

PRÜFUNGS- KULTUR

IMST

IMST NEWSLETTER

4 Was gibt's? Was bringt's?

6 Leistungen bewerten

12 Neue Lernkultur braucht eine neue Leistungskultur

EDITORIAL

In den Jahren 2007–2009 geht das Projekt IMST in seine nächste Phase. Unter dem Slogan „Innovationen Machen Schulen Top“ wollen wir noch mehr Lehrer/innen für die gemeinsame Arbeit in den IMST-Programmen gewinnen. In dieser neuen Projektphase sollen auch die IMST-Medien attraktiver gestaltet werden. Der Newsletter wird hinkünftig in Form von Themenheften erscheinen und theoretische und praktische Informationen stärker miteinander verbinden. Dieses erste Themenheft nach dem inhaltlichen Relaunch widmet sich der Prüfungskultur.

Vielleicht denken Sie bei unserem Titel sofort an eine Szene, in der ein Schüler oder eine Schülerin vor der Klasse steht und vom Lehrer oder der Lehrerin eine Frage nach der anderen gestellt bekommt. Der Ausdruck „**Prüfungskultur**“ beinhaltet aber nicht nur Prüfungen, sondern es geht allgemein um die **Bewertung von Leistungen in der Schule**. Diese Leistungen können viele Facetten haben. Je vielfältiger Unterricht wird, desto mehr Möglichkeiten gibt es für die Schüler/innen, ihr Können unter Beweis zu stellen. Lehrer/innen müssen dafür Raum geben. Eingeübte Wege werden verlassen, neue beschritten. Das bedeutet Unsicherheit und verursacht manchmal Stress, bietet aber auch Chancen für mehr Offenheit und ein besseres Miteinander im Schulalltag. Manche sind noch auf der Suche. In solchen Situationen ist es wichtig, sich mit Gleichgesinnten austauschen zu können. Die Gruppe „Prüfungskultur“ versucht, das Thema von allen Seiten zu beleuchten und diesen Austausch zu ermöglichen. Das vorliegende Heft soll Einblick geben in das, was da so läuft, es soll Beispiele anbieten

und anregen, Altes zu reflektieren und sich auf Neues einzulassen.

In ihrem Leitartikel beschäftigt sich Christa Koenne mit der **Geschichte der Gruppe „Prüfungskultur“** und der Bedeutung der Auseinandersetzung mit diesem Thema. Herbert Pichler beschreibt, warum sich Lehrer/innen mit „alternativer“ Leistungsfeststellung auseinander setzen. Angela Schuster gibt einen Überblick über das Seminarangebot zur Prüfungskultur, und ergänzend dazu folgt ein Bericht von einem dreitägigen Seminar, in dem Brigitte Koliander beschreibt, wie sich die Teilnehmer/innen den Themen „Bewerten“ und „Beurteilen“ genähert haben. Ilse Bartosch versucht eine **Klärung des Begriffs „Leistung“** und gibt an, was es heißt, **transparent** zu beurteilen. Es werden die Ziele und Erfahrungen einer Seminarreihe bestehend aus drei Halbtagen geschildert, und Heidemarie Amon beleuchtet diese Veranstaltung aus der **Sicht einer Teilnehmerin**. Renate Amrhein setzt sich exemplarisch mit **zwei Methoden einer neuen Leistungskultur** auseinander: dem Lerntagebuch und dem Bewerten von Gruppenarbeit. Da es zu den Aktivitäten der Gruppe „Prüfungskultur“ eine umfangreiche **Begleitforschung** gibt, stellt Georg Koenne die Ergebnisse einer ersten Erhebung vor. Zum Schluss gibt es noch **Literaturempfehlungen** für diejenigen, die sich mit dem Thema „Leisten und Bewerten“ noch intensiver auseinander setzen wollen.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und alles Gute für Ihre Aktivitäten!

PRÜFUNGS- KULTUR

von **Christa Koenne**

– eine lange Geschichte

Sie können sich erinnern: Dezember 2004. Vielstimmig tönte es durch unser Land. Unsere Schüler/innen haben bei der PISA-Studie schlecht abgeschnitten. Und dann haben viele Menschen in vielen Diskussionen gesagt und viele Kommentator/innen haben in vielen Kommentaren geschrieben, was sie dem Bildungssystem schon immer sagen wollten.

PISA wurde benützt. Und das ist gut so.

Auch wir, die Mitglieder der PISA-Science-Gruppe Österreich, haben die Gelegenheit genützt, um das Projekt „Prüfungskultur“ in IMST einzurichten.

Dabei ging es zunächst darum, die Bildungsphilosophie von PISA und die Besonderheiten von PISA-Aufgaben bekannter zu machen. Mir scheint das immer noch eine gute Möglichkeit, um mit Kolleg/innen über „Prüfen“, über „Leistung“, über „Leistungsfeststellung“, „Leistungsbewertung“ und „Noten“ ins Gespräch zu kommen. Ist dieser Anfang einmal gemacht, zeigt sich rasch die Komplexität des Themas. Es geht eben nicht nur um die Rückmeldung über einen Ist-Zustand, sondern es geht um bedeutende Konsequenzen.



Christa Koenne

Beurteilen ist immer auch eine Selbstoffenbarung der Beurteilenden. Welche Normen werden angelegt? Geht es um eine „objektive“ Sachnorm oder um den „individuellen“ Lernzuwachs? Oder geht es gar um die Leistungsunterschiede innerhalb einer Klasse? Werden Produkte beurteilt oder Prozesse? Wie wird mit Fehlern während des Lernvorgangs umgegangen? Vor allem aber: Noten werden vergeben. Noten sind Werte. Werten

geht immer an die Identität. Das Selbstwertgefühl der Bewerteten steht zur Disposition.

Spätestens an dieser Stelle kommen die Eltern ins Spiel. Sie erleben sich als mitbewertet und sie sorgen sich um die Lebenschancen ihrer Kinder. Damit haben Noten eine große Bedeutung und Schule wird zum Konflikt schaffenden Ort in den Familien. Tatsächlich sind die Konsequenzen, die Noten haben, oft so bedeutend, dass sie den Inhalt des Lernstoffs und das Interesse daran überdecken. So lernen Schüler/innen eben für die Schularbeit, für den Test, für die Noten, für das Durchkommen.

Wie aber machen es die, die Erfolg haben? Und was ist an ihnen anders als an den Erfolglosen? Welche Kompetenzen kommen in Prüfungssituationen zum Tragen? Viele Probleme beim Prüfen und Beurteilen entstehen deshalb, weil Schule oft vieles gleichzeitig will: Lehren und Bewerten, Mut machen und Mahnen, Fördern und Selektionieren. Nicht zuletzt gilt es dabei auch noch die rechtlichen Rahmenbedingungen zu beachten und allen Beteiligten die gewählten Methoden der Leistungsfeststellung transparent und verstehbar zu machen.

Immer mehr Kolleg/innen probieren Neues aus – Prüfungsmethoden, die besser zu den Unterrichtsmethoden passen, die vielfach in den Klassenzimmern Eingang gefunden haben. Je länger wir uns mit dem Thema „Prüfungskultur“ beschäftigen, um so klarer wird uns, wie wichtig dieser unterbelichtete Bereich im schulischen Tun ist. Mir scheint hier sogar ein besonderer Schlüssel zur Hebung der Zufriedenheit bei Schüler/innen, bei Lehrer/innen, bei Eltern und auch bei der nicht schulischen Öffentlichkeit zu liegen.

Das alles geschieht vor dem Hintergrund rechtlicher Rahmenbedingungen, die HR Mag. Gustav Breyer aus allen verfügbaren Quellen übersichtlich zusammengestellt hat.



Warum sich mit „alternativer“ Leistungsfeststellung und -bewertung auseinander setzen?



von **Herbert Pichler**

Wie kommt die „Arbeitsgruppe Prüfungskultur“ dazu, sich damit auseinander zu setzen, wie im Unterricht Leistung festgestellt und bewertet wird – mit dem „Prüfen“, wie gemeinhin oft verkürzt bezeichnet? An erster Stelle sind die persönlichen Erfahrungen in der eigenen Unterrichtspraxis, aber auch der Diskurs mit Kolleg/innen zu nennen. Experimente mit alternativen Unterrichtskulturen, Schüler/innen-Zentrierung, eine Ausrichtung des Unterrichts hin zu Kompetenzen und offeneren Lernumgebungen kollidieren dabei häufig mit einer unveränderten, traditionellen „Prüfungskultur“. Wenn das Lernen als Prozess wichtig wird, wenn Rückmeldeschleifen eine Rolle spielen sollen, dann gerät man sehr schnell an die Grenzen der punktuellen und summativen Leistungsfeststellung. Aber wie können Lernprozesse gemessen und bewertet werden?

Viele Lehrer/innen kennen weiters die Problematik der mangelnden Nachhaltigkeit des Lernertrags. Schüler/innen lernen in einem hohen Maß nur für die konkrete Prüfungssituation („Learnig for the test“), kultivieren eine Art „Lernbulimie“: Auf eine bestimmte Test-, Schul- oder Prüfungssituation hin wird kurzfristig Lernenswertes eingetrichtert, in der Testsituation oft unverdaut wieder von sich gegeben und dann ist es draußen. Eine Haltung, die durch die Systemlogik der summativen Leistungsbewertung durchaus gefördert wird. Die traditionelle Leistungsbewertungspraxis

hat weiters zur Folge, dass außerhalb von klassischen „Prüfungssituationen“ im Unterricht erbrachte Leistungen stark unterbewertet werden. Wie können diese unerwünschten Effekte vermieden werden?

Wie sich in den Diskussionsrunden der bisherigen Prüfungskultur-Seminare gezeigt hat, stellen diese unbefriedigenden Beobachtungen aus dem Erfahrungsbereich der eigenen Unterrichtspraxis auch die Hauptmotivation zur Anmeldung und Teilnahme am Seminar dar. Empirische Befunde aus der Unterrichtsforschung bestätigen diese individuellen Wahrnehmungen: Leistungsdruck und Angst vor Versagen stellen behindernde Lernbarrieren dar, Prüfungen rufen bei Schüler/innen spezifische Verhaltensweisen hervor, reduzieren die intrinsische Lernmotivation, Lehrer/innen geraten häufig in die Falle des „Teaching to the test“. Studien zeigen aber auch, dass etwa Partner- und Selbstbewertung die Lernbereitschaft und Effektivität des Lernens verbessern, dass Lerndiagnose und Feedback den Lernerfolg erhöhen.

Die Auseinandersetzung mit „alternativer Prüfungskultur“ ist aber auch eine logische Fortentwicklung der Arbeit der PISA-Science-Gruppe. Diese Arbeitsgruppe hat es sich zur Aufgabe gemacht, im Rahmen von Seminaren eine breitere Schulöffentlichkeit über die Ziele, Hintergründe, Abläufe und Inhalte der PISA-Testungen zu informieren. In diesen

PISA-Seminaren, aber auch im Zuge der Interpretationsversuche der Ergebnisse zu einzelnen PISA-Fragen bekamen wir immer mehr den Eindruck, dass eine Teilerklärung für das Abschneiden österreichischer Schüler/innen in der ungewohnten Art der Aufgabenkonstruktion liegen könnte. PISA-Aufgaben sind kompetenzorientiert, weniger wissensorientiert, sie sind in einen größeren Problemzusammenhang eingebettet, es gibt manchmal mehrere Lösungsmöglichkeiten, Lösungen müssen bewertet und/oder kommuniziert werden. Aufgabenformate und Anforderungen, die österreichische Schüler/innen offenbar zu einem gewissen Maß überfordern, wenn die gewohnte Leistungsfeststellung und -bewertung recht traditionell ausfällt.

Eine Reflexion der PISA-Prüfungskultur allein zum Zwecke eines besseren Abschneidens bei den folgenden PISA-Runden wäre allerdings zu kurz gegriffen. Übergeordnetes Ziel wäre die Entwicklung einer neuen Praxis der Leistungsfeststellung und -bewertung, in der das Lernen durch das „Prüfen“ zumindest nicht behindert wird. Besser noch: eine „Prüfungskultur“, in der die Leistungsfeststellung und -bewertung das Lernen fördert und unterstützt.

Was gibt's?

Was bringt's?

von **Angela Schuster**

Ist es Ihnen auch schon einmal passiert, dass Sie sich gefragt haben: „Wie bewerte ich das?“ bzw. „Wie begründe ich diese Bewertung?“. Mir fallen spontan zwei Problembereiche meines eigenen Unterrichtsalltags ein, wo es nicht gerade einfach war, praktikable Lösungen zu finden, die für alle Beteiligten akzeptabel waren: Gruppenarbeiten mit Schüler/innenversuchen im Physikunterricht und Freiarbeit. Durch meine Arbeit mit Lehrer/innen weiß ich, dass viele von ihnen neue Lehrmethoden praktizieren, dass sie ihren Schüler/innen zu einer **neuen Lernkultur** verhelfen wollen. Diese ist nach **Winter** (Winter, 2004, S. 6) gekennzeichnet durch folgende Merkmale:

- Höhere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung des Handelns des Lernenden
- Stärkere Orientierung auf die Lernprozesse und entsprechende Kompetenzen zu ihrer Steuerung
- Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben
- Anspruch auf Partizipation der Schüler/innen und eine Demokratisierung der Lernkultur

Der Erfolg dieser Neuerungen ist zwar oft spürbar, manchmal auch sichtbar, oft aber schwer greifbar. Es soll ja nicht nur Faktenwissen vermittelt und abgeprüft werden, sondern die Schüler/innen sollen vielfältige Kompetenzen erwerben, die über das rein Fachliche hinausgehen. Aber wie kann man diese bewerten? Wie bewertet man Mitarbeit im Unterricht in jeglicher Form? Was sind förderliche Rückmeldungen, die den Lernprozess anregen und nicht behindern? Wie kommt man zu einer transparenten Gesamtbeurteilung, die alle Beteiligten (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern) akzeptieren können? Wie notwendig sind Absprachen zwischen Lehrer/innen desselben Fachs an einer Schule oder zwischen den Mitgliedern eines Klassenteams?

Diese und noch viele andere Fragen stehen im Raum, wenn man Unterricht weiter entwickeln möchte. Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern ist gerade im Bezug auf **Leistungsmessung** eine sehr komplexe (Sacher, 2004, S. 47ff). Sie stellen durch ihren Unterricht die „Messgröße“, den Rahmen her, und bestimmen, was (welche Kompetenzen) gemessen werden soll. Sie stellen das „Messinstrument“ (Prüfung, Schularbeit, Beobachtung, etc.) selbst her und führen die Messung auch selbst durch. Zuletzt bewerten sie noch die Ergebnisse. Um diese schwierigen Aufgaben optimal zu meistern, ist es notwendig, sich mit lerntheoretischen und rechtlichen Grundlagen auseinander zu setzen und sich einen Aushandlungsprozess zu überlegen, der optimale Transparenz gewährleistet. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Widerstände auftreten, die vielversprechende Ansätze im Keim ersticken. Auch für Schüler/innen und ihre Eltern ist es nicht immer leicht, sich auf Neues einzulassen. Um blinde Flecken weitgehend auszuschalten und sich Anregungen und Bestätigung zu holen, ist es hilfreich, Fragen und Probleme in Gruppen Gleichgesinnter zu reflektieren und zu diskutieren. Das ist einer der Hauptgründe, warum die Idee entstand, **Seminare zum Thema „Prüfungskultur – Lernen und Leisten in der Schule“** zu gestalten und anzubieten.

Das **Angebot** besteht aus zwei Varianten:

1. Drei Halbtage im Abstand von ca. vier Wochen

2. Ein dreitägiges Seminar

Beide Varianten haben Vorteile. Bei den drei Halbtagen besteht die Möglichkeit, zwischendurch in der Schule schon Neues auszuprobieren und Ergebnisse in der Seminargruppe zu diskutieren. Beim dreitägigen Seminar ist es leichter möglich, auf Emotionen im Zusammen-

hang mit Prüfen einzugehen und diesen den Raum zu geben, den sie brauchen, um im Hinblick auf das weitere Geschehen nicht zu behindern und zu blockieren.

In den folgenden Beiträgen gibt es je einen Bericht zu jedem Seminartyp, so dass Sie sich selber ein etwas besseres Bild von dem machen können, was dort vor sich geht.

Es gibt auch im **Sommersemester** wieder Seminare, sowohl am PI Wien als auch am Pädagogischen Institut des Bundes. Die **Seminartermine** entnehmen Sie bitte der **Homepage!** Außerdem ist ein **Booklet** geplant, das Materialien und Hintergrundinformationen liefert und damit Lehrer/innen Hilfestellung beim Ausprobieren neuer Methoden geben soll.

Wie wichtig ist aber überhaupt eine veränderte Prüfungskultur? Welche **Bedeutung** hat sie? Wie wichtig ist es, sich damit auseinander zu setzen?

Meiner Meinung nach geht es einerseits darum Lernkultur und Leistungsmessung aufeinander abzustimmen und andererseits um eine professionelle Weiterentwicklung der Lehrer/innen, die sich all der damit verbundenen Schwierigkeiten bewusst sind und sich trotzdem nicht scheuen, Schritte zu tun, die sie vom sicheren, aber manchmal nicht in die gewollte Richtung führenden Weg, in ein unbekanntes, aber vielversprechendes Gelände führen.

Literatur:

Sacher, W. (2004). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



••• Dreitägiges Seminar: Leistung und ihre Bewertung in der Schule

von **Brigitte Koliander**

Da wir schon über Leistung sprechen: Der Besuch dieser dreitägigen Seminare ist für Lehrer/innen keine Erholung. Die intensive Befassung mit Leistung und ihrer Bewertung in der Schule erweist sich in den Seminaren als mehrfache Herausforderung für die Teilnehmer/innen.



Erste Arbeitsphase

Zweite Herausforderung: Die Begriffe sind unscharf und werden oft mehrdeutig verwendet: Was bedeutet „Leistung“ in der Schule? Was ist eine Prüfung, was ist eine Leistungsfeststellung, eine Leistungsbewertung, eine Leistungsbeurteilung? In den Seminaren werden Definitionen angeboten, damit man zumindest in den drei Tagen vom Gleich-

Erste Herausforderung: Kaum jemand steht der Beurteilung von Leistungen emotionslos gegenüber. Die Erinnerung an Prüfungen in der eigenen Schulzeit kann auch bei Lehrer/innen heftige Emotionen wachrufen: Versagensängste werden wieder wach, aber auch der Stolz über bestandene Prüfungen kommt wieder ins Bewusstsein, die Freude am Erfolg, die Lust an der Herausforderung. Die Vergegenwärtigung von Prüfungssituationen aus der Sicht der Prüfenden ist ebenfalls gefühlsbeladen: Die Verpflichtung, Leistungen zu beurteilen, ist für viele Lehrer/innen eine Belastung.

In den dreitägigen Seminaren gibt es Zeit, über diese Gefühle nachzudenken und zu sprechen. Was lösen Leistungsbeurteilungen auf der emotionalen Ebene bei Schüler/innen aus? Ist es für das Lernen förderlich, wenn der „Leistungsdruck“ hoch ist? Was bewirkt Angst beim Lernen? Spitzer (Spitzer 2006, DVD 3) erforscht als Arzt und Psychiater das Gehirn bei Lernprozessen. Durch die neuen Möglichkeiten, die Aktivitäten des Gehirns während des Denkprozesses sichtbar zu machen, werden von ihm Zusammenhänge nachgewiesen, die eine bereits bisher vermutete Hypothese unterstützen: Angst behindert Lernprozesse.

chen spricht und Missverständnisse durch Unschärfen in der Sprache vermieden werden. Das Bewusstsein der Tatsache, dass Leistung in der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts und in der Industriegesellschaft des 19. Jahrhunderts unterschiedliche Bedeutung hat und dass in der Schule nach wie vor der Leistungsbegriff der Industriegesellschaft überwiegt, führt zu durchaus erwünschten heftigen Diskussionen und einer Klärung der Standpunkte. Im Seminar gibt es auch eine Auffrischung der in der Leistungsfeststellungsverordnung angeführten Begriffe: Tests und Schularbeiten, mündliche Prüfungen, mündliche Übungen, grafische und praktische Leistungsfeststellungen sowie mündliche, schriftliche, grafische, praktische Mitarbeit.

Dritte Herausforderung: Bei der Leistungsfeststellung gibt es Dilemmata. Ein Beispiel dafür: Zwischen der Individualnorm, die den Leistungsfortschritt eines Schülers oder einer Schülerin bewertet und der Sozialnorm, die die Leistung der Schüler/innen im Vergleich des sozialen Verbandes bewertet, gibt es einen unüberwindlichen Graben. Stellen Sie sich vor, Sie sind die Mutter oder der Vater von Jan Bergmann und stehen vor folgender Situation (Brinkmann 1996):

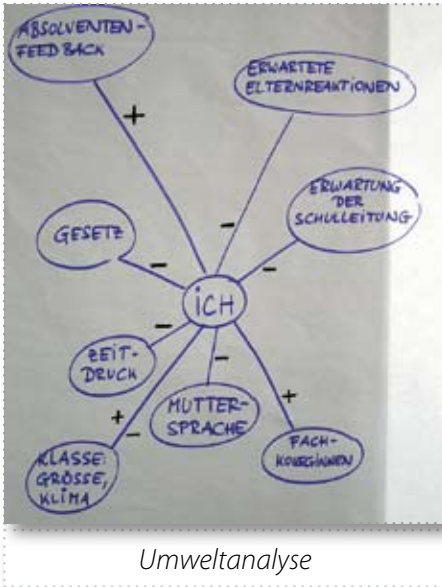
Emotionen in Prüfungssituationen



Frau Schmidhuber, Klassenlehrerin einer 3. Klasse, hat zwei Kindern bei der Bewertung des Diktats ein Gut gegeben:

Dem Kind Jan Bergmann, das zuvor fast nur fehlerlose Diktate geschrieben und jetzt zwei Fehler hat.

Dem Kind Willi Hausmann, das bei einem Fehlerschnitt von sonst über zwanzig Fehlern nun zum ersten Mal nur zwölf Fehler gemacht hat. Auf den Protest der Eltern von Jan hin lädt die Schulleiterin zu einer Konferenz ein.



Umweltanalyse

Wie würden Sie bei dieser Konferenz argumentieren?

Was soll eine Note ausdrücken? Kann eine Note der Leistung eines Schülers bzw. einer Schülerin überhaupt je gerecht werden?

In den Seminaren werden Dilemmata aufgedeckt und Lösungswege vorgeschlagen. Es nimmt allerdings niemand den Teilnehmer/innen die Entscheidung ab, was sie in welcher Situation ihren Schüler/innen rückmelden wollen und wofür sie Leistungsfeststellungen verwenden: beispielsweise als förderliche Rückmeldung oder als Kriterium für

Selektion (ein weiteres Dilemma der Leistungsfeststellung).

Vierte Herausforderung: Die Auseinandersetzung mit den Standards und mit externen Prüfungen wie PISA wird von den Teilnehmer/innen der dreitägigen Seminare erwartet. Die Vortragenden sind in dieser Vermittlungsarbeit bereits erfahren: Vor dem PISA-Test im Frühjahr 2006 wurden an vielen Schulen schulinterne Lehrer/innen-Fortbildungen durchgeführt. Die Teilnehmer/innen erfahren, welches Wissen und welche Kompetenzen im naturwissenschaftlichen Bereich und in der Mathematik laut PISA angestrebt werden sollen und wie die Beispiele dazu aussehen können. Hier trifft einer der Punkte, die Spitzer in seinem abschließenden Resümee formuliert, ins Schwarze: Getestet und geprüft werden soll nicht der Stoff, der in den letzten sechs bis acht Wochen „gepaukt“ worden ist. Geprüft sollte werden, was nachhaltig bleiben soll: Spitzer schlägt in diesem Sinne vor, dass nur das geprüft werden soll, was mehr als sechs Wochen zurückliegt. Und das wichtige Wissen aller Jahre davor natürlich auch!

Allerdings nicht winzige Details, sondern wichtige Grundlagen und Kompetenzen, die nach dem

Literatur:

Spitzer, M. (2006). *Unter Angst lernt man die Angst gleich mit*. In R. Kahl, *Treibhäuser der Zukunft, DVD 3, Interviews mit Experten und Wissenschaftlern*. Archiv der Zukunft.
 Brinkmann, E. et. al. (1996). *Welche Note ist gerecht? Prüfen und Beurteilen*. *Friedrich Jahresheft XIV* (S 4-6). Seelze: Erhard Friedrich Verlag.

Test nicht wieder aus dem Gedächtnis gelöscht werden dürfen!

Fünfte Herausforderung: Die Teilnehmer/innen erfahren in einem Stationenbetrieb mehrere Möglichkeiten alternativer Leistungsbewertung, deren mögliche Stolpersteine, ob sie für die summative oder formative Bewertung geeignet sind, ob sie individuelle Fortschritte aufzeigen können, wie sie den Schüler/innen eine förderliche Rückmeldung geben. Die Lehrer/innen sollen in den folgenden Seminartagen die konkrete Umsetzung einer neuen Methode im Unterricht planen. In einer Umweltanalyse werden betroffene Personengruppen erfasst und die notwendigen Maßnahmen für ein transparentes Vorgehen werden überlegt.

Zu viele Herausforderungen? Es ist zu hoffen, dass viele Teilnehmer/innen sich tapfer diesen Herausforderungen stellen und bei der Diskussion und Bearbeitung der Problemfelder wertvolle Impulse für ihren Unterricht, für ihre „Prüfungskultur“ mit in die Schulen nehmen.



LEISTUNGEN BEWERTEN

Einzigkeit des Kunstwerks, ihre Originalität, die Ästhetik der Komposition ein wesentlicher Aspekt.

Was ist Leistung? – der Versuch einer Begriffsklärung

„Der Begriff Leistung kann uns leicht in die Irre führen, weil er quantitativ und phänomenal ganz Verschiedenes und verschieden zu bewertendes zusammenfügt.“
 (Flitner, 1992, S.12)

Der Leistungsbegriff hat im Alltag vielfältige Bedeutung. Während Physik und Technik aber auch die Ökonomie unter Leistung vollbrachte Arbeit in Bezug zur benötigten Zeit versteht, verwendet z.B. der Sport den Leistungsbegriff auch in einem anderen Zusammenhang. Beim Turnen oder im Eiskunstlauf ist Leistung verknüpft mit besonderer körperlicher Anstrengung und Eleganz von Bewegung. Bei künstlerischen Leistungen ist die

Wenn wir im Zusammenhang mit Schule an Leistung denken, dann verengt sich der Leistungsbegriff sehr schnell, dann denken wir wohl vor allem an Schularbeiten, Tests oder Prüfungen, an Situationen, bei denen zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Zeitrahmen kognitives Wissen reproduziert werden soll.

Leistung ist Vollzug und Ergebnis von Tätigkeiten

Leistung bezieht sich zunächst nicht nur auf ein Ergebnis, ein Produkt, sondern meint auch immer die Handlungen, durch die Leistungen erbracht werden, den Prozess. Leistung hat also nicht nur einen statischen sondern auch einen dynamischen Aspekt. Leistung ist einer-

von Ilse Bartosch



seits fremdbestimmt, sie wird von außen, von den Lehrer/innen, den Eltern, den Freund/innen, der Gesellschaft erwartet und andererseits selbstbestimmt. Der Wunsch sich selber, die eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu erfahren, die Freude am Erfolg, an der Selbstbestätigung und der Bestätigung durch andere führt dazu, dass sich Menschen Zeit ihres Lebens selber Anforderungen stellen und Leistungen vollbringen. (Dieser Wunsch ist zweifelsohne bei den Jugendlichen sehr unterschiedlich ausgeprägt.) Leistung kann daher extrinsisch oder intrinsisch motiviert sein.

LEISTUNGSBEGRIFF DER HUMANISTISCHEN PÄDAGOGIK

- Ist produkt- und prozessorientiert
- Umfasst
 - fachlich-inhaltliche Leistung
 - methodisch-strategische Leistung
 - sozial-kommunikative Leistung
 - metakognitive Leistung
- Unterstützt den Aufbau eines günstigen Selbstkonzepts und das Entwickeln von Werthaltungen
- Verlangt motiviertes und vielfältiges Lernen (kooperativ, flexibel, kreativ und kontextgebunden)

**Leistungen werden entwickelt /
Kompetenzen werden aufgebaut /
differenzierte Lernwege,
individuelle Förderung**

In der Schule steht der Leistungsbe-
griff darüber hinaus im Spannungsfeld
von Aneignung überprüfbarer Könnens
und der Entfaltung individueller
Entwicklungsmöglichkeiten.

✓ **Legitimation durch Gesetze**

Die etymologischen Wurzeln des Begriffs - idg.: „*leis*“ - Fußspur, Furche und got.: „*laistjan*“ - einer Spur nachfolgend (Trübner, 1943, S. 438ff zit. nach Vollstädt & Tillmann, 1999) weisen

darauf hin, dass der Leistungsbegriff normativen Charakter hat. Die Leistungen, die in der Schule erbracht werden sollen, sind gesetzlich geregelt: durch die Lehrpläne, durch das Schulorganisationsgesetz und das Schulunterrichtsgesetz (Leistungsbeurteilungsverordnung – kurz: LBVO). Die Gesetze legitimieren die Leistungsanforderungen, die Lehrer/innen an ihre Schüler/innen stellen. Das ist wichtig, denn Schüler/innen erlangen durch Zeugnisse und Noten Berechtigungen und in der Folge Chancen für Karriere und sozialen Aufstieg. Schule hat aber nicht nur eine Zuteilungs- und Selektionsfunktion, sie soll junge Menschen auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern, sie zum Lernen befähigen.

Die Lernvoraussetzungen, die Kinder in die Schule mitbringen, sind nur zu einem Teil genetisch vorbestimmt. Das soziale Umfeld hat einen wesentlichen Einfluss und ist zu einem hohen Maß ausschlaggebend für die Schulkarriere von Jugendlichen. Fördermaßnahmen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen kompensieren, sind daher eine wichtige Möglichkeit, um Begabungen zu entwickeln. Diese vielfältigen, zum Teil einander widersprechenden Funktionen von Leistungsbewertung stellen Lehrkräfte vor die Aufgabe, in einem komplexen Spannungsfeld nachvollziehbar für die Lernenden und deren Eltern zu agieren.

✓ **Reflektierte Leistungsbereitschaft**

In der Erlebnisgesellschaft, in der wir leben, sind Unterhaltung, Amüsement und Selbstverwirklichung zentrale Lebensmotive. In einer solchen „Fun-Gesellschaft“ ist es für die Jugendlichen oft nicht „cool“, Leistungen in der Schule zu erbringen. Die Lehrer/innen stehen daher zunächst vor der Aufgabe, die Leistungsmotivation der Kinder zu entwickeln. Leistungsanforderungen sollen nicht nur dazu beitragen, die Lernenden mit Kompetenzen auszustatten, sondern sie sollen junge Menschen auch zu Solidarität und Selbstbestimmung erziehen. Ein

wesentliches Element einer solchen umfassenden Lern- und Leistungserziehung ist die Befähigung zur autonomen Gestaltung von Lernprozessen. Zum einen, weil die Lehrkraft lediglich Lernprozesse initiieren kann – Lernen ist ein aktiver, individueller Prozess – zum anderen, weil die jungen Erwachsenen ihr Lernen selber organisieren können müssen. Leistungserziehung sollte daher den Schüler/innen Unterstützung anbieten, die eigenen Fähigkeiten und das eigene Leistungsvermögen realistisch einzuschätzen und ihre Lernschritte im Hinblick auf die gestellten Anforderungen und die eigene Leistungsfähigkeit zu planen.

✓ **„Neue“ LERNkultur und „Alte“ PRÜFUNGskultur**

„Neue“ Lernkultur¹ zeichnet sich dadurch aus, dass sie verschiedene Lernwege eröffnet, die Lernenden als Akteur/innen des Lernens anerkennt und berücksichtigt, dass Lernen gemeinsam mit anderen – in sozialen Bezügen – eine wichtige Komponente ist. Leistung wird daher spontan und in unterschiedlichen (Sozial-)Formen erbracht. Die neuen Lehrpläne, die 2000 für die Unterstufe bzw. 2005 für die Oberstufe in Kraft getreten sind, berücksichtigen das, indem sie die Förderung von Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz als wesentliche Bestandteile des Lehrens und Lernens sehen.

„Alte“ – traditionelle – Prüfungskultur sieht standardisierte Prüfungssituationen mit einheitlichen Anforderungen vor. Was und wie geprüft wird, bestimmt die Lehrkraft, die Beurteilung erfolgt durch die Lehrperson. Faktenwissen überwiegt und die Leistung muss jedenfalls individuell erbracht werden. Eine solche „Prüfungskultur“ steht in einem Spannungsverhältnis zur „Neuen“ Lernkultur und zur Erziehung zu kritischer Leistungsbereitschaft.

✓ **Neu-Bewertung von vielfältigen Leistungen**

Wenn man bedenkt, wie viele Möglichkeiten es gibt, dass Schüler/innen Leistungen erbringen (Sacher, 2004,

¹ Die „neue“ Lernkultur ist fast 100 Jahre alt. Sie geht auf die Ansätze der Reformpädagogik aus den 1920er Jahren des vorigen Jahrhunderts zurück, die in Österreich jäh durch Ständestaat und Nationalsozialismus aus den Schulen verbannt wurde und erst in den 1980er Jahren wieder Einzug in die Schulen gefunden hat.

S. 217ff) und auf welche unterschiedliche Arten diese Leistungen „inszeniert“ werden können, so ergibt sich plötzlich eine große Vielfalt an Situationen, in denen Schüler/innen Leistungen erbringen können.

Folgende Möglichkeiten der Leistungserbringung sind denkbar:

- Schriftlich, mündlich, praktisch (siehe LBVO)
- Individuell und in der Gruppe (siehe LBVO)
- Reproduzierende Leistungen, die im Rahmen bekannter Lösungsansätze bleiben (auch konvergente Leistungen genannt)
- Kreative Leistungen, bei denen Schüler/innen Neues entdecken oder bei denen es auf ihre Einzigartigkeit und Originalität ankommt (manchmal auch divergente Leistungen genannt)
- Leistungen, die sich auf Lernziele und grundlegende Kompetenzen beziehen, die im vorangegangenen Unterricht durchgenommen wurden
- Leistungen, die am Lern- und Leis-

tungsprozess abgelesen werden

- Leistungen, die in Lernergebnissen und Leistungsprodukten bestehen

Neben der klassischen **Leistungsfeststellung**, bei der in wohl definierten, (gesetzlich) festgelegten Beobachtungssituationen ermittelt wird, was die Lernenden tatsächlich beherrschen und was nicht, gewinnt spontane und freiwillige „**Leistungserbringung**“ an Bedeutung. Lehrkräfte sind dann nicht mehr „Ermittler/innen“, sondern nehmen die Rolle der Zuhörenden, der interessiert Fragenden oder des „Lerncoaches“ ein.

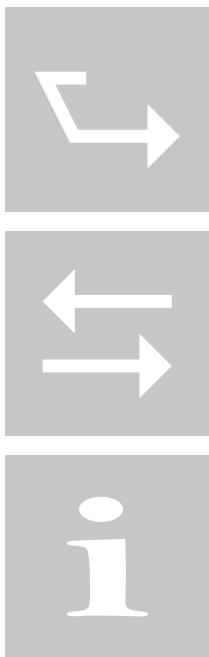
✓ **Über Lernen und Leisten in Dialog treten**

Leistungsbewertung in der Neuen Lern- und Prüfungskultur gibt Rückmeldung an die Schüler/innen, welche Ziele sie schon erreicht haben und wo sie sich noch anstrengen müssen. Leistungsbewertung wird als Lerndiagnose gesehen, die zielgerichtet und individuell Fördermaßnahmen plant. Leistungsbewertung

in der Neuen Lern- und Prüfungskultur holt aber auch explizit Rückmeldungen ein, ob das Lernangebot angemessen und ausreichend war. Die Leistungsbeurteilung der Neuen Lern- und Prüfungskultur hat dialogisch-reflexiven Charakter – Lehrende und Lernende treten in Dialog über das Lernen und Lehren. Sie ist permanente Selbstevaluation des Unterrichts und dient der Planung und Steuerung des Lernprozesses. (Winter, 2004, S. 72)

Literatur:

Sacher, W. (2001). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Verlag Schneider Hohengehren.
 Vollstädt, W. & Tillman, K.-J. (1999). *Leistung, was ist das?* In: Leistung. Jahresheft-Schüler. 1999. (S. 4-8) Seelze: Friedrich Verlag.
 Flitner, A. (1992). *Leistung ist mehr als Schulleistung*. In: H. Bartnitzky & R. Portmann (Hrsg.), *Leistung in der Schule – Leistung der Kinder*. (S. 10-14) Frankfurt am Main: Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule.



Reflexion – Austausch – Informationen

Drei Halbtage zum Thema „Leistung und ihre Bewertung in der Schule“

Für transparente Leistungsbeurteilung gibt es keine Rezepte. Leistungen nachvollziehbar für Schüler/innen, Eltern und Kolleg/innen zu beurteilen, ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe für guten Unterricht. Die pädagogisch-didaktische Forschung liefert viele Ansätze, Gesetze (SCHUG, SCHOG, LBVO) und die Lehrpläne setzen einen Rahmen, aber die konkreten Formen, wie Leistung erbracht, festgestellt, bewertet und beurteilt wird, hängen eng mit der Konzeption des Unterrichts zusammen. Dafür ist ein Methodenkoffer hilfreich, aber der Einsatz dieser Methoden muss vor dem Hintergrund der Bildungsziele reflektiert werden. Diese sind zwar rechtlich vorgegeben, hängen aber auch mit der schulautonomen Schwerpunktsetzung und der individuellen Situation in der Klasse zusammen.

Im Rahmen der schon erwähnten Seminarreihe wird an drei Halbtagen ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung geboten, es gibt Möglichkeiten

sich auf einem Markt mit einer Vielzahl von Methoden auseinander zu setzen und sich mit Kolleg/innen auszutauschen. Das Herz der Fortbildung ist aber die individuelle Reflexion in den Workshops und in der Zeit dazwischen mit Hilfe eines Lerntagebuchs.



Kartenpräsentation der LBVO

von **Ilse Bartosch** und **Angela Schuster**

Die Ziele der Fortbildung sind:

1. Die Klärung des Begriffs „Leistung“
2. Die Auseinandersetzung mit neuen Formen der Leistungsbewertung
3. Überlegungen zur Implementierung in einer Klasse



Der Unterschied dieser Seminarreihe zum dreitägigen Seminar ist die Möglichkeit, zwischen den einzelnen Halbtagen die Inhalte wirksam werden zu lassen. Um diesen Prozess zu unterstützen, empfehlen wir die Auseinandersetzung mit einem geduldig zuhörenden Freund – dem Lerntagebuch. Die Eintragungen unterstützen den Prozess und helfen, in diesen acht Wochen den roten Faden nicht zu verlieren. Im ersten Eintrag legen die Teilnehmer/innen ihre persönlichen Ziele fest, setzen sich mit diesem Entwicklungsaspekt intensiv auseinander, halten ihre Erfahrungen und Erkenntnisse im Unterrichtsalltag fest und reflektieren am Ende ihren persönlichen Entwicklungsprozess.



Reflexion mit dem Lerntagebuch

In der ersten Workshopreihe, die im Wintersemester 2006/07 stattgefunden hat, standen folgende Aspekte im Zentrum:

- Transparente Kriterien für Mitarbeitersbeurteilung
- Erfassen des individuellen Lernfortschritts
- Bewertung der „dynamischen“ Fähigkeiten

(Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz)

- Bewertung der Freiarbeit

Besonders wichtig war uns die Aufmerksamkeit auf eine klare Abgrenzung der Leistungsphasen vom Prozess des Lernens zu legen. Weiters zeigten wir auf, dass sich Leistungsbeurteilung nicht nur auf das Erreichen von Lernzielen bezieht (summativ Leistungsbewertung), sondern auch ein unverzichtbares Hilfsmittel zur Steuerung des Lernprozesses (formative Leistungsbewertung) bietet.

Da eine negative Beurteilung weitreichende Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg der jungen Menschen hat, können diese Entscheidungen nur auf der Basis der fachlich-sachlichen Anforderungen getroffen werden. Erst dadurch wird die Leistung unabhängig von der jeweiligen Lerngruppe und die Vergleichbarkeit sichergestellt. Für die Motivation und persönliche Weiterentwicklung der Schüler/innen ist es ganz besonders wichtig, dass sie lernen, ihre eigenen Leistungen einzuschätzen und über ihren Lernfortschritt zu reflektieren. Dadurch haben sie die Möglichkeit, ihren Lernprozess selbst zu steuern. Voraussetzung dafür ist, dass die Bewertungskriterien transparent gestaltet werden. Transparenz in diesem Sinne ist nicht ein Festlegen von Prozentzahlen oder ein Punkteschlüssel, sondern ein Aushandlungsprozess über Ziele, Methoden und Kriterien, der sowohl in der Klasse gemeinsam von Lehrer/innen und Schüler/innen als auch im Kollegium der einzelnen Schulen stattfinden sollte.

WORKSHOPS

Workshop 1: Klärung des Begriffs „Leistung“

- Individuell / in der Gruppe; Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung, gesetzlicher Rahmen.
- Festlegen der individuellen Entwicklungsziele.
- Installieren von Kleingruppen, die sich mit einem spezifischen Aspekt der Leistungsbeurteilung auseinandersetzen.

Workshop 2: Neue Formen der Leistungsbewertung

- Aufzeigen der Dilemmata der Leistungsbewertung
- Ideenmarkt – Befüllen des Methodenkoffers
- Weiterentwicklung der individuellen Leistungsbeurteilung

Workshop 3: Implementierung in einer Klasse

- Austausch der Erfahrungen mit den neuen Methoden
- Auseinandersetzung mit dem Begriff „Transparenz“ (Notenvertrag, Aspekte der Schulentwicklung)
- Rückblick und nächste Schritte



Problematik der Leistungsschule

Prof. Dr. Franz Weinert:
Ansprüche an das Lernen in der heutigen Zeit
10 Thesen

These 4: Der Unterricht sei zu leistungsbezogen und zu wenig lernorientiert

- **LERNEN und LEISTEN** werden permanent miteinander **vermischt**.
- Leisten und Lernen unterliegen völlig **unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten**.
- **Leistungssituationen**: Schüler demonstriert, was er kann – er **vermeidet Fehler**.
- In **Lernsituationen** wird in entspannter Weise **Neues** erfahren – **aus Fehlern lernt man**

Lehrer müssen lernen, die Lern- und Leistungssituationen im Bewusstsein der Schüler zu trennen.

bmbwk



ALPES-ADRIA
UNIVERSITÄT
KLAGENFURT

LINK-TIPP

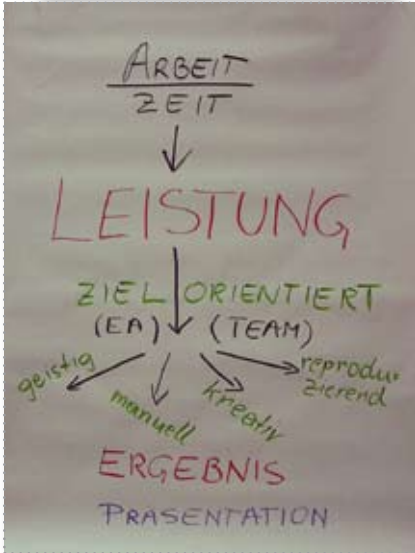
Weinert-Thesen:

<http://blk.mat.uni-bayreuth.de/material/weinert/index.html>

LEISTUNGSBEWERTUNG – PRÜFUNGSKULTUR: NATURWISSENSCHAFTEN + MATHEMATIK

Eindrücke zur PI Veranstaltung

von **Heidemarie Amon**



Gemeinsame Reflexion

„... Strebende Schüler heben die Hand und erkundigen sich, wie ich ihre Leistungen für die Zeugnisse bewerten werde. Die üblichen Tests müssten sie ja bei mir nicht machen: keine Multiple Choice, kein Ausfüllen leerer Felder, kein Richtig oder Falsch. Besorgte Eltern stellen Fragen. Ich sage den strebsamen Schülern, bewertet euch selbst. Was? Wie können wir uns denn selbst bewerten? Das tut ihr doch ständig. Wir alle tun es. Ein andauernder Prozess der Selbstbewertung. Gewissensforschung, Herrschaften. Stellt euch selbst die Frage, hab ich etwas daraus gelernt, dass wir Rezepte als Lyrik gelesen, ...“ etc.

Dieses Zitat stammt aus dem Buch *Tag und Nacht und auch im Sommer* von Frank McCourt (Mccourt 2006, S. 324). Er hat 30 Jahre an New Yorker High Schools unterrichtet und seine Erfahrungen in diesem Buch aufgeschrieben.

Ich selbst unterrichte seit 20 Jahren in Wien und bin mit meiner „Notenfindung“ nicht wirklich zufrieden, vor allem die gerechte Bewertung/Beurteilung der Mitarbeit hat mich immer wieder beschäftigt. Wie ist die Mitarbeit von Schüler/innen zu dokumentieren, die nicht ständig aufzeigen

und Fragen stellen – denken sie mit oder sind sie mit ihren Gedanken ganz woanders? Ich will das auch nicht dauernd durch Nachfragen überprüfen müssen.

Solche Überlegungen waren mit ein Grund diese Veranstaltung zu besuchen. Ich wollte für mich neue Formen der Leistungsfeststellung kennen lernen und mein Beurteilungsschema ausbauen, verbessern und objektiver gestalten.

Die Konzeption und Durchführung dieser Workshopreihe – es gab 3 Termine mit unterschiedlichen Schwerpunkten – war für mich sehr gelungen. Die Zeit zwischen den Workshops war wichtig für die Verarbeitung der Informationen und für die Vorbereitung des folgenden Termins. Die gemeinsame Arbeit und der Erfahrungsaustausch mit den Kolleg/innen brachten zusätzliche Impulse für meinen Unterricht. Für mich war es wieder einmal spannend zu erfahren, wie unterschiedlich „Schule“ allein in Wien stattfindet. Es wurden viele Möglichkeiten der Leistungsbewertung vorgestellt, ausprobiert und diskutiert. Die Antwort auf die Frage nach einer gerechten Notengebung oder ob Noten Kindern überhaupt gerecht werden können, habe ich zwar noch nicht gefunden, aber ich bin wieder ein Stück weitergekommen.

Literatur:

Mccourt, F. (2006). *Tag und Nacht und auch im Sommer*. Luchterhand Literaturverlag: München.

TRANSPARENT BEURTEILEN

von **Ilse Bartosch**

Die Rolle von Lehrer/innen beim „Messen“ von Leistungen ist komplex. Sie stellen zunächst die zu messende Größe durch Unterricht her und bestimmen, welche Kompetenzen gemessen werden sollen. Dafür müssen sie ein „Messinstrument“ – ein Prüfungsverfahren – entwickeln und damit anschließend die Messung durchführen. Um zu einer Note – einer Beurteilung – zu gelangen, werden diese Messergebnisse in Bezug zur einer „Norm“ bewertet. Das heißt, Prüfungen sind eigentlich keine Messungen, sondern genau genommen Bewertungen. Noten sind somit nicht Ergebnisse exakter Messvorgänge, sondern Werturteile. Ver-

stehen kann man diese Werturteile erst dann, wenn man die dahinter stehenden Normen und Kriterien kennt.

Transparente Leistungsbeurteilung hat daher viele Facetten. Zunächst muss sichergestellt sein, dass die Messung, das Prüfungsverfahren, **das** misst, was gemessen werden soll und nicht das, was sich leicht messen lässt (**Validität**). Da Noten mit Berechtigungen verbunden sind, sollten verschiedene Personen, wenn sie die „Messung“ durchführen, zu gleichen Ergebnissen kommen (**Objektivität**). Weil aber Lehrer/innen gleichzeitig das „Messinstrument“ herstellen, die Messung durchführen und die Ergebnisse

interpretieren, bezieht sich Objektivität nicht nur auf die Auswertung, sondern auch auf die Durchführung der „Messung“ und die Interpretation der Ergebnisse. Das heißt, es muss nachvollziehbar sein, warum eine „Prüfung“ der Kompetenzen gerade so und nicht anders durchgeführt wird, ob auch andere Lehrende nach dem selben Schema auswerten und zum gleichen Ergebnis gelangen würden, und ob auch andere Lehrer/innen die gleichen Bewertungsrichtlinien anwenden und zum gleichen Schluss kommen würden. Noten sind darüber hinaus immer von Urteilsfehlern behaftet und unterliegen einer Reihe sachfremder



Einflüsse wie der Strenge oder Milde der Lehrkraft, der Voreingenommenheit gegenüber einzelnen Schüler/innen usw., die ihre Aussagekraft (**Reliabilität**) beeinträchtigen.

Bewertungen können sich auf verschiedene „Normen“ beziehen. Sie können sich an den sachlichen Anforderungen des Lehrplans orientieren (**kriteriale/sachliche Bezugsnorm**). Das ist gleichzeitig die einzig zulässige Orientierung für die Beurteilung von Leistungen, mit denen Berechtigungen verbunden sind, also für Zeugnisnoten. Leistungsbewertung kann aber auch die Rangordnung der Schüler/innen einer Klasse beschreiben (**soziale Bezugsnorm**), eine Variante, die wohl häufig in der Praxis angewandt wird und dazu führt, dass unter Umständen ein „Genügend“ in der Klasse 5A ein „Gut“ in Klasse 5C ist. Bewertungen können jedoch auch Rückmeldungen zur individuellen Leistungsentwicklung eines einzelnen Schülers bzw. einer einzelnen Schülerin sein (**individuelle Bezugsnorm**). In diesem Fall sind sie ein wertvolles Hilfsmittel, um den Lernprozess zu steuern – um die Lernschritte individuell auf den momentanen Lernstand der einzelnen Lernenden oder der ganzen Klasse abzustimmen und eine sinnvolle Organisationsform festzulegen, die individuelle Förderung ermöglicht.

Noten sind abstrakt. Sie sagen wenig über die tatsächlichen Kompetenzen eines Schülers, einer Schülerin aus. Sie sind ein grober Raster, informieren aber weder über das Leistungsprofil noch über den Lernprozess, der zu dieser Note geführt hat.

Häufig trifft man in Schulen Transparenz nach dem „Taschenrechnermodell“ an. Prozentzahlen werden für verschiedene Formen der Leistungsfeststellungen festgelegt, Punkte werden für unterschiedliche Leistungen vergeben. Das verfeinert zwar den „Zahlenraster“, ermöglicht Teilleistungen entsprechend ihrem Umfang, ihrer Schwierigkeit und ihrer Komplexität zu gewichten, ein Zusammenhang mit den Bildungszielen der Lehrpläne oder mit der „Notendefinition“ der LBVO lässt sich damit aber kaum herstellen.

Wenn Leistungsbewertung für die Schüler/innen und deren Eltern nachvollziehbar sein soll, dann ist es zunächst wichtig, den normativen Hintergrund zu erhellen. Die Schüler/innen erfahren, warum sie etwas wissen oder können müssen. Die Lehrkraft erläutert, welche Überlegungen zur Auswahl einer spezifischen Form der Leistungsfeststellung geführt haben. Der verbindliche Hintergrund dafür sind die Lehrpläne. Der gesetzliche Rahmen ist die Basis, die sicherstellt, dass „Abnehmerorganisationen“, wie weiterführende Bildungseinrichtungen oder die Wirtschaft, auf die Aussagekraft von Zeugnissen vertrauen können.

Zentrales Ziel schulischer Leistungserziehung

sind eigenverantwortliche junge Menschen, die sich ihrer Kompetenzen bewusst sind und selbstständig ihren Lernprozess steuern können. Damit Schüler/innen das erreichen, ist es wichtig, gemeinsam mit ihnen die Kriterien zu klären, nach denen die Bewertung einzelner Leistungen erfolgt. Erst dadurch wird ermöglicht, dass Lernende ihre Leistungen selbst bewerten können und Lehrkraft, Lernende und Eltern einen fruchtbaren Dialog über den Lernprozess führen können. Kriterien sind die Basis für eine differenzierte Begründung der Beurteilung für die Planung weiterer Lernschritte gemeinsam mit den Lernenden.

Transparente Leistungsbewertung ist der kontrollierten Subjektivität und der Kommunikation verpflichtet. Diskussion und Reflexion der Kriterien für Leistungsbewertung sind wesentliche Merkmale einer transparenten und dynamischen Leistungsbeurteilung,

die der Vielfalt der Möglichkeiten, Leistungen zu erbringen, gerecht wird. Sie ist geprägt von Aushandlungsprozessen, die nicht nur auf der Ebene der Klasse und der einzelnen Lehrkraft stattfinden, sondern auch die Diskussion und Reflexion im Kollegium einbeziehen. Das schließt Vereinbarungen der Lehrer/innen über Inhalte, Methoden und den Erwartungshorizont ein. Weiterentwicklung basiert auf der gemeinsamen Reflexion der Erfahrungen im Kollegium, rückgebunden an rechtliche Vorgaben.

Literatur:

- Sacher, W. (2001). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuweg, G. H. (2005). *Qualitätsentwicklung in der schulischen Leistungsbeurteilung. Maßnahmen und Entwicklungsziele*. http://www.hum.tsn.at/cms/front_content.php?idcat=338 (24.1.2007, 16:00 Uhr)

Gütekriterien der „Neuen Prüfungskultur“

Kontrollierte Subjektivität:

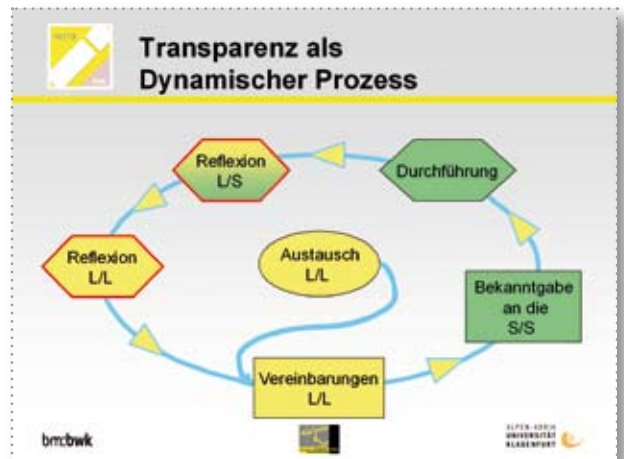
- rechtliche Vorgaben
- Vereinbarungen (mit Kolleg/innen; Schüler/innen)
- Transparenz

Kommunikative Validierung

Entwicklung des konkreten Beurteilungsverfahrens gemeinsam mit Kolleg/innen und Schüler/innen durch

- Information und Diskussion
- Beteiligung
- Offenheit für Änderungen
- Reflexion

bmbwk ALPEN-ADRIA UNIVERSITÄT KLAMMER



NEUE LERNKULTUR BRAUCHT EINE NEUE LEISTUNGSKULTUR

von **Renate Amrhein-Kreml**

Für viele Lehrerinnen und Lehrer ist Prüfen und Benoten eine leidige Angelegenheit. Oft hört man: „Unterrichten macht Spaß, aber die Prüfungen und Notengeben...“ Manche erinnern sich dabei an unangenehme Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit. Nicht nur das Gefühl auch die Literatur besagt es: „... am Kern der schulischen Leistungsbewertung hat sich seit 100 Jahren wenig geändert und die Kritik sowie die Reformbemühungen sind wenig erfolgreich gewesen.“ Weiter heißt es: „Dies gilt vor allem deshalb, weil die historisch überkommenen Formen nicht genügend Rückmeldung geben und nicht genügend zur Entwicklung der Schüler und der Schule beitragen.“ (Winter 2002, S. 48).

Vielleicht gehören Sie auch zu denen, die bereits festgestellt haben: „Hier spießt sich etwas“. Es gibt einen Widerspruch, zwischen neuer Lernkultur und tradierten Bewertungsformen.

Die Möglichkeiten Leistung zu erbringen, festzustellen und zu bewerten sind vielfältig. Bei der Planung von Unterricht gilt es, hierfür einige Aspekte zu berücksichtigen: Zum einen ist zu entscheiden, welche Form der Leistungserbringung sich für die jeweils angestrebten Unterrichtsziele eignet und welche Kriterien der Bewertung zugrunde liegen. Zum anderen handelt es sich um das Ausloten verfügbarer Ressourcen.

In der folgenden Mind Map sind einige Beispiele alternativer Leistungserbringung und deren Bewertung dargestellt. Diese Sammlung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und die Ordnung entspricht unserem Strukturverständnis und ist nicht als allgemein gültig zu verstehen.

Plakaten, neuen Medien oder Referate. Zu den rein schriftlichen der ergänzenden Formen gehören zum Beispiel Sammelmappe, Portfolio und Einzelberichte sowie Protokolle. Diese Leistungsprodukte können wir bewerten und quantitativ und/oder qualitativ nach Kriterien beurteilen. Prozesshafte Leistungen werden beobachtet und rückgemeldet. Hierbei geht es um die Beobachtung von Fach- und Methodenkompetenz sowie Sozialkompetenz und persönlicher Kompetenz. Diese Leistungen können nicht direkt in die Note einfließen, sondern werden in der Qualität des Endprodukts sichtbar. Im Sinne einer neuen Leistungskultur werden diese Ergebnisse der Beobachtung und Bewertung den Lernenden in Form einer lernförderlichen Rückmeldung mitgeteilt.

Sogenannte Kriterienraster eignen sich zur Beobachtung und Bewertung der vorher besprochenen Leistungen und können sowohl zur Fremd- wie auch zur Selbstbewertung eingesetzt werden. Diese Raster sind entsprechend den Zielen der Unterrichtsmethode, den Komplexitätsgraden der Aufgabenstellungen und den Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler konzipiert und nach den unterschiedlichen Kompetenzen differenziert (nach Paradies, 2005, S. 76ff und Sacher, 2004, S. 217).

Von den vielfältigen Unterrichtsformen sind zwei Varianten des offenen Lernens in unsere Sammlung aufgenommen: Projektarbeit und Gruppenarbeit. Wir haben uns unter anderem für diese entschieden, da diese beiden Methoden einen sehr hohen Komplexitätsgrad der Bewertungssituation darstellen.

Unter dem Begriff Begleitmaßnahmen haben wir hier die Methoden Lernvertrag, Lern- oder Projekttagbuch, Schüler/innenselbstbewertung und Feedback subsumiert. Diese werden einerseits zur Beobachtung des Lernprozesses eingesetzt, andererseits dienen sie zur Selbstreflexion der Lernenden und als Rückmeldung an die Lehrenden. Gleichzeitig können sie als Rückmeldemöglichkeit der Lehrenden herangezogen werden.

Im Folgenden werden zwei Methoden der neuen Leistungskultur vorgestellt: die Einsatzmöglichkeit des Lerntagebuchs und die Bewertung von Gruppenarbeit.



Wir unterscheiden zwischen produktorientierter und prozessorientierter Leistungsfeststellung. Produktorientierte Leistungen in mündlicher und schriftlicher Form sind punktuelle Leistungen, wie die traditionellen Methoden Schularbeit, Test und mündliche Prüfung. Ergänzend dazu gibt es verschiedene Formen der Präsentation, z.B. mit

Lerntagebuch

Wie schon der Name beinhaltet, werden mit Lerntagebüchern eher persönlich gehaltene Formen des Berichtens über eine Arbeit(sphase) oder die Aktivitäten im Unterricht angeregt. In einem speziell dafür vorgesehenen Heft – oder besser



„netten Büchlein“ – werden Ergebnisse, Lernfortschritte, Probleme, Beobachtungen, Gefühle und Gedanken wie Sachverhalte festgehalten. „Die Schüler/innen mussten/[sollten] nach jeder Einheit bzw. nach den einzelnen Themen im Logbuch ihre Lernfortschritte oder auch Lernhemmnisse sowie die wichtigsten Anmerkungen zum Ablauf und der Arbeit in der Gruppe niederschreiben.“ (Ginzinger & Unterrainer, 2005, S. 16).

Das Führen eines Lerntagebuchs – es gibt auch die Ausdrücke Protokoll- oder Projekttagbuch und Logbuch – kann bezogen auf einen Unterrichtsabschnitt, ein Semester oder ein Jahr wie eine spezielle (Haus)aufgabe geschrieben werden.

Lerntagebücher haben eine intime Seite, sind aber doch etwas Anderes als ein reines Tagebuch. Jedenfalls muss mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelt werden, wie damit umgegangen wird. Die Weitergabe von Inhalten muss immer freiwillig geschehen.

Anleitung und Vorgaben (Vorschriften) sind in der Anfangsphase, wenn diese Methode nicht oder wenig vertraut ist, strikter als mit geübten. Später können sie dann freier gehalten und gestaltet werden. Manche Lehrende verwenden die Lerntagebücher als Steuerungsinstrument für die Unterrichtsvorbereitung. So schreibt eine Lehrerin in ihrer IMST-Dokumentation: „Logbücher wurden am Ende einer Doppelstunde eingesammelt und jeweils bei der Vorbereitung der nächsten Einheit durchgelesen.“ (Ginzinger & Unterrainer, 2005, S. 16).

Lerntagebücher können auch dialogisch

Gegenstände dieser Unterrichtsstunde – kurze inhaltliche Beschreibung:

Wie wurde gearbeitet?

Was war heute mein Beitrag?

Was war neu und wichtig für mich?

Was davon möchte ich behalten bzw. wieder verwenden?

Was davon kann ich getrost vergessen?

Eine Stimmungsaussäuerung:

Beispielseite (Ausschnitt)

geführt werden. Das heißt, die Lehrkraft schreibt Rückmeldungen über Lernfortschritte oder geleistete Arbeit auch in dieses Buch.

In den USA wird das „journal-writing“ seit etwa 30 Jahren als Alternative zur herkömmlichen Leistungskontrolle propagiert. Dabei muss beachtet werden, dass im Amerikanischen der Bedeutungsgehalt von „journals“ sehr weit ist. Im Deutschen scheint es sinnvoll, zwischen Arbeitsmappe, Protokoll, Arbeitsbericht und Lerntagebuch zu unterscheiden. (Winter, 2004, S. 254).

Welche Ziele kann man mit einem Lerntagebuch verfolgen?

Das öffentliche Lerntagebuch macht Voraussetzungen und Prozesse von Leistungen besser sichtbar, Reflexion der Leistung und ihre Bedingungen stehen im Vordergrund. Entsprechend dem Kompetenzniveau der Schüler/innen können auch Beschreibungen und Bewertungen von Leistungen sowie deren Kommunikation hier Platz finden. Mit Lerntagebüchern kann in allen Alterstufen gearbeitet werden. Allerdings sind die Funktion und die Nutzung dabei unterschiedlich.

Welche Voraussetzungen gibt es, damit ein Lerntagebuch seinen Zweck erfüllt? Wann kann es als sinnvoll und gewinnbringend von beiden Seiten betrachtet werden? Eine eindeutige Definition dessen, was ein Lerntagebuch ist, was hineingehört und was es bewirken soll, gibt es nicht und braucht es auch nicht zu geben, da viele gleichermaßen unterschiedliche wie sinnvolle Möglichkeiten seiner Anwendung existieren.

Dennoch scheint es nützlich zu sein, einige Merkmale herauszustreichen. Das Lerntagebuch wird regelmäßig und in einem deklarierten Zeitabschnitt geschrieben. Ein wesentlicher Aspekt dabei

- Was habe ich / haben wir gemacht?
- Wie bin ich / sind wir dabei vorgegangen?
- Was habe ich/haben wir dabei erfahren und gelernt?

NUTZEN FÜR LERNENDE

- Bewusstwerden der eigenen Lernwege und Hindernisse des Lernens
- Selbstkontrolle der Arbeit und des Lernerfolgs
- Anregung zur Bewertung des Unterrichts
- Anregung Ideen zu entwickeln und zu verknüpfen
- Leistungsnachweis
- Bericht über Aktivitäten und emotionale Stellung

(nach Winter, 2004, S. 261ff).

NUTZEN FÜR LEHRENDE

- Rückmeldung über individuelle Verstehensprozesse und Lernwege
- Hinweis auf die Zufriedenheit von Schüler/innen, auf emotionale und soziale Prozesse, die das Lernen begleiten
- Mittel der Kontrolle der Arbeit und Leistung
- Einsatz als Steuerungselement für die Unterrichtsvorbereitung wie für Veränderungen oder innere Differenzierung
- Als Vorbereitung von Gesprächen mit einzelnen, Gruppen oder der ganzen Klasse

bildet die Reflexion über das eigene und gemeinsame Lernen. Dazu werden die folgenden Leitfragen vorgeschlagen:

• **„Lohnt es sich Zeit dafür, „herzugeben“? Was bringt das Tagebuchschreiben für Lernende und Lehrende?“**

Gruppenarbeit

Ziele von Team- und Gruppenarbeit

Gruppenarbeit ist Ausdruck reformierter Unterrichtsgestaltung. Viele Arten von handlungsorientiertem Unterricht sowie Projektarbeit sind nur auf Basis von Gruppenarbeit denkbar. Mit Gruppenarbeit fördern wir Team- und Kooperations-

- Wie ist es mir/uns dabei gegangen?
- Wie ist das zu bewerten? (Gesamteindruck)
- Das nächste Mal werde ich / werden wir ...

fähigkeit, sie wirkt persönlichkeitsbildend und stärkt die Sozialkompetenz. Im klassischen Dreischritt von Wissensaneignung – Meinungsbildung – Austausch ist sie fixer Bestandteil. Um Gruppenarbeit effizient und effektiv einzusetzen, müssen einige Aspekte beachtet werden:

Die Variante der Gruppenwahl wird vom Ziel der Gruppenarbeit bestimmt.

- Selbstgewählt – führt es meist zu **leistungshomogenen** Gruppen
- Nach Zufallsprinzip und Losverfahren – führt es eher zu **heterogen** strukturierten Gruppen
- Stammgruppen für längere Arbeitsphasen bringen meist effektive Arbeitsergebnisse
- Gruppenpuzzle – birgt große Informationsfülle und ermöglicht breiten Informationsfluss

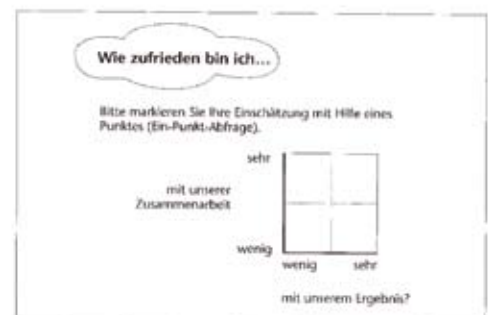
Bedingungen für gut funktionierende Gruppenarbeit

- Gut strukturierter Organisationsplan mit Abfolge der Arbeitsschritte und Zeitplan
- Geordnet vorbereitetes Arbeitsmaterial
- Klare Rollen- bzw. Funktionsverteilung innerhalb der Gruppe

Um das Erreichen der Ziele auch feststellen zu können bedarf es der Überlegungen, ob der Prozess oder die Ergebnisse bewertet werden sollen oder beides.

Dabei ergibt sich die Schwierigkeit, **individuelle und kooperative Leistungen** gleichermaßen zu ermitteln und zu bewerten. Dieses Problem kann auf unterschiedliche Weise gelöst werden.

- Es werden nur klar abgrenzbare individuelle Leistungsanteile bewertet.
- Die Mitglieder der Gruppe teilen einen Punkte- bzw. Notenpool leistungsbezogen selbst unter sich auf.
- Die Bewertung für die gemeinsame Gruppenleistung wird zum Ausgangspunkt der individuellen Leistungseinschätzung.
- Alle Mitglieder erhalten die gleiche Note, die dem Gruppenergebnis entspricht.



Gruppenarbeit

Kriterien-Raster zur Beobachtung und Beurteilung			
Name, Vorname:	Klasse:	Datum:	Beobachtung u. Bemerkung
Qualifikation	Lern- und Leistungsbereich:		
	In welchem Maße kann die Schülerin/der Schüler:		
Zielreichendes, fachliches Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernergebnisse sich- und fachgerecht darstellen • Arbeitsaufträge in einer Zeitnahe selbstständig oder im Team planen und durchführen • fachspezifische Arbeitsmittel (Quellen, Lexika, Atlanten, Statistiken etc.) nutzen • Zusammenhänge zu anderen Themenbereichen erkennen und darstellen (interdisziplinäres Denken) • neue Ideen in den Unterricht einbringen • bei Aufgabenstellungen Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden • ... 		
Methodisch-strategisches Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsmaterial beschaffen, analysieren, auswerten, integrieren • Arbeitsaufträge planen und in angemessener Zeit ausführen • Grundregeln des Unterrichts analysieren Methoden möglichst anwenden (interdisziplinär, reflexion, problemorientiert, diskussionsorientiert etc.) • Thesen formulieren, sowohl als Meinungen gegenüberstellen, Wortungen verwenden • Ideen, Gedanken, Texte verknüpfen bzw. Ergebnisse vorstellen (in Schaubildern, Collagen, Texten, Referaten, Berichten, Erörterungen, Rollenspielen etc.) • ... 		
Sozial-kommunikatives Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • heterogene Gesprächsregeln akzeptieren und einhalten (zeitlich zulassen, die anderen lassen, Lernpartner akzeptieren etc.) • eigene Meinungen mit Argumenten begründen und belegen • auf Widerspruch angemessen reagieren • Aufgaben in einer Arbeitsgruppe übernehmen, die Arbeit maßgeblich mitgestalten und koordinieren • Konflikte erkennen und in der Gemeinschaft nach möglichen Lösungen suchen • anderen Schülern Hilfe anbieten, Hilfe selbst annehmen • ... 		
Selbst-erfahrenendes, selbstbestimmtes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse mit Hilfe von Lösungspartnern, Lehrkraft, Lexika etc. selbstständig und kreativität auf Richtigkeit überprüfen • eigene Fortschritte und Defizite erkennen, (was hat mir nicht, was muss ich noch üben?) • eigene Arbeit und Ergebnisse selbstständig einschätzen • Hinweise zur Verbesserung der Arbeit- und Lernplanung entgegen nehmen und umsetzen • seine Stellung und seinen Beitrag in der Gruppe beschreiben und ggf. sein Rollenverhalten ändern • sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele setzen (Lernziele) • ... 		
Zusammenfassung: (1) erreicht (2) annähernd erreicht, (3) nicht erreicht			
Quelle: Bredel, in: Pädagogik 1/95, S. 13			

Kriterien - Raster

Für **Gruppenprozesse** eignen sich alle Möglichkeiten der strukturierten Beobachtung, wie sie auch prinzipiell für die Beobachtung von Verhaltensweisen bei anderen Unterrichtsmethoden (Mitarbeit) verwendet werden. Wie schon an anderer Textstelle erwähnt, muss man dabei zwischen Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten unterscheiden.

Gruppenergebnisse sollten wie bei der Projektarbeit am Schluss präsentiert werden, nicht nur, weil sie den Lernenden wertvolle Lernerfahrungen eröffnen,

sondern weil sie Lehrenden wichtige Informationen über diese selbstständige Lernphase bringen. Dafür können alle Präsentationsformen wie z.B. Plakat oder Referat herangezogen werden. Auch schriftliche Leistungsprodukte wie Protokolle oder Portfolio sind geeignet. Deren Einsatz richten sich nach dem Umfang der Gruppenarbeit.

All diese Wege sind diskussionswürdig und es können meist nur einzelne Aspekte der Gruppenarbeit erfasst werden. Jedenfalls bietet sie aber viele unterschiedliche „Messpunkte“ zur Ermittlung und Bewertung individueller und kooperativer Leistungen. So wird empfohlen, die Bewertung als persönliche Selbsteinschätzung, als Selbsteinschätzung durch die jeweilige Gruppe, durch die Lehrperson und ev. auch durch die ganze Klasse erfolgen zu lassen. Wesentlich ist immer, die Gewichtung und den Focus im Vorfeld zu überlegen und mit der Klasse zu besprechen (nach Paradies, Wester & Greving, 2005, S. 98ff).

Quellennachweis:

Amt für Lehrerbildung (Hrsg.) (2005). Leistungen ermitteln, bewerten und rückmelden. Materialien zur Schulentwicklung, Heft 39. Frankfurt am Main: Hessisches Kultusministerium.
 Ginziger, R. & Unterrainer, K. (2005). Lösen physikalischer Aufgaben mit mathematischen Modellen. IMST-Dokumentation.
 Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2005). Leistungsmessung und -bewertung. Berlin: Verlag Cornelsen.
 Winter, F., von der Groeben, A., Lenzen, K. (Hrsg.) (2002). Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege in der Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
 Winter, F. (2004). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Verlag Schneider Hohengehren.



Gängige Praxis im Umgang mit Leistungserhebung an Wiener Schulen und Auswirkungen der Fortbildungen zum Thema „Prüfungskultur“

von Georg Koenne

Für die Arbeit an der Entwicklung von Seminaren zu „Prüfungskultur“ war es notwendig den Ist-Zustand im Bezug auf „Prüfungen“ an österreichischen Schulen zu erheben. Die in den Monaten Juni und September 2005 durchgeführte Erkundungsstudie bezieht sich daher auf die vorhandene Prüfungskultur sowie ihre Auswirkungen, indem die Praxis der Leistungserhebung aus der Sicht von Lehrkräften erhoben wurde.

Für die Erhebung der Daten wurde ein anonymer Fragebogen zur gängigen Praxis von (schriftlicher) Leistungsfeststellung in naturwissenschaftlichen Fächern an die Lehrenden an 40 Wiener Schulen ausgegeben. Von 35 Schulen (198 Lehrer/innen) wurden verwertbare Fragebögen retourniert.

Es zeigte sich, dass über alle Schulformen hinweg der Vortragsunterricht (noch immer) die höchste Bedeutung als Unterrichtsform hat und die Stundenwiederholung die wichtigste Form der Leistungsfeststellung ist.

In der Hauptschule und im Polytechnikum sind

Hausübungen signifikant wichtiger, und schriftliche Tests signifikant weniger wichtig für die Notenfindung als in den BHS und BMS.

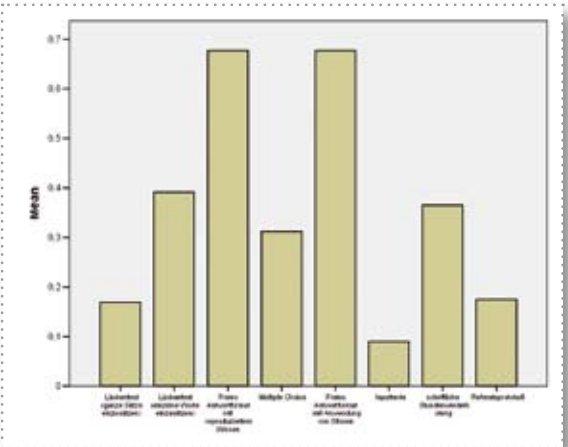
Weiters zeigte sich, dass die Bedeutung der Unterrichtsformen großteils mit den jeweils passenden Formen der Leistungsfeststellung korreliert. (Eine Ausnahme bildet in den AHS und BMS die Paarung Vortragsunterricht und Mitarbeit bei Vortragsunterricht.)

Die Einschätzung der Bedeutung (d.h. der „Wichtigkeit“) der Unterrichtsformen und der Leistungsfeststellungsarten passen meist zusammen sowie zu den intuitiven Vorstellungen,

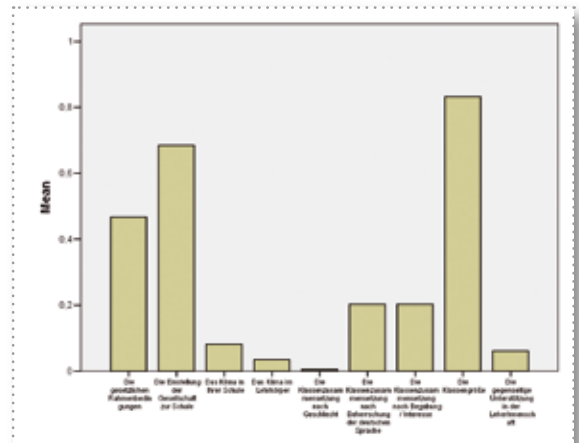
die man von der Praxis in speziellen Fächern haben kann (z.B. Bedeutung von experimentellen Arbeiten im Unterricht und Note in Chemie oder Referate in Geografie).

Zwischen einzelnen Schulen eines Schultyps gibt es teilweise signifikante Unterschiede die darauf schließen lassen, dass es so etwas wie ein „Schulklima“ im Bezug auf Unterrichtsformen und Leistungsfeststellungsarten gibt.

Weiters konnte gezeigt werden, dass freie Antwortformate die häufigste Gestaltungsart schriftli-

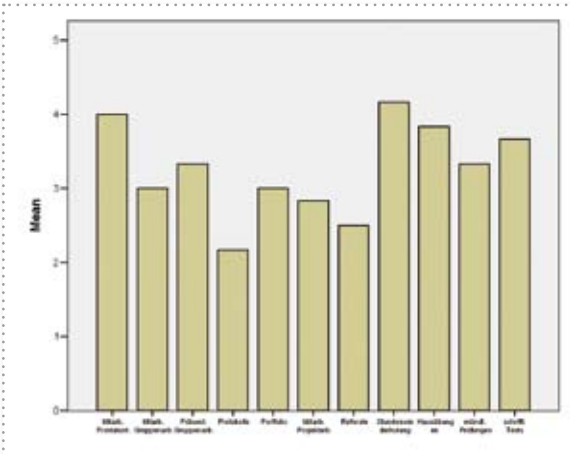
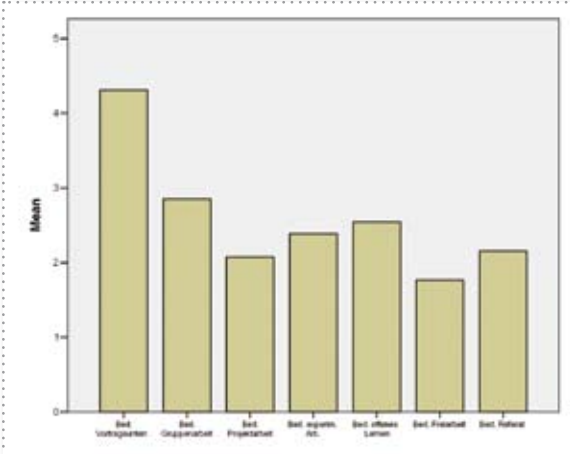


cher Leistungsfeststellungen sind, während Input-Texte (wie bei PISA) die Ausnahme darstellen. Auf die Frage, was sich ändern müsste, damit sie (noch) zufriedener mit den Möglichkeiten zur Leistungsfeststellung wären, gaben die meisten



Lehrer/innen die „Klassengröße“ (86,3%) und die „Einstellung der Gesellschaft zur Schule“ (71,1%) an.

Das seit Herbst 2005 entwickelte Seminarangebot baut auf den individuellen Erfahrungen und den fachlichen Expertisen der einzelnen Gruppenmitglieder auf und bezieht sich auf die wissenschaft-



lichen Veröffentlichungen zum Thema und auf die Ergebnisse der Erkundungsstudie. Die schon beschriebenen Seminarkonzepte – ein dreitägiger Workshop und eine drei Mal vierstündige Fortbildung – unterscheiden sich, abgesehen von der unterschiedlichen zeitlichen Struktur, nur geringfügig und vermitteln die gleichen Inhalte.

Für diese Fortbildungen erarbeiteten Univ.-Prof. Dr. Johannes Mayr von der Universität Klagenfurt und ich ein Evaluationskonzept um Informationen darüber zu erhalten, inwieweit die Lehrenden (und schlussendlich die Lehre insgesamt) von den Fortbildungen profitieren. Die Erhebung erfolgt anonym über die Plattform „unipark.de“. Für zwei dreitägige Workshops liegen die Daten bereits vor. Als ein wesentliches Ergebnis der Fortbildung zeigt sich ein veränderter Blick auf die Nützlichkeit unterschiedlicher Leistungsfeststellungsmöglichkeiten. So

legen die Ergebnisse nahe, dass nach der Fortbildung verstärkt Methoden eingesetzt werden, die die intendierten Ziele (für die Zeugnisnote ist dies z.B. das „Fachwissen“) besser erfassen. Diese Annahme wird auch durch den festgestellten veränderten Umgang mit Bezugsnorm (Individual-, Sach- und Sozialnorm) unterstützt. Hier zeigte sich ein Wandel von der Individualnorm zur Sachnorm, d.h. für das Zustandekommen der Zeugnisnote wird von den Teilnehmer/innen nach der Fortbildung verstärkt das fachliche „Können“ und nicht der individuelle Lernfortschritt oder das „Klassenniveau“ herangezogen.

Der erlebte Handlungsspielraum in der Gestaltung von Leistungsfeststellungen tendiert durch die Teilnahme an der Fortbildung zur Mitte. Dies legt den Schluss nahe, dass die vor der Fortbildung imaginierten Möglichkeiten „zurechtge-

rückt“ werden. Die Extrempositionen („nahezu unbegrenzt“ und „nahezu kein Handlungsspielraum“) werden von den Teilnehmer/innen nicht (mehr) eingenommen. D.h., die Fortbildungen leisten einen Beitrag, die Möglichkeiten zur Gestaltung von Leistungsfeststellungen realistisch(er) einzuschätzen und den innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen vorhandenen Handlungsspielraum aktiv zu nutzen und zu gestalten. Insgesamt können die Fortbildungen daher als Erfolg angesehen werden. Die wesentlichen Inhalte (Leistungsbeurteilungsverordnung, Transparenz der Leistungsbeurteilung, Formen alternativer Leistungsfeststellungen, ...) konnten vermittelt werden und die Teilnehmer/innen fühlen sich nach der Fortbildung besser „gebildet“ und mit den differenzierten Problematiken aber auch Möglichkeiten der Leistungsfeststellung vertrauter als vorher.

LITERATUREMPFEHLUNGEN

Theoretischer Hintergrund

Ingenkamp, K. (1989). *Diagnostik in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Sacher, W. (2004). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Schabel, K. (1998). *Prüfungsangst und Lernen*. Münster: Waxmann.

Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Praxis

Brunner, I. & Schmidinger, E. (2001). *Leistungsbeurteilung in der Praxis*. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.

Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Easley, S. & Mitchell, K. (2004). *Arbeiten mit Portfolios*. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Scianna, R. (2004). *Bewerten im Offenen Unterricht*. Leistungsbeurteilung als Förderinstrument. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Walker, C. & Schmidt, E. (2005). *Leistungstests als Lernhilfe*. Tipps & Konzeptionsideen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Winter, F., Von der Groeben, A. & Lenzen, K. (Hrsg.) (2002). *Leistung sehen, fördern, werten*. Neue Wege in der Schule. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Zeitschriften

UNTERRICHT BIOLOGIE *Testen und Beurteilen*, Nr. 230, Jg. 1997, Seelze: Friedrich Verlag.

NATURWISSENSCHAFTEN IM UNTERRICHT CHEMIE *Prüfen und Beurteilen*, Heft 56, Ausgabe 2/2000, Seelze: Friedrich Verlag.

NATURWISSENSCHAFTEN IM UNTERRICHT PHYSIK *Experimente als Lernerfolgskontrolle*, Heft 71/72, Ausgabe 5+6/2002, Seelze: Friedrich Verlag.

NATURWISSENSCHAFTEN IM UNTERRICHT PHYSIK *Unterricht bewerten*, Heft 38, Ausgabe 2/97, Seelze: Friedrich Verlag.

Friedrich Jahresheft (1996). *Prüfen und Beurteilen – Zwischen fördern und Zensieren*. Seelze: Friedrich Verlag.

Friedrich Jahresheft (1997). *Lernmethoden – Lehrmethoden*. Seelze: Friedrich Verlag.

Friedrich Jahresheft (2001). *Qualität entwickeln: evaluieren*. Seelze: Friedrich Verlag.

Lernende Schule 21 (2003). *Leisten und Bewerten*. Seelze: Friedrich Verlag.

Lernende Schule 28 (2004). *Mathe ist mehr!* Seelze: Friedrich Verlag.