Zugang zu Fragen der Leistungsbewertung nicht zu trennen ist. Dieser Abschnitt beschreibt Erfahrungen in der Entwicklung mit neuen Möglichkeiten von Beurteilung, wie zum Beispiel Bewertungsrastern, dem Portfoliogespräch, schriftlichen Kommentaren von Lehrerinnen und Lehrern und Portfolioprüfungen. Sie alle verstehen sich auch als ein Diskussionsbeitrag zu einer neuen Kultur im Umgang mit der Leistungsfeststellung.

Den Einsatz von Portfolios in der Lehrerbildung thematisiert Teil 4 des Handbuchs und zeigt dafür sinnvolle Wege auf.

Gerd Bräuer formuliert im Epilog, wie bereits angedeutet, die Gefahr der Vereinnahmung der Portfolioarbeit von einem schulischen System, das ergebnisorientiert ausgerichtet ist und in dem die reflexive Praxis wenig Raum und Zeit hat.

Die ursprüngliche Idee des Portfolios (Belanoff/Dickinson 1991, Graves/Sunstein 1992, Yancey 1992),

Arbeits- und Lernprozesse sich selbst bewusst zu machen und gleichzeitig für Mitlernende und Lehrende aufzuzeigen bzw. Arbeits- und

Lernprodukte im Kontext individuellen Handelns vor- und auszustellen und somit die Grundlage für eine ganzheitliche Bewertung zu liefern – diese ursprüngliche Idee ist mit zunehmender Institutionalisierung der Portfolios durch die bestehenden, in ihrer Gesamtheit nach wie vor einseitig ergebnisorientierten Bildungssysteme auf das äußerste gefährdet. (Bräuer, S. 257)

Am Beispiel des *Europäischen Sprachenportfolios* wird die Problematik zwischen dem individuellen Freiraum, der dieser Arbeit inne liegt und dem Bedürfnis von Grenzen mittels Handlungsanweisungen aufgezeigt. Dieser, hier auf institutioneller Ebene dargestellte Konflikt, ist auch ein präsender Bestandteil der Arbeit mit dem Portfolio im Unterricht.

Den Schluss bilden ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis und eine Vorstellung der Autorinnen und Autoren und ihres beruflichen Umfeldes.

Dem Anspruch des Werkes, Handbuch zu sein, also einen Orientierungs- und Handlungsrahmen über Theorie und Praxis zu bieten, Einblick in die Vielfalt der Anwendungsmöglichkeiten von Portfolios an vielen Schulstufen und Schultypen, Unterrichtsfächern (Lea Stampfl: *Portfolioarbeit im Mathematikunterricht an einer Grundschule*, S. 121 ff.) zu geben, einen Beitrag zu einer förderorientierten Pädagogik zu leisten, die leistungsschwächere Schüler/innen ermutigt, und den besonderen pädagogischen und demokratischen Aspekt dieser Methode hervorzuheben, diesem Anspruch wird dieses Buch gerecht.

Dies gilt auch für die im Vorwort formulierte Aussage der Herausgeber/innen:

Es ist unser Wunsch und unsere Hoffnung, die Leserinnen und Leser durch Beschreibung gelingender und erfolgreicher Portfolioarbeit zu inspirieren und sie zu ermutigen selbst Versuche mit dieser anderen Kultur des Lernens und Lehrens zu machen, sowie geeignete Rahmenbedingungen an ihren Institutionen zu schaffen. Gleichzeitig möchten wir aber die Schwierigkeiten und Anstrengungen nicht verschweigen, die mit der Einführung der Portfolioarbeit verbunden sind. Wenn man es in einem Satz sagen wollte, der würde so lauten: »Es ist viel, aber lohnende und befriedigende Arbeit.«

EDITH ZEITLINGER

EDITH ZEITLINGER ist Deutschlehrerin am Europagymnasium; Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik der Universität Klagenfurt; Mitglied der Arbeitsgruppe Bildungsstandards am bmbwk; Leiterin der AG-Deutsch in Kärnten. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: Edith.Zeitlinger@uni-klu.ac.at

Neu im Regal

Astleitner Hermann

Aufgaben-Sets und Lernen

Instruktionspsychologische Grundlagen und Anwendungen.

Frankfurt am Main: Lang, 2006. 110 Seiten.

ISBN 3-631-54142-2 • EUR 24,50 • sFr 36,00

Im Rahmen von international-vergleichenden Bildungsstudien (wie z. B. PISA) spielen Aufgaben und deren Lösung eine zentrale Rolle. Daher kann ein geschulter, lernförderlicher Umgang mit Aufgaben entscheidend zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen. Hermann Astleitner geht im vorliegenden Buch nun der Frage nach, wie Aufgaben bzw. Aufgaben-Sets angelegt sein sollen, um eine möglichst große Lernwirkung zu erzielen. Mithilfe von theoretischen instruktionspsychologischen Grundlagen werden lernrelevante Aufgabenmerkmale (wie z. B. Aufgabenkomplexität, -variation und -zugriff) identifiziert, erforscht und in ein kategoriales Modell integriert. Empirische Untersuchungen beschäftigen sich mit dem Zusammenhang von Aufgabenmerkmalen und Lernwirksamkeit sowie den Auswirkungen auf die Motivation. Schließlich werden praktische Einsatzmöglichkeiten bei der Gestaltung von Aufgaben in Schule und Weiterbildung vorgestellt.

Köster Juliane, Lütgert Will,
Creutzburg, Jürgen (Hg.)

Aufgabenkultur und Lesekompetenz

Deutschdidaktische Positionen.

Frankfurt am Main: Lang, 2004.

232 Seiten.

ISBN 3-631-52719-5 • EUR 42,50 • sFr 62,00

Die vorliegende Publikation ist eine Sammlung von Beiträgen zur Tagung »Aufgabenkultur im Deutschunterricht – Ihre Bedeutung für die Entwicklung der Lesekompetenz«, die bereits im Jahr 2003 in Thüringen stattgefunden hat. Vor dem Hintergrund der PISA-Studie sollen Aufgabenarrangements im Lernbereich »Umgang mit Texten« reflektiert und jene Aufgabenkonstruktionen herausgefiltert werden, die Lernenden helfen, Texte besser zu verstehen und zu gebrauchen.

Aufgaben werden als Schlüssel zum Textverständnis, zur Umsetzung von Gelerntem und zum Erkennen von neuen Zusammenhängen gesehen. In Leistungs- und Prüfungssituationen steuern die Aufgaben sowohl die Art der Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Lernenden einsetzen sollen, als auch deren Ausmaß. Nachgegangen wird in diesem Sammelband auch der Frage nach der Bedeutung von Tests und Lernstrategien für die Entwicklung der Textverstehenskompetenz der Lernenden und für die damit verbundene Lernprogression. Ebenso wird der Rahmen abgesteckt, den Aufgabenstellungen bieten sollen, sodass sowohl Lösungsprozesse stattfinden können als auch die erwarteten Ergebnisse beschreibbar werden.

Frank McCourt

Tag und Nacht und auch im Sommer

Übersetzt von Rudolf Hermstein.

München: Luchterhand Literaturverlag, 2006.
336 Seiten.

ISBN 3-6308-7239-5 • EUR 19,95

Die Erinnerungen des Erfolgsautors Frank McCourt über seine 30-jährige Tätigkeit als Lehrer an verschiedensten New Yorker High Schools ist ein zugleich heiteres und nachdenklich stimmendes Plädoyer für die Wertschätzung der Arbeit von Lehrern. Insbesondere von Sprachlehrern, die pubertierenden, und alles andere als motivierten zukünftigen Tischlern, Mechanikern, Friseuren u. a. die Schönheiten und Besonderheiten der Sprache vermitteln sollen. Wie dem Autor dies, einmal mit Hingabe und dann mit pädagogischer Distanz, immer wieder gelingt, davon erzählt er freimütig und offen. Aber er verschweigt auch nicht die Momente voller Selbstzweifel, seine inneren Kämpfe, die Ratlosigkeit, die ihn oft an die Grenze des Scheiterns bringen.

Trotzdem, und das macht das Buch zu einem so positiven Leseerlebnis – Franc McCourt liebt seinen Beruf, er mag die Kinder und Jugendlichen und er betrachtet sie als eigenständige Persönlichkeiten, denen er in jeder Situation mit Respekt und der gebührenden Aufmerksamkeit begegnet. Selbst wenn diese ein Lehrerbild mit sich herumtragen, das der Autor auf seine heitere Art und Weise so formuliert:

Woran denken Lehrer zuletzt, bevor sie einschlafen?

Vor dem Einschlafen denken all diese Lehrer, wohligh warm in ihren Baumwollpyjamas, nur daran, was sie am nächsten Tag unterrichten werden. Lehrer sind gut, anständig, pflichtbewusst und gewissenhaft, und sie würden nie

ein Bein über den Menschen legen, der neben ihnen liegt. Vom Bauchnabel abwärts sind Lehrer tot. (S. 264)

Am Ende der erfrischenden Lektüre darf man, auch wenn man selbst schon jahrelang unterrichtet, einen neuen Blick auf seine Arbeit werfen. Einen, jenseits aller pädagogischen Postulate und didaktischen Erkenntnisse – einen, von Mensch zu Mensch.

Jonas Lanig

Lehrer verändern Schule – Jetzt.

Was du selber kannst besorgen, das verschiebe nicht auf oben.

Mülheim: Verlag an der Ruhr, 2006.
178 Seiten.

ISBN 978-3-8346-0062-2 • EUR 15,45 • sFr 26,30

»Bildung ist wieder ein Thema – aber noch lange kein Anlass zum Handeln« (S. 7), bedauert Jonas Lanig im Vorwort zu seinem Buch. Er beklagt weiter, dass Politiker/innen zwar lautstark Investitionen in Bildung und Forschung fordern, dass jedoch Missstände nur sehr zögerlich behoben werden. Doch die erhoffte Aufbruchstimmung muss nicht von oben diktiert werden, engagierte Pädagog/inn/en setzen innovative Reformideen schon heute um – egal ob als Einzelkämpfer/in oder gemeinsam mit dem Lehrerkollegium, jetzt soll und muss gehandelt werden. So werden in der vorliegenden Publikation Materialien und Praxisbeispiele – mitten aus dem pädagogischen Alltag – vorgestellt. Sie sollen zum Nachahmen anregen, aber auch Mut zum pädagogischen Selbstversuch machen.