

Felix Magnus Bergmeister* & Christoph Liebhart**

Der Willkür ein Ende setzen – Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in einer professionellen Unterrichtsumgebung¹

* felix.magnus.bergmeister@univie.ac.at, Universität Wien

** christoph.liebhart@univie.ac.at, Universität Wien

eingereicht am: 21.01.2014, double-blind review plus internal journal review, akzeptiert am: 29.10.2014

Dieser Artikel beschäftigt sich mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung in Hinblick auf kritisch-emanzipatorisch ausgerichtete Lehr- und Lernformen im GW-Unterricht. Es geht darum aufzuzeigen, dass traditionelle, auf Reproduktion ausgerichtete Testformen vor allem dann nicht zur Leistungsüberprüfung herangezogen werden sollten, wenn Schüler/innen im Unterricht Leistungen mit hohem kritischem und problemlösungsorientierten Anspruch erbringen sollen. Zu diesem Zweck wird abschließend das Konzept der Selbstbewertung als alternative Form der Leistungsüberprüfung vorgeschlagen.

Keywords: Leistungsbeurteilung, Problemlösungsorientiert, Selbstbewertung

Putting an end to arbitrariness – Performance assessment in a professional teaching setting

This paper explores alternative ways of testing and assessment with regard to cognitively demanding teaching activities that address complex socio-economic issues. Since traditional pen and paper tests usually measure the ability to reproduce a given status quo, this article argues that the practice of self-assessment constitutes a viable tool to survey learning progress in a classroom setting on an individual basis.

Keywords: alternative testing, self-assessment, survey learning progress

1 Einleitung und Problemstellung

In diesem Artikel soll das Problem der Leistungsfeststellung und -beurteilung auf höheren Kompetenzniveaus behandelt werden. Während mit klassischen Tests und Stundenwiederholungen vorwiegend die reproduktiven Bereiche kognitiver Leistung abgeprüft werden können, bedarf es für die Feststellung und Beurteilung darüber hinausgehender Fähigkeiten anderer Instrumente (vgl. Stern 2010, 25).

Vielhaber (1999) unterscheidet (in Anlehnung an Klafki) zwischen vier verschiedenen „Vermittlungsinteressen“, die für die hier vorgestellte Unterrichtsplanung als grundlegende Kategorien angewendet wurden. Das „unreflektierte Vermittlungsinteresse“ zielt rein auf die Reproduktion dargelegter Inhalte ab, das „technische Vermittlungsinteresse“ verlangt das Verständnis linearer Kausalitäten, das „praktische

Vermittlungsinteresse“ lässt Diskussionen und Meinungsbildung innerhalb eines vorgegebenen Rahmens zu und das „kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse“ schließlich ermöglicht den Ausgang aus diesem vorgegebenen Rahmen: Selbstständiges Denken und – daraus folgend – Agieren (vgl. Vielhaber 1999, 12ff.). Eine ähnliche „Aufteilung“ des kognitiven Spektrums findet sich in den Beschlüssen der deutschen Kultusministerkonferenz für einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (vgl. Deutsche Kultusministerkonferenz 2006, 12ff.), bei denen (in allen Schulfächern) zwischen drei Anforderungsbereichen unterschieden wird, die als Fähigkeiten zur *Reproduktion*, *Reorganisation* und *selbstständigen Problemlösung* zusammengefasst werden können.

In diesem Artikel soll exemplarisch anhand einer dreistündigen Unterrichtssequenz erläutert werden, wie Aufgabenstellungen mit kritisch-emanzipatorischem

Vermittlungsinteresse bzw. Aufgabenstellungen im Anforderungsbereich „Problemlösungskompetenz“ beurteilt werden können. Dazu werden zunächst die rechtlichen Grundlagen und bereits bestehende fachdidaktische Konzepte beleuchtet, wonach ein an das Beispiel angepasstes Beurteilungskonzept vorgestellt wird.

2 Vorstellung der Unterrichtssequenz

Im Folgenden wird kurz die Planung einer dreistündigen Unterrichtssequenz für die Sekundarstufe II dargestellt (aufgeteilt in eine Doppelstunde und Einzelstunde). Es soll gezeigt werden, dass auf Reproduktion ausgerichtete Testverfahren Lehr- und Lernarrangements auf komplexeren Anforderungsniveaus nicht gerecht werden.

Die Unterrichtsaktivität thematisiert Standortentscheidungen in einer globalisierten Weltwirtschaft. Ziel ist es, dass Schüler/innen erkennen, dass Standortentscheidungen vom ökonomischen Nutzen der jeweiligen Akteur/innen abhängen und, dass dabei die kapitalstärkeren Akteur/innen in der Regel über größere kulturelle und politische Verhandlungsmacht verfügen. Es kommt dadurch mitunter zur Marginalisierung, sowie zur sozial und ökonomischen Schlechterstellung exkludierter Gruppen. Diese Dynamik wird durch die Logik des Wettbewerbs und der damit einhergehenden Forderung nach Kosteneffizienz und Produktivität verstärkt – ein Mechanismus, der wiederum durch die Forderungen der Konsument/innen nach möglichst niedrigen Preisen reproduziert wird.

2.1 Einstieg (Doppelstunde)

Zum Einstieg entscheiden die Schüler/innen innerhalb eines viereckigen Bewegungsspiels (in der Klasse oder auf dem Sportplatz) über die Positionierung von Betrieben. Dabei müssen sie Rücksicht auf die vorher an sie verteilten Standortkärtchen nehmen, die jeweils anzeigen, auf welche geforderten Standortbedingungen sie bei ihrer Positionierung achten müssen (z. B. Textilproduktion, geringe Lohnkosten, niedriges Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte).

2.1.1 Lernziele des Einstiegs

- Schüler/innen verstehen, was wirtschaftliche Standortentscheidungen sind.
- Schüler/innen erkennen, dass Wirtschaftsstandorte auf der Welt unterschiedlich verteilt sind.
- Schüler/innen erfahren durch ihre eigene Positionierung, dass Standortentscheidungen von der Beurteilung der Standortqualität in Bezug auf den persönlichen Nutzen abhängen.

2.2 Erarbeitungsphase und Erwartungen

In der nun folgenden Erarbeitungsphase übertragen Schüler/innen ihre gewonnenen Erkenntnisse über die Standortentscheidungen vom Maßstab der Klasse auf den Maßstab der Weltkarte und platzieren ihre Betriebskärtchen so, dass den Forderungen darauf entsprochen wird (z. B. Produktionskriterium: niedrige Standortmiete, niedriges Lohnniveau).

Zur Information zeigen wir per Beamer ein Overlay einer mehrschichtigen thematischen Weltkarte mit BIP/Kopf sowie Mindestlöhnen. Ergebnis und Outcome dieser Phase ist eine Weltkarte mit den Standortentscheidungen der Schüler/innen.

Unsere Erwartung ist, dass die Logik vieler 15-jährigen Schüler/innen der globalen Logik und Dynamik der weltweiten Produktion entspricht. Dieser Schritt ist wichtig, denn wir können damit zeigen, dass jeder und jede relativ unkritisch Entscheidungen gemäß verinnerlichter „Wahrheiten“ und maximaler Profiterwartung trifft.

Schließlich beschäftigen wir uns in der anschließenden Handlungsphase (Fishbowl-Diskussion zum Thema „Standortfindung für die Handyherstellung“ mit Unternehmensberater/innen, Konsument/innen, Arbeitsrechtorganisationen, Moderator/innen) damit, dass in Bezug auf internationale Standortentscheidungen unterschiedliche Sichtweisen bestehen und diese aus den jeweiligen Perspektiven auch legitimierbar sind. Interessenkonflikte zwischen verschiedenen Akteur/innen sollen somit erfasst werden, um so deren Entscheidungen in Bezug auf ökonomische, soziale und ökologische Auswirkungen beurteilen zu können. Dabei ist es besonders wichtig, dass Schüler/innen das Zusammenspiel zwischen unternehmerischem Wettbewerb, der Zahlungsbereitschaft der Konsument/innen sowie der Wahl der Standorte bewusst wird.

2.2.1 Lernziele der Erarbeitungsphase / Fishbowl-Diskussion

- Schüler/innen erkennen, dass in Bezug auf internationale Standortwahl unterschiedliche Sichtweisen bestehen und diese aus den jeweiligen Perspektiven legitimierbar sind.
- Schüler/innen können Interessenkonflikte zwischen verschiedenen Akteur/innen erfassen und deren Entscheidungen in Bezug auf ökonomische, soziale und ökologische Auswirkungen kritisch beurteilen.
- Schüler/innen entwickeln ein Bewusstsein, dass die Forderung nach stetig steigender Produktivität sowie Kosteneffizienz auch mit der Zahlungsbereitschaft von Konsument/innen zusammenhängt.

2.3 Ergebnissicherung und Ausblick auf die Anschlussaktivität (Einzelstunde)

In der abschließenden Ergebnissicherung schreiben die jeweiligen Gruppen der Fishbowl-Diskussion ihre wichtigsten Forderungen gemäß ihrer Rollenkarten in Form einer kurzen Liste auf, während die Moderator/innengruppe einen kurzen ZIB-Beitrag über die Diskussion der Expert/innen vorbereitet, mit dem sie die folgende Unterrichtsstunde in Form eines Kurzreferats einleitet. Die Weltkarte mit der traditionellen Verteilung der Industriestandorte wird in dieser ebenso verwendet.

2.3.1 Lernziele der Ergebnissicherung

- Schüler/innen sichern die Ergebnisse der Doppelstunde und bereiten diese für die weiterführenden Aktivitäten in der anschließenden Stunde auf.

Ziel der folgenden Einzelstunde ist es nun, die Einsichten und Erkenntnisse der letzten Doppelstunde zu kontextualisieren und dabei alternative sozial, ökonomisch sowie ökologisch verträgliche Standortstrategien im Konsens der betroffenen Akteur/innen zu formulieren.

2.4 Einstieg (Einzelstunde)

Zum Einstieg präsentiert die Gruppe der Moderator/innen aus der letzten Einheit einen ZIB-Beitrag über die Expert/innenrunde der Fishbowl-Diskussion. Die unterschiedlichen Positionen der Akteur/innen werden so wiederholend dargestellt.

2.4.1 Lernziele des Einstiegs

- Schüler/innen wiederholen die Inhalte der letzten Einheit und verstehen/vertiefen die Konflikte, die aus den unterschiedlichen Interessen der einzelnen Wirtschaftsakteur/innen hervorgehen

2.5 Erarbeitungsphase und Erwartungen

Anschließend werden Think Tanks gebildet, in denen sich jeweils ein Experte/eine Expertin der unterschiedlichen Interessensgruppen aus der Fishbowldiskussion befindet. Die Aufgabe ist es nun, mit den anderen Expert/innen im Konsens neue und besser verträgliche Standortstrategien für die Produktion von Computechips und Handyteilen zu finden und zu begründen. Wichtig ist dabei, dass niemand in der Gruppe übermäßig benachteiligt werden darf/soll. Jede Gruppe erhält nun die Möglichkeit ihren neuen Produktionsstandort auf eine zweite Weltkarte zu kleben und

soll diesen im Anschluss kurz begründen; vor allem in Bezug auf die Kompromisse, die dazu notwendig waren.

Unsere Erwartung ist, dass die Schüler/innen angestrengt und motiviert versuchen werden einen gemeinsamen Nenner zu finden, sodass keine Position in der Gruppe übermäßig benachteiligt wird. Wir nehmen jedoch an, dass sie unter Berücksichtigung aller Beteiligten nicht zu einer Lösung im Konsens kommen werden können. Hier wird unsere Rolle als Diskussionsteilnehmer/innen wichtig. Es wird notwendig sein eine gewisse Benachteiligung der Konsument/innen zuzulassen, damit der Preisdruck und infolge der Druck auf unternehmerische Effizienz und die damit einhergehende Forderung nach billigen Arbeitskräften geringer wird.

2.5.1 Lernziele der Erarbeitungsphase:

- Schüler/innen generieren und argumentieren eigene Vorschläge in Bezug auf ökonomisch, sozial und ökologisch vertretbare Standortentscheidungen.
- Schüler/innen erkennen, dass dabei kein Konsens geschaffen werden kann, der alle gleichermaßen zufriedenstellt.
- Schüler/innen verstehen, dass die Forderung nach stetig steigender Produktivität sowie Kosteneffizienz nicht ohne weiteres mit sozial und ökologisch verträglichen Strategien der Wirtschaft korrelieren kann.
- Schüler/innen gelangen zur Einsicht, dass die Zahlungsbereitschaft von Konsument/innen große Auswirkungen auf den Wettbewerb hat.

2.6 Ergebnissicherung

Als Ergebnissicherung liegen nun zwei Weltkarten vor: Eine „alte“, welche die konventionelle Verteilung der Produktionsstandorte in der globalen Weltwirtschaft zeigt, und eine neue, die eine alternative Verteilung zeigt. Die Lernziele sind erreicht, wenn die Schüler/innen erkennen, dass eine alternative Verteilung der Produktion nur durch Kompromisse und damit von einer Abkehr der Forderungen des industriellen Wettbewerbs nach höchster Kosteneffizienz gegeben ist. Dies ist wiederum nur dann möglich, wenn auch Konsument/innen bereit sind, für Produkte mehr zu bezahlen.

3 Heranführung an die Kompetenzorientierung im GW-Unterricht

Vereinfacht formuliert wird durch diese vorgeschlagene Unterrichtssequenz der Erwerb von gesellschaftlich relevanten und ethisch legitimierbaren Handlungskompetenzen im Sinne eines politisch-bildenden GW-Unterrichts angestrebt. Kompetenzen werden als Fähigkeiten oder Dispositionen definiert, die ein sinnvolles und lösungsorientiertes Handeln in komplexen und von Unsicherheit geprägten Problemsituationen erlauben (Erpenbeck & Rosenstiel 2007, 11). Der Kompetenzbegriff meint demnach eine Verbindung von Wissen und Können zur Bewältigung nicht vorhersehbarer Situationen (Klieme 2004, 10) und ist daher deutlich vom Begriff der Qualifikation zu unterscheiden. Qualifikationen sind zertifizierbare Ergebnisse die in bestimmten Prüfungssituationen gewonnen werden, sie geben Einblick in das aktuelle Wissen und den aktuellen Kenntnisstand einer Person, sie können jedoch nicht verlässlich erfassen, ob jemand auch kreativ und selbstorganisiert handeln kann, wenn er/sie mit einem Sachverhalt konfrontiert wird, der von der geübten und in der Prüfung simulierten Problemstellung abweicht (Erpenbeck & Rosenstiel 2007, 19). In Abbildung 1 werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kompetenzen, Qualifikationen und Wissen sichtbar. Wissen und Fertigkeiten können zwar als Qualifikationen erfasst und auch als solche „bescheinigt“ werden. Alleine sind sie jedoch keine Kompetenzen, denn erst die problemorientierte und selbstorganisierte Anwendung von Wissens- und Fähigkeitsstrukturen macht sie zu solchen.

Abbildung 1 macht jedoch auch deutlich, dass es keine Kompetenzen ohne Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen geben kann. Urs Ruf (2003) verbindet diesbezüglich personale, soziale und fachliche Aspekte als gemeinsame Grundlagen einer kritischen Handlungskompetenz, die es (jungen) Menschen erlaubt sich einer fachlichen und/oder sozialen Herausforderung situationsadäquat zu nähern. Deklaratives und prozedurales Fachwissen wird dementsprechend durch eine dritte, sozial integrative Achse erweitert, die Akteur/innen dazu befähigt, sich in einer Community zu bewegen und dabei die Perspektive anderer Mitglieder in der Community einzunehmen, um im Dialog Lösungswege zu erarbeiten (Ruf 2003, 11). Dazu kommt schließlich noch eine weitere personale Basis für kompetentes Handeln: Eine ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion, die es Lernenden erlaubt die eigene Position, den eigenen Kenntnisstand sowie den persönlichen Lernprozess gegenüber der jeweiligen Problemstellung zu erfassen und wenn notwendig zu erweitern beziehungsweise anzupassen (Ruf 2003, 11f.).

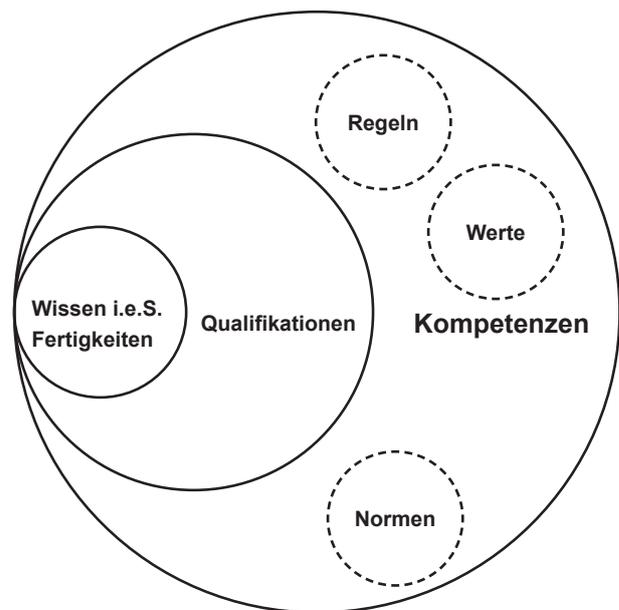


Abb. 1: Wissen, Qualifikationen, Kompetenzen. Quelle: Erpenbeck & Rosenstiel 2007, 12)

Diese Kompetenz der kritischen Reflexion zwischen Sache, Gesellschaft, Selbst und Lernprozess möchte das hier vorgestellte Unterrichtsbeispiel fördern. Statt dem bloßen Erwerb von reproduzierbarem Faktenwissen sollen Schüler/innen die Bereitschaft entwickeln, ihre eigene Rolle als Konsument/innen der Weltwirtschaft kritisch zu hinterfragen und dabei die Beweggründe, Probleme und Ängste anderer Subjektpositionen erfahren. Sie sollen erkennen, dass sie durch unreflektierte Konsumgewohnheiten nach dem Motto „Geiz ist geil“ selbst Gefahr laufen, Bestandteil einer sozial exklusiven Wirtschaftsordnung zu werden und zur Einsicht gelangen, dass fairer gesellschaftlicher Wandel nur unter Einbeziehung aller beteiligten Akteur/innen im größtmöglichen Konsens erarbeitet werden kann.

Die folgende Diskussion möchte nun dazu einladen, Überlegungen anzustellen, wie eine Form der Leistungsbeurteilung aussehen könnte, die einem solchen Lehr- und Lernverständnis gerecht wird. Dazu werden vorab die aktuellen gesetzlichen Vorgaben beleuchtet.

4 Gesetzliche Vorgaben und kompetenzgerechte Bewertung

Die gesetzlichen Vorgaben zur Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sind in Österreich für Lehrer/innen und auch Schüler/innen verpflichtend. Die Grundlagen dazu finden sich im Schulorganisationsgesetz (SchOG), dem Schulunterrichtsgesetz (SchUG), der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) sowie in den fachspezifischen Lehrplänen.

Im Schulunterrichtsgesetz (BMUKK 1986) gibt der § 18 den Lehrer/innen einen mehr oder weniger klaren Rahmen für die Leistungsbeurteilung vor. Die Grundlage der Leistungsbeurteilung wird folgendermaßen geregelt:

§ 18. (1) Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch Feststellung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht sowie durch besondere in die Unterrichtsarbeit eingeordnete mündliche, schriftliche und praktische oder nach anderen Arbeitsformen ausgerichtete Leistungsfeststellungen zu gewinnen. Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes.

Diese Formulierung ermöglicht einen relativ großen Spielraum, wodurch neben der verpflichtend festzustellenden Mitarbeit, die weiteren Formen der Leistungsfeststellung weitgehend frei zu wählen sind. Bei der Leistungsbeurteilung hingegen wird auf die Forderungen des Lehrplans verwiesen, welcher für Geographie und Wirtschaftskunde die Erlangung von sechs aufgelisteten Kompetenzen (Methoden-, Orientierungs-, Synthese-, Umwelt-, Gesellschafts- und Wirtschaftskompetenz) festlegt, die durch die definierten Lernziele und Themenbereiche erworben werden sollen (vgl. BMUKK, 2004, 1 f.). Die Erreichung dieser Lernziele bzw. Kompetenzen soll anhand der in Tabelle 2 tabellarisch dargestellten Beurteilungsstufen bestimmt werden, woraus sich auch die gesetzlich verlangte Benotung ergibt. Wie ersichtlich wird, sind für die Beurteilung der Leistungen der Schüler/innen die Beurteilungsstufen (Noten) von Sehr gut (1) bis Nicht

genügend (5) zu verwenden. Durch diese Noten ist sowohl die Selbständigkeit der Arbeit sowie die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes als auch die Durchführung der Aufgaben und die Eigenständigkeit der Schüler/innen zu beurteilen (BMUKK 2007, 19). Die folgende Tabelle enthält eine Zusammenfassung der in § 14 Abs. 2–6 der Leistungsbeurteilungsverordnung geforderten Anforderungen der einzelnen Beurteilungsstufen:

Wie Tabelle 2 zeigt, soll für die Note Sehr gut den Anforderungen bezüglich der Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes zur Durchführungen der Aufgaben in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß entsprochen werden. Dabei muss außerdem eine selbstständige Anwendung des Wissens und Könnens vorliegen. Für die Note Genügend hingegen ist diese Eigenständigkeit in der Applikation und Kontextualisierung von Wissen und Fertigkeiten auf selbstständiger und problemlösungsorientierter Basis nicht verlangt. Für das in dieser Arbeit angedachte Konzept der Leistungsfeststellung und Beurteilung ergeben sich daraus folgende zwei Überlegungen:

1. Den in unserer Unterrichtsplanung angewandten kritisch-emanzipatorischen Lehr- und Lernformen können traditionelle, auf Reproduktion ausgelegte Leistungsüberprüfungs- und Beurteilungsszenarien nur schwer gerecht werden, da eine bloße Wiedergabe des Lehrstoffes zur Durchführung von Aufgaben laut der in Tabelle 1 aufgelisteten Beurteilungsklassifikationen nur den Anforderungen für die Note Genügend entspräche. Daher würden Schüler/innen in ihren Lernphasen zwar Leistungen auf einem höheren Kompetenzniveau erbringen, diese würden aber in einer auf W-Fragen aufgebauten Testsituation

Tab. 1: Anforderungen in den einzelnen Beurteilungsstufen

Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung während des Schuljahres					
Eine Gegenüberstellung der Anforderungen in den einzelnen Beurteilungsstufen ergibt folgendes Bild					
	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Genügend	Nicht genügend
a) Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes	Anforderungen werden in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt	Anforderungen werden in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt	Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt	Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt	Anforderungen werden nicht einmal in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt
b) Durchführung der Aufgaben					
c) Eigenständigkeit	muss deutlich vorliegen (wo dies möglich ist)	merkliche Ansätze (wo dies möglich ist)	Mängel bei b) werden durch merkliche Ansätze ausgeglichen		
d) selbständige Anwendung des Wissens und Könnens	muss vorliegen (wo dies möglich ist)	bei entsprechender Anleitung (wo dies möglich ist)			

Quelle: BMUKK 2007, 21

zur Überprüfung von Wissensinhalten und Fakten nicht überprüft und daher in der Notengebung auch nicht ersichtlich.

2. Eine aktive Partizipation der Schüler/innen in den vorgeschlagenen Unterrichtsaktivitäten (Fishbowl-Diskussion, Entscheidungsfindung in Think Tanks) impliziert selbstständiges und kritisch-(de)konstruktivistisches Selektieren, Anwenden und Beurteilen von Wissen und Kenntnissen. Solche Schüler/innenleistungen sind laut der Leistungsbeurteilungsverordnung aber jedenfalls mit den Noten *Gut oder Sehr gut zu beurteilen. Dementsprechend wären die Noten Befriedigend, Genügend oder Nicht Genügend bei erwarteter aktiver Partizipation der Schüler/innen in den geplanten Aktivitäten bereits im Planungsstadium nicht zu rechtfertigen.*

Für die Erstellung des hier vorgeschlagenen Beurteilungskonzepts stellt sich die Frage, welche Form der Leistungskontrolle den im Unterricht geforderten und erbrachten Schüler/innenleistungen gerecht werden kann, ohne dabei die Lernenden mit einer Prüfungssituation zu konfrontieren, die aufgrund ihres auf Reproduktion ausgerichteten Anforderungsniveaus den bereits in den Lernphasen erbrachten Leistungen keinesfalls gerecht wird. Benötigt wird also eine Anpassung der Leistungskontrolle an die veränderten Unterrichtsformen und deren Zielsetzungen. Erreicht werden soll dies durch den Einsatz von Methoden, die einerseits die Darstellung von komplexen Wissenszusammenhängen ermöglichen und andererseits dem einfachen Abfragen von Fakten sowie der Erzeugung von „trägem Wissen“ kritisch gegenüberstehen. Hierfür wird von den Autoren dieser Arbeit das Konzept der Selbstbewertung vorgeschlagen. Zuvor soll jedoch noch auf einige grundlegende Überlegungen zur kompetenzgerechten Bewertung eingegangen werden.

5 Kompetenzgerechte Bewertung

Welche Kriterien müssen nun Leistungsbewertungen erfüllen, um Leistungen der Schüler/innen fair zu erfassen? Der Weg kann nur durch Auseinandersetzung mit fundiertem Theoriewissen gepaart mit einer kritischen Reflexion der eigenen Handlungen im Unterricht erfolgen. Traditionelle Testinstrumente im GW-Unterricht erfüllen viele Ansprüche der Testtheorie nicht (siehe unten) und können daher der Willkür auch kein Ende setzen. Stern (2010, 93) nennt dazu die drei klassischen Gütekriterien, die es dabei zu erfüllen gilt:

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

Diesen Gütekriterien nahe zu kommen ist an und für sich schon schwer genug, jedoch müssen im Schulalltag noch weitere Prinzipien beachtet werden. Die weiterführende Frage was überhaupt Leistung im Unterricht ist und auf welche vielfältige Art und Weise sie von Schüler/innen ständig erbracht werden, gehört im Vorfeld von Lehrenden reflektiert und erforscht. Auch die Anpassung der Unterrichtsplanung, des Unterrichtsziels und der eingesetzten Methodik muss von diesen Gedanken geleitet werden. Die US-amerikanische Mathematiklehrervereinigung NCTM hat dahingehend „Standards für die Leistungsbewertung“ („Assessment Standards“) entworfen, die zwar nicht der derzeitigen Schulrealität entsprechen, aber einer bemerkenswerten Vision, die zunehmend Verbreitung und Akzeptanz findet und sich auch in der aktuellen Debatte um die Bildungsstandards widerspiegelt. Dabei spricht die NCTM von sechs Prinzipien für die Leistungsbewertung in der Schulrealität (vgl. NCTM 2000, 22; adaptiert nach Stern 2010, 96):

1. **Leistungstransparenz:** Dabei sollen die Schüler/innen jederzeit erkennen können, was sie wissen und können sollen und was zu welcher Bewertung führt.
2. **Lernförderung:** Durch ständiges individuelles Feedback und Leistungsdiagnose kann eine Beurteilung den Lernprozess positiv beeinflussen.
3. **Chancengerechtigkeit:** Allen Schüler/innen ausreichend Möglichkeit geben, ihre individuellen Lernfortschritte und Stärken auch zu zeigen.
4. **Offenheit:** Von Seiten der Lehrenden sind diese transparenten Anforderungen aber auch mit der notwendigen Konsequenz einzuhalten und umzusetzen. Auch unter Miteinbeziehung aller Beteiligten (Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern).
5. **Schlüssigkeit:** Lernerfolge und Lernmisserfolge müssen für alle Beteiligten jederzeit nachvollziehbar sein.
6. **Kohärenz:** Leistungsbewertung sollte stets auf langfristige Bildungsziele ausgerichtet sein. Dabei ist das Prüfungsverfahren sowohl auf Bildungsziele wie auch Schüler/inneninteressen abzustimmen.

Die nachfolgende Vorstellung eines Konzepts der Selbstbeurteilung ist ein Versuch, die genannten Kriterien der Leistungsbeurteilung zu erfüllen.

6 Konzept der alternativen Leistungsbeurteilung für die geplante Unterrichtssequenz

Welche Alternativen gibt es, um Lernarrangements von Schüler/innen nachzuvollziehen und anzuregen, ohne dabei alleine auf die punktuelle Überprüfung von (vermeintlichen) Fakten und Wissensstrukturen zurückzugreifen. Wie Smit (2008, 391) anmerkt, ist selbst der Erwerb von rein fachlichen Kompetenzen nicht alleine durch die Überprüfung von Fachinhalten sicherzustellen. Vielmehr braucht es die Entwicklung von Messmethoden für „weiche“ Kompetenzfelder wie Selbst- und Methodenkompetenz, die es Schüler/innen und Lehrer/innen ermöglichen individuelle Lernlücken zu erkennen und anhand dieser gezielte lernförderliche Rückmeldung zu erteilen. Zu diesem Zweck soll nun auf ein mögliches Werkzeug der formativen Beurteilung eingegangen werden – den **Selbstbewertungsbogen**. Schüler/innen sollen damit ihren Lernprozess selbst kritisch reflektieren und so Lehrpersonen helfen, Einblicke in ihre persönlichen Entwicklungsarrangements zu gewinnen.

Da Lernen zunehmend als individueller und konstruktiver Prozess gesehen wird, spielt bei der Bewertung der Ergebnisse und der Reflexion der Lernprozesse die aktive und kritische Beteiligung der Schüler/innen eine wesentliche Rolle. Ihre Bewertung der eigenen Leistungen dient der Einschätzung von Lernprozessen und Ergebnissen sowie der Ausbildung zur Fähigkeit zur Selbstreflexion. Das Erkennen eigener Stärken und Schwächen ist dabei einerseits für selbstgesteuertes Lernen von hoher Bedeutung und andererseits ist die Selbstbewertung auch ein Instrument des sozialen Lernens. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, die Reflexion über die Hintergründe von Erfolg oder Misserfolg können als bedeutende Dispositionen für die Entwicklung von sozialen und beruflichen Kompetenzen (vgl. Amrhein-Kreml 2008, 60) betrachtet werden. Ziel der Selbstbewertung ist also, dass Schüler/innen ihr eigenes Lernverhalten bewusster wahrnehmen. Sie sollen ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen und die Bereitschaft entwickeln, ihre Lernprozesse selbst zu steuern und zu optimieren, um eigenverantwortlich ihre schulischen und außerschulischen Leistungen zu verbessern (vgl. Amrhein-Kreml 2008, 60f.).

Für die hier vorgeschlagene Selbstbewertung der erbrachten Leistungen bekommen die Schüler/innen einen Fragekatalog, den sie nach Abschluss der Unter-

richtssequenz nach Hause mitnehmen, ausfüllen und schließlich in der nächsten Stunde abgeben. Dieser Reflexionskatalog enthält Fragen zur Selbsteinschätzung über das, was gelernt wurde sowie von Vorschlägen zu Inhalten, mit denen die Schüler/innen gerne ihr Wissen und ihre Fähigkeiten erweitern wollen. Daraufhin folgt ein Abgleich mit den Eindrücken der Lehrkraft (erfolgt durch Beobachtung und Interaktion der Schüler/innen während der Fishbowl-Diskussion, der Erarbeitungsphase in den Think Tanks sowie der Präsentation der Lernergebnisse im Plenum). In einem vereinbarten Gespräch mit den jeweiligen Gruppen (dafür stehen alle zwei bis drei Wochen 15 bis 20 Minuten Unterrichtszeit zur Verfügung) werden nun etwaige Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung sowie zwischen gelernten und noch zu lernenden Inhalten besprochen und individuelle Vereinbarungen getroffen.

Diese individuellen Vereinbarungen können zu Semesterende in Form eines Portfolios, Referats, YouTube-Videos etc. wahlweise individuell oder in Gruppen erbracht werden. Die abschließende Benotung erfolgt schließlich aus der Beurteilung zur Fähigkeit zur Aufarbeitung der Differenz zwischen dem, was die Schüler/innen selbst angegeben haben gelernt zu haben und dem, was sie selbst für wichtig halten zu erweitern. Ziel dabei ist, dass durch die Selbstbewertung für Lehrende unsichtbare Lernprozesse sichtbar werden und Schüler/innen selbst erkennen und steuern, in welchen Bereichen ihre persönlichen Lernarrangements stattfinden sollen. Die Erstellung des nun folgenden Selbstbewertungsbogens erfolgt in Anlehnung an die Vorschläge von Amrhein-Kreml (2008, 61ff.).

7 Schlussbemerkung

Dem relativ offenen rechtlichen Rahmen der Leistungsüberprüfung und -bewertung steht ein sehr ambitionierter und (die Lehrkraft) fordernder fachdidaktischer „Forderungskatalog“ gegenüber, der nur mit einer tiefgreifenden Änderung der gängigen reproductiven Testmodi erfüllbar scheint. Ob sich, trotz des offenen rechtlichen Rahmens, eine Überprüfung und Beurteilung von in pädagogisch und fachdidaktisch zeitgemäßen Unterrichtsformen erbrachten Leistungen überhaupt im derzeitigen System befriedigend umsetzen lässt, ist unklar.

Auch das in diesem Artikel vorgestellte Konzept kann nicht als Patentrezept für gute Leistungsbeurteilung gesehen werden. Es stellt nur eine Möglichkeit dar, der Herausforderung der Bewertung von Leistungen höherer Kompetenzniveaus gerecht zu werden. Dabei dürfen jedoch weder die unterschiedlichen Dispositionen verschiedener Schüler/innen und Klassen,

noch die mögliche Notwendigkeit einer Übergangsphase außer Acht gelassen werden.

Für die nähere Zukunft bedeutet das, dass Konzepte für eine solche Übergangsphase und weitere Schritte der Individualisierung erstellt werden müssen. Daher schließt dieser Artikel mit einem Satz, der am Ende vieler wissenschaftlicher Publikationen steht: Weitere Forschung ist von Nöten.

8 Literatur

- Amrhein-Kreml, R., I. Bartosch, G. Breyer, K. Dobler, C. Koenne, J. Mayr & A. Schuster (2008): Prüfungskultur – Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. <https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/programme/pruefungskultur/prk-booklet.pdf> (30.10.2014).
- BMUKK (1974): Leistungsbeurteilungsverordnung. In: Bundesgesetzblatt Nr. 106 v. 5.7.1974. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblP-df/1974_371_0/1974_371_0.pdf (30.10.1974).
- BMUKK (1986): Schulunterrichtsgesetz. Unterrichtsarbeit und Schülerbeurteilung. Leistungsbeurteilung.- In: Bundesgesetzblatt Nr. 197 v. 5.9.1986. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblP-df/1986_472_0/1986_472_0.pdf (30.10.2014).
- BMUKK (2004): Lehrplan der AHS-Oberstufe für Geographie und Wirtschaftskunde. In: Bundesgesetzblatt II Nr. 277 v. 8.7.2004, 39–43. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11649/lp_ahs_ost.pdf (13.6.2012).
- BMUKK (Hrsg.) (2007): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5822/schulrecht_info_3.pdf (10.4.2012).
- Deutsche Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2006): Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung Wirtschaft – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. 12. 1989 i.d.F. vom 16.11.2006. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Wirtschaft.pdf (14.6.2012).
- Erpenbeck, J. & L. Rosenstiel (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschl.
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6, 10–13.
- NCTM (2000): Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Ruf, U. (2003): Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik. In: Pädagogik 4, 10–16.
- Smit, R. (2008): Formative Beurteilung im kompetenz- und standardorientierten Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26 (3), 383–392.
- Sern, T. (2010): Förderliche Leistungsbewertung. Wien: Amedia.
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit, von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15). 9–26.

Tab. 2: Bogen zur Selbstreflexion als Feedback für Lehrende

Selbstreflexion und Feedback

Name:

Datum der Stunden:

Unterrichtsthema:

Stunden, die das Thema in Anspruch genommen hat:

Die Beschäftigung mit dem Thema ...

- hat mich sehr interessiert
- hat mich etwas interessiert
- hat mich kaum interessiert
- hat mich wenig interessiert

Das hat mir dabei gefallen / weniger gefallen:

Ich habe Neues erfahren, dazugelernt.

- viel
-
-
- wenig

Nenne drei Beispiele:

Hier sehe ich meine Stärken. Das hat gut geklappt:

Hier sehe ich meine Schwächen. Das hat weniger gut geklappt:

Verbesserungsziel – Das nehme ich mir vor:

Ich werde mein persönliches Verbesserungsziel auf die folgende Weise dokumentieren:

Unterschrift:

Datum:
