


Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung



Teil 1: Grundlagen und Begriffe

Tanja Westfall-Greiter



Zentrum für lernende Schulen
NMS-Entwicklungsbegleitung

Inhalt

Vorwort	2
Grundlegendes zur Leistungsbeurteilung	3
Der Leistungsbeurteilungsmix	4
Beurteilung bildet	5
Rechtliche Überlegungen zur Benotungspraxis	8
Qualitätsprozesse in der Leistungsbeurteilung	10
Gütekriterien für Leistungsbeurteilung	11
Prinzipien für Leistungsbewertung	11
Wiggins‘ pädagogisches Prinzip „Fair, aber doch ehrlich“	12
3-K Orientierung an der Neuen Mittelschule	12
Vertiefte und grundlegende Allgemeinbildung in den 7. und 8. Schulstufen	14
Bestimmung von Komplexitätsgrad in der Praxis	15
Schwierigkeit vs. Komplexität	17
Sind komplexe Aufgaben für alle?	18
Urteilsfreie Beurteilung	19
Schularbeiten	21
Kernideen für die Beurteilungspraxis	21
Grundlagen aus den BMUKK-Richtlinien von September 2012	22
Literatur	23

Vorwort

Die Orientierungshilfe zum Thema „Leistungsbeurteilung“ die in Zusammenarbeit mit Entwicklungspartner/innen auf allen Systemebenen entwickelt wurde, besteht aus drei Teilen. Das Ziel der Orientierungshilfe ist gemeinsame Nenner in der Leistungsbeurteilungspraxis der Neuen Mittelschule als Regelschule zu konkretisieren, damit die Entwicklung bundesweit fortgesetzt werden kann. In weitgehender Übereinstimmung mit der bisherigen Entwicklungsarbeit zielt die NMS-Beurteilungspraxis auch zukünftig auf die Erfüllung folgender Qualitätsansprüche:

- Gerechtigkeit und Ehrlichkeit in der Beurteilungspraxis,
- Vermittlung akkurater, nützlicher Informationen für Schüler und Schülerinnen und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte,
- Berücksichtigung von leistungs – und lernförderlichen Aspekten,
- Positiver Beitrag zu Bildungsprozessen,

Teil 1 beschäftigt sich mit Grundlagen und neuen Begriffen, die mit dem in Kraft treten der Gesetzgebung für Neue Mittelschulen seit 1. September 2012 hohe Relevanz für die Beurteilungspraxis haben. Diese neuen Begriffe haben unter Umständen Auswirkungen auf die Beurteilungspraxis hinsichtlich Leistungsfeststellung im Rahmen der Mitarbeit bzw. im Rahmen von Schularbeiten in den differenzierten Pflichtgegenständen Deutsch, Erste Fremdsprache und Mathematik.

Teil 2 der Orientierungshilfe unterstützt bei der Gestaltung von KEL-Gesprächen und Teil 3 gibt Orientierung für die ergänzende differenzierte Leistungsbeschreibung (EDL), die der Schularbeit bzw. dem Zeugnis der Neuen Mittelschule als Beilage hinzugefügt wird.

Diese Orientierungshilfe ist eines von vielen Elementen der NMS-Entwicklungsbegleitung. An dieser Stelle machen wir auf regionale und bundesweite Begleitmaßnahmen aufmerksam, die ebenfalls Unterstützung anbieten: die Online-Entwicklungsbegleitung im Lerndesigner/innen-Moodle, Vorträge auf BildungsTV, eLectures und Kurse auf dem Online Campus der Virtuellen PH, sowie zahlreiche Veranstaltungen im Bereich der NMS-Entwicklungsbegleitung und regionale Fortbildungsprogramme.

Im Namen des NMS-Projektteams des BMUKK, des NMS-Think-Tanks sowie des Zentrums für lernende Schulen bedanke ich mich bei allen, die zu dieser Orientierungshilfe beigetragen haben.

Tanja Westfall-Greiter

Bundeszentrum für lernende Schulen – NMS-Entwicklungsbegleitung

Grundlegendes zur Leistungsbeurteilung

Die Wichtigkeit der Beurteilungspraxis kann kaum übertrieben werden. Schüler und Schülerinnen sowie Erziehungsberechtigte- und Nachhilfeanbieter/innen orientieren ihre Lern – und Unterstützungsanstrengungen inhaltlich und methodisch an der Art und Weise, wie beurteilt und geprüft wird. Prüfungsformen und inhaltliche Schwerpunkte haben maßgebliche Steuerungskraft. Auch für die Unterrichtsentwicklung ist es sinnvoll, die reale Beurteilungspraxis und Prüfungsanforderungen unter die Lupe zu nehmen, weil diese dem Schüler, der Schülerin signalisieren „wie der Lehrer sein Fach auffasst, was er für wichtig hält und was unter qualitativem Lernen zu verstehen ist“ (Neuweg 2009, S. 16). Anders gesagt: „Learning to the Test“ ist kein neues Phänomen im Schulwesen.

Die NMS-Lehrplanverordnung verlangt für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts eine Orientierung am Zielbild. Lehr- und Lernprozesse werden „vom Ende her“ geplant, d.h. ausgehend von klar formulierten und am Wesentlichen orientierten Lernzielen und Beurteilungsaufgaben, die anhand von Beurteilungskriterien definieren, welche Anforderungen die Schüler und Schülerinnen am Ende einer Lernphase bewältigen können sollen. Lehr- und Lernprozesse werden „vom Ende her“ abgeleitet, d.h. ausgehend von klaren Lernzielen orientiert am Wesentlichen und entsprechenden Beurteilungsaufgaben und Beurteilungskriterien, die am Ende die Schüler und Schülerinnen bewältigen können sollen. „Wesentlich“ meint hier im Einklang mit den Inhalten, die für alle verpflichtend sind, d.h. dem Kernbereich, der mit der schulautonomen Schwerpunktsetzung (Erweiterungsbereich¹) verschränkt ist, sowie gegebenenfalls mit den Bildungsstandards. Die Investition in eine Unterrichtsplanung „rückwärts“ vom Ziel zahlt sich aus, weil sie dazu führt, dass Lehrende und Lernende im Verlauf von Lehr- und Lernprozesse zielgerecht auf transparente Anforderungen hin lehren und lernen. Dabei steht zunächst die Frage nach dem „Was?“ im Vordergrund, um in Folge wirksam und sinnvoll die Frage nach dem „Wie?“ beantworten zu können.

Diese Herangehensweise an die Unterrichtsplanung mag manchen Lehrpersonen zunächst fremd vorkommen. Neuweg macht diesbezüglich auf Irrtümer und Vorgehensweisen in der Praxis aufmerksam, die oft vom „Wie?“ der Unterrichtsgestaltung ausgehen, ohne sich vorher Klarheit über das „Was“ (soll gelehrt, gelernt und überprüft werden) verschafft zu haben:

„Leider konzentrieren sich Anstrengungen zur Qualitätssicherung der schulischen Leistungsbeurteilung häufig nur auf die Frage, *wie* geprüft und beurteilt werden soll. Eine technisch wie sorgfältig auch immer durchgeführte Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ist jedoch vergleichsweise wertlos, wenn die geprüften Lernziele nicht wesentlich sind. Dabei ist zu beachten, dass ein Inhalt nicht schon deshalb prüfungsbedeutsam ist, weil er im Lehrbuch vorkommt. Der Lehrer sollte Prüfungsfragen insbesondere niemals unter dem Gesichtspunkt der leichten

¹ Der Erweiterungsbereich umfasst 1/3 des Unterrichts und bietet Lehrer/innen sowie Schulen den Freiraum, eigene Schwerpunktsetzungen in den Pflichtgegenständen zu gestalten. Es gilt, Elemente des Kernbereichs in den Erweiterungsbereich zu integrieren und diese in der Unterrichtsplanung auszuweisen. „Kern- und Erweiterungsbereich sind sowohl inhaltlich als auch organisatorisch miteinander vernetzt. Lernformen, Unterrichtsphasen, Schulveranstaltungen usw. sind nicht von vornherein dem einen oder dem anderen Bereich zugeordnet. Die Zuordnung hat sich vielmehr an den Lernzielen zu orientieren. Sowohl Leistungsfeststellung als auch Leistungsbeurteilung beziehen sich auf beide Bereiche.“ (NMS-Lehrplanverordnung, S. 14). Der Erweiterungsbereich ist gleichermaßen an den Anforderungen der entsprechenden Schulstufe im jeweiligen Gegenstand orientiert und soll daher nicht als „vertieft“ oder „fortgeschritten“ interpretiert werden. Vielmehr geht es um eine andere Thematisierung im Rahmen der Kompetenzziele, die für alle gelten. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Eltern, ist der Erweiterungsbereich der „Daumendruck“ der Lehrperson bzw. der Schule.

„Abfragbarkeit“ auswählen, sondern Überlegungen darüber anstellen, welche Lernziele tatsächlich prüfenswert sind.“ (Neuweg 2009, S. 16-17)

Die Entwicklungsarbeit der Neuen Mittelschulen zielt auf die Sicherung einer fairen und ehrlichen Beurteilungspraxis, die im Einklang mit der Rechtslage ist. Dazu gehören die Bestimmung von sinnvollen, wesentlichen Lernzielen und die Entwicklung von Aufgaben und Kriterien, die Prüfenswertes tatsächlich überprüfen. Obwohl es empfehlenswert ist, diese Entwicklungsarbeit gemeinsam in Fachgruppen oder Professionellen Lerngemeinschaften anzugehen, obliegen im Rahmen der Lehrfreiheit diese wesentlichen Entscheidungen, die bei der Unterrichtsentwicklung zu treffen sind, letztendlich der einzelnen Lehrperson. Die lehramtliche Tätigkeit besteht bekanntlich aus Pflichten und Rechten. Die einzelne Lehrperson trägt laut geltender Rechtslage die Verantwortung für die Inhalte und Beurteilungspraxis, die sie im Unterricht verwirklicht.

Der Leistungsbeurteilungsmix

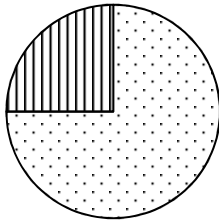
Leistungsbeurteilung besteht aus einem Mix von drei Modalitäten: Beurteilung *von* Lernen (summativ), Beurteilung *für* Lernen (formativ) und Beurteilung *als* Lernen (partizipativ). Der Praxismix ist für jede Lehrperson anders. *Summative* Leistungsbeurteilung ist die Feststellung von Leistungsqualität; die Leistung wird beurteilt und aufgezeichnet. Aus Sicht der Lernenden hat diese Beurteilung den größten Stellenwert, weil sie nicht nur Auswirkungen auf Ziffernnoten hat sondern auch konkrete Informationen über die Qualität der Leistung gibt. Die Praxis der summativen Beurteilung wird in der Leistungsbeurteilungsverordnung gesetzlich geregelt. *Formative* Beurteilung hingegen dient der Informationsfeststellung, die zur Transparenz und Gerechtigkeit in der Praxis beiträgt, weil sie Auskunft über den Lernstand eines Schülers/einer Schülerin im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele gibt und somit Lehr – und Lernprozesse so gestaltet werden können, dass diese Ziele auch erreicht werden können. Leider wird der regelmäßige Einsatz von Informationsfeststellungen in der Praxis verhältnismäßig selten genutzt (Neuweg 2009, S. 19). *Partizipative* Beurteilungspraxis ist eine demokratische Öffnung des Unterrichts (s. Peschel www.offener-unterricht.net), bei der Ziele, Aufgaben und Kriterien mit den Lernenden ausgehandelt werden. Dabei spielt die Lehrperson eine steuernde Rolle, indem sie im Verhandlungsprozess die Orientierung am Lehrplan sichert.

Lorna Earl (2003) stellt diese drei Komponenten in einer Pyramide dar, um einerseits die Stufen der Ansprüche an Lehrkräfte, andererseits die chronologische Entwicklung der Allgemeindidaktik aufzuzeigen:



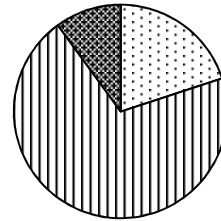
Seit Beginn der NMS-Entwicklungsbegleitung haben Lerndesigner und Lerndesignerinnen den Praxismix unter die Lupe genommen. Reale Praxis wird festgehalten, dann ein Bild für die NMS-Praxisziel entworfen. Typische Bilder, die vorkommen, sind hier abgebildet:

Reale Praxis



□ Summativ □ Formativ ■ Partizipativ

NMS-Praxisziel



□ Summativ □ Formativ ■ Partizipativ

Auch wenn die Wichtigkeit von Informationsfeststellungen bzw. formativer Leistungsbeurteilung bekannt ist, dominieren die Praxis oft alte Muster, in denen Noten und die summativen Aufzeichnungen in Form von Noten im Vordergrund stehen und als Grundlage für Gespräche mit Eltern fungieren. Dies führt dazu, dass sich alle Beteiligten im System, vor allem Schüler und Schülerinnen und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, an Noten orientieren. Dort, wo Erhebungen zum Leistungsstand der Schüler und Schülerinnen der Informationsfeststellung dienen, die daraus gewonnenen Erkenntnisse in Lern- und Lehrprozessen einfließen und wirksam werden können, wird nicht nur Transparenz gefördert, sondern es werden auch die Handlungsmöglichkeiten für Lehrende und Lernende gesteigert.



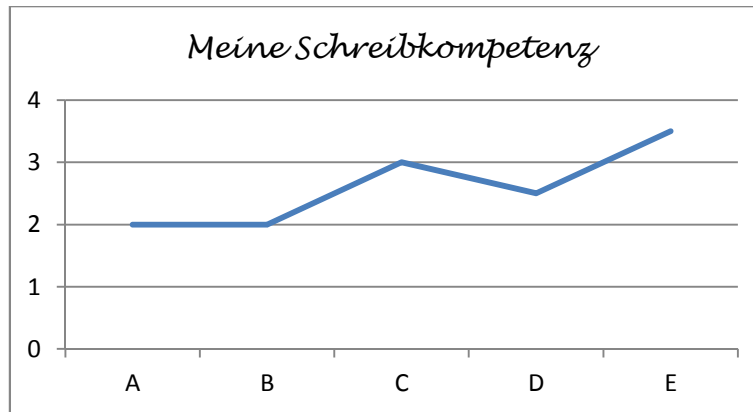
Denkpause

Was ist mein/unserer Mix? Welcher Mix wäre erstrebenswert?

Beurteilung bildet

Ob formativ oder summativ, in der Handhabung hat jede Leistungsfeststellung eine Feedbackfunktion, vorausgesetzt das Ziel und der Maßstab sind klar und die Schüler und Schülerinnen haben mehrere Möglichkeiten, ihre Kompetenz auf den Prüfstand zu stellen und dabei festzustellen, ob und inwieweit sie Entwicklungsschritte gemacht haben. Schüler und Schülerinnen tragen eigene Maßstäbe in sich, die mehr oder weniger mit den Maßstäben ihrer Lehrer und Lehrerinnen stimmig sind. Diese Maßstäbe verwenden sie beim Lernen mehr oder weniger bewusst und diese Maßstäbe steuern auch die ihnen mehr oder weniger bewusste persönliche Zielsetzung. Wenn diese Maßstäbe nicht transparent gemacht werden, bleiben die Schüler und Schülerinnen an ihre Herkunft gebunden und der sogenannte Hausverstand gewinnt die Oberhand über den Fachverstand. Es ist daher wichtig, sich auf entsprechende Maßstäbe für die Feststellung von Leistungsqualität zu einigen. Dabei spielt die Lehrperson eine wesentliche Rolle, weil nur sie die Anforderungen der Schulstufe und relevante Kriterien kennt.

Eine untersuchte Praxis, die besonders wirksam auf Lernergebnisse der Schülern und Schülerinnen ist, ist das Kompetenzdiagramm, das die Ergebnisse (hier 0-4 nach der 4.0-Skala) und die Aufgaben (A-E) als Liniendiagramm darstellt:



Das Kompetenzdiagramm als Form der Dokumentation von Leistungsentwicklung bzw. Lernfortschritt wurde in 14 Studien untersucht und die Ergebnisse waren überraschend. Das Kompetenzdiagramm hatte eine statistisch signifikante positive Wirkung auf die Leistungsentwicklung der Schüler und Schülerinnen (Marzano 2009). Die Forschenden haben dabei folgende Erfolgsfaktoren identifiziert:

- **Fokus:** Nur ein Kompetenzziel wird in dem Diagramm dargestellt.
- **Relevanz:** Die Aufgaben stellen den gleichen Anspruch (Komplexitätsgrad) und machen die erzielte Kompetenz sichtbar.
- **Maßstab:** Ein Beurteilungsraster (nicht Punktesystem) wird konsequent für alle Leistungsfeststellungen verwendet.

Warum ein Beurteilungsraster anstelle eines Punktesystems?

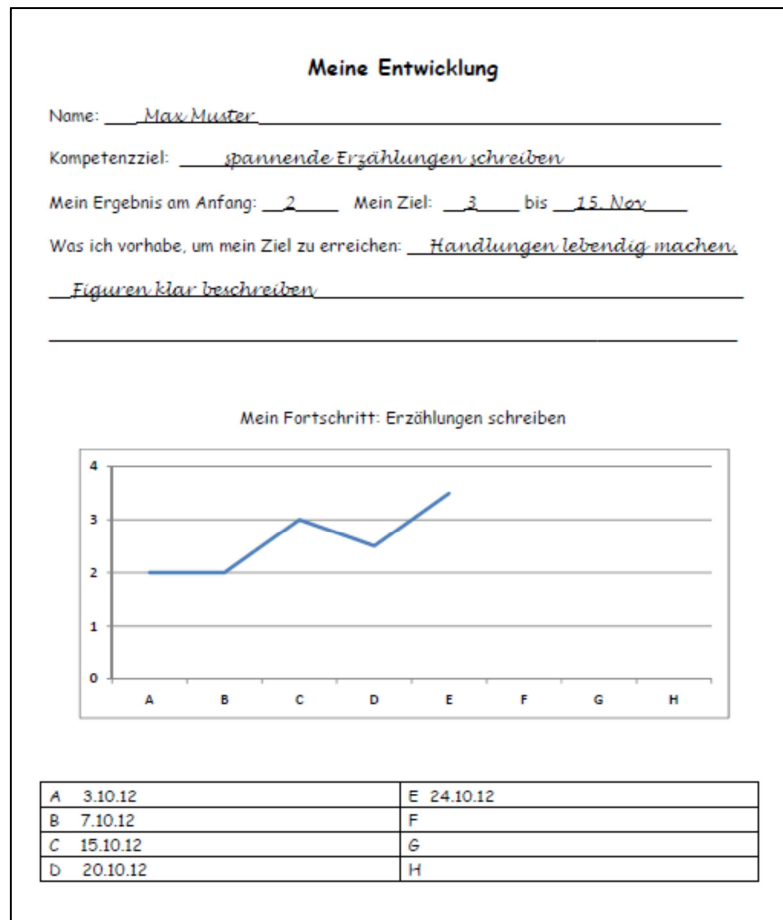
In zwei der erwähnten 14 Studien verwendeten die Lehrpersonen für die Leistungsbeurteilung anstatt eines Beurteilungsrasters ein Punktesystem und in diesen zwei Studien konnte für das Kompetenzdiagramm keine positive Wirkung auf die Lernergebnisse der Schüler/innen verzeichnet werden. Die Forschenden stellten fest, dass die Verwendung eines *Beurteilungsrasters in Kombination mit einem Kompetenzdiagramm* den zentrale Aspekt für die positive Wirkung dieser Form der Leistungsbeurteilung und-rückmeldung auf die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen darstellt, da Lernenden, Lehrenden und Eltern/Erziehungsberechtigten in zweifacher Hinsicht Informationen vermittelt werden:

1. Der Beurteilungsraster beschreibt die Qualitätsstufen der Leistungen, die für diese Schulstufe erwartet werden.
2. Das Kompetenzdiagramm stellt die Leistungsentwicklung des Schülers/der Schülerin dar.

An dieser Stelle soll auch darauf hingewiesen werden, dass das Punktesystem rechtswidrig ist. Dieses praxisgängige Verfahren wird nicht in SchUG und LBVO erwähnt, es wird „durch die geltende Rechtslage [...] im Grunde sogar ausgeschlossen“ (Eder et al, 2009). Solche Punktesysteme unterscheiden weder zwischen reproduktiven und eigenständigen Leistungen, noch zwischen wesentlichen Bereichen und Bereichen, die über das Wesentlich hinausgehen. „Das ermittelte Punkte- oder Fehlerkonglomerat kann nicht begründet auf die inhaltlich bestimmten Notenkatogorien der LBVO bezogen werden. Vor diesem Hintergrund erscheint die

verbreitete Usance, eine positive Note ab Erreichen der 50%-Punktemarke zu vergeben, besonders problematisch. Für diese Marke existiert in der LBVO kein Anhaltspunkt. Auch ist immer inhaltlich zu fragen, in welchen Leistungsbereichen ein/e Schüler/in diese Punkte erzielt hat und ob dieses Leistungsbild der qualitativen und eben nicht quantitativen Beschreibung einer Notenstufe entspricht“ (ebenda). Kurz gesagt, die Informationen, die durch Punktesysteme ermittelt werden, sind für die Ermittlung der Note nicht brauchbar.

Das Kompetenzdiagramm kann auch in die Hände des Schülers, der Schülerin gegeben werden. Die folgende Abbildung zeigt beispielhaft auf, wie Schüler und Schülerinnen ihre Leistungsentwicklung bei wesentlichen Kompetenzen dokumentieren und diese für ihre persönliche Zielsetzung heranziehen können:



Aufmerksamkeit auf Qualität und Entwicklung zu richten, scheint pädagogisch sinnvoll. In der Persönlichkeitsbildung wird zwischen Leistungsziel- und Lernzielorientierung unterschieden². Leistungsorientierte Schüler und Schülerinnen orientieren sich an Ergebnissen und Noten; der Prozess und das Lernen bleiben dabei auf der Strecke. Carol Dweck (2009) macht auf zwei *mindsets* (Grundhaltungen) aufmerksam, die für Erfolg im breitesten Sinne ausschlaggebend sind: *fixed* und *dynamic* (statisches bzw. dynamisches Selbstbild): Manche Menschen sehen Talent und Intelligenz als etwas Vorhandenes, andere betrachten Fähigkeiten als etwas, das

² „Lernzielorientierung bezeichnet das Phänomen, dass sich Schüler/innen neues Wissen und neue Fähigkeiten aneignen wollen. Mit Leistungszielorientierung hingegen ist gemeint, dass es Schüler/n/innen in erster Linie darum geht, ein von anderen Instanzen (z. B. von der Lehrperson) festgelegtes Ziel zu erreichen bzw. anderen zu beweisen, etwas (besser) zu können“ (Hoffmann 2008).

permanent entwickelt werden kann. Anstrengung und Wissensdurst sind in der Welt des statischen Selbstbilds nur etwas für Nichtskönner. Wenn die Herausforderungen zu groß werden, verlieren sie das Interesse oder geben auf, weil die Gefahr des Scheiterns zu groß ist. Verantwortung wird verlagert auf Rahmenbedingungen oder andere Menschen. Das dynamische Selbstbild sieht hingegen ganz anders aus: Diese Menschen sehen Niederlagen als persönliche Herausforderungen, an denen sie wachsen können. Diese Denkweise fördert den Einsatz aller Kräfte und hilft dabei, die eigenen Potenziale zu entfalten. Zu dieser Haltung gehören wünschenswerte Verhaltensmuster wie Anstrengung, Konzentration und Ausdauer. Das statische Selbstbild hingegen verhindert Leistung und füllt den Kopf mit Ängsten und Zweifeln. Laut Carol Dweck sind diese Glaubenssätze keine in Stein gemeißelten Charakterzüge, sondern hinterfrag- und veränderbar.

Denkpause



Bei welchen Schülern und Schülerinnen erkenne ich derzeit eine Lernzielorientierung? Wie kann ich diese Haltung stärker fördern?

Ist meine Grundhaltung statisch oder dynamisch? Wie wirkt sich dies auf meine Wahrnehmung von Leistungspotential der einzelnen? Welche Muster erkennen ich bei den Schülern und Schülerinnen?

Rechtliche Überlegungen zur Benotungspraxis

Die Noten in der Schulnachricht bzw. im Zeugnis sind keine Zahlen, sondern Ziffern. Sie haben daher Symbolcharakter. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, Kommanoten zu berichten und somit ist auch „die verbreitete Praxis der Bildung von Mittelwerten aus allen oder einem Teil der Einzelnoten weder messtechnisch noch rechtlich gerechtfertigt“ (Neuweg 2009, S. 103). Die Ziffern als Symbole stellen in ihrer Abbildungsqualität vielmehr Einschätzungen der Leistungsqualität zum Zeitpunkt der Notengebung dar. Die Ermittlung der Note ist vielmehr ein Begutachtungsverfahren, dem die Expertise der Lehrperson zugrunde liegt. Diese zusammenfassende Beurteilung der Leistungsqualität orientiert sich an fachlich relevanten Sachnormen, die die Lehrperson im Rahmen des Lehrplans festgelegt. Weiters legt die Lehrperson fest, welche Instrumente für die Leistungsfeststellung benützt werden, um akkurate Informationen über den Leistungsstand des Schülers, der Schülerin zu gewinnen. Ein breites Spektrum von Beobachtungen im Rahmen der Mitarbeit bis hin zu Tests und Portfolios, dient der Feststellung von Leistungsqualität, wobei alle Formen von Leistungsfeststellung als gleichwertig zu betrachten sind und aktuellste Ergebnisse mehr Gewicht bei der Ermittlung der Note haben.

Die allgemeinen Beschreibungen zu den Ziffern in der Leistungsbeurteilungsverordnung legen fest, in welchem *Ausmaß der wesentliche Lehrstoff* (Wesentlichkeit) erfasst und welcher Grad an Eigenständigkeit bei der Anwendung des Lehrstoffs in den Leistungen des Schülers, der Schülerin festgestellt wurde Eine kompakte Darstellung der Beschreibungen:

Note	Eigenständige Anwendung	Wesentlichkeit (Erfassung des Lehrstoffs)
Sehr gut	Eigenständigkeit deutlich; Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben offensichtlich	weit über das Wesentliche hinausgehend
Gut	merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit; Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und Könnens auf	über das Wesentliche hinausgehend

	neuartige Aufgaben bei entsprechender Anleitung	
Befriedigend	merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit; Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben bei entsprechender Anleitung mit Mängel in der Durchführung	zur Gänze
Genügend	Eigenständigkeit bei neuartigen Aufgaben als Kriterium nicht vorhanden	in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt
Nicht genügend	Eigenständigkeit als Kriterium nicht vorhanden	nicht erfüllt

Die Rechtslage zur Leistungsbeurteilung sieht eine Benotungspraxis vor, die sich entsprechend der jeweiligen Schulstufe an Fachkriterien und Sachnormen orientiert. Ziffernnoten tragen die Botschaft der obigen Beschreibungen mit sich. Was sie aussagen, ist in den Beurteilungsstufen der Leistungsbeurteilungsverordnung verbalisiert. So gesehen sind die Ziffernnoten mit ihrem Symbolcharakter eine Form der verbalen Leistungsbeurteilung, auch wenn die Verbalisierungen hinter den Ziffern stecken³.

Weil Berechtigungen laut Gesetz in Verbindung mit Zeugnisnoten geregelt sind, kommt es in der Praxis oft zu einer irrtümlichen Schlussfolgerung: anstatt die fachbezogene Kompetenz sachlich zu beurteilen und zu berichten, wird seitens der Lehrperson eine subjektive Einschätzung hinsichtlich der Eignung des Schülers, der Schülerin für bestimmte Schulformen vollzogen. Diese Selektion oder Einschätzung von Eignung ist jedoch nicht die Funktion der Benotung. Weitere Risiken in der Praxis ist die Orientierung an einer Individualnorm auf Basis der Erwartungen eine Lehrperson durch subjektive Einschätzung des individuellen Leistungspotentials eines Schülers, einer Schülerin, sowie die Beurteilung von Verhalten im Bereich der „Mitarbeit“. Beide Praxen sind sowohl pädagogisch als auch rechtlich fragwürdig.

Um eine gerechte und transparente Beurteilungspraxis zu gestalten ist es sinnvoll und wünschenswert, schon am Beginn des Schuljahres die Schüler und Schülerinnen und ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten über die Notengebung zu informieren. Dabei sind mathematische Formeln zur Berechnung von Punkten und Prozentteilen nur bedingt hilfreich und leisten maximal das Scheinbild von Objektivität. Vielmehr sind es transparente Lernziele und Kriterien, die im Rahmen unterrichtlicher Prozessen vergemeinschaftet und dadurch objektiv werden, die Lern- und Leistungsverhalten konstruktiv steuern und als sachliche Grundlagen für Notenfindung fungieren können.

Für die Entwicklung einer wirksamen Beurteilungspraxis im Einklang mit der Rechtslage gibt es zahlreiche Unterlagen und Ressourcen auf dem Moodle für Lerndesigner und Lerndesignerinnen sowie in der NMS-Bibliothek. Besonders empfehlenswert zur Darstellung der Kluft zwischen Praxis und Rechtslage ist der Beitrag von Ferdinand Eder, Georg Hans Neuweg und Josef Thonhauser „B6: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung“, [Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2](#), online abrufbar: <https://www.bifie.at/buch/1024>.

³ Achtung Irrtum! Kritik der Ziffernnoten in Form eines Vergleichs zu „verbaler Beurteilung“ ist irreführend und zeigt, dass der Symbolcharakter der Ziffernnoten bzw. die darunter legenden Beschreibungen der Beurteilungsstufen nicht erkannt wurden. Vielmehr gründet diese Kritik darin, dass die Ziffernnoten zu Zahlen in der Praxis geworden sind und Noten irrtümlicherweise durch Punkte- bzw. Prozentsysteme als Zahlen berechnet werden.



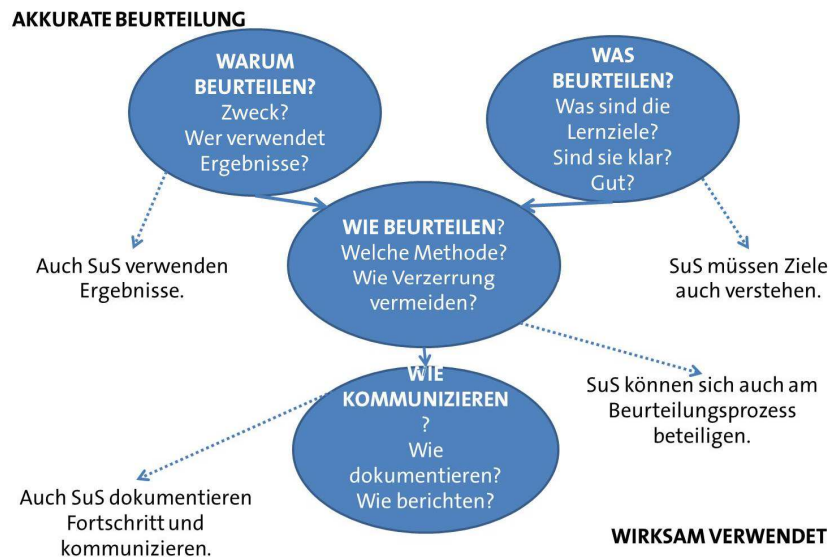
Denkpause

Inwieweit ist meine Benotungspraxis im Einklang mit den rechtlichen Rahmenbedingungen?

Welche Belege habe ich dafür, dass eine subjektive Einschätzung des Leistungspotentials einzelner Schülern und Schülerinnen gerechtfertigt ist? Wie wirken sich diese Vorstellungen auf meinem Umgang mit den Schülern und Schülerinnen aus? Inwieweit bilde ich Differenz, die für die Leistungsentwicklung weniger förderlich ist?

Qualitätsprozesse in der Leistungsbeurteilung

Stiggins et al (2006) legen den Fokus auf Qualitätsprozesse in der Leistungsbeurteilung. In ihrer graphischen Darstellung (2006, S. 13) heben sie wesentliche Fragen und Entscheidungen hervor. Das Ziel dabei ist es, *akkurate Beurteilung wirksam zu verwenden*.



Die Kernideen, die diesen Qualitätsprozessen zugrunde liegen, lauten:

- Beurteilungsergebnisse können Lernergebnisse mehr oder weniger akkurat berichten⁴: das Ziel ist *korrekte Information*.
- Die wichtigsten Lernentscheidungen treffen die Schüler und Schülerinnen: Beurteilung soll die Schüler und Schülerinnen dabei *unterstützen*.
- Beurteilung dient immer einem *Informationsbedarf*: Wer braucht Informationen? Wann? Welche? Wie unterscheiden sich der jeweilige Informationsbedarf von Lehrern und Lehrerinnen, Schülern und Schülerinnen, Erziehungsberechtigten, Institutionen?
- Der Zweck und die Sache bestimmen die Methode.

⁴ Expertinnen und Experten reden von Berichten hinsichtlich der Systemfunktionen der Note. Ein Ergebnis meint hier „score“. Während die ergänzende differenzierte Leistungsbeschreibung (EDL) beschreibt, ist das Zeugnis ein Bericht über Interpretation der Ergebnisse entlang der Beurteilungsstufen der LBVO.

- Es gilt das Prinzip, „So wenig wie möglich, so viel wie nötig“, um akkurate Informationen für die Benotung zu bekommen.



Denkpause

Wie wirkt sich meine Beurteilungspraxis auf die Lernenden aus?

Inwieweit habe ich in meiner Beurteilungspraxis korrekte akkurate Leistungsfeststellungen, die in Lern- und Lehrprozessen wirksam sind?

Was bedeutet „so wenig wie möglich, so viel wie nötig“ für mich?

Gütekriterien für Leistungsbeurteilung

(vgl. Stern 2008)

Im Prüfungswesen gibt es drei Gütekriterien für Beurteilungsverfahren:

- *Objektivität*: unabhängig vom Prüfer/der Prüferin weist die Beurteilung auf die gleiche Leistungsqualität, unterschiedliche Prüfer/innen kommen zu ähnlichen
- *Verlässlichkeit*: die Aufgabe führt zu geringen Messfehlern, ähnliche Ergebnisse von Schülern und Schülerinnen mit ähnlichen Kompetenzniveaus kommen hervor
- *Validität*: das, was beurteilt werden soll, wird tatsächlich beurteilt, nicht mehr und nicht weniger

Prinzipien für Leistungsbewertung

(National Council of Teachers of Mathematics, zitiert in Stern 2008, S. 94 f.)

1. *Leistungstransparenz*: durch klare Lernziele kohärent mit Beurteilungsaufgaben und –kriterien deutlich machen, was die SuS fachlich verstehen, wissen und tun können sollen
2. *Lernförderung*: das fachliche Lernen durch professionelle Rückmeldung sowie transparente Beurteilungskriterien fördern
3. *Chancengerechtigkeit*: durch hohe Anforderungen an alle und entsprechende Individualisierungs- bzw. Differenzierungsmaßnahmen zur Chancengerechtigkeit beitragen
4. *Offenheit*: durch Partizipation aller Beteiligten einen offenen Prozess sichern
5. *Schlüssigkeit*: durch selbstkritischen Umgang mit Verzerrungen und Verwendung vielfältiger Belege gültige und nachvollziehbare Schlüsse über den Lernerfolg liefern
6. *Kohärenz*: auf langfristige Bildungsziele abstimmen



Denkpause

Inwieweit sind diese Prinzipien Leuchttürme für meine Beurteilungspraxis? Für die Beurteilungspraxis an meiner Schule?

Wiggins' pädagogisches Prinzip „Fair, aber doch ehrlich“

Wiggins' Anspruch an die Leistungsbeurteilungspraxis ist „Fair, aber doch ehrlich“ (1998). Dabei geht er von einem hohen Anspruch an allen Schüler und Schülerinnen und eine konsequente Orientierung an Exzellenz aus. *Fairness* in der Leistungsbeurteilung bedarf der Transparenz von Erwartungen und Kriterien. Während das Zielbild im Lehrplan oder in einem Standard definiert wird, fehlen aber die Kriterien, die die Beurteilung nach Stufen eines Notensystems ermöglichen. „Ein Standard beschreibt eine spezifische Performanz auf einer Kompetenzstufe, die erstrebenswert ist. [...] Standards werden von Kriterien konkretisiert. Ein Standard besagt, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Schule ‚gut schreiben‘ können sollen; Kriterien stellen fest, was ‚gut‘ bedeutet.“ (Wiggins 1998, S. 104-105)

Fairness durch transparente Ziele und Kriterien erzwingt eine Ehrlichkeit in der Leistungsrückmeldung, die manche als emotional negativ wahrnehmen. Es wird argumentiert, dass schlechte Ergebnisse demotivierend sind und im Rahmen der Persönlichkeitsbildung Schaden anrichten. Im Gegensatz dazu argumentiert Wiggins, dass es nicht respektvoll gegenüber dem Schüler, der Schülerin ist, wenn schlechte Ergebnisse schön geredet werden. Er betont die Notwendigkeit und Wichtigkeit von Entschlossenheit in der pädagogischen Arbeit: „Exzellenz-orientierte Leistungsbeurteilung setzt voraus, dass wir ehrlich sind, indem wir den Schülerinnen und Schülern akkurat und entschlossen Rückmeldung über ihre Leistungsergebnisse in Bezug auf Exzellenz geben“ (ebenda, S. 116). Fairness bedeutet aber auch, „dass wir den gleichen Grad an Exzellenz nicht von allen zum gleichen Zeitpunkt erwarten“ (ebenda). Vielmehr geht es darum, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler, deren Leistungsergebnisse weit unter den Erwartungen sind, nicht aus falsch verstandener Güte mit besseren Noten „versorgen“, als dies ihre (nicht-) erworbenen Kompetenzen zulassen würden.

Denkpause



Inwieweit gebe ich entschlossen Rückmeldung auf Basis akkurater Informationen?

Inwieweit fördere ich eine Lernkultur orientiert an Exzellenz? Stelle ich einen hohen Anspruch an alle in Bezug auf die Kompetenzziele der entsprechenden Schulstufe?

3-K Orientierung an der Neuen Mittelschule

Mit der Gesetzgebung zur Neuen Mittelschule als Regelschule gibt es wesentliche Erneuerungen in der Leistungsbeurteilungspraxis. Relevante Textausschnitte aus der NMS-Lehrplanverordnung seien hier erwähnt.

„In den differenzierten Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache erfolgt ab der 7. Schulstufe im Kernbereich eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung, wobei die Inhalte der vertieften Allgemeinbildung eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Bildungsinhalten in einer über die Grundanforderungen hinausgehenden Art auf einem höheren Komplexitätsgrad vorzusehen haben.“ (1. Teil, S. 10)

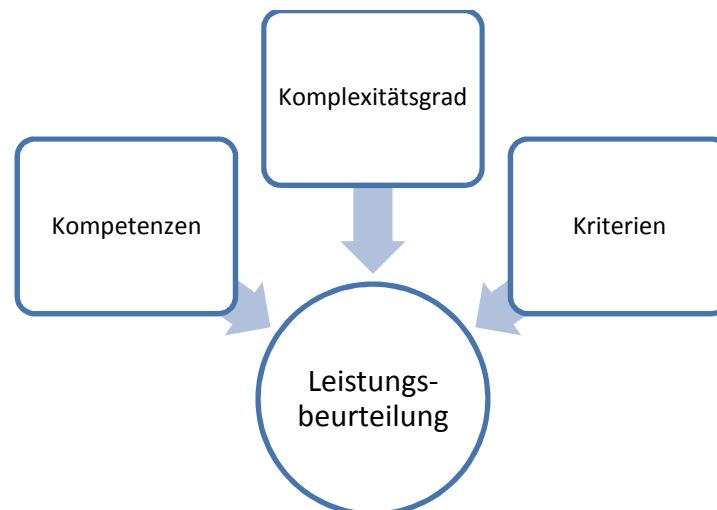
„Die Anforderungen sind den Schülerinnen und Schülern einsichtig zu machen, vor allem über transparente Beurteilungskriterien mit Bezug zu den jeweiligen Kompetenzen.“ (1. Teil, S. 10)

„Ein differenziertes Angebot an grundlegenden und vertiefenden Aufgaben ist grundsätzlich vorzusehen und dient einerseits dem Zugang und der Herausforderung für alle sowie andererseits der Sicherstellung der Durchlässigkeit im Schulwesen. Pädagogische Bemühungen sollen möglichst viele Schülerinnen und Schüler zum Bildungsziel der vertieften Allgemeinbildung führen.“ (1. Teil, S. 10)

„Für die Bestimmung des Wesentlichen für die Leistungsbeurteilung sind bei den Lehrstoffangaben jedes Faches auch die jeweiligen Beiträge zu den Bildungsbereichen, zu den Aufgabenbereichen der Schule und zu den Leitvorstellungen zu beachten.“ (1. Teil, S. 11)

„Im Rahmen der Bestimmungen über die Leistungsbeurteilung (Leistungsbeurteilungsverordnung) sind auch Methodenkompetenz und Teamkompetenz in die Leistungsbeurteilung so weit einzubeziehen, wie sie für den Unterrichtserfolg im jeweiligen Unterrichtsgegenstand relevant sind.“ (1. Teil, S. 11)

Das Praxisziel ist eine Orientierung an Kompetenzen, Komplexitätsgrad und Kriterien, die sogenannte „3-K Orientierung“.



Grundsätzlich gilt:

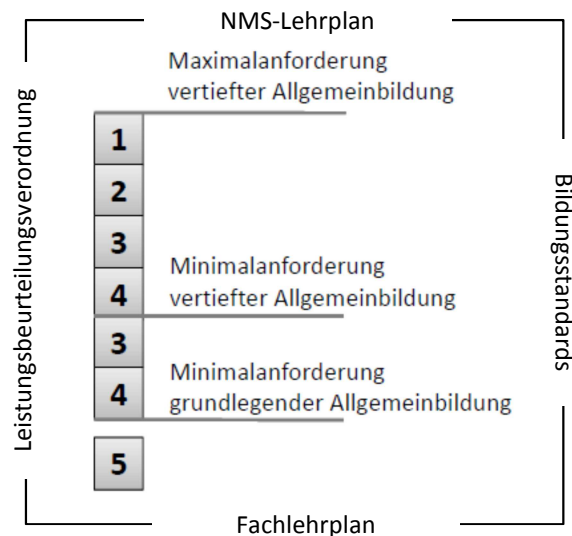
- Kompetenzen, Kriterien und Komplexitätsgrade sind im Einklang mit dem Fachlehrplan und den Bildungsstandards im Vorfeld des Unterrichts festzulegen („vom Ende her“).
- Die *Lernzielformulierungen* stellen dar, welche Kompetenz(en) als Zielbild fungiert (fungieren) und am Ende beurteilt wird (werden).
- Die *Kriterien* konkretisieren das Zielbild und entlang dieser Kriterien werden die *Komplexitätsgrade* in einem Beurteilungsraster festgelegt (kriterien-orientierte Beurteilung).
- Lernziele, Kriterien und Beurteilungsraster werden den Lernenden im Vorfeld kommuniziert, damit alle Beteiligten Lern- und Lehrprozesse zielgerecht steuern können.
- *Kompetenzziele* orientieren sich an den Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards.

- *Kriterien* sind im Einklang mit den Kriterien für die BiSta-Kompetenzen.
- *Beschreibungen von Komplexitätsgraden* sind im Einklang mit den Kriterienkatalogen der Bildungsstandards bzw. der Informellen Kompetenz Messung (IKM).

Vertiefte und grundlegende Allgemeinbildung in den 7. und 8. Schulstufen

Mit der Gesetzgebung der Neuen Mittelschule wurden zwei neue Begriffe für eine differenzierte Leistungsbeurteilung in den 7. und 8. Schulstufen eingeführt: „vertiefte“ und „grundlegende“ Allgemeinbildung. Diese Unterschiede sind ausschließlich für die Leistungsbeurteilung (d.h. die Benotung) relevant. Das klingt einfach, ist es aber nicht. International gesehen gibt es keinen Vergleich für derartige Differenzierungen in der Leistungsbeurteilung, die Hinweise liefern, wie diese Differenzierungen operationalisiert und in die Praxis umgesetzt werden können. Die Neue Mittelschulen betreten Neuland.

Es ergibt sich eine Skala von sieben Noten, die im Rahmen der Rechtslage für die Leistungsbeurteilung verwendet werden:



Die Unterscheidung zwischen vertiefter und grundlegender Allgemeinbildung, die bei der Ermittlung einer Note vollzogen wird, ist mit Ein- bzw. Ausschlussmechanismen für den weiteren Bildungsweg gekoppelt, die in den Regelungen hinsichtlich Berechtigungen für den weiteren Bildungsweg definiert werden. Im ersten Moment wird der Eindruck erweckt, dass die Beurteilung eine Selektionsfunktion hat. Dies ist aber nicht der Fall: *rechtlich gesehen werden Berechtigungsregelungen erst nach der Beurteilung der Lehrperson in Gang gesetzt*. Die Leistungsbeurteilung erfolgt weiterhin im Rahmen der Rechtslage. Leistungsfeststellungen und -beurteilungen sind auf Basis objektiver Kriterien vorzunehmen, die während der gesamten Sekundarstufe I zur Anwendung kommen, und nicht auf Basis subjektiver Einschätzung von Eignung seitens der Lehrperson. „Die Anforderungen sind den Schülerinnen und Schülern einsichtig zu machen, vor allem über transparente Beurteilungskriterien mit Bezug zu den jeweiligen Kompetenzen“ (*NMS-Lehrplanverordnung*, 1. Teil, S. 10).

Die Qualitätsansprüche der NMS-Pilotierungsphase bleiben aufrecht:

- *Lernen und Lehren orientiert an Kompetenzerwerb*, wie von den Kompetenzmodellen der BiSta vorgegeben
- *Unterricht entwickelt vom Ende her* mit klaren und transparenten Zielbilder hinsichtlich Ergebnis und dessen Beurteilung am Ende
- *Eine Kultur der zweiten Chance*, die mit der LBVO weiterhin im Einklang ist, damit Lehrpersonen ein möglichst akkurates Kompetenzbild der Schüler und Schülerinnen zum Zeitpunkt der Notengebung in der Schulnachricht bzw. im Zeugnis haben

Es gelten die allgemeinen Bildungsziele, denen demokratische Prinzipien zugrunde liegen sowie die Unterscheidung in der Benotung auf Basis realer Leistungsergebnisse zu machen und nicht basierend auf Zuschreibungen, persönlichen Meinungen oder Einschätzungen der Lehrperson bzgl. der Zukunftsziele des Schülers/der Schülerin oder auch basierend auf Wünschen der Erziehungsberechtigten.

Bestimmung von Komplexitätsgrad in der Praxis

Das Gesetz verlangt, die Leistungsqualität orientiert am Grad der Komplexität „vertieft“ oder „grundlegend“ zu beurteilen. Die unterschiedlichen Komplexitätsgrade einer Leistung sollen von Lehrpersonen anhand von Sachkriterien, die Qualität definieren, fach- und kompetenzspezifisch festgelegt werden. Als Werkzeuge dienen Beurteilungsraster jeglicher Form (4.0-Skalen, Beurteilungskriterienkataloge, usw.).

Die Beurteilungsstufen der LBVO geben Orientierung für zwei wesentliche Faktoren zur Beurteilung von Komplexität erbrachter Leistungen: 1) Eigenständigkeit und die Fähigkeit, Wissen und Können bei neuartigen Aufgaben anzuwenden (eigenständige Anwendung/Transfer), 2) Erfassung des Lehrstoffes (überwiegend reproduktiv, Wesentlichkeit). Ein Instrument für die sachliche Bestimmung von Komplexität fehlt allerdings.

Im Prüfungs- und Schulwesen wird zunehmend das *Depths of Knowledge* („Tiefe des Wissens“) Modell von Norman Webb (1997) verwendet. Webb entwickelte das Modell, um den kognitiven Anspruch von standardisierten Testaufgaben festzustellen. Er analysierte die Komplexität von Aufgaben in externen Standardtestungen und entwickelte daraus vier Bereiche von Aufgaben, die unterschiedliche kognitive Ansprüche stellen, welche mit mehr oder weniger vertieftem Wissen über einen Sachverhalt korrelieren. Dabei wird die Komplexität von Kompetenzbeschreibungen bzw. Bildungsstandards ins Zentrum gestellt, und die Analyse einer Aufgabe stellt das Ergebnis (Outcome) in den Vordergrund. Ausgehend von der Aufgabenstellung hilft das Modell, Komplexität unter Berücksichtigung der Handlungssituation, die eine Aufgabe erzeugt, zu bestimmen.

Für Lehrer und Lehrerinnen ist Webbs Modell ein Werkzeug, um die Anforderungen einer Schulstufe mit Kompetenzbeschreibungen in Übereinstimmung zu bringen, damit Lehr- und Lernprozesse bestmöglich entsprechend der von den Bildungsstandards vorgezeichneten Zielbilder gestaltet werden können. In Folge ermöglicht das Modell eine akkurate Beurteilung nach Grad der Komplexität. Aus diesem Grund ist das *Depths of Knowledge* Modell besonders gut geeignet, um eine Beurteilung nach vertiefter und grundlegender Allgemeinbildung vorzunehmen.

Webbs „Tiefe des Wissens“ Bereiche	
Bereich 1: Erinnern	Fakten, Informationen, Begriffe, einfache Verfahren

	wiedergeben; vertraute Prozesse oder Formeln verwenden
Bereich 2: Fertigkeiten/ Schlüsselkonzepte	Informationen bzw. Schlüsselkonzepte anwenden; zwei oder mehrere Schritte; Überlegungen über Lösungswege anstellen
Bereich 3: Strategisches Denken	Logisch denken, einen Plan entwickeln, Belege/Daten verwenden, mehrere Lösungswege zur Verfügung, begründen, Schritte in Reihenfolge setzen, Abstraktion
Bereich 4: Erweitertes Denken	Untersuchen, erkunden, nachdenken, mehrere Bedingungen bei der Problemanalyse und Lösungsfindung berücksichtigen, vernetzen, in Beziehung setzen, eine Lösungsstrategie aus vielen möglichen entwickeln und anwenden

Der praxisrelevante Aspekt in Webbs Modell liegt darin, dass es die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf die Aufgabenstellung richtet. Dafür bietet Webb Lehrer/innen und Tester/innen ein Hilfsmittel an, indem Verben, die in Aufgabenstellungen vorkommen, den vier bereits skizzierten Bereichen zugeordnet werden:

1 Erinnern	Wer, Was, Wann, Wo, Warum? Arrangieren, wiederholen, erinnern, aufzählen, wiedergeben, berechnen, darlegen, berichten, definieren, zeichnen, erkennen, auswendig lernen, tabellarisch anordnen, wieder erkennen, auflisten, markieren, veranschaulichen, abmessen, benennen, einsetzen, präsentieren, zitieren, zuordnen
2 Fertigkeiten/ Schlüsselkonzepte	Folgern, kategorisieren, sammeln und darstellen, Muster erkennen, grafisch darstellen, klassifizieren, organisieren, konstruieren, trennen, verändern, schätzen, vorhersagen, vergleichen, interpretieren, in Beziehung setzen, unterscheiden, Beobachtungen machen, resümieren, zusammenfassen, zeigen
3 Strategisches Denken	Konzepte benutzen, um nicht Routineprobleme zu lösen; bearbeiten, bewerten, ein logisches Argument entwickeln, benachrichtigen, konstruieren, kritisieren, vergleichen, Phänomene mit Hilfe von Konzepten erklären, darlegen, Schlüsse ziehen, untersuchen, ableiten, Hypothesen bilden, Beweise anführen
4 Erweitertes Denken	Konzipieren, entwerfen, in Verbindung setzen, verbinden, Konzepte verwenden, kritisieren, analysieren, kreieren, erschaffen, beweisen/experimentieren

Dieses Hilfsmittel kann allerdings irreführend sein, weil es nicht allein um das Verb geht. Die Wissenstiefe wird *nicht* vom Verb bestimmt, sondern vom Kontext, in dem das Verb verwendet wird. Beispiele:

- „Erkläre mir, wo du wohnst“ = sich erinnern = Bereich 1 (obwohl “erklären” aus Bereich 3 verwendet wird).

- “Analysiere die Satzstruktur, um zu kontrollieren, ob die Beistriche richtig gesetzt sind” = vertraute Regel verwenden und einfaches Verfahren wiederholen = Bereich 1 (obwohl „analysieren“ aus Bereich 4 verwendet wird)

Ein weiteres Beispiel zeigt, wie drei unterschiedliche Komplexitätsbereiche mit dem gleichen Verb (beschreiben) aktiviert werden können:

- Bereich 1: „Beschreibe drei Merkmale von Demokratie.“ (verlangt einfache Wiedergabe)
- Bereich 2: „Beschreibe den Unterschied zwischen Demokratie und Monarchie.“ (verlangt Denkarbeit, um die Unterschiede zu finden)
- Bereich 3: „Beschreibe ein Modell, das du verwenden könntest, um die Beziehungen zwischen den Merkmalen von Demokratie darzustellen.“ (setzt vertieftes Verständnis von Demokratie voraus)



Denkpause

Wenn ich an die kompetenzorientierten Aufgaben denke, die ich in letzter Zeit gestellt habe,, in welchem Bereich lag der Anspruch der Aufgabe? Wie häufig stelle ich Aufgaben im Bereich 1? Im Bereich 2? 3? 4?

Ist das Muster, das sich abzeichnet, im Einklang mit den Anforderungen des Lehrplans und der Bildungsstandards? Mit den Anforderungen hinsichtlich eigenständiger Anwendung in den Beurteilungsstufen der LBVO?

Webbs Konkretisierung von Anforderungen und deren Ansprüchen veranschaulicht einen wichtigen Aspekt für die Praxis: die Aufgabe kann eine Vorwegnahme der tatsächlichen Kompetenz sein. Wenn der Prüfling von der Aufgabe her aufgefordert wird, sich zu erinnern, dann wird er nur das Erinnern (Bereich 1) zeigen. Das gleiche gilt für Aufgabenstellungen im Rahmen von Lern- und Lehrprozessen. Dort, wo nur Bereich 1 beansprucht wird, wird auch nur Bereich 1 gefördert und gefordert. Anders gesagt, *die Anforderungen von Aufgaben bestimmen die (Lern-)Ergebnisse*.

Die Herausforderung in der Praxis ist entsprechend den Anforderungen der Schulstufe anspruchsvolle, d.h. komplexe, Aufgaben zu stellen (etwa „argumentieren“ in Deutsch oder Mathematik), und nötige Hilfsmittel bzw. Unterstützung jene Schüler und Schülerinnen bereit zu stellen, die bei der Leistungsfeststellung und -beurteilung (noch) nicht eigenständig handeln können.

Eine Einteilung der Schüler und Schülerinnen durch die Zuteilung von Aufgaben unterschiedlicher Komplexitätsgrade ist höchst problematisch, weil die Aufgaben den Anspruch an Komplexität in sich tragen. Aus diesem Grund sehen der NMS-Lehrplan und die Richtlinien vor, dass alle Schüler und Schülerinnen sich mit allen Aufgaben entsprechend den Anforderungen der Schulstufe auseinander setzen.

Schwierigkeit vs. Komplexität

Das Webb Modell orientiert sich an Komplexität, die im erzielten Ergebnis mehr oder weniger explizit zum Ausdruck kommt, *nicht an Schwierigkeit*. Was ist mit Schwierigkeit gemeint?

Schwierigkeit bezieht sich auf die Häufigkeit von korrekten Antworten zu einer Frage. Beispiel: „Was bedeutet ‚unklar‘?“ Wenn viele diese Frage beantworten können, ist es leicht. „Was bedeutet ‚Ambiguitätstoleranz‘?“ Wenn wenige diese Frage beantworten können, ist sie schwierig. In beiden Fällen ist allerdings die angestrebte Leistung die Gleiche – Begriffe wiedergeben, d.h. Bereich 1. Ein weiteres Beispiel aus Mathematik:

Angenommen, dass die Regel für Addition verstanden wird, entspricht $1+1=?$ dem ersten Bereich von Webb. Auch $14.242,233 + 2.344.288,32=?$ entspricht dem ersten Bereich, ist aber eventuell schwieriger. In beiden Fällen ist das erzielte Ergebnis (korrekt addieren durch Verfahren nach vertrauter Regel) gleich.



Denkpause

Differenziere ich Aufgaben nach Schwierigkeit anstatt Komplexität? In welchem Verhältnis besteht mein Unterricht aus den 4 Bereichen der Komplexität?

Ist dieses Bild im Einklang mit den Anforderungen des Lehrplans und der Bildungsstandards? Mit den Anforderungen hinsichtlich eigenständiger Anwendung in den Beurteilungsstufen der LBVO?

Sind komplexe Aufgaben für alle?

Die kurze Antwort lautet: Ja! Schüler und Schülerinnen – wie alle Menschen – sind im (Schul)Alltag andauernd mit Komplexität konfrontiert. Soziale Dynamiken und Handlungssituationen können sehr wohl komplex sein, gehören aber nicht zur Leistungsbeurteilung im Fachunterricht, sondern spielen sich am Rande des Unterrichts ab. Auch eine unberechenbare Leistungsbeurteilungspraxis im Unterricht stellt eine komplexe Situation für die Lernenden dar; aus diesem Grund behaupten viele, dass das Erste und Wichtigste, was ein Schüler, eine Schülerin lernt, ist die Lehrperson. So gesehen sind alle Schüler und Schülerinnen in der Lage, auf komplexe Lebenssituationen Antwort zu geben – und werden weiterhin im Leben sich komplexen Situationen immer wieder stellen müssen.

Wenn nicht alle Schüler und Schülerinnen im Rahmen von Lern- und Lehrprozessen mit komplexen Aufgaben konfrontiert werden, haben sie a) keine Chance haben, ihre kognitive Fähigkeiten bei komplexen bzw. herausfordernden Aufgabenstellen weiter zu entwickeln, und b) gibt es in den Aufzeichnungen keine Grundlage für eine Beurteilung nach allen Beurteilungsstufen der LBVO. Bereits die Beurteilungsstufen selbst stellen einen hohen Anspruch hinsichtlich Vertiefung in einem Fach, und zwar bei den Faktoren *eigenständige Anwendung* und *Wesentlichkeit*. Reproduktive Aufgaben, die einen niedrigen kognitiven Anspruch stellen (Bereich 1), schränken die Leistungsentwicklung sowie die Leistungsfeststellungen als Basis für die Ermittlung der Note auf „genügend“.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine komplexe Leistung nur dann erbracht werden kann, *wenn eine Aufgabe sie erfordert*. Dies gilt sowohl für das Lernen als auch für das Leisten. Aus diesem Grund ist es bei der Erstellung von Aufgaben von großer Bedeutung zu bedenken, dass einfache Aufgaben zu einfachen Leistungen und komplexe Aufgaben zu komplexen Leistungen führen. Es ist nicht nur fragwürdig, sondern auch nicht zulässig, Schüler und Schülerinnen durch die Zuteilung von unterschiedlichen Aufgaben bei

Leistungsfeststellungen bzw. –beurteilungen einer bestimmten Ziffernote oder einem grundlegenden bzw. vertieften Leistungsniveau zuzuordnen. Das ist der Paradigmenwechsel der Neuen Mittelschule im Zuge der Aufhebung der Leistungsgruppen. *Alle* sollen sich mit komplexen Aufgaben auseinander setzen, damit ihnen selbst und den Lehrpersonen ihr volles Leistungspotential sichtbar gemacht werden kann.

Aus pädagogischer Sicht untersucht Käte Meyer-Drawe (2010) die Erfahrung des Lernens und zeigt auf, wie jede/r über einen Überschuss verfügt und das eigene Potential nicht vorweg wissen kann: „Stets meinen wir mehr, als wir sagen können. Unweigerlich können wir mehr, als wir ahnen.“



Denkpause

Inwieweit stelle ich einen hohen Anspruch entsprechend der Schulstufe an allen Schüler und Schülerinnen?

Ertappe ich mich selbst bei der Vorwegnahme des Potentials im Einzelfall? Machen das manche Schüler und Schülerinnen selbst? Wie wirkt sich das auf ihre Leistungsentwicklung aus?

Urteilsfreie Beurteilung

Ein Problem in der Wahrnehmung bei der Einführung der NMS-Gesetzgebung entsteht durch die Notwendigkeit, den möglichen Übertritt von NMS zur AHS weiterhin im 1. Abschnitt zu regeln. Im Fall des Übertritts ist ein Schüler, eine Schülerin von einer Aufnahmeprüfung befreit, wenn er/sie die Noten 1 oder 2 in den differenzierten Pflichtgegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik im Jahreszeugnis hat. Diese Regelung schaut im ersten Moment wie eine Fortsetzung der Benotungspraxis in der VS aus. Obwohl ein Übertritt relativ selten vorkommt, hat die Regelung eine wesentliche Wirkung insbesondere auf die Wahrnehmung- hinsichtlich Sozialnorm und –wert „AHS-Niveau“. Die herrschende Logik lautet ungefähr wie folgende Gedankenkette: Ein/e „1er oder 2er Schüler/in“ in der 5./6. Schulstufe ist auch in der 7./8. Schulstufe „vertieft“, *ergo* 1 und 2 im 1. Abschnitt = „vertieft“ im 2. Abschnitt, *ergo* 1-4 vertieft ist eine Ausdifferenzierung von 1 und 2 im 1. Abschnitt.

Diese Logik ist allerdings falsch. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass es das Phänomen eines/einer „1er bzw. 2er Schülers/Schülerin“ gibt, was bedeuten würde, dass die Leistung eines Schülers/einer Schülerin durch die gesamte Sekundarstufe I hindurch konsequent gleich bleibt. (quasi nach dem Motto: „Einmal ein 1er, immer ein 1er“.) Grundsätzlich ist dies eine personenbezogene, auf Basis einer Sozialnorm erfolgende Zuschreibung, aber keine leistungsbezogene Feststellung auf Basis einer Sachnorm. Wann findet diese Feststellung bzw. Zuschreibung statt? Beim Eintritt in die NMS, d.h. schon in der Volksschule? Oder vielleicht auch am Ende des ersten Semesters oder ersten Schuljahres an der NMS? Dieses Etikett gibt eine subjektive Einschätzung und Typisierung von Schülern und Schülerinnen preis, der ein Selektionsgedanke zugrunde liegt. Faktisch und praktisch gibt es keine „1er-Schüler/innen,“ sondern Leistungen, die mit der Note 1 bewertet werden.

Wenn diese subjektive Typisierung oder gar Sozialordnung in der Praxis aufrecht bleibt, wird es unmöglich sein, Gerechtigkeit und Ehrlichkeit in der Beurteilungspraxis zu sichern. Die wissenschaftlich belegte Wirksamkeit der einzelnen Lehrperson und der Schule, sowie der

Interventionscharakter der Schule und ihre Verantwortung hinsichtlich Chancengerechtigkeit werden völlig ausgeblendet. Derart sichert die Schule Gesellschaftsverhältnisse, anstatt die Bildung einzelner Menschen.



Denkpause

Inwieweit ist meine Alltagssprache von Typisierungen wie „1-er Schüler“ geprägt?

Wie kann ich diese typisierende Denkweise ändern? Was braucht es an Wahrnehmungskompetenz?

Zur Frage der Chancengerechtigkeit und Qualität in der Leistungsfeststellung stellt Webb (1997) Folgendes fest:

- Wenn die Anforderungen vorsehen, dass alle Schüler/innen hohen Ansprüche entsprechen können, müssen Leistungsfeststellungen im Einklang mit den Anforderungen jedem Schüler, jeder Schülerin eine vernünftige Chance zu geben, das erreichte Leistungspotential zu beweisen. Anforderungen und Leistungsfeststellungen, die dem ganzen Spektrum an Diversität im Bildungssystem dienen, stellen gleich hohe Anforderungen an alle und sichern, dass Schüler/innen ihre erreichte Lernergebnisse auf gerechte Art und Weise sichtbar machen können.
- Das Wissen, das ein Schüler, eine Schülerin bei einer Leistungsfeststellung demonstriert, kann durch die Form der Leistungsfeststellung variieren.
- Selten wird eine einzige Form von Leistungsfeststellung in der Lage sein, valide Belege für alle Schüler/innen zu gewinnen. Schüler/innen mit positiven Leistungen, die auf Basis einer Multiple-Choice-Frage positiv bewertet wurden, zeigten klare Missverständnisse in schriftlichen Antworten.
- Die Fähigkeit eines Schülers, einer Schülerin, bei einer bestimmten Leistungsfeststellung erfolgreich zu sein, hängt von mehreren über das Wissen hinausgehenden Faktoren, wie Kultur, sozialer Hintergrund und Erfahrungen, ab. Anforderungen und Leistungsfeststellungen werden daher akkurater und gerechter, wenn alternative Formen von Leistungsfeststellungen für das Messen des Lernerfolgs zur Verfügung stehen, um akkurate und gerechte Beurteilung zu sichern.
- Ein Beurteilungssystem orientiert an Bildungsstandards sichert Möglichkeiten für die Schüler/innen, die bei einer Form der Leistungsfeststellung nicht erfolgreich sind, ihr Wissen und Verstehen bei einer alternativen Form oder bei der gleichen Form unter anderen Bedingungen sichtbar zu machen, vorausgesetzt Validität und Verlässlichkeit sind gegeben.
- Die Feststellung von Leistungen hinsichtlich Anforderungen, die offener sind, indem sie von Schüler/innen verlangen, ihr Wissen auf Basis ihrer Erfahrungen zu zeigen, werden sehr diverse Antworten ergeben. Weil ihre Lebenserfahrungen sehr unterschiedlich sind, kann die Anwendung von Wissen und Können beim Lösen der Aufgabe sehr unterschiedlich erfolgen. Antworten sollen nach Adäquatheit der Anwendung und nicht nach der dargestellten Erfahrung – die für die Lehrperson fremd sein mag – beurteilt werden.

- Anforderungen hinsichtlich der Anwendung des Gelernten können in sehr unterschiedlichen Formen erfüllt werden. Wichtig ist, dass Aufgaben für die Leistungsfeststellung im Einklang mit den Anforderungen sind, damit das, was ein Schüler, eine Schülerin wirklich weiß oder machen kann, nicht falsch eingeschätzt wird.



Denkpause

Inwieweit ist meine Beurteilungspraxis frei von Urteilen und Zuschreibungen? Ist meine Beurteilungspraxis an Förderung statt Selektion orientiert?

Schularbeiten

Die Leistungsfeststellung und -beurteilung (LFLB) erfolgt *punktuell* (Einzelprüfung) sowie *unterrichtsbegleitend* (Mitarbeit), wobei der Gesetzgeber die Mitarbeitsfeststellung gegenüber punktuellen Prüfungsformen deutlich priorisiert (§ 3 Abs. 1 LBVO). Es sind nur so viele punktuelle Prüfungen vorgesehen, wie unbedingt notwendig ist (§ 3 Abs. 4 LBVO).

Der praktische Unterschied zwischen punktueller LFLB & unterrichtsbegleitender LFLB (Mitarbeit) liegt darin, dass bei punktueller LFLB Lern- und Lehrprozesse zwecks Prüfung unterbrochen werden. Es sei darauf hingewiesen, dass hier die Rechtslage und übliche Praxis auseinander klaffen (vg. Eder et al, 2009). Mitarbeit umfasst oft Verhalten (Disziplinierungsfunktion) oder nur Reproduzieren von Inhalten (z.B. Bankfragen/Handhebung) und enthält somit falsche oder mangelhafte Informationen für die Beurteilung und Ermittlung einer Gesamtnote.

Schularbeiten sind eine besondere Prüfungsform im Rahmen der punktuellen Leistungsfeststellung und -beurteilung. Hinsichtlich der Rechtslage, sind sie als eine Überprüfung unter vielen zu betrachten. Die Funktion der Schularbeit ist wie alle anderen LFLB-Aktivitäten, den Leistungsstand der Schüler und Schülerinnen zu überprüfen. Das Ziel ist nicht, einzelnen zu herausfordern und anderen zu entlasten, sondern Daten zum Leistungsstand hinsichtlich der Anforderungen der entsprechenden Schulstufe zu ermitteln.

Empfehlungen für die Gestaltung von Schularbeiten:

- Möglichst offene Aufgaben stellen, die alle Komplexitätsstufen sichtbar machen.
- Wenn eine offene Aufgabe nicht möglich ist, dann genug Aufgaben auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus stellen, um das gesamte Leistungsspektrum sichtbar zu machen
- Aufgaben an den Lernzielen zum Zeitpunkt der Schularbeit orientieren
- Beurteilung erfolgt nach den festgelegten Kriterien.
- Alle Schüler/innen machen alle Aufgaben.
- Einzelergebnisse sowie Note aufzeichnen, um spezifische Feststellungen für die spätere Ermittlung der Note sichtbar zu machen.

Kernideen für die Beurteilungspraxis

Es braucht eine (neue) reformentsprechende Logik, die konsequent kommuniziert und eingefordert wird. Die Sachlage wird in folgenden Kernideen dargestellt:

1. Schon immer gab es eine Kluft zwischen Rechtslage und Beurteilungspraxis (s. Nationaler Bildungsbericht 2009 Band 2), die es gilt, auf allen Systemebenen wahrzunehmen und proaktiv zu überwinden.
2. Kompetenzen, Kriterien und Komplexitätsgrade sind im Einklang mit dem Fachlehrplan und den Bildungsstandards nach dem Prinzip „vom Ende her“ von der Lehrperson im Vorfeld des Unterrichts festzulegen. Diese Aufgabe kann insbesondere von professionellen Lerngemeinschaften, z. B. Fachteams, gut geleistet werden.
3. Die Lernzielformulierungen beschreiben lehrplankonform, welche Kompetenz(en) am Ende beurteilt werden.
4. Die Kriterien und die Komplexitätsgrade in einem Beurteilungsraster konkretisieren das Ziel in der entsprechenden Schulstufe.
5. Lernziele, Kriterien und Beurteilungsraster werden nach dem Prinzip der Transparenz den Lernenden im Vorfeld kommuniziert, damit alle Beteiligten die Lern- und Lehrprozesse zielgerecht gestalten können.
6. Kriterien und Beschreibungen von Komplexitätsgraden in einem Beurteilungsraster orientieren sich an den Kriterienkatalogen der BiSta bzw. an den Diagnoseinstrumenten der IKM (Informelle Kompetenzmessung) des BIFIEs.
7. Aufgaben für die Leistungsfeststellung bilden das gesamte Leistungsspektrum entsprechend der jeweiligen Schulstufe ab. Alle Schüler/innen bekommen die gleichen Aufgaben.
8. Die Notenskalen beziehen sich auf das gesamte Leistungsspektrum einer bestimmten Schulstufe.
9. Im Einklang mit den Beurteilungsstufen der LBVO gelten weiterhin die Faktoren „eigenständige Anwendung“ sowie „Wesentlichkeit“ für die Ermittlung der Ziffernote (ob bei punktueller Leistungsbeurteilung oder Gesamtnote).
10. Die Notenskalen der 5./6. Schulstufe sowie der 7./8. Schulstufe werden nicht zueinander in Bezug gesetzt.
11. Personenbezogene Zuschreibungen, Vorwegnahmen und Urteile sind nicht zulässig: Beurteilung orientiert sich ausschließlich an der Sachnorm im Einklang mit den rechtlichen Rahmenbedingungen (SchUG, SchOG, LBVO, NMS-LPVO, NMS-Richtlinien).

Grundlagen aus den BMUKK-Richtlinien von September 2012

In der 5. und 6. Schulstufen:

- In der 5. und 6. Schulstufe ist **keine Differenzierung in vertiefte und grundlegende Allgemeinbildung** zu treffen, weder in den Lernsettings, noch in der Beurteilung. Das heißt: hohe Anforderungen an alle.
- **Die Notenskala von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“** deckt in der 5. und 6. Schulstufe die **gesamte Leistungsbreite** der grundlegenden und vertieften Allgemeinbildung ab.

In der 7. und 8. Schulstufen:

- Jegliche Formen der Leistungsfeststellungen müssen sowohl die grundlegende als auch die vertiefte Allgemeinbildung abbilden und somit **allen Schüler/innen alle Komplexitätsstufen über das ganze Schuljahr** hinweg eröffnen.
- Daraus resultiert, dass **unterschiedliche Aufgabenstellungen** nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung bei Leistungsfeststellungen **nicht vorzusehen** sind.

- Zuweisungen von Aufgabenstellungen dürfen nicht auf Grund von Prognosen über das Leistungsvermögen eines Schülers /einer Schülerin getroffen werden.
- Eine Beurteilung nach vertiefter Allgemeinbildung zeigt den höheren Komplexitätsgrad, mit dem eine in der Leistungsfeststellung **vorgesehene Aufgabe gelöst** wurde, auf.
- Eine **negative Beurteilung in der vertieften Allgemeinbildung gibt es auf der 7. und 8. Schulstufe nicht**, da in diesem Fall die Schülerin/der Schüler entsprechend der grundlegenden Allgemeinbildung beurteilt wird.
- **Die Note 1 oder 2** in der Beurteilung nach **der grundlegenden Allgemeinbildung führt in jedem Fall** zu einer positiven Note in der vertieften Allgemeinbildung.

Literatur

- Earl, L. (2003). Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. Corwin Press.
- Eder, F., Neuweg, G.H. & Thonhauser, J. (2009). „B6: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung“. In: Specht, W. (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Analysen. Graz: Leykam, S. 247-247-268. Abrufbar unter: www.bifie.at/buch/1024.
- Hoffmann, F. (2008). Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. Wien: ÖZEPS. Abrufbar unter: www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Personlichkeitsstaerkung_Onlineversion.pdf.
- Marzano, R. (2009). „When Students Track Their Progress“. Educational Leadership, 67/4, S. 86-87. Online abrufbar: www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec09/vol67/num04/When-Students-Track-Their-Progress.aspx)
- Meyer-Drawe, K. (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka Filosofija, 18 (2010), 6-16.
- Neuweg, G.H. (2009). Schulische Leistungsbeurteilung: Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. 4. Auflage. Linz: Trauner Verlag.
- Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. 2. Auflage. Wien: ÖZEPS. Abrufbar unter: www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Leistungsbewertung_Onlineversion_Neu.pdf.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2006). Classroom Assessment for Student Learning: Getting it right – doing it well. Portland: Assessment Training Institute.
- Webb, N. (1997). Research Monograph No. 8, “Criteria for Alignment of Expectations in Assessments in Mathematics and Science Education.” Council of Chief State School Officers. Abrufbar unter: <http://facstaff.wceruw.org/normw/WEBBMonograph6criteria.pdf>.
- Wiggins, G. (1998). Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. San Francisco: John Wiley & Sons.