

## Inhalt

Redaktion .....	3
Symposium - Programm.....	4
Grußwort und Einführung zum Symposium durch den Präsidenten Dr. Markus Juranek .....	5
Grußwort SC Mag. Angelika Flatz.....	9
Eröffnung SC Mag. Wolfgang Stelzmüller.....	10
Verleihung des Schulrechtspreises 2012 durch Vizepräsidentin Dr. Jutta Zemanek .....	12
Historische Entwicklung schulischer Leistungsbewertung, Dr. Helmut Engelbrecht.....	15
Leistungsbeurteilungsverordnung: juristische und pädagogische Hintergründe, Dr. Felix Jonak .....	21
Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung: Geltendes Recht, gelebte Praxis und Reformoptionen, Dr. Hans Neuweg.....	26
Leistung und Leistungsbeurteilung: Interviews mit der Schulwirklichkeit, Dr. Jutta Zemanek.....	34
Diskussion zu den Vorträgen des Vormittags.....	42
Bilddokumentation - Mittagsbuffet.....	45
Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich Dr. Stefan Hopmann.....	46
Schulversuche zur Leistungsbeurteilung von der Volksschule bis zur Zentralmatura DI Dr. Christian Dorninger.....	55
Podiumsdiskussion Moderation Mag. Ute Brühl.....	67
Zusammenfassung und Schlussworte des Präsidenten.....	75



## Redaktion

Geschätzte Mitglieder der  
österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht!

Immer wieder bieten Konferenzen, Tagungen und  
Symposien den Anlass, aktuelle Fragestellungen aus den  
Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen und  
Expertisen zu beleuchten und zu diskutieren.

Mit großem Engagement bereitet der erweiterte Vorstand  
der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht  
mit dem Vorsitzenden und Präsidenten Dr. Markus  
Juranek diese Tagungen vor und legt dabei Wert auf  
optimale Gestaltung von jedem einzelnen Detail und  
von jedem Tagesordnungs- oder Programmpunkt.  
Die Organisationsreferentin Mag. Helene Schütz-Fatalin  
ist dann für die Ausgestaltung solcher Veranstaltungen  
verantwortlich und macht das hervorragend. Ihr gebührt  
stellvertretend für alle, die im Hintergrund mitarbeiten  
und mitgestalten großer Dank und aktuell auch eine liebe  
Gratulation zur Verleihung des Berufstitels "Hofrätin".

Auch wenn die Leidenschaft für eine Überfülle von  
Besprechungspunkten und zu klärenden  
Organisationsfragen unseres geschätzten Präsidenten  
Markus Juranek auch immer wieder zum Staunen Anlass  
gibt, gilt es, ihm im Besonderen für seine Energie, seine  
Disziplin, sein Motivationspotential und seine Freude an  
der Sache, an rechtlichen Auseinandersetzungen, an der  
Gesellschaft ÖGSR, aber auch an der Gemeinschaft  
gleichgesinnter Freunde und Freundinnen zu danken.

Mit großem Interesse habe ich die Dokumentation zum  
brisanen und immer auch polarisierendem Thema der  
Bewertung schulischer Leistungen zusammen gestellt und  
freue mich, dass mit den Referaten, Beiträgen, Bildern  
und Powerpointpräsentationen in diesem Tagungsband  
ein bleibendes inhaltliches Panoptikum zu diesem  
Schwerpunkt im Spannungsfeld von Schule und Recht  
erhalten bleibt. Mein besonderer Dank gilt diesbezüglich  
den Referenten und Referentinnen für die Übermittlung  
ihrer Unterlagen und Dokumente.

Mit liebem Gruß wünscht viel Freude beim Lesen

Birgit Leitner  
Publikationskoordinatorin der ÖGSR

# SYMPOSIUM PROGRAMM

Bewertung schulischer Leistungen

23. Jänner 2013  
9:00 - 17:00 Uhr

Bundeskanzleramt, Otto-Wagner-Haus  
Hohenstaufengasse 3, 1010 Wien

09:00 – 09:45 Uhr

**Begrüßung und Hinführung zum Thema**

Präsident, Univ.-Doz. HR Dr. Markus Juranek  
Rektor der Pädagogischen Hochschule Innsbruck

**Eröffnung** durch SC Mag. Wolfgang Stelzmüller in  
Vertretung von BM Dr. Claudia Schmied

**Grußworte** von SC Mag. Angelika Flatz, Leiterin der  
Sektion Öffentlicher Dienst und Verwaltungsreform,  
Bundeskanzleramt

09:45 – 10:00 Uhr

**Verleihung des Schulrechtspreises 2012**

10:00 – 10:30 Uhr

**Historische Entwicklung schulischer  
Leistungsbewertung**

HR Hon.-Prof. Dr. h.c. Helmut Engelbrecht

10:30 – 11:00 Uhr

**Leistungsbeurteilungsverordnung – juristische und  
pädagogische Hintergründe**

SC i. R. Dr. Felix Jonak

11:00 – 11:30 Uhr

Kaffeepause

11:30 – 12:15 Uhr

**Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung:  
Geltendes Recht, gelebte Praxis und Reformoptionen**

Univ.-Prof. Dr. Georg Hans Neuweg, Institut für  
Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler  
Universität Linz

12:15 – 12:40 Uhr

**Leistung und Leistungsbeurteilung:  
Interviews mit der Schulwirklichkeit**

Vizepräsidentin, Prof. Dr. Jutta Zemanek,  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

12:40 – 13:00 Uhr

**Diskussion zu den Vorträgen des Vormittags**



13:00 – 14:00 Uhr

**Mittagsbuffet**

Berufsschule Waldegg, Niederösterreich

14:00 – 14:30 Uhr

**Schulische Leistungsbewertung im internationalen  
Vergleich**

Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, Institut für  
Bildungswissenschaft, Universität Wien

14:30 – 15:00 Uhr

**Schulversuche zur Leistungsbeurteilung von der  
Volksschule bis zur Zentralmatura**

Mag. DI Dr. Christian Dorninger, Direktor des BIFIE

15:00 – 16:30 Uhr

**Podiumsdiskussion**

Dr. Johannes Theiner, Präsident der European Parents  
Association

Prof. Dr. Michael Landertshammer, Leiter der Abteilung  
für Bildungspolitik der Wirtschaftskammer

DDr. Erwin Niederwieser,  
Arbeiterkammer Tirol

Felix Wagner,  
Bundesschulsprecher

Moderation:  
Mag. Ute Brühl, Kurier

16:30 Uhr

**Schlussworte des Präsidenten**

anschließend Raum für Begegnung und Gespräch bei  
einem Glas Wein

## Grußwort des Präsidenten

Markus Juranek



Dr. Markus Juranek ist Präsident der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht in der dritten Funktionsperiode und Rektor der Pädagogischen Hochschule Tirol

Eine Hinführung zum Thema  
Schulnoten – eine emotionale Geschichte

Nur wenige Ereignisse im Zusammenleben von Mutter, Vater und Kindern beeinflussen das Familienleben so intensiv und nachhaltig wie schulische Leistungsbeurteilungen. Über den aufwendigen, lustigen Schulausflug wird zuhause meist weniger gesprochen als über eine verpatzte Schularbeit oder eine ungerecht empfundene Bewertung der letzten Hausübung. Vor großen Prüfungen gibt es ein besonderes Frühstück, am Nachmittag davor darf die Klavierstunde entfallen, der Arztbesuch wird verschoben, Mutter kann nicht in ihren Sprachkurs gehen, denn: „Wir haben morgen Schularbeit“! (Diese Identifikation eines Elternteils mit dem schulischen Leben des Kind im „Wir“ ist ein anderes Beziehungsthema, das es zu diskutieren gäbe!) Schulnoten erhalten dabei eine magische Kraft. Das Sehr gut wird zum großen Wunscherfüller: Der Vater geht dafür sogar einmal mit dem Sprössling ins Kino, und die Mutter eilt, das für den Einser versprochene Spielzeug zu kaufen. Sogar die Urlaubsdestinationen werden danach ausgerichtet: Die Fernreise lockt als Lohn für einen ausgezeichneten Erfolg, während der gute Erfolg nur den Erholungsurlaub an der Adria sichert, die negative Englisch-Jahresbeurteilung höchstens den Nachhilfekurs in Südengland. Noten erhalten auch einen relativen sozialen Wert als Statussymbol: Die kleine Monika ist mehr dadurch verletzt, dass ihre Freundin einen Einser bekommen hat, als sie sich über eigenen Zweier ärgert. Daraus ergeben sich viele Fragen

In welcher Form können Noten unseren Kindern und SchülerInnen nützen bzw. schaden?

Wie soll man mit Leistungsbeurteilungen umgehen?

Braucht man sie überhaupt, oder dienen sie mehr dem Lehrer und der Lehrerin zur Aufrechterhaltung der Disziplin?

Wären nicht schriftliche Informationen und Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern informativer und weniger schmerzlich als Noten?

Welche Bedeutung haben diese, welche wird ihnen beigemessen?

Was ist, allgemein gefragt, der Sinn einer erbrachten Leistung und ihrer Beurteilung? Wie kommt eine solche durch die Lehrperson zustande?

Wie können, wie sollen Eltern und wie die SchülerInnen selbst damit umgehen?

All diese Fragen stellt auch Erwin Rauscher in seinem neuen Buch „Schule sind wir“ (2012) in einem eigenen Kapitel, dessen Überschrift auch schon sehr sprechend ist: „Welche Schulleistungen wollen wir (uns leisten)?“<sup>1</sup>

Die rechtlichen Fragestellungen zur Notengebung und Leistungsbeurteilung habe ich noch bewusst ausgeklammert. Sie spannen sich weit – ein paar Beispiele: Leistungsfeststellungen haben auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten Bedacht zu nehmen (§ 2 Abs 5 LBVO): Wie kann diese Bestimmung nachvollzogen werden, da man Vertrauen bekanntlich erst erwerben muss, es nur langsam wachsen, es geschenkt werden muss und sehr schnell zerstört sein kann.

Nach dem gleichen Vertrauensgrundsatz haben die Leistungsfeststellungen zur sachlich begründeten Selbsteinschätzung zu führen. Es ist jedoch eher selten, dass die LehrerInnen ihre konkreten fachlichen Beurteilungskriterien gegenüber den SchülerInnen offenlegen, sodass die SchülerInnen meist der Note keine Informationen über ihre Zielerreichung und ihr Lernen entnehmen können, die sie für ihr weiteres Lernen verwerten können.<sup>2</sup>

Es sind so viele Leistungsfeststellungen vorzusehen, wie für eine sichere Leistungsbeurteilung unbedingt notwendig sind (§ 2 Abs 4 LBVO). Wann ist eine Leistungsbeurteilung wirklich sicher? Was ist „unbedingt notwendig?“

Bei der Durchführung einer mündlichen Prüfung ist davon auszugehen, dass über Stoffgebiete, die in einem angemessenen Zeitraum vor der mündlichen Prüfung durchgenommen wurden, eingehender geprüft werden kann, während über Stoffgebiete, die in einem weiter zurückliegenden Zeitpunkt behandelt wurden, ... nur

<sup>1</sup> S 51 f.

<sup>2</sup> Vgl Schmiedinger/Vierlinger, Zeitgemäße Leistungsbeurteilung (2012) S 12.

■ ■  
übersichtweise geprüft werden kann (§ 5 Abs 6 LBVO). Was aber ist nun ein „angemessener Zeitraum“? Ist es der berühmte Semesterstoff? Ist es mehr, ist es weniger?

Der Lehrer hat die Leistungen der Schüler sachlich und gerecht zu beurteilen (§ 11 Abs 2 LBVO). Hand auf das Herz: Geht das überhaupt, wirklich nur sachlich und gerecht zu sein? Wenn nicht, was soll dann diese Regelung? Eine Regelung, die dann im 2. Halbsatz ohnehin selbst Entwarnung gibt und ohnehin nur meint, dass der Lehrer so eine „größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben“ hat, wobei „größtmöglich“ dann doch wieder unglaublich viel Denk- und Dokumentationseinsatz vom Lehrer erwartet.

Wir alle kennen die Notendefinitionen des § 14 LBVO: Wissen Sie wirklich, wann ein Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt hat, wenn schon die Definition des Wesentlichen für das Befriedigend so relativ ist, dann erst recht die Festlegung des „darüber hinaus Gehenden“ beim Gut-Anspruch und das „Weit darüber hinaus gehen“ bei der „Sehr-gut-Latte“.

Der Lehrplan erfordert, dass die Lehrperson aus den Lehrplanvorgaben nach sachlich-fachlichen Gesichtspunkten die Beurteilungskriterien ableitet. Dabei müssten auch die wesentlichen von den unwesentlichen Lehrplanbereichen unterschieden werden, um die geforderten Abstufungen bei der Benotung leisten zu können. Dies verlangt weitgehend subjektive Interpretationen, wodurch die Noten verschiedener Lehrpersonen, die dasselbe unterrichten, nicht vergleichbar sind (vgl Jürgens, Sacher, 2008).

Sie wissen auch, dass in § 16 LBVO einige fachliche Aspekte für die Beurteilung von Schularbeiten festgelegt sind, so zB für die Unterrichtssprache – also meistens Deutsch – neben Inhalt, Ausdruck, Sprachrichtigkeit auch Schreibrichtigkeit.

Die Übergangsfrist für die Umsetzung der Rechtschreibreform endete zwar mit 31.7.2005, aber die Bedeutung oder Gewichtung von Rechtsschreibfehlern hat sich nachhaltig verändert. In welchem Verhältnis stehen also diese fachlichen Aspekte von Inhalt bis Schreibrichtigkeit wirklich?

Ich möchte Sie nicht mit Fragen langweilen, denn ich könnte noch viele andere Stellen, zB zur Beurteilung des Verhaltens in der Schule gem. § 18 LBVO stellen, wenn wir aus der Praxis wissen, wie hier in Klassen- oder Schulkonferenzen, über das persönliche Verhalten und die Einordnung des Schülers in die Klassengemeinschaft nach den Anforderungen der Schulordnung diskutiert und entschieden wird.

Ein herzlicher Gruß

Zu all diesen Fragen und vielen anderen mehr darf ich Sie also auf das herzlichste Begrüßen! Sie alle, Mitglieder der ÖGSR und Nicht-Mitglieder, die wir heute gemeinsam als unsere Ehrengäste bezeichnen wollen!

Besondere Ehrengäste sind heute wiederum Präsidenten und Vizepräsidenten der Landesschulräte, fast alle LSR-DirektorInnen, aber natürlich auch unsere Referentinnen und Referenten, die wir dann im jeweiligen Kontext persönlich vorstellen wollen.

Jetzt aber schon namentlich nennen darf ich Frau Sektionschefin Mag. Angelika Flatz, die Leiterin der Sektion Öffentlicher Dienst und Verwaltungsreform im Bundeskanzleramt – verbunden mit dem Dank, dass wir nun schon zum dritten Mal hier in diesem wunderbaren Saal des Otto-Wagner-Hauses tagen dürfen, sowie in Vertretung der Frau Bundesministerin Dr. Claudia Schmied Herrn Sektionschef Mag. Wolfgang Stelzmüller, den Herrn über all diese Regelungen des heutigen Tages, die in seiner großen Einheit legislativ entstehen und dann auch administriert werden.

Themensuche für das 10. Symposium

Wir haben bereits im April 2012 das Thema für das heutige Symposium 2013 intensiv diskutiert und dann festgelegt, denn es war uns damals schon klar, dass auf Grund der verschiedensten bildungspolitischen Reformen und Gesetzesänderungen von der Einführung der Bildungsstandards bis zur flächendeckenden Einführung der NMS auch eine Änderung der Leistungsbeurteilung notwendig werden wird.

Damals dachten wir als externe Insider der zentralen Schulverwaltung, dass wir wohl bis Jänner 2013 eine neue Verordnung in Kraft haben werden und wir daher auf dieser Grundlage eine juristische Diskussion gut brauchen können, was die erwarteten Neuerungen für die Praxis tatsächlich bedeuten können.

Tatsächlich haben wir heute noch keine große Novelle zur LBVO vorliegen, was ich aber sehr gut verstehe! Dadurch, dass die LBVO von der Volksschule bis zum Kolleg als Schulform im postsekundären Bereich gilt, hat jede kleine Änderung große Auswirkungen.

Daher ist es sicherlich gut und zu begrüßen, wenn hier die Frau Bundesministerin mit ihrem BMUKK eine breite Experten- und Betroffenen-Diskussion auf der Suche nach den besten Lösungen führt und sich nicht durch aktuelle politische Zurufe oder tagesaktueller Dringlichkeiten zu Schnellschusslösungen treiben lässt.

Eine solche wissenschaftlich geprägte Lösungssuche braucht jedoch Zeit.

Keine Lösungen

Wir wollen daher heute in diesem Symposium nicht überklug Lösungen in den Raum stellen, dazu sind dann andere Gremien aufgerufen, diese zu entwickeln, auf ihre Praktikabilität zu prüfen und sie politisch abzustimmen. Was wir heute hier gemeinsam können, ist, die Basis für die Diskussion für eine moderne Beurteilung schulischer Leistungen erweitern, denn heute sitzen in diesem Kassenraum tatsächlich über 150 MultiplikatorInnen der Schulverwaltung, der Schulaufsicht, der LehrerInnenbildung, der Wissenschaft, der Elternvertretung, um sich in selten möglicher Dichte und Vernetztheit mit diesem Thema auseinanderzusetzen. In der Praxis werden zur Leistungsbeurteilung immer wieder ähnliche oder auch gleichlautende Fragen gestellt.

Vielleicht kann der heutige Tag dazu dienen, dass wir hier die Antworten einmal nicht nach der PUFF-Methode (Problemerkennung und Feuer frei) sondern nach der PUM – Methode (Problemumformulierung) entwickeln. Damit können vielleicht neue Denk-Wege für die Zukunft eröffnet werden.

Genau deshalb haben wir bewusst nicht das Thema formuliert etwa wie: „Die schulische Leistungsbeurteilung“. Es gibt nämlich in der Schule viel mehr Leistungen als nur die, die wir nach den klassischen Formen der Leistungsfeststellung dann auch bewerten. Daher lautet das Thema „Bewertung schulischer Leistungen“, denn wir wollen das schulische Tun gesamthaft in den Mittelpunkt rücken und als eine Gesamtleistung sehen, die dann natürlich in einzelne Schritte, in festgestellte Leistungen und nachgewiesene Kompetenzen aufgeschlüsselt werden kann und muss.

Dass das Thema brandaktuell ist, haben die zahlreichen Anfragen gerade auch von SchulaufsichtsbeamtenInnen und DirektorInnen gezeigt, die heute hier gerne dabei gewesen wären. Dieses Interesse freut zunächst die Organisatoren, macht sie aber letztendlich doch betrübt, wenn – wie für heute geschehen - wegen Platzmangels Absagen an wertvolle Kolleginnen und Kollegen ergehen müssen.

Zum Trost kann ich schon jetzt kundtun, dass wir über die heutige Tagung wieder eine Sondernummer unseres ÖGSR-Newsletters publizieren werden, den die Chefredakteurin Dr. Birgit Leitner dankenswerterweise wieder zusammenstellen wird.

Pädagogik und Recht – die zwei Seiten der Leistungsbeurteilung

Wenn ich nun hier in die Runde der Teilnehmerinnen und Teilnehmer schaue, dann freue ich mich darüber, dass sich hier eine wirklich repräsentative Gruppe der verschiedenen Anteile der Schule und ihrer Verwaltung zusammengefunden hat:

Leistungsbeurteilung ist ein pädagogisches *und* juristisches Thema. Es handelt sich im SchUG und in der

LBVO um rechtliche Grundlagen mit hohen pädagogischen Wirkungen.

Es kann daher nur befruchtend sein, wenn die Schulaufsicht mit den Juristinnen und Juristen ihrer Schulverwaltung gemeinsam in die Diskussion einsteigt, denn beide Teile der Schulverwaltung werden um Interpretation dieser Normen gebeten – und dann tut es gut, wenn beide Vertretungsbereiche eine gleiche Auslegungssprache finden.

Kleines Beispiel dazu gefällig? Stichwort Lese-Rechtschreibschwäche: es ist für die Schulwirklichkeit nicht förderlich, wenn die Schulaufsicht deponiert, dass natürlich eine Legasthenie-Beeinträchtigung in der Notengebung Berücksichtigung finden müsse, der Rechtsdienst auf Grund der Rechtslage jedoch feststellt: Nein, in Gesetz und Verordnung sind keine besonderen Beurteilungsregelungen für diese Situation vorgesehen.

Daher gelten für alle die gleichen Bestimmungen, denn mit dem positiven Zeugnis über die betreffende Schulstufe oder die Schulart werden schließlich die gleichen Berechtigungen vergeben, weshalb auch die dahinter liegenden Noten dort vergleichbar sein müssen. Tatsache ist jedoch, dass es dazu in den Bundesländern unterschiedliche Ausführungen und Erlässe gibt.

Ich finde es aber auch sehr wertvoll, dass Elternvertreter und Schülervvertretung heute hier auftreten, denn sie sind diejenigen, die entweder unter dem Druck der Bewertung der Leistungen leiden – oder motiviert nach Hause gehen können.

Ebenso erwähnenswert ist wohl, dass Pädagogische Hochschulen *und* Universitäten heute hier sowohl von der pädagogischen Wissenschaft als auch von der Rechtsseite stark vertreten sind: Fragen der Bewertung schulischer Leistungen sind Grundfragen der Lehrerbildung.

Sogar in Schulmanagementlehrgängen gibt es viele Fragen zu diesem Thema, da Schulleiterinnen und Schulleiter erste Auskunftspersonen für Fragen ihre Lehrerinnen und Lehrer auch zur Leistungsbewertung sein sollen und daher auch in diesem Themenbereich fit sein wollen und sollen.

Ein aktuelles, breites Thema

Die Aktualität des Themas wird sicherlich nochmals deutlich, wenn ab 2014 Streitfragen zur Leistungsbeurteilung auf Grund des Verwaltungsgerichtshofgesetzes 2012 nicht mehr allein von den Schulbehörden, sondern juristische Entscheidungen vor den damit eingeführten Gerichtsinstanzen abgehandelt werden.

Wir wollen mit einem Blick auf die historische Entwicklung schulischer Leistungen beginnen (Helmut Engelbrecht), um damit besser zu verstehen, woher die

juristischen und pädagogischen Hintergründe für die heute gültige Leistungsbeurteilungsverordnung her kommen.

Damit wird sich der zweite Vortrag (Felix Jonak) befassen. Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung ist der Ruf der Stunde. Wie sich diese zwischen dem geltenden Recht und der gelebten Praxis entwickelt und welche Reformoptionen dazu bereits erarbeitet wurden, ist ein tiefgehendes Thema (Hans Neuweg). Interviews mit der Schulwirklichkeit sollen anschließend sicherstellen, dass wir nicht die Bodenhaftung verlieren und zu sehr theoretisieren (Jutta Zemanek). Vor dem Mittagessen gibt es dann die Gelegenheit, zu den Vorträgen des Vormittags zu diskutieren.

Gestärkt wollen wir am Nachmittag den Blick über den österreichischen Tellerrand wagen und unsere Strukturen mit Formen schulischer Leistungsbewertung international vergleichen (Stefan Hoppmann). Dass sich Österreich dabei nicht zu schämen braucht, zeigen die vielen aktuellen Schulversuche von der Volksschule bis zur Zentralmatura (Christian Dorninger).

Welche Erwartungen an eine moderne Beurteilung schulischer Leistungen die Elternvertretung, die Wirtschaft, die Vertretung der Arbeiter und Angestellten oder auch die Schülervvertretung haben, das soll die abschließende Podiumsdiskussion zeigen.

Eine Spiegelung zur Leistungsbeurteilung aus der Praxis

Einleitend wollen uns aber jetzt Schülerinnen und Schüler, angehende und erfahrene Lehrerinnen und Lehrer in einem Kurzfilm erläutern, was sie von der Notengebung halten. Schmunzeln ist dabei durchaus erlaubt!

Ein Film aus der Werkstatt der Pädagogischen Hochschule Tirol

Ein Wort des Dankes

Gebührt der Dank nun am Anfang oder am Schluss einer solchen Veranstaltung? Damit Sie wissen, wer für den heutigen Tag Besonderes geleistet hat, tue ich es jetzt (und vielleicht am Schluss, wenn alles geklappt hat nochmals!)

Ein großes Danke also an:

- das BMUKK für die finanzielle Unterstützung der Organisation der Tagung;

- das BKA für die Zurverfügungstellung des Raumes und unseren BKA-Vertreter Mike Fuchs-Robetin für dessen Ermöglichung!

- der Berufsschule Waldegg für die Verpflegung des heutigen Tages – ich darf dies dann Mittags noch ausführlich tun!

- dem Land Niederösterreich durch den Leiter des für die Berufsschulen zuständigen gewerblichen Berufsschulrates HR Mag. Staar, das uns zum Mittagessen einlädt und unserem Fritz Freudensprung, der diese Möglichkeit „eingefädelt“ hat.

- Mag. Herber Klein, den Geschäftsführer des NWV, des neuen Wissenschaftsverlages, der dankenswerterweise Kugelschreiber und Tagungsmappen spendiert hat! Die neuesten sehr interessanten Werke seines Verlages liegen am Bücherstand hinten auf. Für Pausenlektüre ist also auch gesorgt!

- Last noch least möchte ich dem ganzen Vorstandsteam der ÖGSR ein riesengroßes DANKE sagen für die viele Denk-, Entwicklungs- und Umsetzungsarbeiten. Ihr ward auch beim 10. Symposium der ÖGSR ein tolles Team!

- Trotzdem sind aber nicht alle gleich belastet gewesen. Den Riesenberg Arbeit hat professionell wie immer – oder immer noch perfekter unsere Organisationsreferentin Helene Schütz-Fatalin gemacht. Der Ehrendozen gebührt ihr! Ihrer Beurteilung anheim gestellt

Jetzt aber Schluss mit dem Vorgeplänkel!

Ich möchte meine Eingangsworte heute nicht beurteilen lassen! Da würde dann vielleicht stehen: Hängt zu sehr am Text! Viel zu lang! Viel zu sehr ins Detail gehend! Nimmt zu viel von späteren Referaten vorweg!

Sehr geehrte Damen und Herren, das Thema Messung von Schulischen Leistungen ist einfach ein Dauerbrenner und 30 Jahre Befassung mit dem Thema schwingen bei mir inzwischen auch schon mit.

Also verzeihen Sie mir, geben Sie mir zur Not „mit Nachsicht aller Taxen kaum Genügend“ und freuen sich nun mit mir auf das Kommende!



## Grußwort von SChefin Mag. Angelika Flatz

Leiterin der Sektion Öffentlicher Dienst und Verwaltungsreform im Bundeskanzleramt



Sehr geehrte Damen und Herren,  
werte Kolleginnen und Kollegen!

Sie sind heute aus ganz Österreich, sogar über die Landesgrenze Österreichs hinweg hierher gekommen und haben den Weg nach Wien ins Bundeskanzleramt gefunden. Ich begrüße Sie sehr herzlich, natürlich auch die Eltern- und SchülervereinerInnen, die heute hier an diesem Symposium teilnehmen, und heiße Sie herzlich willkommen.

Ja, es ist schon erwähnt worden, die österreichische Gesellschaft für Schule und Recht ist zum dritten Mal hier im Hause zu Gast. 2010 mit dem interessanten Thema „Schule und Wirtschaft“, letztes Jahr mit dem Schwerpunkt „Kinderrechte und Schule“ und heute nicht unspektakulärer oder nicht unaktueller mit dem Thema „Schulische Bewertung von Leistungen“.

Die Themen Bildung und Schule haben in diesem Haus, in diesen Räumlichkeiten, in der Sektion 3, also im Bundeskanzleramt einen zentralen Platz und schon geraume Zeit eine große Aktualität.

In den Räumlichkeiten im ersten Stock finden die Verhandlungen zum neuen Lehrerinnen- und Lehrerdienstrecht statt, bei denen wir gemeinsam mit SC Mag. Wolfgang Stelzmüller teilnehmen, und hier haben auch die finalen Verhandlungen zum PH-Dienstrecht stattgefunden, das heißt, Sie haben hier in der Sektion 3 in meinem Kompetenzbereich mit Ihren Themen immer einen fix reservierten Platz.

Insofern heiße ich hier noch Herrn Sektionschef herzlich willkommen und natürlich auch einen besondern Gruß an den Herrn Präsidenten.

Wie schaut es generell aus? Ich bin ja mit der Sektion 3 des Bundeskanzleramtes für Personalmanagement, Dienstrecht und Verwaltungsinnovation zuständig und insofern natürlich auch für die Bereitstellung der Anzahl der zur Verfügung stehenden Planstellen in Ausführung dessen, was die Bundesregierung im Ministerrat beschließt und was dann im Nationalrat als Gesetz noch einmal beschlossen wird.

Im Vergleich zu 1999 ist der Personalstand der Lehrpersonen im Schulbetrieb um 8,3 % und damit um 3000 vollbeschäftigte Äquivalente angewachsen.

In Relation zum Bundespersonalstand, also zum Gesamtbundespersonal mit allen Ministerien, ist der Personalstand um 10300 Vollbeschäftigte oder um 6,2 % gesunken. Alleine die allgemeine Verwaltung im ganzen Bundespersonal hat 15,2 % der Einsparungen hingenommen. Das sind 8200 vollbeschäftigte Äquivalente, die nicht nachbesetzt worden sind.

Sie sehen, das sind riesige Herausforderungen. Warum die Schule sozusagen besser abgeschnitten hat, ist natürlich auf relevante Gründe aufgrund von Beschlussfassungen im Nationalrat zurück zu führen, aber natürlich gibt es auch einen Zusammenhang zu den Schülerinnen- und Schülerzahlen und dies muss selbstverständlich gewährleistet werden und ist auch gerechtfertigt, was aber natürlich noch nicht heißt, dass genug Personal grundsätzlich zur Verfügung steht. Das ist mir schon klar.

Dazu kommt die demographische Entwicklung ganz Allgemein und im Speziellen im Schulbereich und die damit einhergehenden, bevorstehenden Pensionierungswellen. Das sind große Herausforderungen und damit auch gleichzeitig Chancen, gerade auch, was die Rekrutierung von neuem Personal betrifft.

Der hohe Anteil an Planstellen im Bereich Maturantinnen und Maturanten macht den Bund natürlich hier gerade für die Absolventinnen und Absolventen höherer Schulen als Arbeitgeber attraktiv und damit auch zur Ansprechperson Nummer Eins.

Ja, die Themen Bewertung und Leistung, auch die Bewertung schulischer Leistungen und Qualitätsstandards haben im öffentlichen Dienst eine elementare Bedeutung.

Fragen, wie werden die Zielsetzungen mit den richtigen Maßnahmen erreicht und welche Auswirkungen haben sie dann tatsächlich in der Realität. Diese Fragen und vor allem die Antworten sind von zentraler Bedeutung.

Erst recht, seit die Haushaltsrechtsreform 2 mit 1.1.2013 nun wirklich aktiv mit der Wirkungsorientierung schlagend geworden ist.

Die Ausrichtung an gesellschaftspolitischen Wirkungen ist für den Bildungsbereich nicht neu. Das erworbene Wissen der Schülerinnen und Schüler, ihre Kompetenzen, ihre Fähigkeiten sowie auch die Positionierung in ihrem weiteren beruflichen Leben und auch ihren nicht nur beruflichen Lebensverlauf sind seit jeher zentrale Themenstellung der Bildungspolitik und rücken nun mit der Implementierung der Wirkungsorientierung noch einmal in den Vordergrund und ins Zentrum.

Aus internationalen Vergleichen wissen wir, dass nicht automatisch mehr Geld, das zur Verfügung gestellt wird, zwangsläufig zu besseren Bildungsergebnissen führt. Und gerade in Zeiten der Budgetknappheit und die wird ja noch eine längere Zeit anhalten, ist es umso bedeutender, die Leistungen und Prozesse auch im Schulwesen noch stärker an den bildungspolitischen Zielen auszurichten, die Effizienz und Effektivität damit auch laufend zu verbessern. Das heißt, stetige Weiterentwicklung ist in Wirklichkeit der beste Garant für qualitativollen Bestand von Leistungen, von Bildungsstandards und überhaupt von unserem hochqualitativen Schulwesen.

Ja, die Wirkungsorientierung fördert und fordert gesamthafes, vernetztes Denken auch über Ressortgrenzen hinweg und über Politikfelder. Es ist nicht nur Angelegenheit ausschließlich des Bildungsministeriums.

Durch die Wirkungsorientierung soll aber auch das Verständnis der Wirkungszusammenhänge noch deutlicher gestärkt werden. Etwa die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Gleichstellung zwischen Männern und Frauen, bei Integration, Bildung und Beschäftigung.

Diese gesamthafte Sicht zeigt uns, wo genau die Hebel und Stellschrauben zur Weiterentwicklung gesellschaftlicher Auswirkungen liegen und welchem wichtigen Beitrag hier auch das Schulwesen liefert.

In diesem Zusammenhang danke ich Ihnen für Ihr Interesse. Ich danke Ihnen, dass sie auch zu uns kommen, weil es natürlich auch für uns hier spannend ist, diesen Diskurs mitzuverfolgen und durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vertreten zu sein. Ich muss mich leider relativ rasch von ihnen verabschieden, da ich in LehrerInnenangelegenheiten im Finanzministerium bin und die Seite der Schule und der Bildung vertreten darf. Ich danke Ihnen sehr herzlich.

Präsident Juranek: Sehr geehrte Frau Sektionschefin, danke, dass Sie die Rahmenbedingungen skizziert haben, in denen der öffentliche Dienst seine Aufgaben in den Bereichen "Schule und Bildung" erfüllt.

Ich darf Herrn SC Mag. Wolfgang Stelzmüller bitten, die Eröffnung dieser Tagung offiziell vorzunehmen und ich bin schon gespannt auf Deine Ausführungen.

## Eröffnung durch SChef Mag. Wolfgang Stelzmüller in Vertretung von BM Dr. Claudia Schmied

Leiter der Sektion Personal- und Schulmanagement, Recht und Legistik im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur



Zunächst einmal herzlich willkommen!

Ich darf Sie namens der Frau Bundesministerin Dr. Claudia Schmied recht herzlich begrüßen, die leider heute hier nicht anwesend sein kann.

Ich darf aber die Gelegenheit wahrnehmen, ein paar persönliche Worte an Sie zu richten und zunächst einmal eine Gratulation zu dieser Veranstaltung.

Ich bin beeindruckt, ich habe die Anmeldeleiste gesehen, es sind über 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer hier an dieser Veranstaltung angemeldet.

Herzlichen Glückwunsch der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht dazu, dass es immer wieder gelingt, durch außergewöhnliche, interessante und spannende Themenstellungen nicht nur Juristinnen und Juristen, sondern auch Pädagoginnen und Pädagogen aus ganz Österreich für die intensive Auseinandersetzung mit Rechtsfragen zu begeistern.

Ich habe die die Gestaltung dieser Symposien in den vergangenen Jahren auch von der Organisation her verfolgt und von dem Aufwand, der hier betrieben wird und da möchte ich nicht nur Dir danken, lieber Markus, sondern auch dem Vorstand und stellvertretend benenne ich namentlich Frau Mag. Helene Schütz-Fatalin, die für diese hervorragende Organisation verantwortlich ist. Herzlichen Dank, liebe Helene. Es ist wirklich sehr



beeindruckend, was hier auf die Beine gestellt wird.

Das heutige Symposium „Bewertung schulischer Leistungen“ ist sowohl medial, vor allem immer gegen Ende eines Unterrichtsjahres, aber auch in unserer Gesellschaft immer wieder ein Diskussionspunkt, du hast es schon erwähnt, egal ob Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen, Juristinnen und Juristen.

Das war auch in der Vergangenheit so. Ob diese Bewertungen streng oder weniger streng, gerecht oder ungerecht waren und sind, bleibt ein Diskussionspunkt und immer ein differenziert diskutiertes Thema.

Die Figur des überstrengen und ungerechten Lehrers gelangte mit Gott Kupfer aus dem Schüler Gerber von Friedrich Torberg auch zu literarischer Berühmtheit.

Alle Fragen, ob ziffernmäßige Notengebung, ob verbale Beurteilung eröffnen immer wieder Spannungsfelder, breite Spannungsfelder. Das ist zunächst einmal etwas Positives.

Ich glaube aber trotzdem, dass verbale Beurteilungen, so angenehm das vielleicht auch manchmal klingen möge, auch eine gewisse Gefahr bedeuten können im Zusammenhang und das wurde auch in der literarischen Vorlage angedeutet. Wenn ich mich an meine Schulzeit erinnere, und manchmal auch mit einem Genügend beurteilt wurde, war ich froh, dass es ein Genügend war und keine verbale Beurteilung, da diese meine Schwachstellen deutlicher aufgezeigt hätte.. Also dies nur am Rade.

Auch hier, wie gesagt, falls man sich dazu durchringt, bedarf es natürlich verschiedener genauer Vorgaben und Rahmenbedingungen.

Es wird die Leistungsbeurteilungsverordnung - LBVO erwähnt. Ich persönlich halte sie zunächst einmal für ein wirklich geeignetes Instrument der Leistungsbeurteilung, falls sie auch befolgt wird.

Dass man da oder dort noch etwas ändern kann, ist durchaus klar. Wir sind in einem dauernden Entwicklungsprozess und Anpassungen sind sicher hier notwendig, je nach Anlassfall.

Ich hab mir in verschiedenen Zeitungsmeldungen gestern noch durchgesehen, dass diese Leistungsbeurteilungsverordnung kritisiert wird und einerseits als zu schwammig bezeichnet wird und auf der anderen Seite als zu eng, je nach Anlassfall.

Das heißt, daran sieht man schon, dass man sich mit den Inhalten noch intensiver zu beschäftigen hat. Wie auch immer, gerecht oder ungerecht, alle diese Bewertungen unterliegen subjektiven Wahrnehmungen.

Ich bin überzeugt davon, dass Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen versuchen, gerecht in der Notengebung zu

sein. Trotzdem werden gerade die Noten im Zusammenhang mit Ungerechtigkeitserfahrungen von den Schülern und Schülerinnen oft erwähnt.

Aus meiner persönlichen Erfahrung kann ich das auch bestätigen, alle Sehr gut und Gut waren für mich immer gerecht, alle Genügend und Nicht Genügend waren immer ungerecht. So habe ich das auch meinen Eltern nach Hause immer transportiert. Trotzdem, weit mehr als 50 % der Österreicherinnen und Österreicher finden das Beurteilungssystem gerecht. Allerdings nur 17 % sind mit dem Beurteilungssystem zufrieden, das ist vielleicht auch ein Spiegelbild der österreichischen Seele.

Ich wünsche ihnen für den heutigen Tag viel Erfolg, eine spannende Veranstaltung, bedanke mich noch einmal für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche alles Gute.

Ein Satz noch: Ich muss mich auch verabschieden, und zwar aus demselben Grund wie die Frau Sektionschefin Mag. Flatz.



Präsident Juranek: Wir haben großes Verständnis, wenn dann etwas Gutes für uns herauskommt.

Lieber Herr Sektionschef, danke auch für die Darlegung Deiner persönlichen Sicht auf Noten und Notengebung und ich wünsche Dir und Deiner Sektion, dass die Diskussion gut weitergeführt wird und zu handhabbaren Ergebnissen gebracht wird. Danke auf jeden Fall.



## Verleihung des Schulrechtspreises 2012

durch Vizepräsidentin Jutta Zemanek



Die ÖGSR verfolgt mit dem Schulrechtspreis das Ziel, Arbeiten auf dem Gebiet schulrechtlicher, rechtswissenschaftlicher, rechtspolitischer und allgemein interessierender Fragen im Kontext von Schule und Recht auszuzeichnen. Die Arbeiten, die prämiert werden, sind dadurch ausgewiesen, dass sie das Verhältnis für neue Entwicklungen im Bereich von Schule und Recht sowie eine gesellschaftliche Sensibilisierung für schulrechtsrelevante Themen fördern.

So hat der erweiterte Vorstand der ÖGSR beschlossen, den Schulrechtspreis 2012 an Mag. Dr. Christoph Hofstätter, Bakk.phil., für seine Dissertation „Der Erlass im Schulrecht-Zulässige Form der Rechtsgestaltung oder Rechtsformenmissbrauch?“ zu verleihen.

Aus dem Gutachten von Univ.-Prof. DDr. Bernd Wieser darf ich mit Zustimmung des Gutachters folgendes zitieren:

„1. Mag. Christoph HOFSTÄTTER widmet sich einem klassischen Thema des allgemeinen Verwaltungsrechts an der Schnittstelle zum Verfassungsrecht, welches schon Generationen von Juristen beschäftigt hat: dem (rechtlich ungeklärten Wesen des) Erlass(-es), den es ja als solchen in der Bundesverfassung nicht gibt. Der Autor handelt diese Frage zunächst in genereller Weise in einem gleichsam allgemeinen Teil der Arbeit (...) unter breiter Verwertung von Lit und Jud ab. (...)

Vollkommen „austoben“ konnte sich der Autor dann im gleichsam „besonderen Teil“ (...), in dem er eine Vielzahl von Erlässen auf dem Gebiet des Schulrechts auf ihre Rechtsaktqualität untersucht. Hier durchpflügt er wissenschaftlich vollkommen unbeackertes Feld; an seinen Ergebnissen wird keine zukünftige Forschung in diesem Bereich vorbei können.

2. Sehr verknappt geht es in der Arbeit um Folgendes: Die

Bundesverfassung kennt den „Erlass“ als solchen nicht, er taucht auch prinzipiell in der einfachen Gesetzgebung nicht auf. Dessen ungeachtet bedient sich die Verwaltung gerne der Erlassform, insbesondere (aber nicht nur) im Steuerrecht (wo es zahlreiche einschlägige Untersuchungen gibt) und im Schulrecht (wo eben nunmehr HOFSTÄTTER Pionier ist). Ausgehend von der These der (relativen) Geschlossenheit des Rechtsquellensystems lässt sich in einem ersten Schritt fragen, ob der Erlass allenfalls eine vom B-VG 1920 vorgefundene und implizit anerkannte Rechtsquelle ist. Zutreffend wird diese Option vom Verfasser nach akribischer Analyse ausgeschlossen (10ff). Damit bleibt nur mehr die Möglichkeit, den Erlass einer der verfassungsrechtlich vorgesehenen Rechtssatzformen zuzuordnen. Da die Maßnahme unmittelbarer verwaltungsbehördlicher Befehls- und Zwangsgewalt und der Bescheid nach deren jeweiliger Typik ausscheiden (...), bleiben nur mehr die Optionen Verordnung (Art 18 Abs 2 B-VG) und Weisung (Art 20 Abs 1 B-VG). Berührt ein Erlass subjektive Rechte der Rechtsunterworfenen, so ist er eine Verordnung, sonst eine (generelle) Weisung.

Das klingt jetzt (möglicherweise) einfach und ist natürlich in Wirklichkeit viel komplizierter. Obige Ausführungen reflektieren im Kern die Position des VfGH; der VwGH - der auf das formale Kriterium der Kundmachung abstellt - sieht das ganz anders. Dass in der Lehre sehr Unterschiedliches vertreten wird, wird kaum jemanden überraschen. Als oben noch nicht erwähnte inhaltliche Fragen sei weiters angetippt: Wann berührt eigentlich ein Erlass subjektive Rechte der Rechtsunterworfenen? Da kann man einiges an subtilen Erwägungen anstellen (Stichwort Schutznormtheorie). Hat überhaupt jeder Erlass einen normativen Inhalt? Schlichte Antwort: nein. Und: Könnte die Königs-idee der Lösung des Dilemmas sein, Erlässen janusköpfige Qualität -Verordnung *und* Weisung zugleich zuzumessen. (...)

Der Autor hat sehr akribisch gearbeitet, die Güte der Judikatur- und Literaturlauswertung beeindruckt (...).

Seine Darstellung ist systematisch, klar gegliedert, übersichtlich und prägnant. Sie ist sprachlich elaboriert, dabei angenehm lesbar. All das gilt übrigens für die gesamte Arbeit, die - auch das nur nebenbei - auch formal einwandfrei ist (keine Tippfehler, ordnungsgemäße Zitierweise). (...)

Im „besonderen Teil“ der Arbeit, also der Untersuchung der einzelnen schulrechtlichen Erlässe, legt er dann die so gewonnenen Erkenntnisse der Arbeit - im Wesentlichen aufbauend auf den in der Jud des VfGH herausgearbeiteten Kriterien (...) - um.

Es ergibt sich folgende Dreiteilung: In einem ersten Schritt werden jene Erlässe ausgesondert, die keine normative Wirkung entfalten (...). Bei den normativen Erlässen werden dann jene Erlässe, die keine (Rechts-)Verordnungen sind, sondern nur verwaltungsinterne Wirkung haben (...), von jener (großen) Gruppe abgehoben, die die Qualität einer (Rechts-)Verordnung aufweisen (...).

3. Der wissenschaftliche Rang einer Dissertation hängt nicht zuletzt auch von den neu gefundenen Ergebnissen ab. Diesbezüglich bietet der Autor schon im „allgemeinen Teil“ eine ganze Menge. Die Systematisierung der Jud des VfGH wurde schon genannt. Dessen Entscheidungen werden im Einzelnen immer wieder kritisch hinterfragt (...). Im Gefolge einer jüngsten Arbeit von *Kneihls* gibt der Verfasser auch der bekannten Diskussion um das Verhältnis zwischen „nicht gehöriger“ (Art 89 Abs 1 B-VG) und „gesetzwidriger“ (Art 139 Abs 3 lit c B-VG) Kundmachung einer Verordnung einen neuen Drall (...).

4. Als gewichtigstes Einzelergebnis sticht freilich die vom Autor in Gefolgschaft des VfGH vertretene „Präambelthese“ hervor (...). Danach könne - vereinfacht formuliert - eine Verwaltungsbehörde die Verbindlichkeit eines von ihr herausgegebenen Erlasses dadurch ausschließen, dass sie in einem Vorspruch *expressis verbis* festhält, dass der gegenständliche Erlass nicht verbindlich ist. Tut sie das nicht, so stellt der VfGH - und das ist jetzt eigentlich nicht mehr Teil der Präambelthese - auf den Gesamteindruck des Dokuments ab, dh ob dieses imperativ formuliert ist oder nicht. Das ist, wie gesagt, ein Grobriß; die Feinschattierungen sind sonder Zahl. Und in der gegenständlichen Diskussion sind auch viele Blickwinkel möglich. (...)

Zutreffend arbeitet er heraus, dass die Jud des VfGH zum Bescheidbegriff (wo der GH die Präambelthese gerade nicht zulässt) auf Erlässe nicht übertragbar ist, weil die Voraussetzungen in den beiden Fällen unterschiedlich sind (...) Zur Kernfrage formuliert er sein Credo schlüssig wie folgt (...): „Es kann wohl keinen Unterschied machen, ob eine Verwaltungsbehörde in jedem Satz ihres Erlasses betont, dass es sich dabei nur um ihre Rechtsansicht handelt oder ob sie dies (...) mit einem einleitenden Hinweis klar stellt. Sieht man demnach durchgängig nicht imperativ formulierte Erlässe als zulässige unverbindliche Meinungsäußerung der Behörde an, muss das mE auch für jene gelten, denen eine Präambel vorangestellt ist.“ Nur abschließend sei erwähnt, dass der Dissertant auch die – im (fehlenden) Rechtsschutz – liegende Problematik der Jud des VfGH sieht und entsprechend kritisch würdigt (...).

5. Mit der Präambelproblematik ist der Autor nachfolgend auch im „besonderen Teil“ konfrontiert. Da zeigt sich dann, dass Präambel nicht Präambel ist und man mitunter wohl diskutieren kann, ob überhaupt eine Präambel vorliegt oder die betreffenden Sätze und Satzteile (auch wenn sie an den Beginn des Erlasses gestellt sind) nicht einfach nur bei der Gesamtanalyse des Textes (mit) zu veranschlagen sind. (...)

6. Auch abseits der „causa prima“ gibt es im „besonderen Teil“ der Dissertation interessante Ergebnisse. Nur zwei seien abschließend herausgegriffen:

Subtile Fragestellungen arbeitet der Dissertant etwa bei der Beurteilung der Rechtsqualität von Erlässen, die die Errichtung von Einrichtungen mit eigener Rechts-

persönlichkeit an Schulen des Bundes genehmigen, ab (...).

Ferner die vom Verfasser vorgenommene Einstufung der sog Organisationsstatute von Privatschulen (...); auch hier (...) weist der Dissertant seine Beherrschung der juristischen Feindogmatik nach.

7. Insgesamt liegt also eine Dissertation auf hohem wissenschaftlichen Niveau vor, die sowohl der Lehre vom allgemeinen Verwaltungsrecht ein Bausteinchen hinzufügt als auch zur Klärung grundlegender Fragen des Schulrechts Wesentliches beiträgt. Sie sollte jedenfalls veröffentlicht werden.“

Darauf hingewiesen werden darf, dass die Dissertation unter dem Titel „Der Erlass im Schulrecht“ im Neuen Wissenschaftlichen Verlag veröffentlicht werden wird.

Die ÖGSR möchte auch deutlich machen, dass mit dem Schulrechtspreis Nachwuchsförderung betrieben wird. Der erweiterte Vorstand hat daher zusätzlich einen Anerkennungspreis beschlossen.

Dieser geht an Frau Magdalena Huber für die Bachelorarbeit „Der Wertewandel in der österreichischen Gesellschaft im Kontext der Schulgesetzgebung. Vom Zielparagraphen des Schulorganisationsgesetzes zur Verfassungsnorm des Artikel 14 Absatz 5 a B-VG“.

Aus dem Gutachten von MMMag.DDr. Karl Heinz Auer darf ich folgendes zitieren:

„Die Arbeit ist in acht Abschnitte eingeteilt. Die Umsetzung der Idee, den Wertewandel der österreichischen Gesellschaft in das Spannungsverhältnis des § 2 Abs 1 SchOG und den fast ein halbes Jahrhundert später vom Verfassungsgesetzgeber normierten Art 14 Abs 5 a B-VG einzubetten, ist der Autorin sehr gut gelungen. Nach einer Gegenüberstellung der einfachgesetzlichen und der verfassungsgesetzlichen Norm schließt Frau Huber eine Darstellung der Wertegesellschaft um das Jahr 1962 an, gefolgt von ausführlichen Erörterungen des Wertewandels zwischen den 1960er Jahren und der Gegenwart. Die Arbeit enthält auch Darlegungen über die Wertegesellschaft des 21. Jahrhunderts und deren Niederschlag im Art 14 Abs 5 a B-VG.

Der logische Aufbau und die gut durchdachte Struktur der Arbeit korreliert mit einem ebensolchen Inhalt und einer sprachlichen wie inhaltlich spannenden Darstellung.

Die Autorin hat transdisziplinär gearbeitet und nicht nur eine pädagogische oder nur eine schulrechtliche Arbeit vorgelegt, sondern eine wirklich gelungene Synopse.“

In der Folge darf die Trophäe des Schulrechtspreises von der bisherigen Preisträgerin, Mag. Nora Ultsch, an Mag. Dr. Christoph Hofstätter, Bakk.phil., übergeben werden.

Die ÖGSR spricht beiden Preisträgern die herzlichsten Glückwünsche aus.

Prof. Dr. Jutta Zemanek  
Vizepräsidentin der ÖGSR





**ÖGSR**

10:00 – 10:30

**Historische Entwicklung schulischer  
Leistungsbewertung**

**HR Hon.-Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Engelbrecht**

## Historische Entwicklung schulischer Leistungsbeurteilung

Helmut Engelbrecht



Leistungsbeurteilung im heutigen Sinn hatte das ganze Mittelalter hindurch keinen Platz im pädagogischen Handeln, verblieb im Primarbereich bis ins 18. Jahrhundert in einer Randsituation. Dass sie heute, obwohl die Schulverwaltung bereits über 100 Jahre gegenzusteuern versucht, beinahe in eine zentrale Stellung gerückt ist – nicht nur für Schüler und ihre Eltern, sondern auch für die Lehrkräfte –, zähle ich zu den Fehlentwicklungen im schulischen Geschehen. Bei der Darstellung des Weges dahin muss ich mich der knappen Zeit wegen, die mir zur Verfügung steht, auf die richtungsweisenden Fakten beschränken und leider die Buntheit der Entwicklung ausklammern.<sup>1</sup>

1 Der Wildwuchs der „Privatschulen“

Zunächst muss bedacht werden, dass bis weit ins 18.

Jahrhundert hinein alle schulischen Einrichtungen nach heutiger Rechtsauffassung „Privatschulen“ waren, deren Träger unterschiedlich festlegten, welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie vermitteln wollten und welche erzieherischen Ziele sie dabei verfolgten. Bis 1774 waren auch die Eltern nicht verpflichtet, ihre Kinder zur Schule zu schicken oder ihnen selbst Unterricht in den Elementarfächern zu erteilen oder Hauslehrer dafür heranzuziehen.

Daher bietet die Schulwirklichkeit tausend Jahre lang kein einheitliches Bild, und wir wissen vor allem aus den ersten Jahrhunderten recht wenig von den Inseln im Meer des Analphabetismus.

### 1.1 Primarunterricht

Der Elementarunterricht war bis in die frühe Neuzeit hinein eine Teilaufgabe der Lateinschule, was dazu führte, dass Lesen, Schreiben und u. U. Rechnen an Hand des lateinischen Vokabulars erlernt wurde.

Die ersten „deutschen Schulen“, so zur Abhebung von den Lateinschulen genannt, sind erst im 15. Jahrhundert nachweisbar. Schulordnungen für sie finden wir ab dem 16. Jahrhundert. Der Unterricht erfolgte nun in deutscher Sprache. Die Schulmeister sollten zwar in Abständen prüfen – man nannte es damals *abhören*<sup>2</sup> –, ob sich die Schüler und Schülerinnen den Lehrstoff angeeignet hätten. Doch nur vereinzelt wurde hingewiesen, in welcher Form die Beurteilung ausgedrückt werden sollte. In der Schulordnung für Purgstall (NÖ, 1667) heißt es, *etlich werden zum lernen und gutten aufgemuntert durch lobb, andere durch verheißung, etliche mit guten, andere mit scharfen worten und betrohungen, etliche mit strachen, andere mit niederknien oder eßeltragen*.<sup>3</sup> Am häufigsten wurde wohl die Rute eingesetzt, um die Schüler zum Lernen und *embssigs Vleiß* anzuhalten.<sup>4</sup> Die Lehrer wurden ermahnt, bei einer solch „spürbaren“ Beurteilung *sehr bescheiden* zu verfahren. Denn die Kinder könnten durch ein hartes Verfahren vor dem Lernen einen *Eckel bekommen* und die Lehrer sich zudem bei deren Eltern verhasst machen.<sup>5</sup>

### 1.2 Sekundarunterricht

Auch bei den „lateinischen Schulen“ fehlen in deren Ordnungen lange Zeit Hinweise auf Beurteilungsformen. Erst in der Schulordnung von St. Stephan in Wien aus dem Jahre 1446 werden Maßnahmen vorgeschrieben, die auf eine Art Wertung der Schülerleistungen hinweisen.<sup>6</sup> Die in neun Kleingruppen, so genannten Lokatien, aufgeteilten Schüler, jeweils gleich an Begabung, Kenntnisstand und - nach Möglichkeit - im Alter wurden vierteljährlich öffentlich geprüft, ob sie das im Lehrprogramm festgelegte Teillernziel erreicht hätten. Waren sie erfolgreich, durften sie in die nächste Gruppe vorrücken. Die weniger fleißigen Mitschüler mussten jedoch in ihrer Gruppe „sitzen bleiben“, bis sie den

Lehrstoff beherrschten. Nur zwei Beurteilungsstufen wurden von den Lehrkräften genützt: „bestanden“ oder „nicht bestanden“.

Im 16. Jahrhundert wurde unter dem Einfluss des Humanismus und der konfessionellen Auseinandersetzungen diese Entwicklung weiter ausgebaut. Die Schulordnungen wurden immer umfassender und die Lehrinhalte bereits ziemlich genau angegeben. Dank des nun einigermaßen billigen Schreibmaterials, des Papiers, und der immer häufiger werdenden Kontrollen der Schulwirklichkeit, vor allem zur Überprüfung des „rechten“ Glaubens der Lehrenden, mehrten sich die Aufzeichnungen über Schüler und Lehrer. Die nunmehr aufkeimende Bürokratie gewann dadurch rasch an Einfluss.

Die Notwendigkeit der Schriftlichkeit auch in Wirtschaft und Verwaltung an der Wende zur Neuzeit hob zudem die Zahl der Schüler an. Sie wurden nun in *Hauffen oder Classes* gegliedert, das Prüfen der Schüler, ob sie das jeweils erstrebte Lehrziel erreicht hatten, rückte schrittweise zu einer Hauptaufgabe der Lehrenden auf. Die Ergebnisse der *Examina oder Censurae* wurden von ihnen bereits in ein „Register“ eingetragen. Übrigens beweist die Gleichsetzung der Prüfungen mit den Beurteilungen, dass das Prüfen nur das Ziel verfolgte, ein Urteil über die Schulleistungen des Schülers fällen zu können. Dass dafür der Begriff *censura*, der einst dem Amt für Vermögenseinschätzung im Römischen Reich zukam, in den Schulbereich eingeführt wurde, zeugt von der ehrlichen Einsicht, dass eine Beurteilung nur als Einschätzung verstanden werden darf. Zumindest ein Mal im Jahr, in der Regel allerdings zwei und manchmal sogar vier Mal fanden die Prüfungen öffentlich statt. Dass dabei auch *vleiß und unvleiß eines schuelmeisters und seiner Collegen gespüret und gesehen* werden könne,<sup>7</sup> war den Zeitgenossen bereits bewusst und führte schließlich dazu, dass immer weniger der Ist-Zustand einer Schule gezeigt, sondern ihr Soll-Zustand vorgegaukelt wurde.

Das Aufsteigen in die nächsthöhere Klasse, die *progressio* oder *promotio*, erfolgte in feierlicher Form. Zusätzlich wurden häufig die Schülerleistungen durch die *locatio* sichtbar ausgewiesen, nämlich durch die Zuweisung der Sitzplätze in der Klasse von der ersten Reihe an bis zur letzten. Außerdem gab es da und dort für ausgezeichnete Schüler silberne Prämienpfennige bzw. -medaillen oder Geschenke wie etwa ein Schreibzeug oder ein Buch. Zeugnisse wurden hingegen noch nicht ausgestellt, obwohl die Voraussetzungen dafür bereits gegeben waren. Der Höhepunkt dieses bereits massiven Eindringens der Schülerbeurteilung in das schulische Geschehen wurde noch vor Ende des 16. Jahrhunderts erreicht, als der Jesuitenorden in seinen fünf- bis sechsklassigen *studia inferiora* mit der Tradition brach und einen kostenlosen Schulbesuch ermöglichte. Die Beseitigung dieser finanziellen Schranke hatte Folgen. Die Klassen konnten den Andrang der Schüler häufig nicht mehr fassen, oft

saßen weit mehr als 100 darin. Dies zwang zu Gegenmaßnahmen. Zwar blieb es bei einer uneingeschränkten Öffnung und häufig bei übervollen Klassen, doch der Zutritt in sie wurde an Bedingungen geknüpft: an die erfolgreiche Ablegung einer schriftlichen und mündlichen Aufnahmeprüfung. Der Präfekt, also der Direktor selbst, hatte sie vorzunehmen. Homogenität der Schülerschaft in Begabung und Leistung wurde erstrebt. Denn nur dann – das wussten die Pädagogen seit Langem – versprach das Unterrichten auch einer großen Zahl von Schülern Erfolg.

Während des Schuljahres wurde die Kontrolle der Schülerleistungen fortgesetzt. Der Lehrer musste in einem Verzeichnis die Fortschritte jedes Schülers festhalten und sich dabei eines bereits aufgefächerten Beurteilungssystems bedienen, um präzise Aussagen machen zu können.

Sechs Stufen wurden festgelegt: 1. *optimus* (sehr gut), 2. *bonus* (gut), 3. *mediocris* (mittelmäßig), 4. *dubius* (zweifelhaft), 5. *retinendus* (Sitzenbleibender) und 6. *reiciendus* (ganz zu Entfernender). Für sie bürgerte sich die Bezeichnung Note (*nota* – Kennzeichen, Merkszeichen) ein. Es wurde zudem gestattet, sie durch die Zahlen 1 bis 6 auszudrücken. Die Ziffernote, eigentlich nur eine Kodierung zur Erleichterung der Schreibarbeit, nahm hier ihren Anfang. Da aber Wörter oder Ziffern des Öfteren zu wenig aussagten, wurden gelegentlich Urteile noch verbal näher erläutert.

Die Härte einer Entscheidung, die nur zwischen positiv und negativ pendelte, wurde zudem durch die Note *dubius* (zweifelhaft) gemildert, einer dritten Möglichkeit, die eine Nachprüfung erlaubte. Die Jesuiten, um größtmögliche Objektivität bemüht, sorgten vor allem am Schuljahrsende, wenn über den Aufstieg in die nächste Klasse entschieden wurde, durch weitere aufwändige Maßnahmen für glaubhafte Gerechtigkeit. Am auffallendsten sind die Ausschaltung des Klassenlehrers aus dem Prüfungsverfahren, die Einbeziehung schulfremder Personen und die Entscheidung über jede Beurteilung durch kommissionelle Beschlüsse.

Die umfangreiche Studienordnung der Jesuiten (*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*)<sup>8</sup> von 1599 wurde prägend bis ins 18. Jahrhundert, in manchem weit darüber hinaus. Sie brachte eine gewisse Vereinheitlichung ins höhere Schulwesen, bevor noch der Staat normierend eingriff.

## 2 Der Staat als Gesetzgeber

Eigentlich recht spät beanspruchte der im 17./18. Jahrhundert in absolute Formen hineinwachsende Habsburgerstaat auch das entscheidende Wort im Unterrichtswesen. Dass er dabei nur schrittweise und einigermaßen rücksichtsvoll vorging, lag wohl daran, dass er dadurch die katholische Kirche, der er so viel verdankte, aus ihrem jahrhundertelangen Arbeitsfeld

verdrängte. Maria Theresia legte 1760 mit der Einrichtung der „Studienhofkommission“ schließlich den Grundstein für die Verstaatlichung des Bildungswesens.

Pädagogische Überlegungen traten fortan mehr in den Hintergrund, Ansprüche der Gesellschaft und vor allem Forderungen der herrschenden Schicht wurden maßgebend.

## 2.1 Pflichtschulen

Unter den 24 Paragraphen des Grundgesetzes für den Ausbau des Pflichtschulwesens, der von Maria Theresia 1774 erlassenen „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern“,<sup>9</sup> beschäftigt sich nur einer mit den Schulprüfungen (§ 22). Diese sollten helfen, *den Fortgang der Schüler, und was sie erlernt haben, zu erkennen, und halbjährlich öffentlich durchgeführt werden*. Das Fragerecht zu Inhalten des Lesebuchs stand jedem der Anwesenden zu. *Nachlässige Schüler* konnten angehalten werden, die Schule auch nach Ende der gesetzlichen sechsjährigen Unterrichtspflicht – also nach dem 12. Lebensjahr - weiter zu besuchen. Körperliche Strafen für Unfleiß waren nicht vorgesehen. Den *verdientesten Schülern* sollten nach Möglichkeit Belohnungen überreicht werden.<sup>10</sup>

Der damals eingeführte „Fleißkatalog“ hatte mit der Beurteilung des Lern- und Leistungsverhaltens nichts zu schaffen. In ihm war nur täglich zu vermerken, ob der Schüler im Unterricht anwesend war.

Im späten 18. Jahrhundert begannen die schriftlichen Nachweise von Schulleistungen an Bedeutung zu gewinnen. Zeugnisse dienten nämlich nicht mehr nur zur Erlangung eines Stipendiums oder einer anderen unterstützenden Maßnahme, sondern wurden nunmehr öffentliche Bestätigungen eines damit verbundenen Rechts. Im Primarbereich waren sie gleichsam die Türöffner zur Lateinschule. Außer der Beurteilung des Schulbesuchs (sehr fleißig, fleißig, unbeständig, selten) und des sittlichen Verhaltens (sehr gut, gut, mittelmäßig, schulordnungswidrig, übel) erhielt vor allem die des Fortgangs (sehr gut, gut, mittelmäßig, schwach) besonderes Gewicht. Diese Koppelung der Zeugnisnoten mit Berechtigungen führte das Lernen in eine neue Richtung. Die Lernmotivation der Schülerschaft wurde immer weniger von den Lehrinhalten abhängig, sondern immer stärker von den dabei erreichten Beurteilungen gesteuert.

Der nächste Reformschritt, der in der „Politischen Verfassung der deutschen Schulen in den k. auch k. k. deutschen Erbstaaten“<sup>11</sup> von 1805 seinen Niederschlag fand, verbrauchte bei den Anordnungen für das Prüfen zwar mehr Paragraphen, blieb jedoch dabei im alten Geleise.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde dem sensiblen Bereich der Leistungsbeurteilung besonderes Augenmerk zugewendet. Die auf der Grundlage des „Reichsvolksschulgesetzes“ verlautbarte „Schul- und

Unterrichtsordnung“<sup>12</sup> von 1870 stellte die Leistungsüberprüfungen der Schüler und Schülerinnen und der regelmäßigen Kontakte mit dem Elternhaus bereits in den Mittelpunkt. Es lag nunmehr an der Ortsschulbehörde, ob sie die wenig aussagekräftigen öffentlichen Schlussprüfungen weiter veranstaltete. Diese konnten auch durch Schulfeste ersetzt werden, sie hatten jedenfalls auf die Schülerbeurteilung keinerlei Einfluss mehr. Hingegen hatten die Lehrkräfte viermal im Schuljahr den Eltern schriftlich mitzuteilen, wie sie das sittliche Verhalten und die Lernfortschritte deren Kinder beurteilten. Diese „Schulnachrichten“ durften bei Übertritt in eine andere Schule als „Frequentationszeugnis“ genützt werden. Sonst waren an den Volksschulen nur Entlassungs- und Abgangszeugnisse auszufertigen.

An den Bürgerschulen – Pflichtschulen, in die alle aufgenommen wurden, die ausreichende Kenntnisse über den Jahresstoff der 5. Klasse Volksschule nachweisen konnten - waren hingegen seit 1873 Jahreszeugnisse, seit 1903 auch Halbjahreszeugnisse auszustellen. Die vorerst ungleichen Notenskalen an den allgemeinen Volksschulen und den Bürgerschulen wurden 1884 gleichgesetzt (Sittliches Betragen: vollkommen entsprechend, entsprechend, minder entsprechend, nicht entsprechend; Fortgang: sehr gut, gut, genügend, kaum genügend, ungenügend; Fleiß: ausdauernd, befriedigend, ungleichmäßig, gering). Gegen die Klassifikation eines Schülers konnte keine Beschwerde erhoben werden.

Die unter dem starken Einfluss der Christlichsozialen festgelegte definitive „Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen“<sup>13</sup> von 1905 berücksichtigte vor allem die Schullandschaft der Stadt: die Mehrklassigkeit der Volksschulen und die zahlreichen Bürgerschulen. So musste fortan in den Schulnachrichten vermerkt werden, ob das Kind zum Aufsteigen in die nächsthöhere Klasse oder Abteilung reif sei. Die Entscheidung oblag der Lehrerkonferenz; ein oder zwei Nichtgenügend im Fortgang waren kein Hindernis, wenn dem Schüler (der Schülerin) die *erforderliche geistige Reife* zugesprochen werden konnte.<sup>14</sup> Zudem wurden für alle Beurteilungsbereiche jetzt fünf Notenstufen festgelegt. Deshalb wurde bei Betragen das „vollkommen entsprechend“ in „lobenswert“ und „befriedigend“ aufgespaltet, bei Fleiß als dritte Stufe „hinreichend“ eingefügt. Das „ungenügend“ im Fortgang wurde durch „nicht genügend“ ersetzt.

Die „Schul- und Unterrichtsordnung“ von 1905 war zwar bis 1974 in Geltung, blieb jedoch keineswegs unverändert. Eine Reihe von Paragraphen wurde sogar mehrmals mit neuen Inhalten versehen. Am stärksten wirkte sich das Umsichgreifen der Reformpädagogik aus. „Fördern statt fordern“ wurde zur Devise, schrittweise Beseitigung von Hindernissen und Barrieren in der Schullaufbahn ein ständig verfolgtes Ziel. Um etwa die Zahl der Prüfungen zu verringern, wurde 1919 die Vierteljahrsklassifikation aufgehoben. An der 1927 die

Bürgerschule ersetzenden vierklassigen „Hauptschule“, der durch den Ersten Klassenzug eine gewisse Auslesefunktion zugewiesen wurde, brauchte der Fremdsprachenunterricht erst in der zweiten Klasse einzusetzen. Der besseren Vergleichbarkeit wegen kam es auch zu einer Vereinheitlichung der Klassifikation. Die 1908 für die Mittelschulen festgelegte Vierstufigkeit der Noten und deren Bezeichnungen waren seit 1923 ebenfalls an den Pflichtschulen zu verwenden.

Allgemein bürgerte sich - ausgenommen während des autoritären „Ständestaates“ - eine mildere Notengebung ein,<sup>15</sup> die nach Wegfall der Aufnahmeprüfung an höheren Schulen (1971) keinen Korrekturen mehr ausgesetzt war.

## 2.2 Sekundarschulen

Zur Verstaatlichung des höheren Schulwesens kam es, als sich die geistlichen Orden, die es personell und finanziell trugen, jahrzehntlang trotz wiederholter Aufforderung weigerten, die Leistungsbeurteilung zur Durchsetzung einer sozialen Selektion zu missbrauchen. Sie ignorierten zunächst weitgehend die staatliche Anordnung, *Knaben von armer Kondition, sie hätten dann Zeichen und Proben einer sonderbaren Kapazität oder besondere ingenia*, nicht zum Studium zuzulassen.<sup>16</sup> Als Karl VI. 1735 die Abweisung armer, nicht mit *einem besondern Talento* begabter Schüler ausdrücklich zur Pflicht machte,<sup>17</sup> suchten sie nach Möglichkeiten, dies zu umgehen. Erst die Einsetzung eines Superintendenten durch Maria Theresia (1752), der jährlich die Durchführung dieser Bestimmung an den Gymnasien genau überprüfen musste,<sup>18</sup> brachte das gewünschte Ergebnis und veranlasste die Herrscherin, 1760 das höhere Schulwesen unter die vollständige Kontrolle des Staates zu stellen. Schon 1764 regelte der Staat zum ersten Mal bis in alle Einzelheiten Organisation und Lehrplan der sechsklassigen Gymnasien.<sup>19</sup> Arme Schüler fanden nur bei hoher Begabung und Leistungsfähigkeit darin einen Platz. Die Aufhebung des Jesuitenordens im Jahre 1773 zwang den Staat mangels Lehrkräften zur Verkürzung der Ausbildungsdauer auf fünf Jahre und zur Hinnahme einiger Forderungen der die Jesuitenschulen übernehmenden Piaristen: Auch mittelmäßigen Köpfen sei eine Chance zu geben und bei den halbjährlichen öffentlichen Prüfungen dürfen *weder Armuth, noch Reichthum, noch Adel, noch niedriger Stand* berücksichtigt werden.<sup>20</sup>

Unter Joseph II., der körperliche Strafen grundsätzlich verbot, wurde die Motivation der Schüler auf Ehre ausgerichtet. Die Besten unter ihnen wurden öffentlich gelobt, ihre Namen publiziert, sie erhielten Prämienmedaillen und Geschenke. Den versagenden Schülern wurde die Schande deutlich gemacht, sie mussten sich auf die schwarz gestrichene Schandbank setzen oder eigenhändig in das Buch der Schande ihre Minderleistung eintragen. Ein Melker Schüler bekannte: *Weil ich in der Erlernung der Mathematik so beispillo liederlich bin, daß ich in sieben Lehrstunden nacheinander jedesmahl*

*ein einfaches Divisions-Exempel zu machen nicht im Stande war; so schreibe ich zur bleibenden Schande meinen Nahmen in dieses Buch.*<sup>21</sup>

Wenn sich ein Schüler nach dem ersten oder zweiten Jahr als unfähig erwies, wurde er in die deutsche Schule zurückgeschickt. Das Aufsteigen in die Oberstufe wurde ihm versagt, wenn er die lateinische Sprache nicht vollständig beherrschte.

Die Anforderungen an die Schüler waren nicht gering, schon die Aufnahmeprüfung in ein Gymnasium stellte hohe Ansprüche. Der zumindest zehn Jahre alte Knabe hatte sie an einer Normal- oder deutschen Hauptschule abzulegen und wäre dabei wohl in der Regel ohne Vorbereitung durch einen Hauslehrer nicht erfolgreich gewesen. Ausreichende Kenntnisse wurden in folgenden Bereichen gefordert: Religion (Katechismus, Religionsgeschichte, Sittenlehre); Lesen (deutscher und lateinischer Druck, deutsche und lateinische Handschrift); Schreiben (deutsche Texte in Kurrent- und Kanzleischrift, lateinische Texte, Schreiben nach Diktat, Überprüfung der orthografischen Richtigkeit); Rechnen (Grundrechnungsarten, Regeldetri); deutsche und lateinische Sprachlehre (Deklination, Konjugation). Etwa 20 Noten wurden im Zeugnis darüber ausgewiesen.

Besonders streng verliefen die so genannten „Finalprüfungen“ am Ende der letzten Klasse, damit *die so grosse Menge der Studenten, und die daraus für den Staat erwachsende übergrosse Anzahl halbgelehrter unnützer Bürger vermindert werde.*<sup>22</sup>

Entscheidend für das Aufsteigen in die nächste Klasse war die Fortschrittsnote. Es wurden nur drei Verdienstklassen unterschieden: Classis I für die besten, Classis II für die mittelmäßigen und Classis III für die untüchtigen Schüler. Die Gesamtnote stützte sich auf das sittliche Verhalten, Talent, Fleiß und Fortgang, die getrennt ausgewiesen wurden.

Eigentlich wollte der Staat den Lehrern die Beurteilung durch die Beschränkung auf drei Stufen erleichtern. Doch diese, die am liebsten die Classis I verliehen, fächerten die Note auf. Bald fügten sie ein *eminenter* (abgek. em.; vorzüglich) hinzu, wenn es sich um eine überragende Leistung handelte, schließlich ein *ad em.* (*accedens ad eminentiam*), wenn es zu einer Annäherung an diese Vorzugsnote kam. Auf Vordruck ausgefüllte, unterzeichnete und mit einem Siegel versehene Zeugnisse (*testimonia*) wurden zunächst nur ausgestellt, wenn Schüler von der Schule abgingen. Doch im 19. Jahrhundert erhielten schließlich alle am Ende eines Schuljahres „Studien-Zeugnisse“, die ihre Leistungen auswiesen.

Die vorübergehende Einführung des Fachlehrersystems (1805-1818) durch den Piaristen Franz Innozenz Lang gab zwar die Beurteilung in mehrere Hände und dem Fachegoismus zum Nachteil der Schüler mehr Raum, doch grundsätzlich änderte sich wenig. Das Prüfen und Klassifizieren gewann weiter an Bedeutung, weil der



Staat auf eine starke Selektion dränge.

Die Revolution von 1848/49, das Entstehen eines Verfassungsstaates und die Einflussmöglichkeiten der sich entwickelnden politischen Parteien öffneten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Tor zur Moderne. Liberales Denken, auf Leistung ausgerichtet, wurde Grundlage der Neuordnung, das Gymnasium, nunmehr achtklassig, zum Paradebeispiel der erstrebten Neuordnung. Die intellektuellen Anforderungen an die Schüler erreichten ihren Höhepunkt, es war die Zeit, als in Wien einmal sogar zwei künftige Nobelpreisträger in einer Klasse saßen.

Den Lehrern wurde eingeschärft, die geistige Entwicklung der Schüler aufmerksam zu verfolgen und Irrtum wie Zufall bei der halbjährlichen Notengebung auszuschalten. Eine verbale Beurteilung wurde zunächst bevorzugt. Doch als sich zeigte, dass sogar derselbe Ausdruck von Lehrkräften ungleich gewertet wurde, legte man wieder Beurteilungsstufen fest (Sittliches Verhalten: lobenswert, befriedigend, entsprechend, minder entsprechend, nicht entsprechend; Fleiß: ausdauernd, befriedigend, hinreichend, ungleichmäßig, gering; Fortgang: vorzüglich, lobenswert, befriedigend, genügend, nicht genügend, ganz ungenügend). Jede Gesamtnote sollte mindestens vier bis fünf Prüfungsnoten als Grundlage haben. Das war in Fächern ohne schriftliche Arbeiten ziemlich schwierig, obgleich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Schülerhöchstzahl in den Gymnasialklassen von 80 auf 50 Schüler herabgesetzt worden war. Ausnahmsweise durften daher auch schriftliche Prüfungen durchgeführt werden. Um diese Prüfungsvorgänge besser kontrollieren zu können, wurden die Lehrkräfte ab 1887 verpflichtet, Tag für Tag die Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Prüfungen in einen Klassenkatalog einzutragen.

Ursprünglich wollte die Schulverwaltung das Aufsteigen in die nächsthöhere Klasse weniger von den Leistungen während des Schuljahres, sondern von Prüfungen in allen Fächern in den beiden Wochen vor der letzten Schulwoche abhängig machen. Die Schüler sollten zeigen, was sie an Wissen und Erkenntnissen im abgelaufenen Schuljahr gewonnen hatten. Diese so genannten Versetzungsprüfungen boten den Schülern die Möglichkeit, sich zu verbessern, aber sich auch vor einem subjektiven Lehrerurteil zu schützen. Denn der das Fach in der nächsten Klasse unterrichtende Professor bzw. der Direktor, falls kein Lehrerwechsel stattfand, hatten die letzte Entscheidung. Da die Durchführung dieses an sich sinnvollen Vorgehens sich bald als zu schwierig erwies, wurden Schritt für Schritt Ausnahmen gestattet und schließlich die Versetzungsprüfung auf Schüler beschränkt, deren Beurteilung nicht eindeutig festgelegt werden konnte. Bei Versagen in einem einzigen Gegenstand wurde nur *ausnahmsweise* eine „Wiederholungsprüfung“ gestattet.

Für den Übertritt vom Gymnasium an die Universität wurden besonders aufwändige Maßnahmen getroffen. Der Staat wollte *den gesamten Bildungszustand der zur*

*Universität abgehenden Jünglinge sicher constatieren*, um *unwürdige Hörer* fernzuhalten.<sup>23</sup> Daher musste die geistige Reife zu einem akademischen Studium erprobt werden. Eine solche „Maturitätsprüfung“ (seit 1908 „Reifeprüfung“) galt als Staatsexamen und stand unter dem Vorsitz eines hohen Beamten der Schulverwaltung. Da dieser dabei aber auch überprüfte, ob die Professoren die ihnen gestellten Aufgaben an ihren Schülern erfüllt hätten, setzte schon Ende des 19. Jahrhunderts Kritik ein. Die Kandidaten würden von ihren Lehrern auf die gestellten Fragen und Aufgaben besonders vorbereitet. Solche öffentliche Scheinprüfungen seien sinnlos.

Die Maturitätsprüfung stellte beachtliche Anforderungen. Denn zu den fünf mehrstündigen schriftlichen Klausurarbeiten in den Hauptfächern trat eine mündliche Prüfung in fast allen Fächern, an denen sich auch der Vorsitzende beteiligen durfte. Da der Zeitaufwand dafür allzu groß war, kam es schrittweise zu Erleichterungen. Der Vorsitzende durfte bei einigen Schülern oder bei allen in einem Gegenstand Prüfungen ausfallen lassen, bei einigen Fächern wurden Schüler davon befreit, wenn sie in den letzten vier Semestern darin mit „lobenswert“, „vorzüglich“ oder „ausgezeichnet“ beurteilt worden waren, der eine oder andere Gegenstand schied überhaupt aus.

Die allgemein bildenden Mittelschulen, die im 19. Jahrhundert eingerichtet wurden, gestalteten ihre Maturitätsprüfung in ähnlicher Form. Die siebenklassige Realschule (1869/70) ordnete sechs schriftliche Arbeiten und sechs mündliche Prüfungen an, das sechsklassige Mädchenlyzeum (1900) fünf Klausurarbeiten und mündliche Prüfungen in acht Gegenständen.

Diese vom liberalen Denken geprägte, leistungsorientierte und vor allem auf Wissensvermittlung ausgerichtete Lernschule war Höhepunkt einer Entwicklung, die vom Erlernen der lateinischen Sprache bis zu einem breiten humanistischen Bildungsangebot geführt hatte. Der wirtschaftliche und gesellschaftliche Strukturwandel, der sich damals vollzog, leitete aber ein pädagogisches Umdenken ein. Die Gedanken der europäischen Redormpädagogik begannen Fuß zu fassen, Menschenbildung wurde als Ziel proklamiert. Dies führte 1908 nicht nur zur Reform der Curricula, sondern auch des Prüfens und Klassifizierens. Die offizielle Lesart, *das Prüfen und Klassifizieren an den Mittelschulen zu vereinfachen und für den Unterricht fruchtbarer zu gestalten*,<sup>24</sup> verschleierte die Absicht, den Mittelschulen ihre rigorose Auslesefunktion zu nehmen. So wurde angeordnet,<sup>25</sup> dass Klassifikationsprüfungen sich *auf das unbedingt Notwendige* zu beschränken haben und *durch die Erprobung der Schüler bei der gemeinsamen Arbeit*, durch so genannte „Orientierungsprüfungen“ zu ersetzen seien. Hausübungen – ausgenommen in der Unterrichtssprache – durften nicht mehr zur Beurteilung herangezogen werden, was deren Zahl stark minderte. Wenn die Leistungen eines Schülers nicht eindeutig festgelegt werden konnten, war die bessere Note zu geben.

Zudem wurde die Notenskala für die schulischen Leistun-

gen auf vier Stufen eingeschränkt (sehr gut, gut, genügend, nicht genügend). Fleißnote und Festlegung der Fortgangsklasse fielen weg, nur das Betragen wurde weiterhin beurteilt (sehr gut, gut, entsprechend, nicht entsprechend). Versetzungsprüfung bei drohendem Nichtgenügend und Wiederholungsprüfung bei Versagen in einem Gegenstand blieben. Die Zahl der Klausurarbeiten wurde verringert – am Gymnasium auf drei – und die zu übersetzenden Texte, bisher aus *schwierigeren* Schriftstellern<sup>26</sup> zu wählen, sollten nunmehr *keine besonderen sprachlichen oder sachlichen Schwierigkeiten*<sup>27</sup> bieten. Die mündlichen Prüfungen wurden auf vier Lehrgegenstände beschränkt und die Anforderungen z. T. abgesenkt.

In der Ersten Republik kam es zur Fortsetzung dieser Bildungspolitik. Schon 1919 wurde der Aufnahmeprüfung für die Mittelschulen ihre Gefährlichkeit genommen. Sie sollte fortan weniger das Ausmaß der erworbenen Kenntnisse, sondern *hauptsächlich die Begabung des Schülers* feststellen.<sup>28</sup> Ab 1923 konnten Aufnahmeprüfungen sogar wiederholt werden, auch an einer anderen Schule. Im Schulkompromiss von 1927 kam es zur Verlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts in die zweite Klasse. Erst zwei Nicht genügend in den Hauptfächern verhinderten das Aufsteigen. Auch die Vorschrift für die Abhaltung der Reifeprüfungen 1924 und 1930 brachte weitere Erleichterungen, allerdings mit der Einführung einer schriftlichen Hausarbeit eine umstrittene Neuerung, deren Aussagewert letztlich zur Bedeutungslosigkeit absank. Damals überlegten die Universitäten zum ersten Mal ernsthaft die Einführung einer Aufnahmeprüfung.

Änderungen, die autoritär (1933/34-1938) oder diktatorisch (1938-1945) vorgehende Regierungen durchgeführt hatten, sollten nach Ende der NS-Herrschaft zurückgenommen werden, was allerdings nur zum Teil geschah. So verblieb z. B. die 1934 zur Verstärkung der Selektion eingeführte dritte Fremdsprache im Lehrplan des Gymnasiums oder eine zweite im Lehrplan der Frauenoberschule. Noch überraschender: Aus der deutschen Notenskala wurde das „Befriedigend“ in die österreichische als Durchschnittsnote übertragen. Im Allgemeinen wurde behutsam der Weg fortgesetzt, mit Hilfe von Erleichterungen die Durchlässigkeit des Schulsystems zu erhöhen. Der Erlass „Prüfen und Klassifizieren“ aus dem Jahre 1946 vermerkte bereits als *Tatsache*, dass *das Prüfen und die Prüfungen nicht zu den wesentlichen Merkmalen des Unterrichts* zählten.<sup>29</sup> Zudem dürfen durch sie nicht das Selbstbewusstsein und die Selbstachtung des Schülers beeinträchtigt werden.

Die Neuordnung des Schulwesens im Jahre 1962 nahm auf die Leistungsbeurteilung keinen Einfluss. Diese sollte erst im „Schulunterrichtsgesetz“ neu geordnet werden. Wie schwierig aber ein Übereinkommen zu erreichen war, darauf weisen die siebenjährige Verhandlungsdauer und vier breit diskutierte Entwürfe hin. Nur mit äußerster Anstrengung gelang es 1974, das rechtsstaatliche Denken auch im Schulbereich zu verankern.

## 3 Anmerkungen

1 Der Vortrag stützt sich vor allem auf meine Studie „Verhaltenssteuerung und Leistungsbeurteilung in der Schule. Historische Entwicklung auf dem Boden des heutigen Österreich.“ (Vl. Jugend & Volk, Wien 2008, fortan zit. Engelbrecht 2008; hier auch umfangreiche Literaturangaben, 195-213) und mein fünfbandiges Werk „Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. I-V“ (ÖBV Wien 1982-1988, fortan zit. Engelbrecht 1982-1988).

2 Engelbrecht 1982-1988, IV, 70.

3 Textwiedergabe der Schulordnung in: Ebenda, II, 439-443, Pt. 16.

4 Teutsche Schuel Ordnung Alhie Zu Khrembsmünster (1600). Textwiedergabe u. a. bei Ludwig BOYER, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen. Quellen zur österreichischen Schulgeschichte vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. I-VI, Vl. Jugend & Volk, Wien 2008. III, 145-155 (Zitat 154)..

5 Ebenda, IV, 191 Pt. 50 (Schulordnung für Parndorf und Neudorf, 1761, 179-195).

6 Textwiedergabe bei Engelbrecht 1982-1988, I, 437-440.

7 Vorschläge des Magisters Thomas Brunner zur Neuordnung der Lateinschule in Steyr (1567). Textwiedergabe bei Anton ROLLEDER / Emmerich PILLEWIZER, Die Schulen der Stadt Steyr in der Reformationszeit. In: Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte 18 (1918), 3-50 (Zitat 23, Pt. 8).

8 Siehe dazu G(eorg) M(ichael) PACHTLER (Hg.), Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae concinnatae dilucidatae. 2, Berlin 1887 (Monumenta Germaniae Paedagogica, 5).

9 Textwiedergabe bei Engelbrecht 1982-1988, III, 491-501.

10 Ebenda, III, 499 f.

11 Infolge der Kriegsverhältnisse erst 1806 in Wien erschienen. Vgl. dazu die 8. Auflage unter dem Titel „Politische Verfassung der deutschen Volks-Schulen für die k. k. österreichischen Provinzen mit Ausnahme von Ungarn, Lombardie, Venedig und Dalmatien. Wien 1840.

12 MVBl. Nr. 119/1870.

13 MVBl. Nr. 49/1905.

14 Ebenda, § 92.

15 Besorgt stellte das Unterrichtsministerium schon 1953 fest, dass an den Pflichtschulen *nicht überall das notwendige Augenmerk auf die den Leistungsertrag der Schule sichernden Unterrichtsmaßnahmen gelegt* werde. Auf die Notwendigkeit der *gedächtnismäßigen Übung und Wiederholung* des Lehrstoffs wurde besonders hingewiesen. Da sich aber diese kritische Feststellung gegen die Zunahme der Repetenten richtete, viele Direktoren ebenfalls ins gleiche Horn bliesen und immer öfter der Lehrkraft die alleinige Schuld an schlechten Noten zugewiesen wurde, nimmt es nicht wunder, dass

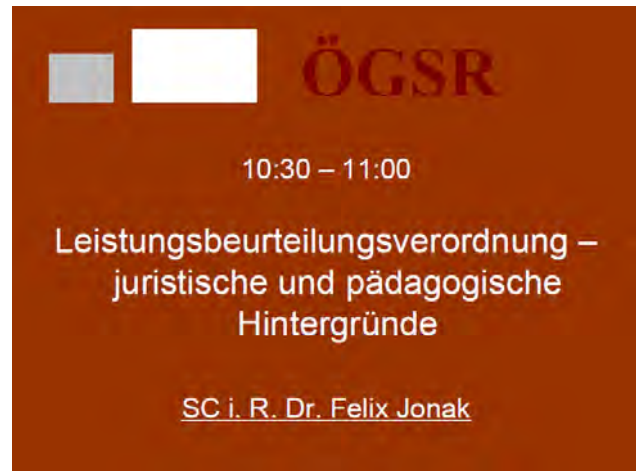
- sich mit der Zeit eine mildere Notengebung durchsetzte.  
 16 Zit. bei H. Engelbrecht, Zum Wirken des Piaristenordens in Österreich. Klagenfurt 1998 (Retrospektiven in Sachen Bildung, R. 2, Nr. 22), 5.  
 17 Textwiedergabe der Studienordnung von 1735 bei Engelbrecht 1982-1988, III, 454-456 (Zitat 455).  
 18 Dem Superintendenten musste ein Verzeichnis der Schüler, welche die Universität besuchen wollten, *mit beygefügetem unverfälschten Calculo der bey jedwedem insbesondere befundenen Fähigkeit* vorgelegt werden. Textwiedergabe der „Norma“ für die Studien von 1752 bei Engelbrecht 1982-1988, III, 461-463 (Zitat 461).  
 19 Instructio pro Scholis humanioribus (G. B. Gaspari, 1764). Textwiedergabe (mit deutscher Übersetzung) bei Engelbrecht 1982-1988, III, 467-482.  
 20 Zit. bei Engelbrecht 2008, 88.  
 21 Kopie dieser Eintragung im „Buch der Schande“ (Stiftsarchiv Melk) ebenda, 73.  
 22 Zit. bei Karl WOTKE, Das Oesterreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias. Bd. 1 Texte mit Erläuterungen, Berlin 1905 (Monumenta Germaniae Paedagogica, XXX), 271.  
 23 Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts. Wien 1849, 191 f. (zit. als Organisationsentwurf 1849).  
 24 MVBl. Nr. 37/1908.  
 25 Ebenda.  
 26 Organisationsentwurf 1849, 66.  
 27 MVBl. Nr. 18/1908, § 8.  
 28 MVBl. Nr. 16/1919.  
 29 MVBl. Nr. 74/1946.



**HR Hon.-Prof. Mag. Dr. Dr. h.c. Helmut Engelbrecht**

Helmut Engelbrecht, geb. 1924, studierte Germanistik Geschichte, Psychologie, Philosophie und Pädagogik an der Universität Wien, an der er 1948 promovierte.

Er unterrichtete als Gymnasiallehrer an verschiedenen Schulen in Niederösterreich, von 1970 bis 1989 war er Direktor des Bundesgymnasiums Krems-Piaristengasse. Seit 1967 war er als Lehrbeauftragter an der Universität Wien tätig und wurde 1987 zum Honorarprofessor für die Geschichte des österreichischen Bildungswesens ernannt.



**Leistungsbeurteilungsverordnung – juristische und pädagogische Hintergründe**

Felix Jonak



**I. Vorbemerkung**

Die schulische Leistungsbewertung muss gerecht sein! So die immer wieder erhobene Forderung. Doch, was ist gerecht? Hier gibt es zwei Betrachtungsweisen, eine vom objektiven und eine vom subjektiven Standpunkt.

Zur objektiven, juristisch geprägten Betrachtungsweise: Die Leistungsbeurteilung ist ein Gutachten, welches letztlich im Zeugnis dokumentiert wird. Dieses Gutachten ist von der unterrichtenden Lehrperson, in manchen Fällen von einer Prüfungskommission als Amtssachver-

ständige unter Beachtung schulrechtlicher Vorschriften, nämlich des Schulunterrichtsgesetzes, der Leistungsbeurteilungsverordnung und des Lehrplanes vorzunehmen. Da diese Vorschriften für alle Schulstufen der gleichen Schulart, Schulform oder Fachrichtung gleich sind, müsste man theoretisch annehmen können, dass die Leistungsbeurteilungen für alle diese Schulstufen inhaltlich das Gleiche aussagen. Wir wissen jedoch, dass dies in der Praxis nicht der Fall ist. Ein vom Standpunkt der juristischen Objektivität theoretisch unbefriedigender Zustand. Dazu kommt, dass das Zeugnis einer öffentlichen oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schule eine öffentliche Urkunde ist, welche vollen Beweis darüber begründet, was in ihr bezeugt wird, wobei jedoch der Beweis der Unrichtigkeit zulässig ist (§§ 292 und 293 ZPO). Außerdem sind die weitreichenden Folgen einer Leistungsbeurteilung im Zusammenhang mit dem erfolgreichen Abschluss einer Schulstufe oder einer abschließenden Prüfung zu beachten. Darüber hinaus können Leistungsbeurteilungen Auswirkungen bezüglich der Aufnahme in weiterführende Schulen und den Bezug von Beihilfen haben.

Die Gerechtigkeit bei der Leistungsbeurteilung wird immer wieder angezweifelt und diese Auffassung dadurch zu belegen versucht, dass ein- und dieselbe Schularbeit mehreren Lehrern vorgelegt wird, welche zu unterschiedlichen Bewertungen kommen. Dies ist allerdings bei der subjektiven Betrachtungsweise zum Teil verständlich, weil der Unterricht oft mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung erfolgt, was auch unterschiedliche Beurteilungen zur Folge hat. Die Schüler lernen normalerweise entsprechend und verhalten sich bei Leistungsfeststellungen danach. Dies führt zur subjektiven, pädagogisch geprägten Betrachtungsweise: Die schulunterrichtsgesetzlichen Regelungen sind klar. In der Leistungsbeurteilungsverordnung finden sich die Notendefinitionen, wobei sich diese an den Anforderungen in den wesentlichen Bereichen des Lehrplanes orientieren. Doch was ist wesentlich? Hier erinnere ich mich an eine Diskussion zwischen einem Geschichtsprofessor und Minister Dr. Piffl-Percevic (Unterrichtsminister 1964-1969) zum damaligen Geschichtslehrplan, wo der Professor eine Entrümpelung des Lehrplanes verlangte, weil er die drei punischen Kriege im Unterricht behandeln müsste, und der Minister antwortete: „Im Lehrplan steht nur ein Satz, nämlich der Aufstieg Roms zur Weltmacht; was soll ich hier entrümpeln?“. Oder: Der Klagenfurter Mathematik-Didaktiker Dr. Werner Peschek hat eine fundamentale Änderung des Mathematik-Unterrichtes mit dem Ziel eines besseren Verstehens verlangt, wobei der Stoff reduziert werden könne, was der Lehrplan zuließe. Diese Beispiele zeigen, dass unsere Rahmenlehrpläne den Lehrern einen großen Freiraum lassen, den sie nach Maßgabe des § 17 Abs. 1 des Schulunterrichtsgesetzes zu nützen haben. Danach hat der Lehrer u.a. den Lehrstoff unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten (gemeint ist offenbar der betreffenden Klasse) zu vermitteln. Daher ist klar, dass

die der Leistungsbeurteilung zugrundeliegenden Kenntnisse österreichweit nicht gleich sein können. Dieser Freiraum wird – allerdings nur in einem geringen Teilbereich – durch die Bildungsstandards gemäß § 17 Abs. 1a des Schulunterrichtsgesetzes und die teilzentralen Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfungen eingeschränkt. Wenn nun der Unterricht unterschiedlich ist, wäre ein Verlangen nach objektiver inhaltlicher Gleichheit für alle Schüler von deren Standpunkt aus ungerecht. Ich bin daher der Meinung, dass der subjektiven Betrachtungsweise der Vorzug zu geben ist.

Diese Überlegungen waren den Leistungsbeurteilungsvorschriften zu Grunde zu legen. Entsprechend der juristischen Qualifikation der Leistungsbewertung als Gutachten hat diese aus der Befundaufnahme (Leistungsfeststellung) und der Würdigung des Sachverhaltes (Leistungsbeurteilung im engeren Sinn, d.i. das Gutachten) zu bestehen. Dementsprechend ist die Leistungsbeurteilungsverordnung gegliedert.

## II. Zum Leistungsbeurteilungsverordnung

Meine ersten Überlegungen im Jahre 1974 zum Entwurf einer Leistungsbeurteilungsverordnung waren, möglichst wenig gegenüber der damaligen Sach- und Rechtslage zu ändern, um das schulische Klima nach den bereits durch das Schulunterrichtsgesetz erfolgten Änderungen nicht noch mehr zu belasten. Hiebei wurde vor allem auf den österreichweit für die mittleren und höheren Schulen geltenden Erlass „Prüfen und Klassifizieren“ aus dem Jahr 1946 (MVB1. Nr. 74/1946) Bedacht genommen. Dort war die „ständige Beobachtung des Wissens und Könnens eines Schülers“ als „Grundlage für die Beurteilung der Leistungshöhe eines Schülers“ hervorgehoben. Sofern diese Beobachtungen zur notenmäßigen Feststellungen dienen sollten, hätten sie die Eigenschaft von *Orientierungsprüfungen* annehmen sollen, welche in der Regel dokumentiert wurden. Als nächste Stufe der Grundlage für die Leistungsbeurteilung waren *Klassifikationsprüfungen* vorgesehen. Der darauf aufbauende Entwurf wurde von pädagogischer Seite mit dem Vorwurf bedacht, hiedurch würde die „Prüfungsschule“ weiterhin festgeschrieben, die von einem „Frontalunterricht“ ausginge; die Entwicklung zum „Arbeitsunterricht“, der die Mitarbeit der Schüler erfordere, werde nicht berücksichtigt. Ich fand diesen Einwand berechtigt und so wurde in Zusammenarbeit mit den pädagogischen Abteilungen sämtlicher Schularten das neue Konzept der Leistungsbeurteilungsverordnung entwickelt. Wenngleich von einigen Ministerialabteilungen eigene Leistungsbeurteilungsvorschriften für den von ihnen betreuten Schulbereich verlangt wurden, war es für mich ein Anliegen, im Sinne der Einheit des österreichischen Schulwesens (vgl. § 3 Abs. 1 erster Satz des Schulorganisationsgesetzes) eine einzige Leistungsbeurteilungsverordnung zu gestalten, in der auf Besonderheiten einzelner Schularten und einzelner Unterrichtsgegenstände Bedacht genommen werden kann.

## III. Zur Leistungsfeststellung

Zur wichtigsten Grundlage der Leistungsfeststellung wurde die Mitarbeit des Schülers erklärt. Ausgehend von dieser fundamentalen Überlegung wurden die übrigen, bereits im § 18 Abs. 1 SchUG festgelegten Leistungsfeststellungsformen restriktiv behandelt. Neben der Beobachtung der Mitarbeit des Schülers und der Schularbeit sind – abgesehen von „Wunschprüfungen“ – nur so viele mündliche und schriftliche Leistungsfeststellungen erlaubt, als zur sicheren Beurteilung für ein Semester oder eine Schulstufe unbedingt notwendig sind (§ 3 Abs. 4 LBVO). Hiedurch sollte der seinerzeit viel beklagte „Prüfungstress“ vermieden werden. Die Leistungsfeststellungsart „Ständige Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht“ knüpfte in der Bezeichnung an den Erlass aus 1946 an, wo von der „Ständigen Beobachtung des Wissens und Könnens eines Schülers“ die Rede ist, doch zeigt sich hier die grundsätzliche Änderung der Zielsetzung: im Zentrum steht nicht mehr die Leistungsbeurteilung, sondern die Mitarbeit des Schülers. Wenngleich es keine Änderung bei den Worten „Ständige Beobachtung“ erfolgte, wurde das Wort „Ständige“ heftig kritisiert (man könne die Schüler neben der Unterrichtserteilung nicht *s t ä n d i g* beobachten), sodass dieses Wort durch eine Novelle gestrichen wurde, ohne dass meiner Meinung nach inhaltlich eine Änderung eingetreten ist. Es gibt keine „punktuelle“ Beobachtung. Durch die laufende Beobachtung sollen durch die Tagesverfassung des Schülers bedingte Leistungsschwankungen ausgeglichen werden.

Diese Systematik brachte der Leistungsbeurteilungsverordnung vielfach den Vorwurf ein, sie wäre leistungsfeindlich. Ich behaupte das Gegenteil. Durch die laufende Beobachtung der Mitarbeit soll der Schüler zur ständigen Leistung und nicht bloß zur Vorbereitung auf Prüfungen veranlasst werden. Auch die Schüler hatten bald erkannt, dass das durch die Leistungsbeurteilung vorgegebene System mehr Leistung verlangt und sprachen sich – allerdings erfolglos – für das frühere System aus.

Von besonderer Bedeutung erscheinen mir die im § 2 der Leistungsbeurteilungsverordnung festgelegten allgemeinen Bestimmungen betreffend die Leistungsfeststellung, welche ich als „Grundsätze für die Leistungsfeststellung“ bezeichne. Hier ist Abs. 5 hervorzuheben, welcher bestimmt: *„Die Leistungsfeststellungen haben auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten Bedacht zu nehmen und zur sachlich begründeten Selbsteinschätzung hinzuzuführen.“* Hier schließt sich der Kreis zu einer Leistungsfeststellung, die zu einer subjektiv als gerecht empfundenen Leistungsbeurteilung führt. Auch hier ergibt sich ein unmittelbarer Zusammenhang mit dem Unterricht. Da die Leistungsbeurteilung vom Ausmaß der Erfüllung der Anforderungen in den *wesentlichen* Bereichen (vgl. § 14 Abs. 2 bis 6 LBVO) abhängt, erhebt sich die Frage,

welcher Bereich wesentlich ist. Wie ich bereits ausgeführt habe, geben die Lehrpläne diesbezüglich keine genauen Grundlagen. Es obliegt somit dem Lehrer, unter Beachtung der Lehrplanbestimmungen festzustellen, was er als wesentlich erachtet und er muss dies die Schüler wissen lassen. Nur dann sind die begründete Selbsteinschätzung des Schülers und der Aufbau des Vertrauensverhältnisses möglich.

## IV. Zur Leistungsbeurteilung

Das den Noten zu Grunde liegende Gutachten ist an den Notendefinitionen im § 14 Abs. 2 bis 6 der Leistungsbeurteilungsverordnung zu messen. Ursprünglich waren für einzelne Schulartbereiche eigene Notendefinitionen geplant, weil die Verordnungsgrundlage des § 18 Abs. 10 des Schulunterrichtsgesetzes auf die Aufgaben der einzelnen Schularten hinweist. Von den Vertretern der allgemein bildenden Pflichtschulen wurde jedoch eine „Zersplitterung“ des von ihnen zu vertretenden Schulwesens entschieden abgelehnt. Wenn nun eine unterschiedliche Behandlung z.B. der Sonderschule und dem damals Ersten Klassenzug der Hauptschule nicht in Betracht kam, wäre eine Differenzierung zwischen dem Ersten Klassenzug der Hauptschule und der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule und weiters der Unterstufe und der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schule sowie dieser und der Handelsakademie usw. nicht gerechtfertigt gewesen. So wurde versucht, Notendefinitionen zu finden, die für alle Schularten in Betracht kommen. Mir scheint, dass dies – wie die Übersicht über die Kriterien für die einzelnen Noten zeigt – im Wesentlichen gelungen ist.

Sicherlich ist die Erfüllung aller Merkmale für das „Sehr gut“ nicht immer möglich; ich meine hier z.B. die „deutliche Eigenständigkeit und die Fähigkeit zur selbständigen Anwendung des Wissens und Könnens auch für neuartige Aufgaben“ in der 1. Klasse der Volksschule, doch wird dies durch die Beifügung „wo dies möglich ist“ berücksichtigt.

Bei der Schaffung der gesetzlichen Grundlagen für die Schülerbeurteilung waren auch die sogen. „Kopfsuren“, die Fleißnote, die Verhaltensbeurteilung und die Beurteilung der äußeren Form der Arbeiten ein umstrittenes Thema, das in der Schulreformkommission heftig diskutiert wurde. Seitens der Eltern wurde die Fleißnote vor allem deshalb verlangt, damit ein fleißiger Schüler mit schlechten Noten, zumindest bei der Fleißnote einen Lichtblick im Zeugnis vorfände; doch setzte sich das Gegenargument durch, dass es noch schlechter ist, wenn trotz Fleiß die Kenntnisse ungenügend sind. Die beiden anderen Beurteilungen fanden in das Schulunterrichtsgesetz Eingang, doch wurde nach späteren Beratungen in der Schulreformkommission die Verhaltensbeurteilung eingeschränkt, um den Schüler vor späteren Nachteilen (beim Übertritt in weiterführende Schulen und im Berufsleben) zu bewahren. Die generelle

Beurteilung der „Sauberkeit, Übersichtlichkeit und Ordnung bei der Ausführung der Arbeiten“, somit die Beurteilung der äußeren Form der Arbeiten wurde im Schulunterrichtsgesetz gestrichen. Die äußere Form der Arbeit ist nunmehr nur im Rahmen der Leistungsbeurteilungsverordnung ein wesentlicher Bestandteil der Leistung bei der Leistungsbeurteilung für bestimmte Unterrichtsgegenstände (§ 12 LBVO).

#### IV. Zur Wechselwirkung Unterricht - Leistungsbewertung

Die Ausführungen zeigen, dass eine gesicherte Leistungsbeurteilung nach den Vorschriften der Leistungsbeurteilungsverordnung nur bei einem den derzeitigen Anforderungen entsprechenden Unterricht möglich ist. Dies deshalb, weil die Verordnung unter Bedachtnahme auf einen derartigen Unterricht gestaltet worden ist. Das Wichtige ist der Unterricht. Leistungsfeststellungen haben den Unterricht nicht zu stören; daher die Beobachtung der Mitarbeit der Schüler und die Zurückdrängung der punktuellen Leistungsfeststellungen. Letztere sind so in den Unterricht einzubauen, dass auch die übrigen Schüler aus der Leistungsfeststellung Nutzen ziehen können (§ 2 Abs. 6 LBVO).

Wenn der Unterricht das Wichtigste in der Schule ist, dann darf man die Fragen der Leistungsfeststellung und der Leistungsbeurteilung nicht überbewerten.

Ich konnte in meinen Ausführungen nur einzelne Punkte der Leistungsbeurteilungsverordnung herausgreifen. Daher empfehle ich, die allgemeinen Bestimmungen der Verordnung eingehend auf ihre pädagogische Relevanz zu prüfen und dabei die umfangreichen Detailbestimmungen vorerst außer Betracht zu lassen.



#### SChef i.R. Dr. Felix Jonak

Felix Jonak war als Sektionschef im Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten Leiter des Kultusamtes und der Gruppe Legistik sowie Lehrer für Schulrecht an der Pädagogischen Akademie Krems. Er ist Autor und Herausgeber einer Reihe schulrechtlicher und lehrerdienstrechtlicher Werke.



	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Genügend	Nicht genügend
a) Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes	Anforderungen werden in <b>weit über</b> das	Anforderungen werden in <b>über</b> das Wesentliche	Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen zur	Anforderungen werden in den wesentlichen Bereichen	Anforderungen werden nicht einmal in den wesentlichen Bereichen
b) Durchführung der Aufgaben	Wesentliche hinaus gehendem Ausmaß erfüllt	hinaus - gehendem Ausmaß erfüllt	<b>Gänze</b> erfüllt	<b>überwiegend</b> erfüllt	überwiegend erfüllt
c) Eigenständigkeit	muss <b>deutlich</b> vorliegen (wo dies möglich ist)	<b>merkliche Ansätze</b> (wo dies möglich ist)	Mängel bei b werden durch merkliche Ansätze ausgeglichen		
d) selbständige Anwendung des Wissens und Könnens	muss <b>vorliegen</b> (wo dies möglich ist)	<b>bei entsprechender Anleitung</b> (wo dies möglich ist)			

Referat Dr. Felix Jonak, LBVO §14





11:30 – 12:15

**Kompetenzorientierte  
Leistungsbeurteilung:  
Geltendes Recht, gelebte Praxis und  
Reformoptionen**

**Univ.-Prof. Dr. Georg Hans Neuweg**

Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität  
Linz

a.Univ.-Prof. Dr. Georg Hans Neuweg

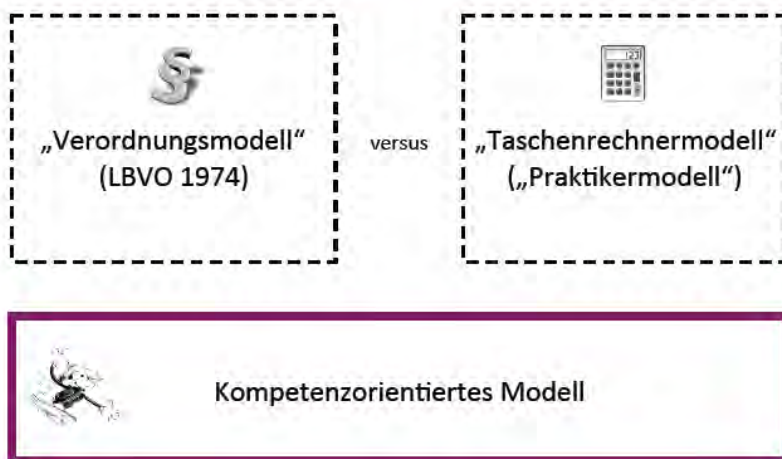
Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung:  
Geltendes Recht – gelebte Praxis – Reformoptionen



Symposium „Bewertung schulischer Leistungen“  
23. Jänner 2013, Wien, Bundeskanzleramt



## Von der Leistungsfeststellung zur Note



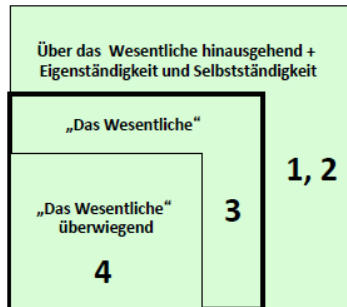
© Neuweg 2013

## Die Beurteilungstufen (§ 14 LBVO)

	Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes, Durchführung der Aufgaben	Eigenständigkeit (eigener geistiger Standpunkt)	Selbstständige Anwendung auch auf neuartige Aufgaben
1	in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	deutlich (wo dies möglich ist)	ohne Anleitung (wo dies möglich ist)
2	in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	merklich (wo dies möglich ist)	bei entsprechender Anleitung (wo dies möglich ist)
3	in den wesentlichen Bereichen zur Gänze	Mängel in der Durchführung werden durch merkliche Ansätze ausgeglichen	
4	in den wesentlichen Bereichen überwiegend		
5	nicht einmal in den wesentlichen Bereichen überwiegend		

© Neuweg 2013

## Bewertung des „Verordnungsmodells“



Beachte: Ein (sehr) guter Schüler kann nicht bloß **mehr** als ein befriedigender, sondern er kann **Zusätzliches**.

© Neuweg 2013

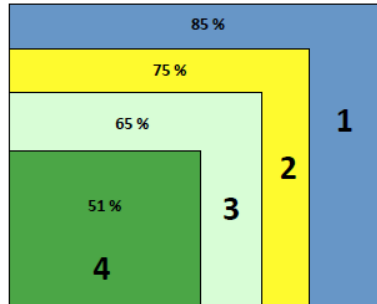
- + Noten enthalten ein inhaltliches Versprechen an den Adressaten
- + Kern nicht gegen Kür verrechenbar → Fokus auf das Wesentliche und Unverhandelbare
- Scheindefinition, da:
  - Lehrplanziele zu unkonkret
  - Lehrpläne grenzen „das Wesentliche“ nicht ein
- intransparent, wenn der Schüler „das Wesentliche“ nicht genau kennt
- Zwang zur Benotung jeder einzelnen (besonderen) Leistungsfeststellung legt modellwidriges Rechnen mit Punkten und Noten nahe

## Warum ist das Rechnen mit Noten nicht verordnungskonform?

1. In der Praxis misst nicht jede einzelne Leistungsfeststellung alle für die Notenvergabe maßgeblichen Leistungsbereiche und -komponenten.
2. 4 plus 2 muss kein Befriedigend ergeben, wenn die beiden Teilnoten sich auf unterschiedliche Inhaltsbereiche beziehen.
3. Rechenschemata scheitern an den Gewichtungskriterien der LBVO: Stoffumfang (§ 3 Abs. 5), Schwierigkeitsgrad (§ 3 Abs. 5) und Prüfungszeitpunkt/zuletzt erreichter Leistungsstand (§ 20).

© Neuweg 2013

### Das „Taschenrechnermodell“

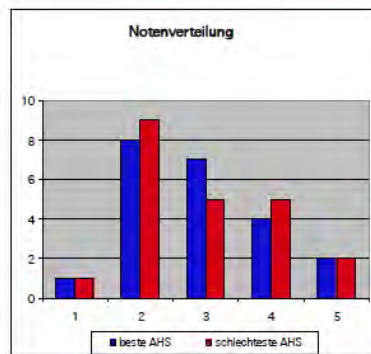
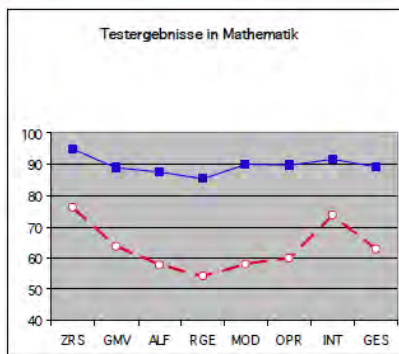


$4 + 3 + 2 + 2 = 11$   
 $11 : 4 = 2,75$   
 $2,75 = \text{befriedigend}$

© Neuweg 2013

- Inhaltliche Notendefinition wird durch mathematisches Kalkül ersetzt
  - Punkte oder Fehlerzahlen ergeben Noten
  - Teilnoten ergeben Gesamtnoten
- Anforderungen werden unbewusst so kalibriert, dass die (Klassen-)Durchschnittsleistung mit Befriedigend bewertet wird
- Blick auf Kompetenzen wird verstellt: „Welche Note/wie viele Punkte muss ich machen?“ statt „Was muss ich noch lernen?“
- System muss annehmbare Noten sichern, nicht aber annehmbare Outputs

### Objektiv gemessene Leistungen und Noten im Vergleich



3. Klasse AHS; Quelle: Eder (2002), Eder, Neuweg & Thonhauser (2009)

© Neuweg 2013

## Kompetenzraster (rubrics) als Herzstück der Beurteilung

- Beschreibung der in einem Gegenstand in einem bestimmten Zeitraum (z. B.: Semester) aufzubauenden Kompetenzen
- abgeleitet aus dem Lehrplan und den Bildungsstandards
- Abstufung mehrerer Erreichungsgrade
- versehen mit einem Beurteilungsmodell: „Über welche dieser Kompetenzen muss ich auf welchem Niveau verfügen, um eine bestimmte Note zu bekommen?“
- allen Beteiligten von Beginn an bekannt
- ermöglicht laufende Standortbestimmung und Lernfortschrittskontrolle

## Kompetenzraster

			Grundanforderungen		erweiterte Anforderungen	
			überwiegend erfüllt	voll erfüllt	überwiegend erfüllt	voll erfüllt
Bereich I	1	Kompetenz A				
	2	Kompetenz B				
	3	Kompetenz C				
	4	Kompetenz D				
Bereich II	5	Kompetenz E				
	6	Kompetenz F				
	7	Kompetenz G				
	8	Kompetenz H				
Bereich III	9	Kompetenz I				
	10	Kompetenz J				
	11	Kompetenz K				

© Neuweg 2013

## Mögliche „erweiterte Anforderungen“

Kontinuum Grundanforderungen/ erweiterte Anforderungen → höherer Zielerreichungsrad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ weniger Fehler</li> <li>▪ rascher</li> <li>▪ tieferes Verständnis</li> <li>▪ anspruchsvollere intellektuelle Operationen</li> <li>▪ komplexere Fälle</li> <li>▪ detaillierteres Wissen</li> </ul>
Additum zu den Grundanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zusätzliche Kompetenzen</li> <li>▪ zusätzliche Inhaltsbereiche</li> </ul>

## (Noch) Nicht genügend in „Wäschepflege“

			Grundanforderungen		erweiterte Anforderungen	
			überwiegend erfüllt	voll erfüllt	überwiegend erfüllt	voll erfüllt
Waschen	1	<i>Pflegeetikett lesen und interpretieren können</i>	✓			
	2	<i>Wäsche sortieren können</i>				
	3	<i>Dem Wäschehaufen das Waschmittel zuordnen können</i>	✓			
	4	<i>Waschmaschine bedienen können</i>	✓			
Bügeln	5	<i>Pflegeetikett lesen und interpretieren können</i>	✓			
	6	<i>einfache Wäsche bügeln und falten</i>	✓			
	7	<i>Hemden bügeln und falten</i>				
	8	<i>Sakkos bügeln</i>				
Schneidern	9	<i>Knöpfe annähen</i>	✓			
	10	<i>Socken stopfen</i>			✓	✓
	11	<i>Hosen kürzen</i>				

© Neuweg 2013

## Funktionen des Kompetenzrasters

- erfordert bewusstes Nachdenken nicht nur über „den Stoff“, sondern über die aufzubauenden Kompetenzen und folglich die Prüfungsanforderungen
- schafft gegenüber den Schülern Klarheit über das, was zu wissen und zu können ist
- lenkt die Aufmerksamkeit aller Beteiligten während des Beurteilungszeitraums beständig auf Kompetenzen und nicht auf „Punkte“ oder Noten
- hilft, die Energie auf besonders wichtige Kompetenzen und auf Schüler zu fokussieren, die besondere Unterstützung benötigen
- erleichtert es, Prüfungsformen auf Lehrziele abzustimmen
- ist nicht „nachtragend“, richtet Blick auf Können statt auf Fehler
- nimmt die Schüler mit in die Verantwortung
- bindet Noten an Kompetenzen und nicht an den Taschenrechner

## Der Beurteilungsprozess

Am **Beginn** des  
Beurteilungszeitraumes:  
Informieren

- Am Aufbau welcher Kompetenzen werden wir arbeiten? Warum sind diese wichtig? (**Kompetenzkatalog**)
- Wie wird festgestellt, ob du die Kompetenzen erworben hast? (**Leistungsfeststellungskonzept**)
- Welches Kompetenzprofil führt zu welcher Note? (**Beurteilungsmodell**)

**Während** des  
Beurteilungszeitraumes:  
demonstrierte Kompetenzen  
vermerken

- **Leistungsfeststellungen** müssen zum Kompetenzkatalog passen, ansonsten aber weitgehend liberalisierbar
- Leistungsfeststellungen auf Lehrer- und Schülerinitiative („ich will etwas zeigen“), auch unterrichtsbegleitend
- nur demonstrierte Kompetenzen werden im **Kompetenzprofil** vermerkt (**Leistungsbewertung**)
- keine Benotung einzelner Leistungsfeststellungen, aber ständiger Überblick über das Kompetenzprofil
- Rückmeldegespräch(e)

Am **Ende** des  
Beurteilungszeitraumes:  
Benoten

- Zuordnung einer (vorläufigen) Note zum Kompetenzprofil
- allenfalls Identifizieren noch zu demonstrierender Kompetenzen und Festlegen geeigneter Formen der Leistungsfeststellung
- Abschlussnote (**Leistungsbeurteilung**)

© Neuweg 2013

## Zentrale Gelingensbedingungen

---

- intensiver Kommunikations- und Fortbildungsprozess
- „good practice“-Beispiele für Kompetenzkataloge aus verschiedenen Fächern und Schultypen
- angemessener Auflösungsgrad der Kompetenzkataloge
  - hinreichend konkret, um aussagekräftig zu sein
  - hinreichend konkret, um Prüfungsformen zuordnen zu können
  - hinreichend konkret, damit Kompetenzzuschreibung nicht unnötig „in Schwebe“ bleibt (Transparenzproblem!)
  - hinreichend allgemein, um die Kataloge überschaubar zu halten
- angemessene Balance von Objektivierung (Vereinheitlichung: Ableitung aus den Lehrplänen, Arbeit in Arbeitsgruppen) und pädagogischer Autonomie (Detaillierung durch die Lehrkraft)
- für die „Umwelt“ relevante Grundanforderungen brauchen einen „Anwalt“






**ÖGSR**  
 12:15 – 12:40  
**Leistung und Leistungsbeurteilung:  
 Interviews mit der Schulwirklichkeit**  
Prof. Dr. Jutta Zemanek  
 Vizepräsidentin der ÖGSR  
 Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Univ.-Prof. Dr. Georg Hans Neuweg ist Professor am Institut für Pädagogik und Psychologie an der Johannes Kepler Universität in Linz, leitet die Abteilung Leiter für Wirtschafts- und Berufspädagogik, führt Vortrags- und Beratungstätigkeiten für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur durch, ist österreichweit in der Lehrer/innen/fortbildung tätig und unterrichtet an der HAK Linz Auhof.



Dr. Jutta Zemanek ist Vizepräsidentin der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht und lehrt an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Auf der Grundlage ihrer langjährigen Tätigkeit als Pädagogin greift Dr. Zemanek ausgewählte Beispiele aus der Schulpraxis zum Thema Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung auf und führt mit den jeweils für die Projekte Verantwortlichen Interviews über die Ergebnisse der Schulprojekte.



## Leistung und Leistungsbeurteilung: Interviews mit der Schulwirklichkeit

Dr. Jutta Zemanek

An den Beginn meiner Ausführungen möchte ich die höchstrangigen Werte stellen, die unser Schulwesen dominieren: Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit, Offenheit und Toleranz zählen gemäß Art 14 Abs. 5a B-VG zu diesen. Dabei wird das partnerschaftliche Zusammenwirken von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und den Erziehungsberechtigten in den Vordergrund gestellt, sodass unsere jungen Menschen - durch die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule - u.a. gesunde, glückliche und kreative und leistungsorientierte Menschen sein können und fähig werden, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert, Verantwortung für sich selbst, für die Mitmenschen und die Umwelt zu übernehmen. Diese Grundwerte müssen das gesamte Feld Schule bestimmen, auch oder gerade auch den Bereich Leistung, Leistungsfeststellung, Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung.

Lassen Sie mich kurz auf die prägenden Begriffe glücklich, gesund, kreativ, leistungsorientiert, eingehen:

Die Ottawa- Charta der Weltgesundheitsorganisation aus 1986 versteht Gesundheit als Mittel, um Individuen zu befähigen, individuelles und gesellschaftliches Leben positiv zu gestalten. Gemäß dem Grundsatzerschluss Gesundheitserziehung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, RS Nr.7 /1997, umfasst Gesundheitsförderung die körperliche und geistige sowie die soziale Gesundheit. Der Begriff der „sozialen Gesundheit“ verweist aber nicht nur auf die Beziehungen zu anderen Personen, sondern auch auf den Einfluss, den soziale Organisationen wie Schulen als unmittelbare Lebenswelt haben. Soziale Schulkultur bezieht sich auf die Qualität der Kommunikation, Kooperation und Entscheidungsfindung. Bei der Gestaltung einer guten sozialen Schulkultur geht es u.a. um die Förderung des Selbstwertgefühls und der Selbständigkeit, um gute soziale Beziehungen aller Beteiligten und einen konstruktiven Umgang.

Glück entsteht durch das Vertrauen in sich und seine Ressourcen, Erfordernisse und Herausforderungen zu meistern. Außerdem muss die Bewältigung der Anforderung als lohnend, sinnvoll und bedeutsam empfunden werden. Glück steht für ein gelingendes Leben, in dem der Mensch mit seinen Zielen und mit sich im Einklang steht.

Kreativität ist laut Joy Paul Guilford, einem Persönlichkeits- und Intelligenzforscher, jede neue, noch nicht da gewesene, von wenigen Menschen gedachte und effektive Methode, ein Problem zu lösen beziehungsweise die Miteinbeziehung von Faktoren wie Problemsensitivität, Ideenflüssigkeit, Flexibilität und Originalität. Dabei spielen sowohl die individuellen Möglichkeiten einer einzelnen Person als auch der soziale Kontext eine Rolle. In der Wissenschaftsforschung wird festgestellt, dass kreative Leistungen oft an Grenzstellen zwischen wissenschaftlichen Domänen auftreten.

Den Begriff der Leistungsorientierung möchte ich zerlegen in leistungsbereit, leistungsfähig, leistungsmöglich. Es müssen in der Persönlichkeit des Schülers/der Schülerin Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit vorliegen und im Feld Schule die Leistungsmöglichkeit geboten werden. Eine ganz wesentliche Rolle spielen die Selbstverantwortung des/der Lernenden, der Input und die Förderung durch die Schule und die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen: eine sinnvolle Aufgabe (Laut Viktor Frankl, dem Begründer der Logotherapie, gibt es nichts auf der Welt, das einen Menschen so sehr befähigt, äußere Schwierigkeiten oder innere Beschwerden zu überwinden, als das Bewusstsein, eine Aufgabe im Leben zu haben.) sowie die Schaffung eines positiven Lehr- und Lernumfeldes, wozu die Förderung von Begabungen, die Individualisierung des Unterrichts, die Entwicklung und Umsetzung von Unterstützungsstrukturen, Förderung sozialen Lernens, räumliche und einrichtungsmäßige Rahmenbedingungen zählen.

Im folgenden Schritt darf ich speziell auf drei Schularten, nämlich die Neue Mittelschule (NMS), die Allgemeinbildende Höhere Schule und die Höhere Technische Lehranstalt eingehen und Herausforderungen in Bezug auf Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung der eben dargestellten verfassungsrechtlichen Grundwerte herausgreifen.

Für die **Neue Mittelschule** darf ich in Hinsicht auf die Novellen zum Schulorganisationsgesetz, zum Schulunterrichtsgesetz und die schulrechtlichen Verordnungen auf folgende prägende Neuerungen verweisen.

Mit 1.9.2012 wurde der Modellversuch Neue Mittelschule in das Regelschulwesen übergeführt. Das Bundesgesetz wurde am 24.4.2012 vom Nationalrat beschlossen (BGBl I Nr. 36/2012). Darauf basiert das NMS-Umsetzungspaket (BGBl II Nr. 185/2012). Im Bereich Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung möchte ich auf folgende Bestimmungen besonders hinweisen:

*„Die Schülerinnen und Schüler sind in die Planung und Gestaltung, Kontrolle und Analyse ihrer Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse aktiv einzubeziehen, damit sie Verantwortung für die Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzen übernehmen können“<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Anlage 1, 2. Teil, Punkt 7 (Auszug) der Verordnung: NMS-Umsetzungspaket, BGBl II Nr. 185/2012

„Die Lehrerinnen und Lehrer haben ihr Gesamtkonzept der Rückmeldung und der Leistungsfeststellung den Schülerinnen und Schülern sowie den Erziehungsberechtigten zu Beginn jedes Unterrichtsjahres in geeigneter Weise bekannt zu geben.“<sup>2</sup>

„An der Neuen Mittelschule sind darüber hinaus regelmäßige Gespräche zwischen Lehrerinnen, Lehrern, Erziehungsberechtigten und Schülerinnen und Schülern vorzusehen, in denen die Leistungsstärken und der Leistungsstand des Schülers, auf der 7. und 8. Schulstufe insbesondere auch in Hinblick auf das Bildungsziel der vertieften Allgemeinbildung, gemeinsam zu erörtern sind.“<sup>3</sup>

„Über den aktuellen Stand ihrer Leistungen sind die Schülerinnen und Schüler und deren Erziehungsberechtigte regelmäßig zu informieren (unter anderem durch Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräche).“<sup>4</sup>

„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. 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.“<sup>5</sup>

„In der 7. und 8. Schulstufe der Neuen Mittelschule haben Leistungsfeststellungen und –beurteilungen in den differenzierten Pflichtgegenständen nach den Anforderungen des Lehrplans nach grundlegenden und vertieften Gesichtspunkten zu erfolgen. Leistungsfeststellungen haben die Beurteilung nach den Anforderungen der grundlegenden oder der vertieften Allgemeinbildung auszuweisen.“<sup>6</sup>

„Die Beurteilung im Rahmen der vertieften Allgemeinbildung kann nicht schlechter als 'Genügend' sein und setzt voraus, dass die Anforderungen im Bereich der grundlegenden Allgemeinbildung mindestens mit 'Gut' zu beurteilen sind, anderenfalls hat lediglich eine Beurteilung nach den Anforderungen der grundlegenden Allgemeinbildung zu erfolgen.“<sup>7</sup>

„Wenn die Erfüllung der Anforderungen im Bereich der grundlegenden Allgemeinbildung mindestens mit „Gut“ zu beurteilen wäre, so hat eine Beurteilung nach den Anforderungen der vertieften Allgemeinbildung zu erfolgen, wobei je nach Erfüllung der Anforderungen die Beurteilungsstufen „Sehr gut“ bis „Genügend“ erreicht werden können.“<sup>8</sup>

„Die Schulnachricht der Neuen Mittelschule hat in der 7. und 8. Schulstufe in den differenzierten Pflichtgegenständen die Beurteilung mit einem entsprechenden Zusatz der grundlegenden oder der vertieften Allgemeinbildung anzuführen.“<sup>9</sup>

„In der 7. und 8. Schulstufe der Neuen Mittelschule sind in den differenzierten Pflichtgegenständen die Beurteilungen mit einem entsprechenden Zusatz der grundlegenden oder der vertieften Allgemeinbildung anzuführen.“<sup>10</sup>

„Dem Schüler der Neuen Mittelschule ist für jede erfolgreich absolvierte Schulstufe zusätzlich zum Jahreszeugnis eine ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung auszustellen, die in schriftlicher Form die Leistungsstärken des Schülers ausweist.“<sup>11</sup>

„Im Sinne des Bundesgesetzes sind zu verstehen (...) unter ergänzender differenzierter Leistungsbeschreibung eine verbale Beschreibung der Leistungsstärken des Schülers, die ihm gemeinsam mit der Schulnachricht und dem Zeugnis auszustellen ist.“<sup>12</sup>

Wo sieht die Schulwirklichkeit Herausforderungen mit dem rechtlichen Vollzug?

Dazu darf ich **Dipl.Päd. Dr. Astrid Ebenberger, MEd** um Stellungnahme ersuchen.



<sup>2</sup> Anlage 1, 3. Teil, Punkt 4, 1. Absatz (Auszug) der Verordnung NMS-Umsetzungspaket, BGBl II Nr. 185/2012

<sup>3</sup> § 19 Abs. 1 a SchUG, BGBl 472/1986 idF BGBl I Nr. 36/2012

<sup>4</sup> Anlage 1, 2. Teil, Punkt 5, letzter Absatz (Auszug) der Verordnung NMS-Umsetzungspaket, BGBl II Nr. 185/2012

<sup>5</sup> Anlage 1, 2. Teil, Punkt 7 (Auszug) der Verordnung NMS-Umsetzungspaket, BGBl II Nr. 185/2012

<sup>6</sup> § 18 Abs. 2 a SchUG, BGBl Nr. 472/1986 idF BGBl I Nr. 36/2012; ebenso § 14 a der LPVO, BGBl Nr. 371/1974 idF BGBl II Nr. 185/2012

<sup>7</sup> § 18 Abs. 2 a SchUG, BGBl Nr. 472/1986 idF BGBl I Nr. 36/2012

<sup>8</sup> § 14 a LBVO, BGBl 371/1974 idF BGBl II Nr. 185/2012

<sup>9</sup> § 19 Abs. 2 SchUG, BGBl 472/1986 idF BGBl I Nr. 36/2012

<sup>10</sup> § 2 Abs. 6 Zeugnisformularverordnung BGBl 415/1989 idF BGBl II Nr. 185/2012

<sup>11</sup> § 22 Abs. 1 a SchUG, BGBl 472/1986 idF BGBl I Nr. 36/2012

<sup>12</sup> § 8 lit.o SchOG, BGBl 242/1962 idF BGBl I Nr. 36/2012

Dr. Ebenberger war 25 Jahre Hauptschullehrerin, dann Direktorin an einer Hauptschule im städtischen Bereich; sowohl ihr Doktoratsstudium als auch ihr Masterstudium hatten den Schwerpunkt „Schulpädagogik- Schulentwicklung“, seit 2012 leitet sie das Institut für Ausbildung am Standort Krems der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

„Die NMS ist als philosophisches Programm im Bereich „Lernen und Lehren“ zu sehen. Sie nur über organisatorische Veränderungen (u.a. keine Leistungsgruppen, Teamwork) zu diskutieren, wäre nur die halbe Wahrheit. Bereits in den 90er Jahren war die Idee verbindlicher Schulprogramme virulent, sie konnte nicht durchgesetzt werden. Die Notwendigkeit der Inneren Differenzierung wurde bereits im Rahmen der Einführung der Hauptschule mit Leistungsgruppen für die Realien diskutiert und gefordert.

Erst durch die aktuelle Schulentwicklung, die nun gesetzlich verankert ist, in der Konzepte mit u.a. Differenzierung-Diversität verbindlich vorgeschrieben werden, können die Versäumnisse der letzten 30!! Jahre nun nachgearbeitet werden. D.h. Differenzierung, differenzierte Leistungsbeurteilung hätte bereits lange implementiert sein, die Probleme, die sich heute daraus ergeben, überwunden sein können.

Probleme mit der Leistungsbeurteilung im Schulalltag:

### **Das „breite Genügend“ in der 1. Klasse:**

Um den Übergang an der Nahtstelle zu erleichtern, wird auf die LB der VS zurückgegriffen. Diese kennt kaum „5“ und ermöglicht und unterstützt als derzeit einzige Gesamtschule im Bildungssystem eine langsame Kompetenzentwicklung des Kindes unter der Berücksichtigung der körperlichen und geistigen individuellen Reifung.

Lehrerinnen und Lehrer der Hauptschule (HS) waren daran gewöhnt, ihr Notensystem sofort auf die Neuankommlinge zu übertragen. Der Schritt vom ständigen Beurteiler zum Beobachter und Unterstützer ist für manche Lehrerinnen und Lehrer ein schwieriger und wird oftmals mit dem Argument der Objektivierung konterkariert.

### **Die Einstufung in unterschiedliche Lehrpläne und damit unterschiedliche Beurteilungssysteme nach der 6. Schulstufe:**

Nach einer langen Beobachtungs- und Unterstützungsphase muss der Lehrer/die Lehrerin von seiner/ihrer (sich schwer erarbeiteten Rolle) als Coach endgültig in die Beurteilungsrolle wechseln. Lehrerinnen und Lehrer, die im Leistungsgruppendenken sozialisiert worden waren, kommen dadurch sehr schnell wieder in dieses alte Denken zurück, mit dem Aspekt, dass es nun zwei Gruppen gibt: die Kinder mit vertiefender Allgemeinbildung und die Kinder mit grundlegender Allgemeinbildung. Die Überwindung dieses Gedankens mit dem

Ziel der Herstellung einer Chancengerechtigkeit, von individuellen Entwicklungsmöglichkeiten ohne Angst vor der Konfrontation mit dem über dem gesamten System immer schwebenden Wort „Objektivierung“ als Rechtfertigung, ist eine Herausforderung für Systementwicklerinnen und Systementwickler. Dazu tauchen in Diskussionen immer wieder Killerphrasen wie „Es gibt keine Spitzenschüler/ Spitzenschülerinnen mehr“, „Alles reduziert sich auf das Mittelmaß“.

Auch hier erscheint es als wichtiges Mittel, die Modellphilosophie, d.h. das Lernen des Individuums, unterstützt durch eine geänderte Lehrerrolle, in den Vordergrund zu stellen. Ich erinnere an den wichtigen didaktischen Grundsatz:

### **Förderung durch Differenzierung und Individualisierung**

*„Die Schülerinnen und Schüler haben vielfältige und unterschiedliche Fähigkeiten, die je nach deren Entwicklungsstand sowie nach Themenstellung und Herangehensweise im Unterricht in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck kommen. Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen. Leistungsfähigkeit und besondere Begabungen sind dabei kontinuierlich zu fördern.“*

In der Folge darf ich meinen Blick auf § 7 Abs. 8a der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) wenden. Das Schulunterrichtsgesetz und die LBVO zählen zur Unterrichts- und Erziehungsarbeit auch Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Der Lehrer/ die Lehrerin lehrt, begleitet den Lernprozess, stellt die Aufgabe und beurteilt. Leistungsfeststellungen haben auf dem Vertrauensverhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten aufzubauen.

Nun sieht § 7 Abs. 8a LBVO vor, dass zum Zweck der Vorbereitung auf die abschließende Prüfung in standardisierten Prüfungsgebieten bei der Durchführung von Schularbeiten oder von Teilen derselben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur empfohlene standardisierte Testformate zur Anwendung kommen können.

Wie steht die Schulwirklichkeit zur Umsetzung von § 7 Abs. 8a LBVO?

Dazu darf ich **LSI Dr. Michael Sörös** um Stellungnahme ersuchen. Dr. Sörös ist seit 1.9.2008 Landes- schulinspektor für AHS im Bereich des Stadtschulrates für Wien, seit Jänner 2010 Präsident des Vereins der Landesschulinspektor/innen Österreichs und war zuvor Direktor des BG Wien 9, Wasagasse 10. Er ist auch in der Lehreraus- und Fortbildung tätig und durch zahlreiche Publikationen bekannt.



„Die Novellierung der LBVO von 25.7.2012, betreffend den § 7 Abs.8 a, ist aus der pragmatischen Sicht der Schulaufsicht zwar nur ein erster kleiner Schritt zu einer generellen neuen LBVO, aber immerhin ein wichtiger – von uns vehement eingeforderter – Schritt auf dem Weg zur Legalisierung der bei der SKRP verwendeten Prüfungsformate! Rechtsunsicherheit bestand bis zu dieser Novellierung für alle Lehrer/innen, die – pädagogisch sinnvoll und notwendig – die jungen Leute auf diese Formate und die damit verbundenen Beurteilungsschlüssel vorbereiten wollen. Wichtig ist uns die Auslegung, dass sich die Formulierung „vom BMUKK empfohlene standardisierte Testformate“ nicht ausschließlich auf feldgetestete – vom BIFIE veröffentlichte – Aufgaben bezieht. Dies würde nämlich eine viel zu starke Einengung der Kolleg/innen mit sich bringen.

Unsere Herausforderung besteht darin, im Spannungsfeld zwischen Schulrecht und Didaktik, zwischen Buchstaben des Gesetzes und Pädagogik, den Primat der Didaktik sicherzustellen, ohne gegen Gesetze zu verstoßen!

Juristen werden das nicht so gerne hören, aber unser Ziel ist es, die Kolleg/innen möglichst offensiv zu Innovationsbereitschaft zu ermuntern und dabei „in Rufweite des Gesetzes“ zu bleiben! Didaktisch als sinnvoll Erkanntes darf ganz einfach nicht an gesetzlichen Hindernissen scheitern!

Die Frage „Wie geht es?“ hat Priorität vor der Festlegung „Es geht nicht!“ Im Zusammenhang mit dem besprochenen § 7 Abs.8 a der LBVO ist es unsere Aufgabe, die Kolleg/innen in didaktischer, schulrechtlicher und nicht zuletzt psychometrischer Hinsicht so fortzubilden und zu unterstützen, dass sie derartige „vom BMUKK empfohlene standardisierte Testformate“ selbst erstellen können.

Selbstverständlich ermuntern wir immer dazu, jede Note nach LBVO § 14 zu begründen, aber gerade die aktuelle Entwicklung neuer Formate und Beurteilungsraster hat uns den Unterschied zwischen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung schärfen lassen! Punkte und Prozente sind keine absoluten Werte.

Es stellt sich immer die Frage „Wovon?“ bzw. im Rahmen welcher Aufgabe.

Deshalb kommunizieren wir intensiv, dass es nicht darauf ankommt, ob jemand 40, 50 oder 60 % als „Cutscore“ anlegt, sondern, wie er „das Wesentliche“ im Sinne von LBVO § 14 definiert!

Gerne verwenden wir Pädagog/innen ein plakatives Beispiel aus dem Bereich der Mathematik: Im Bereich der Grundrechnungsarten muss für Oberstufenschüler/innen das „Cutscore“ natürlich bei 100 % liegen, damit „das Wesentliche überwiegend“ erfüllt ist!

Großes übergeordnetes pädagogisches Ziel ist es, die didaktischen Bestrebungen nach „Kompetenzorientierung“ mit juristischen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen!“

Im berufsbildenden Schulwesen spielt in Bezug auf die Qualitätsinitiative Berufsbildung QIBB das Thema Leistungsbeurteilung seit dem Beginn eine ganz wesentliche Rolle.

Welchen Stellenwert hat Leistungsbeurteilung am TGM in der Abteilung Wirtschaftsingenieurwesen und wie gehen die Betroffenen damit um?

Dazu darf ich **Abteilungsvorständin MMag. Victoria Puchhammer-Neumayer MAS MSc** um Stellungnahme bitten.



Frau Abteilungsvorständin verfügt über ein Lehramt für Höhere Schulen in verschiedenen Gegenständen, weitere Ausbildungen auf rechtlichem und wirtschaftlichem Gebiet, auch über ein abgeschlossenes Studium Klavier an der Musikuniversität und ist in internationalen Projekten des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, wie z. B. peer review und vet cert tätig.

„Zunächst haben wir für unsere Qualitätsarbeit einen österreichweiten Rahmen, das ist die so genannte HTL Qualitätsmatrix in QIBB. In dieser Matrix ist eine nachvollziehbare Leistungsbeurteilung ein Teilziel einer transparenten Gestaltung des Unterrichtsgeschehens. Von daher ist Leistungsbeurteilung ein wichtiger Eckpfeiler

des gesamten Qualitätssystems und hat als Kernprozess einen hohen Stellenwert bei uns am TGM und in meiner Abteilung.

Darüber hinaus ist es vielen Kolleginnen und Kollegen ein wirkliches Anliegen, nach nachvollziehbaren Kriterien zu beurteilen. Das gehört zu einem professionellen pädagogischen Selbstverständnis und ist damit auch Teil der Arbeitszufriedenheit.

Ist es alleine die Nachvollziehbarkeit und Transparenz, die da wichtig ist? Wenn man Nachvollziehbarkeit im weitesten Sinne nimmt, dann ja. Natürlich gehören dazu alle Testkriterien wie Validität, Objektivität und Reliabilität, selbstverständlich auch der Aspekt von Fairness und Gerechtigkeit sowie Vorhersehbarkeit, alles natürlich entsprechend der LBVO.

Wie kann man sich das in der Praxis vorstellen?

Wir arbeiten bereits seit Jahren in thematischen Arbeitsgruppen ( nach Fächern oder Kompetenzbereichen) an der stetigen Verbesserung und Vereinheitlichung der Leistungsbeurteilung sowie an der entsprechenden Information für unsere Schulpartner, das sind Eltern sowie Schülerinnen und Schüler. Ein sehr gut angenommenes Ergebnis unserer Bemühungen ist das so genannte Infoblatt zu jedem Gegenstand, das neben den Lernzielen auch definierte Leistungsanforderungen und Beurteilungskriterien enthält und über dessen Inhalt zu Beginn jeden Schuljahres alle Betroffenen informiert werden.

Gibt es dieses Infoblatt bereits flächendeckend?

Nein, wir praktizieren die Philosophie der kleinen, aber stetigen Schritte (Kaizen). Daher gibt es ganze Gegenstandsbereiche, wo wir das bereits umgesetzt haben, andere befinden sich noch auf dem Weg. Wichtig aber ist es, das gemeinsame Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

Bleibt noch die spannende Frage: Reichen alle diese Kriterien für herausragende Leistungen?

Manches, das weit über das Durchschnittsmaß an Leistung, Engagement und Zusammenarbeit im Team hinausgeht, verdient es mit zusätzlichen Mitteln honoriert zu werden. Und da kommt Kollege Hauss ins Spiel, der das an Beispielen - stellvertretend für viele andere - demonstriert.

**DI Robert Hauss** ist nach Absolvierung der Lehre Maschinenschlossler, der Abendschule am TGM, dem Studium Maschinenbau-Betriebswissenschaften an der TU Wien und einer beruflichen Tätigkeit im internationalen Anlagenbau seit 2004 Lehrer für maschinenbauliche Unterrichtsfächer am TGM.“

Nach Präsentation einiger Möglichkeiten der Würdigung von hervorragenden Schülerleistungen sowie eines großartigen Projektes (Konstruktion eines Segelbootes, Bau eines Prototyps für die Teilnahme an der International Waterbike Regatta) zweifelt wohl kein Teilnehmer/keine Teilnehmerin des Symposiums, dass es sich dabei um eine kreative Leistung handelt.



Gestatten Sie mir dazu einen Blick in die LBVO. Trotz der verfassungsrechtlichen Grundlage kommt das Wort kreativ in der LBVO nicht vor, aus einzelnen Bestimmungen, insbesondere den Notendefinitionen, kann geschlossen werden, dass kreative Leistungen erwünscht sind und bewertet werden. Im Sinne einer konsequenten Fortführung des verfassungsrechtlichen Zieles sollte aus meiner Sicht auch eine Verankerung in der LBVO erfolgen.

Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit ist sehr komplex, sie bedarf professionalisierter Lehrerinnen und Lehrer: die über Wissen und Können, Motivation und Haltung verfügen, alles zusammengefügt in der Persönlichkeit des Lehrers/der Lehrerin und getragen von einem pädagogischen Ethos, das eine innere Leistungsbereitschaft mit einer Kultur der Förderverpflichtung gegenüber dem Kind verbindet. Es wird Aufgabe der Aus- und Fortbildungseinrichtungen von Pädagoginnen und Pädagogen sein, die Entwicklung dieser Persönlichkeiten zu fördern und so zu einer gelungenen Schule beizutragen.

Schließen darf ich mit einer treffenden Aussage von Univ.- Prof. Dr. Marian Heitger zum pädagogischen Ethos, das gerade für die Förderung der Leistung, deren Bewertung und Beurteilung meiner Meinung nach große Bedeutung hat: Pädagogisches Ethos „ist Parteinahme für das Personsein des Menschen und die darin als Aufgabe gegebene Möglichkeit der Bildung. Diese Parteinahme in der Haltung des Ethos gilt für alle Pädagogik“. <sup>13</sup> Und seinen Sinn erhält alles Einzel- und Fachwissen erst, wenn „es sich in den Dienst der zu entfaltenden Bildung stellt, wenn es Ausdruck jener pädagogischen Liebe wird, die sich im Zeugen des Schönen und Guten begreift.“ <sup>14</sup>

<sup>13</sup> Heitger, Marian: Vom Eros pädagogischen Handelns im interdisziplinären Zusammenhang. In: Heilpädagogik 2000, Graz 1988, S 110-116A

<sup>14</sup> Ebenda

Würdigung schulischer Leistungen

Schulwirklichkeit an der  
Höheren Abteilung für  
Wirtschaftsingenieure  
am TGM

- Flugsimulator A320  
- Lufthansa Flight Training
- Teambildung auf See
- Exkursion nach Israel - Yad Vashem
- Diplomarbeit - Dyna Rigg
- Diplomarbeit - Regattatretboot



Flug am A320 Simulator



Teambildung auf See



Flug am A320 Simulator



Teambildung auf See



Flug am A320 Simulator



Teambildung auf See



Exkursion nach Israel



International Waterbike Regatta



Dyna - Rigg



## Diskussion zu den Vorträgen des Vormittags

**Juranek:** Sehr geehrte Damen und Herren, wir haben eine Viertelstunde Zeit, um auf die professionellen Impulse, die wir heute Vormittag gehört haben, einzugehen. Ich bitte Sie also, sich kurz zu fassen, sodass sich ein paar aus unserem Kreis einbringen können.

**Theiner:** Verband der Elternvereine in den Höheren und Mittleren Schulen Wiens und gleichzeitig auch europäischer Elternvertreter. Ein großes Kompliment an die Veranstalter am halben Weg durch die Tagung, die einem Thema gewidmet ist, das den Eltern ganz wesentlich am Herzen liegt. Und ich danke vor allem dem Herrn Jonak für die Erklärung über das hohe Motiv und die Deutung der Mängel durch Herrn Neuweg, das passt ganz genau und hier wollte ich etwas ganz Konkretes einbringen und zwar von den Erfahrungen, die wir hier in Wien gesammelt haben mit der lernzielorientierten Beurteilung, die glaube ich ein guter praktischer Brückenschlag ist. Herr Prof. Kunz aus Graz hat das vor allem für Mathematik und Physik entwickelt. Ich war selbst an einer Schule in einem solchen Projekt involviert und muss jetzt ein Zitat aus einem Elternabend bringen. „Soviel müssen unsere Kinder lernen, wenn dieser Lernzielkatalog einmal vorgestellt wird“. Das ist eine wesentliche Elternreflexion. Soviel mussten die Lehrer arbeiten, um das sichtbar zu machen. Das haben sie auch angesprochen. Und das nette Beispiel, eigentlich klar, das Nicht Genügend ist eine Null, wenn man es richtig sieht, weil ich kaufe ja auch nicht zwei Packungen Milch, wenn ich vorher vergessen habe, eine Packung einzukaufen. Wenn wir diesen Weg weitergehen, denke ich, dass wir die Herausforderungen an der richtigen Stelle wahrnehmen.

**Gerhard Hosp:** Gymnasiumslehrer in Feldkirch. Ich bin von ganz vielem sehr beeindruckt, auch von den Ideen von Herrn Neuweg. Was mich allerdings schon ein bisschen nachdenklich stimmt, wenn ich jetzt an die Anzahl meiner Schüler denke - wie die meisten meiner Kollegen habe ich 150 bis 200 Schüler. In Englisch kann ich das einigermaßen machen mit dem Kompetenzkatalog, da sind wir auch relativ erfolgreich in Richtung Zentralmatura unterwegs. Wie ich das aber mit 110 Unterstufenschülern in Geschichte durchführen kann, die ich jeweils zwei Stunden in der Woche sehe, in vier Klassen, das ist mir schon einigermaßen schleierhaft. Also wie soll das wirklich dann gehen in der Praxis, in diesem Beurteilungsprozess. Wie ist das mit Gesprächen mit jedem einzelnen Schüler und so weiter tatsächlich machbar. Danke.

**Susanne Schmid:** Bundeselternverband Vizepräsidentin. Herr Professor Neuweg, ich war sehr begeistert von ihrem Vortrag und den von Ihnen vorgestellten Neuerungen in

der Leistungsbeurteilung, die sie uns präsentiert haben. Allein wir haben eine große Sorge. In zwei Jahren, trotz Verschiebung, haben wir die Matura neu, die bereits die Kompetenzen abprüfen soll und diese Formate müssen von den Schülern geübt werden. Das ist die große Sorge der Eltern. Gibt es dafür auch einen Zeitplan, wie das zu schaffen ist in zwei Jahren?

**Prof. Neuweg:** Objektiv sind ja die beiden Fragen gleich gefährlich. Für mich ist die erstere gefährlicher, weil ich ja zuständig bin. Also im Bereich Reife- und Diplomprüfung bin ich nicht zuständig. Die Formate haben wir natürlich auch bei diesem Reformprojekt im Blick. Es wird aller Voraussicht nach eine Wendung geben in einer neuen Leistungsbeurteilungsverordnung, die zum Ausdruck bringt, dass auf die Formate der Abschlussprüfungen Bedacht zu nehmen ist bei der Wahl der Formen der Leistungsfeststellung. Aber das beantwortet ihre konkrete Frage nicht. Ich bin wie gesagt in dieses Projekt nicht eingebunden und auch ganz froh darüber.

Die erste Frage Administrierbarkeit ist eine sehr, sehr wichtige Frage, die sie mit Recht stellen. Wir denken natürlich auch nach über Möglichkeiten, solche Kataloge softwaretechnisch entsprechend zu unterstützen. Wir werden schon im Mai bei einer ersten wichtigen Informationsveranstaltung für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen einen Techniker da haben, der über Möglichkeiten mitdenkt, so etwas elektronisch in einer klugen und den Lehrkräften entgegenkommenden Weise zu implementieren. Ich darf aber schon - ihre Ängste relativierend - dazu sagen, dass auch die derzeit eingesetzten Excelsheads zur Notenberechnung ziemlich komplex sind. Also sehr viel schlimmer, glaube ich, wird es durch Kompetenzkataloge nicht und vor allem dann nicht, wenn man sich deutlich macht, dass bei komplexeren Prüfungen mehrere Kompetenzen im Katalog gleichzeitig angeschaut werden können. In ersten Gesprächen mit Praktikerinnen und Praktikern zeigt sich, dass es möglich ist, in einer Prüfung tatsächlich mehrere der im Katalog aufgelisteten Kompetenzen abzugreifen und dann relativiert das doch diese Angst, es sei gar nicht mehr administrierbar, beträchtlich.

**Hans Keplinger:** Schulrechtsjurist aus Oberösterreich. Ich hätte es nicht für möglich gehalten, dass in unserem viel gerühmten Rechtsstaat derart ungeordnete Verhältnisse vorherrschen können wie zum Beispiel in der letzten Hälfte des vergangenen Schuljahres im Zusammenhang mit der Fragestellung der 60%. Die Diskussionen, die Telefone bei Politikern, Schulservicestellen, Juristen sind heiß gelaufen. Und zwar deswegen, weil man also den Eltern zumindest nicht am Telefon verbindlich machen konnte, dass es jetzt schon keine Prozentregelung gibt und sie waren und blieben der Auffassung, 60% wären strenger als 50%. Und wenn man jetzt glaubt, durch diese eben erwähnte Reparatur der LBVO das Problem beseitigt zu haben, dann täuscht man sich schon wieder, denn wir haben nach wie vor viele Anfragen, weil das in den



Schulen nicht ausreichend umgesetzt wird. Die Aufklärung und Information zu den BIFIE-Modellen. Also ich möchte das nicht mehr erleben, dass solche missverständlich formulierten Modelle in die Welt gesetzt werden und ohne Rechtsbasis zur Anwendung kommen. Was kann da in Zukunft getan werden, um das zu vermeiden?

**Gerhard Münster:** Unterrichtsministerium. Ich glaube man darf zwei Dinge nicht verwechseln, weil das BIFIE angesprochen worden ist, und vorher irgendwo auch die Reifeprüfung angesprochen worden ist. Die Unzulänglichkeiten bei der Beurteilung von Leistungen sind uns ja längst bekannt. Es ist nichts Neues. Im Zuge der Reifeprüfung sind wir erstmals offensichtlich an die Grenzen des Machbaren gestoßen. Das hat aber nicht unbedingt mir der Entwicklung der LBVO zu tun, an der ich dankenswerterweise mitwirken darf, dass ist ein im Grunde von der Reifeprüfung losgelöster Prozess, ein langjähriger Prozess und es ist meines Erachtens, Herr Dr. Neuweg hat es auch angedeutet, dringend notwendig, dass auch wirklich langjährig anzulegen und gut sichern zu lassen und es wird dann später, wenn die Zeit so weit ist, wenn es reif ist, auch bei der Reifeprüfung wirken können. Insofern, wie gesagt, die Zeit muss man sich nehmen. Der zweite Punkt, den ich erwähnen wollte, das ist der Unterricht. Ich glaube in dieser Langjährigkeit, in dieser prozesshaften Entwicklung der Beurteilung darf man nicht vergessen, den Aspekt des Unterrichts. Beurteilung kann und wird nicht funktionieren, wie wir uns das vorstellen, wenn die dazugehörige Unterrichtsarbeit nicht gleich auch mitgedacht wird, dass beides harmoniert. Das ist mehr ein Hinweis an die Verantwortlichen, die hier auch im Raum sitzen, das mitzudenken. Die Lehrpläne müssen ebenfalls überarbeitet werden, nicht nur wegen der neuen Oberstufe mit der Semestrierung, sondern auch die Grob- oder Feinkörnigkeit der Kompetenzbereiche wird in den Lehrplänen Verankerung finden müssen, und da scheint es mir dringend angebracht zu sein, auch eine entsprechend langfristig geführte Diskussion über die Unterrichtsarbeit zu führen. Dankeschön.

**Martin Kremser:** Landesschulrat für Steiermark. Meine Frage geht in den Bereich § 14 a LBVO bzw. 18 Abs 2 a SCHUG, die Leistungsbeurteilung in der neuen Mittelschule. Ich bin mir nicht ganz sicher, Sektionschef Jonak hat das in seinem Vortrag angesprochen, dass in der ursprünglichen Konzeptionierung der LBVO nicht auf einzelne Spezialbedingungen in einzelnen Schultypen eingegangen werden sollte bei der Definition der Noten. Jetzt haben wir das offensichtlich doch. Wir haben den vertiefenden Bereich und den grundlegenden Bereich in der Neuen Mittelschule. Der vertiefende Bereich weist allerdings nur die Notengebungen maximal Genügend bis Sehr Gut auf, kein Nicht Genügend. Da stell ich mir die Frage, wie das Ganze mit § 18 Abs 2 SCHUG, der ja als Beurteilungsstufen die Noten Sehr Gut bis Nicht Genügend vorsieht, in Einklang zu bringen ist. Danke.

**Anfrage von Vertreter des Unterrichtsministeriums:** Ich möchte einen Appell an alle Anwesenden richten, denn ich glaube, das ist das ganz Zentrale, dass wir die Kommunikation sehr bedenklich und langsam angehen, denn Veränderungen durchzuführen braucht Zeit. Dr. Münster hat es bereits angesprochen, wir haben jetzt einen sehr schönen Bogen von neuen Lehrplänen zu Bildungsstandards, zur Leistungsbeurteilung zu bearbeiten und ich glaube, wenn wir das in einigen Jahren entwickeln, passen alle Puzzleteile, an denen wir arbeiten, zusammen. Ich danke vielmals für den Vortrag über die historische Entwicklung, denn ich glaube, das war für einige von uns sehr, sehr interessant. Dankeschön.

**Felix Jonak:** Ja, es ist immer schwierig, Änderungen tatsächlich ins Volk zu bringen. Nämlich insoweit, als jeder bei irgendeiner Änderung genau das sehen will, was ihm vorschwebt. Und dann werden zum Teil die Vorschriften irgendwo in diese Richtung getrimmt. Es passt zwar nicht genau, aber man will es dann in der jeweiligen Form interpretieren. Ich glaube, es bleibt nur eines übrig, immer wieder auf die Grundtendenzen von Vorschriftenänderungen Bedacht zu nehmen. Es gab unter Minister Zilk eine Veranstaltungsreihe, die Leistungsbewertung, Beurteilung hat man damals nicht sagen wollen, weil dabei ans Schafott denken hätte können. Aber da war es so, da bin ich quer durch Österreich gewandert und habe die Sachen dargelegt. Alle, mit Ausnahme der „Aktion kritische Schüler“, die ja überhaupt keine Beurteilung wollten, aber alle anderen haben gesagt, insbesondere auch die Eltern, ja, wenn das so gemacht wird, wie es die Leistungsbeurteilungsverordnung intendiert, dann wäre ja alles in Ordnung. Aber die Schulwirklichkeit schaut anders aus. Ich hoffe, dass bei den weiteren Entwicklungen durch die entsprechenden Interpretationen und Vorträge tatsächlich die Situation verbessert wird.

Ein zweiter Punkt, weil hier der vertiefte Unterricht in der Neuen Mittelschule angesprochen wurde. Wir werden hier, ich bin davon überzeugt, nie eine befriedigende Lösung finden. Denn man hat damals auch bei der Neuen Hauptschule mit den Leistungsgruppen versucht. Ein großer Fortschritt gegenüber der vorher eingeführten zweizügigen Hauptschule, bei der ja der Übertritt in weiterführende Schulen durch die Lehrplandifferenzen, Fremdsprachen usw. fast unmöglich war. Aus den Lehrplänen war am Anfang nur ansatzweise, aber nicht im Lehrstoff, sondern in den didaktischen Grundsätzen eine Differenzierung zu erahnen.

Minister Gratz hat davon gesprochen, dass es in seinem Bezirk bereits die Gesamtschule gäbe, weil 80% der Kinder in die AHS gehen würden. In anderen Bezirken war das nicht der Fall, aber dort gab es auch in der Hauptschule drei Leistungsgruppen mit ihren Differenzierungen. Auch im ländlichen Bereich ist die Situationen nicht vergleichbar. So wird man wahrscheinlich auch beim vertieften Unterricht in der Neuen Mittelschule schwer zu einer Klarheit im österreichischen Durchschnitt kommen.

**Prof. Engelbrecht:** Auf die Buntheit der Entwicklung konnte ich ja nicht eingehen, auf die Diskrepanz zwischen den Schulgesetzen und der Schulwirklichkeit ebenfalls nicht. Sie ist aber vorhanden, manchmal sehr stark und bei Entwicklungen muss man schon in Jahrzehnten rechnen, wenn eine Umstellung erfolgen soll. Ich sehe auch gewisse Schwierigkeiten schon darin, wenn der junge Lehrer mit ganz bestimmten Vorstellungen kommt. Früher war es so, wenn ein Probelehrer zu einem erfahrenen Lehrer gekommen ist, hat dieser die Sichtweise übernommen, weil er ein gutes Zeugnis haben wollte. Da beginnen die wirklichen Schwierigkeiten jedes Leiters einer Schule Neuerungen durchzusetzen.

Es gilt viele Gespräche zu führen. Sehr viele Gespräche, um hier etwas zu bewirken. Dabei spielen wieder subjektive Vorstellungen des Direktors eine Rolle, der von seiner Schule diese oder jene Leistung haben will. Das ist eine sehr anstrengende Geschichte und noch dazu, weil sich sehr oft noch Politik hineinmischt, die hat eigentlich hier keinen Platz. Es soll wirklich um die Entwicklung des Kindes gehen, das möglichst gut einmal in der Wirklichkeit des Lebens bestehen kann. Und eigentlich sollten alle Lehrer nur dieses eine Ziel verfolgen.

**Prof. Neuweg:** Also zu wenige Gespräche und zuviel Politik, das ist doch ein schönes Schlusswort für den Vormittag.

**Juraneck:** Danke für diese Diskussionsrunde.



## Mittagsbuffet Berufsschule Waldegg Niederösterreich

Präsident Juranek dankt allen Verantwortlichen der Landesberufsschule Waldegg, Niederösterreich für die Gestaltung des hervorragenden und köstlichen Mittagsbuffets, für die perfekte Organisation und das freundliche Service.





## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

Stefan Hopmann



Stefan T Hopmann, Universität Wien

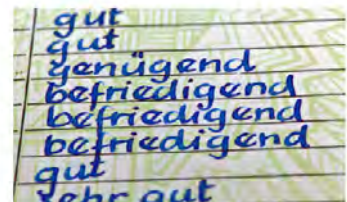
### Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

ÖGSR Wien, 2013-01-23



Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

- Grundlagen
- Entwicklung
- Trends
- Erfahrungen
- Ergebnis



## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Grundlagen

1. Es ist empirisch nur begrenzt möglich, Aussagen über die Vortrefflichkeit bestimmter Formen der Leistungsbewertung auf Grundlage international vergleichender Studien zu treffen.

- Jährlich erscheinen international zur Zeit über tausend empirische Studien, die in irgendeiner Form schulische Leistungsbewertungen zum Gegenstand haben und sich nicht selten widersprechen. (vgl. z.B. die auf <http://www.eric.ed.gov/> erfasste Literatur)
- Immerhin noch einige hundert Studien beinhalten Vergleiche von unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung.
- Dagegen gibt es nur wenige Studien, die unterschiedliche Formen der Leistungsbewertung jenseits der Beschreibung der jeweiligen Regularien international vergleichen.

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Grundlagen

1. Für diesen Mangel an systematisch international vergleichenden Studien gibt es handfeste Gründe.

- **Technische:** Es ist schwierig, die Voraussetzungen und Folgen von unterschiedlichen Formen der Leistungsbeurteilung aus dem „Rauschen“ des Schullebens herauszufiltern. Sie sind mit anderen Aspekten der Schul- und Unterrichtsgestaltung „konfundiert“.
- **Strukturelle:** Es gibt Dutzende Formen der Leistungsermittlung, die international, aber auch innerhalb der jeweiligen Länder in sehr unterschiedlichen Mischungsverhältnissen eingesetzt werden.
- **Normative:** Leistungsbeurteilungen erfüllen sehr unterschiedliche Funktionen und bedienen sich unterschiedlicher Bezugsnormen. Je nachdem, welche in den Vordergrund gerückt werden, ergeben sich unterschiedliche Folgerungen.

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Grundlagen

#### 1. Bezugsnormen z.B.

- **Sachlich:** Von der Beherrschung einer Einzelleistung bis zur Bewertung dahinter liegender Kompetenzen.
- **Räumlich:** Vom Klassenverband bis zum „globalen“ Vergleich.
- **Zeitlich:** Vom zurückgelegten Lernweg über den erreichten Stand bis hin zum künftigen Potential.

#### 1. Funktionen z.B.

- **Diagnose**
- **Motivation**
- **Sozialisation**
- **Promotion/Allokation**
- **Legitimation/Verantwortlichkeit**

Was einer Funktion dient, kann eine andere behindern ...

(vgl. u.a. Eder, Neuweg & Thonhauser 2009; Sacher 2009; Darling Hammond & Wentworth 2010)

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Grundlagen

#### 1. Formen: Prüfungsformate unterscheiden sich zudem hinsichtlich verschiedener Dimensionen:

- **Offen <-> standardisiert.**
- **Punktuell <-> fortlaufend.**
- **Individuell <-> kollektiv.**
- **Personalisiert <-> vergleichend.**
- **Lokal <-> national <-> international.**
- **Freiwillig <-> verpflichtend.**
- **"low stakes" <-> "high stakes".**
- ...



## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Entwicklung

1. Historisch hat sich die schulische Leistungsbewertung seit Reformation (Konfirmation) und Gegenreformation (Ratio Studiorum) von offenen und lokalen Formen lange in Richtung standardisierter und zunehmend auch zentralisierter Formate der Leistungsbewertung bewegt.  
(historische Beispiele u.a. in: Prinz von Hohenzollern & Liedtke 1991; Ziegenspeck 1999).
2. Noten und andere Formen der Reihung (wie standardisierte Leistungsniveaus – z.B. Monitorial Instruction 1800ff.) sind dabei als **Komplexität reduzierendes Kommunikationsmittel** insbesondere für Übergangentscheidungen (von Klasse zu Klasse, von Stufe zu Stufe, von einer Bildungseinrichtung zur nächsten) entstanden: also primär aus organisationstechnischen, nicht aus pädagogischen Gründen.
3. Als Faustregel kann gelten: Je weiträumiger und komplexer ein Schulsystem wurde, umso größer die Rolle, die nach und nach solche standardisierten Formate gespielt haben. Noten und ähnliche Rankings wurden meist im Verlauf des 19. oder frühen 20. Jahrhunderts Regel.

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Entwicklung

1. Heute gibt es – jedenfalls meines Wissens – kein öffentliches Schulsystem mehr, dass sich nicht einer Mischung lokaler und zentraler, offener und standardisierter, benoteter und nicht benoteter Leistungsbewertung bedient.
2. Dabei variieren jedoch sowohl international wie national und lokal die Mischungsverhältnisse, und welche Bedeutung den jeweiligen Formaten der Leistungsbewertung zugeschrieben wird.
3. Während Österreich sich noch auf dem Weg zu mehr Standardisierung und Zentralisierung befindet, gibt es in anderen Ländern, die schon länger Erfahrung mit solchen Systemen haben, einen klaren Trend zurück zur Stärkung offener, lokaler und personalisierter Leistungsbewertung.  
(vgl. z.B. Darling Hammond & Wentworth 2010)

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Trends (vgl. zusammenfassend u.a. Darling Hammond & Wentworth 2010; Hopmann 2013)

1. **Finnland** kennt abgesehen von teilstandardisierten Abschlussprüfungen keine verpflichtende zentralisierte Leistungsfeststellung. Bis Ende der vierten Klasse werden keine, in der fünften und sechsten Klasse Noten ergänzend verwendet. Die Spielregeln der innerschulischen Leistungsfeststellung werden im wesentlichen lokal entschieden.
2. **Schweden, Norwegen und Dänemark** haben neben teilstandardisierten Abschlussprüfungen auch einzelne zentralisierte Leistungsfeststellungen eingeführt. In allen skandinavischen Ländern verzichtet man in der Regel bis zur achten Klasse auf Noten. Die Spielregeln der innerschulischen Leistungsfeststellung werden weitgehend lokal entschieden.
3. **Singapur** hat – wie andere asiatische Länder – in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren ein relativ dicht geknüpftes Netz zentral vorgegebener Leistungsfeststellungen eingeführt, die zunehmend mit lokalen Massnahmen zu ergänzen sind oder durch diese ersetzt werden. Noten spielen durchgängig eine Rolle.

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Trends (vgl. zusammenfassend u.a. Darling Hammond & Wentworth 2010; Hopmann 2013)

1. **England** hatte neben einem historisch gewachsenen (zur Reform anstehenden) System extern regulierter Abschlussexamen seit den späten 1980ern ein extensives System zentral vorgegebener Leistungsfeststellungen entwickelt – das seit einigen Jahren deutlich zurückgefahren wird (in Wales weitgehend eingestampft wurde; vgl. Archer 2006). Ähnliches gilt auch für andere Commonwealth Länder wie **Neuseeland** und **Australien**, die zunehmend „school based“ Assessment-Formate oder Mischsysteme entwickeln.
2. Selbst in den **USA**, unstreitig dem Vorgangsland im extensiven Gebrauch zentralisierter und standardisierter Leistungsfeststellungsverfahren (NCLB, Race to the TOP), entwickeln sich zumindest einige Bundesstaaten – wenn auch sehr langsam – in Richtung von Mischsystemen, in denen lokalen und offenen Formaten der Leistungsfeststellung wieder ein größerer Stellenwert zukommt.



## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Erfahrungen

**Die Pendelbewegung hin zu mehr standardisierten und zentralisierten Formen der Leistungsbewertung und jetzt zurück zu mehr lokalen Formaten hat einige gut erkennbare Gründe, die sich in fast allen Ländern antreffen lassen:**

- Mit der **Massenexpansion** des Bildungswesens haben sich die Folgekosten (stakes) der Leistungsbewertung erhöht. Wo früher genügte, bestanden zu haben, konnten/können jetzt gradierte Unterschiede entscheidend werden. (vgl. z.B. Labaree 2010)
- Am Anfang stand/steht fast immer die Einsicht in die immanenten **Grenzen lokaler Leistungsbewertung**: Wenigstens seit den 1960ern ist bekannt, dass sich z.B. in der Notengebung alle Aspekte interpersonalen Kommunikation geltend machen können, auch jene, die nicht unmittelbar zur Leistungsfeststellung gehören müssen (wie Stimmlage, Sprechgeschwindigkeit, Aussehen, Wortwahl, Sprachstil, Handschrift etc.). (vgl. zusammenfassend bereits Ingenkamp 1976; danach: Ziegenspeck 1999; Weinert 2008 – zur Schönheit jüngst: Dunkake et al. 2012)

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Erfahrungen

1. Verstärkt wurde dieser Eindruck durch die Erfahrung, dass es nur wenig **Übereinstimmung** zwischen den lokalen Notenverteilungen und davon unabhängigen (z.B. zentralisierten, standardisierten) Leistungsmessungen gibt: Was an einem Ort als gute Leistung gilt, kann andernorts nicht **genügen**. (siehe z.B. für Österreich sehr eindrucksvoll die Analysen von Eder, Neuweg & Thonhauser 2009 und Vogtenhuber et al. 2012)
2. Das führte zunächst und insbesondere dort, wo es erkennbar **benachteiligte Gruppen** in der Leistungsentwicklung gab (wie jetzt in Wien), zur Einführung zentralisierter und standardisierter Formate in der Erwartung, dass diese zu mehr Gleichheit und Gerechtigkeit führen würden. (vgl. zusammenfassend z.B. Ravitch 2011; Nichols, Glass & Berliner 2012)
3. Dabei gab und gibt es erhebliche Unterschiede, wie hoch der Anteil solcher standardisierter/zentralisierter Leistungsfeststellungen ist und welche Folgen sie für die betroffenen Schülerinnen und Schüler bzw. **Lehrkräfte haben**. (vgl. für Beispiele auf unterschiedlichen Ebenen z.B. Klein et al. 2009; Neumann 2009; Ackeren 2012; Darling Hammond & Wentworth 2010)

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Erfahrungen

1. Unbeschadet der Ausgestaltung haben sich allerdings fast überall ähnliche Probleme gezeigt:
  - Zwar vermeiden diese Systeme personalisierte bzw. lokale „Ungerechtigkeiten“, aber sie haben nirgends nachhaltig zur Angleichung der Leistungen oder zu mehr sozialer Gerechtigkeit geführt. **Im Gegenteil sind in diesen Systemen die individuellen Leistungszuschreibungen in der Regel noch stärker mit der sozialen Herkunft korreliert.** (vgl. zusammenfassend z.B. Rustique-Forrester 2005; Berliner & Nichols 2007; Braun, Chapman & Vezzu 2010; Ravitch 2011; Nichols, Glass & Berliner 2012)
  - Häufig führen solche Systeme zu einem **curricularen Schrumpfen** und unvermeidlich zu einer **Einengung der Bewertungsgrundlage**, da sie schon test-technisch nicht in der Lage sind, die gesamte Breite des Curriculums und der je lokalen Umstände des Lernens zu berücksichtigen.

(vgl. z.B. Cuban 2007; Koretz 2008; Martinez, Stecher & Borko 2009; Young & Kim 2010; Polikoff, Porter & Smithon 2011; Labaree 2011).

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Erfahrungen

- Die **prognostische Validität** zentralisierter & standardisierter Leistungsbeurteilungen für die individuellen Erfolgsaussichten in nachfolgenden Bildungseinrichtungen bzw. für den gesellschaftlichen Ertrag der Schule ist (auch im Vergleich zu Noten) bestenfalls umstritten, jedenfalls gering. (vgl. z.B. Sickmann 2005; Trapmann 2007; Cliffordson 2008; Shulruf et al. 2009)
- Schliesslich führt die **Belastung zentralisierter/standardisierter Leistungsmessungen mit personalisierten Folgen zu Risiken der systemischen Korruption** (Campbell's Law; vgl. z.B. Berliner & Nichols 2007; Koretz 2008)
- Das führt **unweigerlich dazu, Schülerinnen und Schüler und zum Teil auch Lehrkräfte für Folgen je gegebener Umstände** sowohl innerschulisch (wie Unterrichtsqualität, Klassenzusammensetzung, Testvorbereitung etc.), wie auch außerschulisch (soziale Herkunft, Armut etc.) haftbar zu machen, auf die sie selber keinen oder allenfalls geringen Einfluss haben. (vgl. zusammenfassend Hopmann 2008, 2013; Nichols, Glass & Berliner 2012)

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Erfahrungen

1. In der Summe konkludieren immer mehr renommierte ForscherInnen damit, der massive Einsatz solcher Formen der Leistungsmessung (high stake testing) sei **wissenschaftlich, moralisch und schulpraktisch unvertretbar** (vgl. z.B. Nichols & Berliner 2007; Ravitch 2010). Bereits 2002 hatte die American Educational Research Association die Verwendung solcher Tests für die individuelle Leistungsbewertung als **„ethisch“** problematisch bezeichnet. (vgl. zu den ethischen Problemen auch Gallagher 2007; Pope 2009)
2. In der Folge dessen wenden sich immer mehr Länder bzw. die Forschung stattdessen der Frage zu, wie die **Qualität lokaler Leistungsbeurteilung und alternativer Formen der Leistungsbewertung** (wie Portfolios, Projekte etc.) verbessert werden kann. (vgl. zusammenfassend z.B. Darling-Hammond & Wentworth 2010; Wiliam 2010; Young & Kim 2010)
3. Dabei geht es nicht zuletzt um verschiedene Formen den Unterricht begleitender **formativer Leistungsbewertung** (vgl. dazu z.B. bereits Olechowsky & Persy 1987; aktuell: Gallagher 2007; Hascher 2009; Andrade & Cizek 2010; Maier, Hofmann & Zeitler 2012)

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Ergebnis

1. Eine allen Bezugsnormen und Funktionen schulischer Leistungsbewertung **„gerecht“** werdendes System gibt es nicht, kann es nicht geben, da diese Normen und Funktionen einander teilweise ausschließen. Es geht allenfalls darum, welche und wie viel „Ungerechtigkeit“ annehmbar erscheint.
2. Es ist weitgehend unstrittig, dass **offene und lokale Formen** der Leistungsbeurteilung anfällig für „sachfremde“ Einflüsse sind – zugleich aber auch besser geeignet für die individuelle Lernförderung (*assessment for learning* statt *of learning*) und die lokale Unterrichtsentwicklung.
3. Während **zentralisierte/standardisierte Formen** unstrittig nützlich für diagnostische Zwecke oder Systemmonitoring sein können, führen sie weder zu mehr Leistung oder zu mehr sozialer Gerechtigkeit (eher im Gegenteil), noch eignen sie sich als ausschlaggebender Bestandteil für individuelle Leistungsbewertungen oder für prognostische Aussagen.
4. **Es scheint also ein wenig so, als wolle Österreich (wie andere Nachzügler auch) jetzt nachholen, was sich andernorts schon nicht bewährt hat.**

**Danke für Ihre Aufmerksamkeit!**

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

### Literatur (Auswahl)

- Andrade, H.L. & Cizek, G.J. (Hrsg.) (2010.): Handbook of formative assessment. New York, NY.
- Ackeren, I. et al. (2012): The Impact of State-Wide Exit Exams in Germany: A Descriptive Case Study. In: Education Policy Analysis Archives, 20 (8). Retrieved 2013-01-22: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1011>
- Archer, J. (2006): Wales eliminates national exams for many students. In: Education Week. Retrieved 2013-01-22: <http://www.edweek.org/ew/articles/2006/12/20/16wales.h26.html?qs=Wales>.
- Berliner, D. C., & Nichols, S. L. (2007): Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools.
- Braun, H., Chapman, L., & Vezzu, S. (2010): The Black-White achievement gap revisited. In: Education Policy Analysis Archives, 18(21) Retrieved 2013-01-22: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/772>
- Cliffordson, C. (2008): Differential Prediction of Study Success Across Academic Programs in the Swedish Context: The Validity of Grades and Tests as Selection Instruments for Higher Education. In: Educational Assessment 13/1, 56-75
- Cuban, L. (2007): Hugging the middle: Teaching in an era of testing and accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 15(1). Retrieved 2013-01-22: [epaa.asu.edu/epaa/v15n1/](http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1/).
- Darling-Hammond, L & Wentworth, L. (2010): Benchmarking learning systems: Student performance assessment in international context. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Dunkake, I. et al. (2012): Schöne Schüler, schöne Noten? Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der physischen Attraktivität von Schülern auf die Notenvergabe durch das Lehrpersonal. In: Zeitschrift für Soziologie, 41/2., 142–161
- Eder, F.; Neuweg, H.G. & Thonhauser, J. (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich Bd. 2. Retrieved 2013-01-22: <https://www.bifie.at/buch/1024/b/6>
- Gallagher, C.W. (2007): Reclaiming Assessment. Portsmouth, N.H.
- Hascher, T. (2009): Lernprozessdiagnostik als Schlüssel zur Begleitung individuellen Lernens. In Weyringer, S.; Seyr, B. & Oswald, F. (Hrsg.): ECHA-Österreich – ein Markenzeichen für Begabungsförderung und Schulentwicklung, 135-149. Wien
- Hopmann, S.T. (2008): No Child, No School, No State Left Behind. Schooling in an Age of Accountability, in: Journal of Curriculum Studies 38/4, 417– 456.
- Hopmann, S.T. (Hrsg.) (2013): The End of Schooling As We Know It. Themenheft des Journal of Curriculum Studies 43/1 (in print).

## Schulische Leistungsbewertung im internationalen Vergleich

- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1976): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim/Basel 1976-8
- Klein, E. et al. (2009): Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 55/4, 596-621
- Koretz, D. (2008). Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us. Cambridge, MA.
- Labaree, D. (2012): School Syndrome: Understanding the USA's Magical Belief that Schooling Can Somehow Improve Society, Promote Access, and Preserve Advantage. In: Journal of Curriculum Studies, 44/2, 143-163.
- Maier, U.; Hofmann, F. & Zeitler, S. (2012). Formative Leistungsdiagnostik – Grundlagen und Praxisbeispiele. Schulmanagement-Handbuch 141. München: Oldenbourg.
- Martinez, J.F.; Stecher, B.; Borko, H. (2009): Classroom Assessment Practices, Teacher Judgments, and Student Achievement in Mathematics: Evidence from the ECLS. In: Educational Assessment 14, 78–102
- Neumann, M. (2009): Aktuelle Problemfelder der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs: Öffnung von Wegen zur Hochschulreife, Umbau des Kurssystems und die Vergleichbarkeit von Abiturleistungen. Dissertation FU Berlin.
- Nichols, S. L., Glass, G. V., Berliner, D.C. (2012): High-stakes testing and student achievement: Updated analyses with NAEP data. *Education Policy Analysis Archives*, 20(20) Retrieved 2013-01-23: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1048>
- Olechowski, R. & Persy, E. (1987): Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien – München.
- Polikoff, M.S., Porter, A.C. & Smithon, S. (2011): How Well Aligned Are State Assessments of Student Achievement With State Content Standards? In: American Educational Research Journal 48/4, 965-995
- Pope, N. et al. (2009): Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. In: Teaching and Teacher Education 25 (2009) 778–782
- Prinz von Hohenzollern, J.G. & Liedtke, M. (Hrsg.) (1991): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
- Ravitch, D. (2011): The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education. Philadelphia, PA.
- Rustique-Forrester, E. (2005): Accountability and the pressures to exclude: A cautionary tale from England. *Education Policy Analysis Archives*, 13(26). Retrieved 2013-01-22: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n26/>.
- Sacher, W. (2009) : Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn 2009-5



# ÖGSR

14:30 – 15:00

**Schulversuche zur Leistungsbeurteilung von  
der Volksschule bis zur Zentralmatura**

Mag. DI Dr. Christian Dorninger

Direktor des BIFIE



# Leistungsbeurteilung Aufgabentestung, Lehrpläne, Schulversuche

ÖGSR Symposium 23.1.2013, BKA ; C. Dorringer



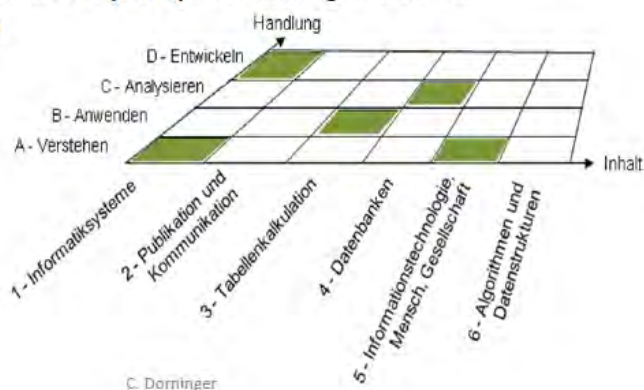
## Kompetenzmodelle

### .. beschreiben Lernprozesse genauer als Lehrpläne

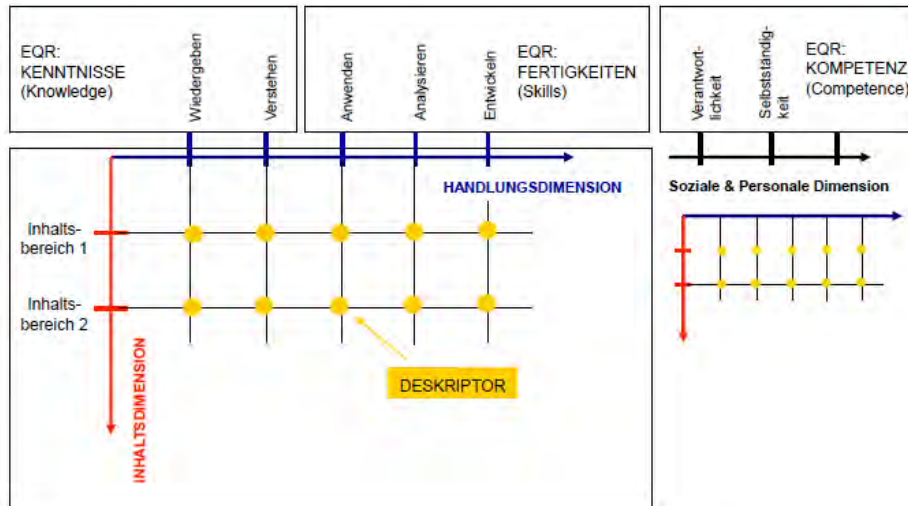
...gehen von einem mehrdimensionalen Lernzielbegriff aus und definieren neben kognitiven und methodischen auch soziale und personale Kompetenzen (Weinert, 2001)

Anleihe bei Anderson/Krathwohl (2001) und Bildungsstandards:

- Wiederhole (Remember)
- Verstehe (Understand)
- Wende an (Apply)
- Analysiere (analyze)
- Entwickle (Create)



## Berufsbildung: Kompetenzmodell – EQR/NQR



## Aufgabenentwicklung und Qualitätssicherung

- Erstellung von **Aufgabenpaketen** (+ Beilagen) für alle Reifeprüfungen (drei Termine im Jahr; Kompetenzchecks, Probemature)
- Vorbereitung von **Reservepaketen**
- **Endkontrolle** der Testunterlagen samt Beilagen (Korrektur- und Beurteilungsschlüssel, Testinstruktionen); **Übermittlung** der Aufgabenhefte zu den Hauptterminen und im pdf - Format zu den Nebenterminen
- Aufbau und Wartung eines Aufgabenpools für die **Kompensationsprüfungen** in den standardisierten Klausurfächern und Übermittlung an die Schulen
- Vorbereitung der **elektronischen Prüfung**

## Qualitätskreislauf zur Itementwicklung



Qualitätskreislauf

Aufgaben:  
Interne Kontrolle

**Feldtestungen**

Testtheorie für  
Nacharbeitung  
und Ensembles

Expertenreview  
oder „**Standard –  
Setting**“

Fassung der ge-  
samten Klausur

## Aufgaben und Beurteilung

### Entwicklung durch unterschiedliche Expertengruppen

**Basis** Lehrplan, Bildungsstandards (Kompetenzmodelle), Testspezifikationen, europäische Dokumente (GERS, gemeinsame Mathematikspezifikation u.a.)

**Beurteilungsschema** muss bei standardisierten Prüfungen durchkonzipiert sein **und am besten metrische Skalen** verwenden (wirken „gerecht“)

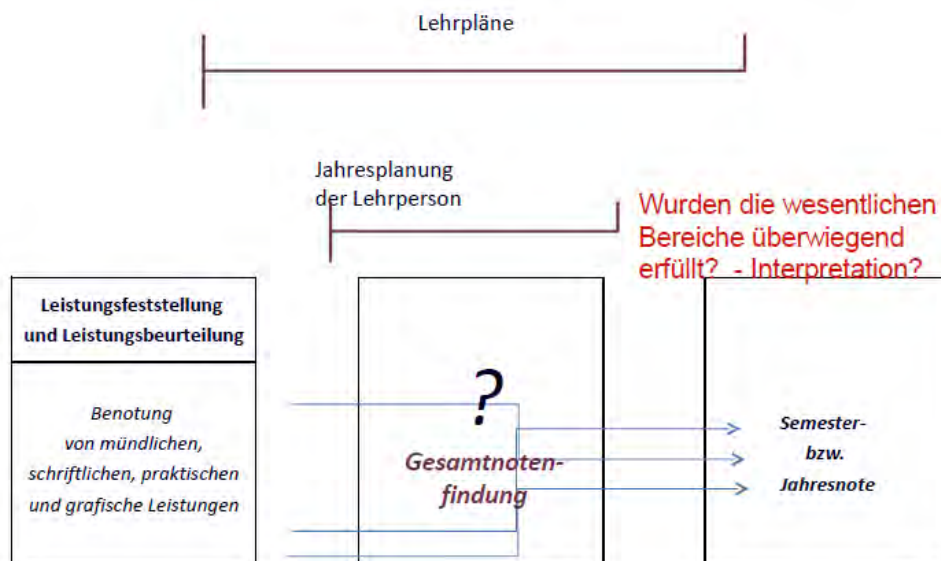
„Aufarbeitung“ der **Verbindung** von psychologischer Testtheorie und pädagogischer Leistungsbeurteilung



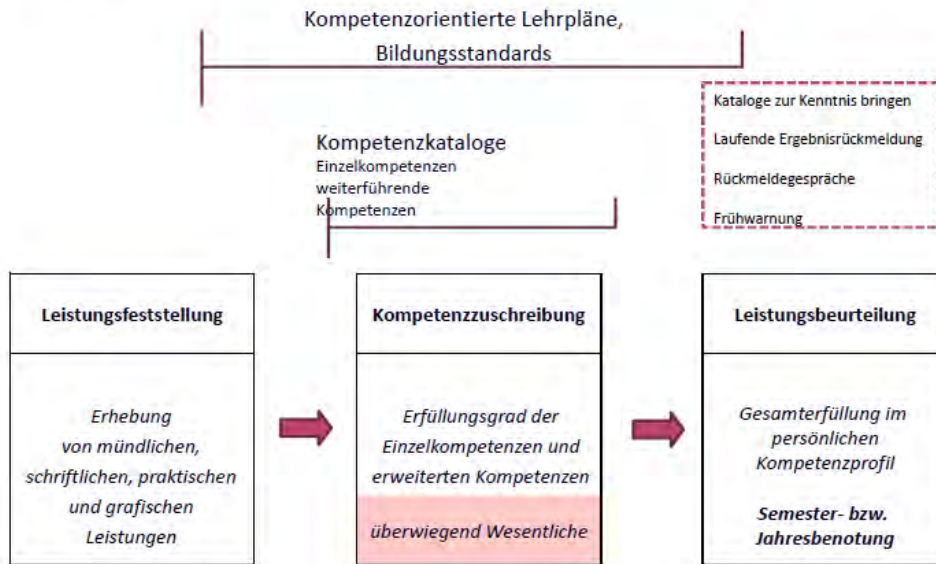
## Ziele der neu interpretierten Leistungsbeurteilung

- **Gute Grundkonzeption** der LBVO 1974, die den Kern der Kompetenzorientierung bereits in sich trägt (z.B. § 14 LBVO Beurteilungsstufen: Erfassung und Anwendung, Durchführung von Aufgaben, Eigenständigkeit)
- Nun soll die **Kompetenzerfassung** in allen Bereichen neu interpretiert werden: Die Leistungsfeststellungen werden **praxisgerechter** und orientieren sich ausschließlich an der **nachzuweisenden Kompetenz**.
- Die Außenwirksamkeit der Benotung wird gestärkt: Vereinheitlichung des Leistungsniveaus für den positiven Abschluss eines Moduls (=Semesters bzw. Schuljahres).
- Das Notenkalkül wird durch Kompetenzkataloge unterstützt: Klare Erfassung der **Grundanforderungen** und der **weiterführenden Anforderungen**.
- Die Lernenden werden bei Reflexion und Selbsteinschätzung unterstützt, die Transparenz der Leistungsbeurteilung wird gefördert und individuelle Fördermaßnahmen inkl. Begabungsförderung werden erleichtert.

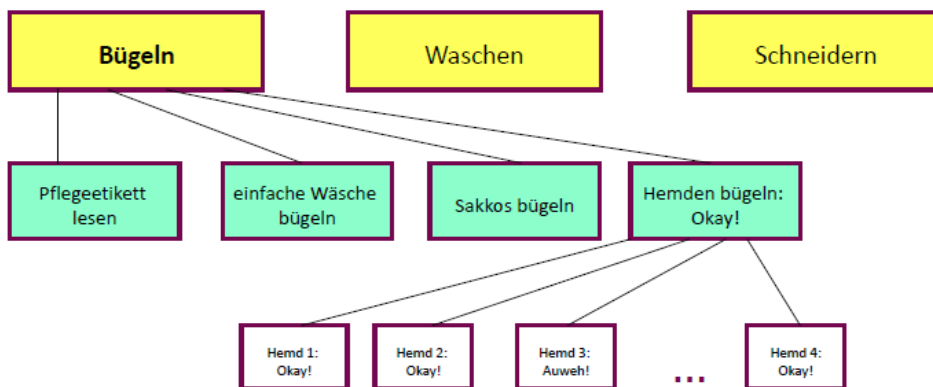
### Ablauf der Leistungsbeurteilung alt (Basis LBVO 1974)



**Ablauf der Leistungsbeurteilung interpretiert**



**Kompetenzbereich – Kompetenz – Aufgabe**



Auch wer Hemden bügeln kann, bügelt nicht immer jedes Hemd sauber. Aber jeder, der bügeln können will, muss Hemden bügeln können und kann dies nicht durch das Lesen von Pflegeetiketten kompensieren!

**Kompetenzkatalog – genereller Aufbau**

Alle Grundanforderungen müssen zumindest überwiegend erfüllt sein.

Kompetenz 1 setzt sich beispielsweise nur aus Grundanforderungen zusammen.

Kompetenz 2, 3 und 4 verfügen über Grund- und darüber hinausgehende Anforderungen.

Kompetenz 5 verfügt beispielsweise nur über darüber hinausgehende Anforderungen.

Kompetenz - beschreibung	Erfüllungsgrad Taxierung	Grundanforderungen		darüber hinausgehende Anforderungen	
		überwiegend	vollständig	überwiegend	vollständig
Kompetenz 1	Verstehen Anwenden				
Kompetenz 2	Anwenden Analysieren				
Kompetenz 3	Verstehen Anwenden Analysieren				
Kompetenz 4	Anwenden Analysieren Entwickeln				



**Kompetenzprofil mit genügender Leistung**

Kompetenz - beschreibung	Erfüllungsgrad Taxierung	Grundanforderungen		darüber hinausgehende Anforderungen	
		überwiegend	vollständig	überwiegend	vollständig
Kompetenz 1	Verstehen Anwenden	□			
Kompetenz 2	Anwenden Analysieren	□			
Kompetenz 3	Verstehen Anwenden Analysieren	□	□		
Kompetenz 4	Anwenden Analysieren Entwickeln	□			

*Genügend*

Kompetenzprofil mit befriedigender Leistung

Kompetenz- beschreibung	Erfüllungsgrad Taxierung	Grundanforderungen		darüber hinausgehende Anforderungen	
		überwiegen d	vollständi g	überwiegen d	vollständig
Kompetenz 1	Verstehen Anwenden	□	□		
Kompetenz 2	Anwenden Analysieren	□	□		
Kompetenz 3	Verstehen Anwenden Analysieren	□	□		
Kompetenz 4	Anwenden Analysieren Entwickeln	□	□		

*Befriedigend*

Kompetenzprofil mit guter Leistung

Kompetenz- beschreibung	Erfüllungsgrad Taxierung	Grundanforderungen		darüber hinausgehende Anforderungen	
		überwiegen d	vollständi g	überwiegen d	vollständig
Kompetenz 1	Verstehen Anwenden	□	□		
Kompetenz 2	Anwenden Analysieren	□	□	□	
Kompetenz 3	Verstehen Anwenden Analysieren	□	□	□	
Kompetenz 4	Anwenden Analysieren Entwickeln	□	□		

*Gut*

**Kompetenzprofil mit sehr guter Leistung**

Kompetenz- beschreibung	Erfüllungsgrad Taxierung	Grundanforderungen		darüber hinausgehende Anforderungen	
		überwiegen d	vollständi g	überwiegen d	vollständig
Kompetenz 1	Verstehen Anwenden	□	□		
Kompetenz 2	Anwenden Analysieren	□	□	□	□
Kompetenz 3	Verstehen Anwenden Analysieren	□	□	□	□
Kompetenz 4	Anwenden Analysieren Entwickeln	□	□	□	

*Sehr gut*

**Kompetenzprofil mit nicht genügender Leistung**

Kompetenz- beschreibung	Erfüllungsgrad Taxierung	Grundanforderungen		darüber hinausgehende Anforderungen	
		überwiegen d	vollständi g	überwiegen d	vollständig
Kompetenz 1	Verstehen Anwenden	□			
Kompetenz 2	Anwenden Analysieren	□			
Kompetenz 3	Verstehen Anwenden Analysieren				
Kompetenz 4	Anwenden Analysieren Entwickeln	□			


*Nicht  
Genügend*

## Lehrplanarbeiten mit Kompetenzkatalogen

- **Bildungsziel einzelner Gegenstände (Reifeprüfung!) in das allgemeine Bildungsziel der Lehrpläne übernehmen**
- **Übernahme der Kompetenzdeskriptoren aus den Modellen der Bildungsstandards in die Bildungs- und Lehraufgabe der Lehrpläne**
- **Gruppierung der Kompetenzdeskriptoren nach „Bereichen“**
- **Drei bis fünf Kompetenzdeskriptoren pro Semester; Zusammenfassen bei mehr (vorhandenen) Deskriptoren**
- **Semesterkompetenzmodul (§6 (2) SchOG) bekommt Übertitel**
- **Bildungs- und Lehraufgabe und Lehrstoff wird ab der 10. Schulstufe in Semester getrennt**
- **Modell eines Kompetenzkatalogs wird in der LP-VO verankert**

HTL für Elektrotechnik, 3. Semester Beispiel für Kompetenzkatalog „Angewandte Mathematik“			Taxierung	Basiskompetenz		weiterführende Kompetenz	
Kompetenzbereich, Einzelkompetenz und Beschreibung				überwiegend	vollständig	überwiegend	vollständig
Zahlen und Maße	1. Ich kann grundlegende Mengenoperationen zur Darstellung mathematischer Sachverhalte einsetzen (reelle und komplexe Zahlen)	Durchschnitt und Vereinigung; Differenz /Potenzmenge; Kartesische Darstellung, Relation, Funktion; Abbildung (K)	Operieren Interpretieren				
	2. Ich kann die Grundrechnungsarten mit komplexen Zahlen ausführen und die Ergebnisse in der Gaußschen Ebene interpretieren (alle Grundrechnungsarten, Polarkoordinaten)	+, -, *, / und Potenzieren von komplexen Zahlen (inkl. Anwendungen); Darstellung von Zahlen und Operationen in Gaußscher Ebene; Kartesische Koordinaten (K) Umwandlung in Polarkoordinaten, Kreistellungs-gleichungen (eK)	Modellbil-den Operieren Interpretieren				
	3. Ich kann quantitative Aufgabenstellungen mathematisch modellieren und zeitgemäße Rechenhilfen einsetzen (bezogen auf reelle und komplexe Zahlenbereiche)	Anwendungen im Gleich- und Wechselstromkreis, allgemeine Aufgaben, Technologieeinsatz (Taschenrechner oder Software) (eK)	Modellbil-den Argumentieren				
Algebra und Geometrie	4. Ich kann Berechnungen im Dreieck, im Kreis und im Viereck sowie von elementaren Körpern durchführen (Trigonometrie des allgemeinen Dreiecks)	Umfang, Fläche von Dreiecken, Vierecken und vom Kreis; spez. Punkte im Dreieck; Pythagoras und ähnliche Sätze, Winkel-funktionen; Oberfläche, Volumen (K)	Modellbil-den Operieren Interpretieren				
	5. Ich kann Linearkombinationen und Skalar-produkte von Vektoren bestimmen und interpretieren, das vektorielle Produkt im Raum bilden und es geometrisch interpretieren (Betrags, orthogonall)	Vektorraum, Linearkombination, Skalar-produkt, orth. Vekt., Betrag des Vektors (K) Theorie der linearen Abbildung; Vektorielles Produkt (operieren, geometrische Interpretation –	Operieren Interpretieren Argumentieren				

## Schulversuche zur LB-VO

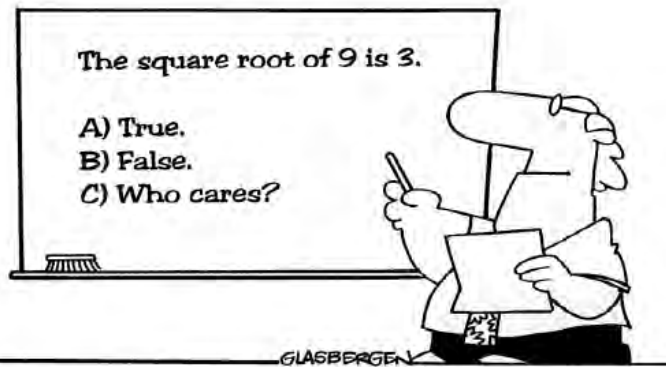
- **Volksschule Kompetenzkatalog – Pensenbuch** (z.b. Europaschule Linz)  
Mathematik 4. Schulstufe – Arbeiten mit Zahlen – 3 Kompetenzen  
(Zahlendarstellungen und –beziehungen verstehen, Zahlen runden –  
Anzahl schätzen – Bruchzahl verstehen)
- Schulversuch **Klusemannstrasse extern „Klex“** (NMS)  
„Leistungsblatt“ Teilkompetenzen nach Noten gelistet;  
Dokumentation besonders wichtig; Schüler/innen schätzen  
sich selbst ein; 
- **AHS Lehrstoff 6. Klasse Mathematik – Modell** Zusammenhänge  
darstellen Kompetenzen werden Lehrstoffkapiteln zugeordnet
- **BISOP Baden** Einführung in die Sozialpädagogik – gelebte Unterrichtspraxis  
Kompetenzeinschätzung in drei Stufen – Fallbeispiele
- **HAK – neuer Lehrplan** Beispiel WINF Kompetenzdeskriptoren im Lehrplan  
abgeleitete Kompetenzbeschreibungen, genaue Kompetenzraster

## Abschließende Bemerkungen

- **Die Kompetenzorientierung in der Leistungsbeurteilung ist das fehlende Glied der Arbeiten seit den Bildungsstandards 2005 .**
- Dazu braucht es:
  - eine **neue LB-VO** mit Einarbeitung der bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse
  - **Lehrplan – Verordnungen**, die diese Überlegungen konsequent umsetzen
  - eine gedankliche Verbindung zwischen der **Leistungsbeurteilung** in den Schulgesetzen und der **Testtheorie-Ansätze** bei der Reifeprüfung
- **Konferenz** zur Darstellung aller Standpunkte (2.5. 2013, PH – LINZ)
- **Legistische und pädagogische Umsetzung im Kalenderjahr 2014**

**KONTAKT** Christian Dorninger BMUKK, BIFIE christian.dorninger@bmukk.gv.at,  
c.dorninger@bifie.at

Copyright 1996 Randy Glasbergen. www.glasbergen.com



**Many students actually look forward  
to Mr. Atwadder's math tests.**





## Podiumsdiskussion zur „Leistungsbewertung“ mit

**Dr. Johannes Theiner**  
Präsident der European Parents Association

**Dr. Michael Landertshammer**  
Leiter der Abteilung für Bildungspolitik der  
Wirtschaftskammer

**DDr. Erwin Niederwieser**  
Arbeiterkammer Tirol

**Felix Wagner**  
Bundesschulsprecher

**Moderation: Mag. Ute Brühl**  
Kurier



**Brühl:** Vielen herzlichen Dank für diese bunte Darstellung von neuen Aspekten in der Schulentwicklung zum Thema Leistung und Leistungsbewertung in Richtung Umsetzungs Kompetenzen, soziale und persönliche Kompetenzen unter Beziehung auf den europäischen Qualifikationsrahmen, die Darstellung der Aufgaben des BIFIE, die Schulversuche zur Leistungsbeurteilung. Dies alles kann jetzt in der Podiumsdiskussion angesprochen werden.

An den Beginn stelle ich zuerst einmal alle Podiumsteilnehmer vor und beginne dabei mit demjenigen, der die weiteste Anreise hierher hatte. Das ist Herr Dr. Erwin Niederwieser aus Tirol, ehemaliger SP-Bildungssprecher

und mittlerweile bei der AK tätig in Tirol. Zu meiner Linken der Bundesschulsprecher von der Schülerunion, ein Niederösterreicher, Herr Felix Wagner. Dann auf meiner rechten Seite Herr Dr. Michael Landertshammer, der in der Funktion als Leiter des WIFI Österreich und als Abteilungsleiter für Bildungspolitik in der Wirtschaftskammer Österreich eingeladen wurde. Und ganz zu meiner Rechten, er hat sich vorhin schon selber vorgestellt, Herr Dr. Johannes Theiner, Elternvorsitzender von Wien und auch Vertreter der Eltern der europäischen Vereinigung.

Wir haben jetzt die nicht ganz einfache Aufgabe aus der Fülle von Vorträgen, die wir heute gehört haben, einzelne Themen herauszugreifen und dabei zu versuchen, sehr realitätsbezogene Fragen anzusprechen, die uns im täglichen Schulleben betreffen, vor allem was die Noten und die Notengebung angeht. Meine Frage an den Vertreter der Schülerinnen und Schüler: „Was ist euer Anliegen in Bezug auf eine transparentere Notengebung?“

**Wagner:** Unser Anliegen wäre es, dass die Note besser aufgeschlüsselt wird, dass es nicht nur den Notenraster gibt von Eins bis Fünf, weil der auch in gewisser Weise nicht so aussagekräftig ist, weil Eins ist nicht gleich Eins und Zwei ist nicht gleich Zwei und genauso Fünf ist nicht gleich Fünf. Unser Anliegen wäre es, dass unter dem Titel „gläserne“ Note am Anfang eines Schuljahres die Klasse, die SchülerInnen mit dem jeweiligen Lehrer eine Vereinbarung treffen über Lernziele für dieses Schuljahr. Dabei sollte dann ein Katalog erstellt werden, was in diesem Schuljahr erreicht bzw. gelernt werden soll, also welche Stoffgebiete in diesem Schuljahr durchgenommen werden. Und dieser Lernzielkatalog könnte das ganze Jahr über verfolgt werden, jeder könnte schauen, wie weit er gekommen ist, wo er gerade steht und am Ende des Schuljahres hätte man eben den Check, an welchen Stoffgebieten es Defizite gibt. Dann weiß man nicht nur, dass man auf einem Dreier steht, wenn die erste Schularbeit ein Zweier war und die zweite ein Vierer, sondern dann weiß man, was sind die Bereiche, die einem fehlen. Unter dem Titel „gläserne Note“ wäre das eine Forderung von uns, die schon sehr lange besteht, dass dieser Lernzielkatalog der Note auch beigegeben wird, damit man nicht nur die Beurteilung im Sinne der Note hat, sondern auch eine Aufschlüsselung, was denn wirklich jetzt gekonnt wird.

**Brühl:** Vielen Dank. Meine Frage nun an Herrn Landertshammer als Vertreter der Wirtschaftskammer. Wenn Sie die Abschlusszeugnisse der Hauptschule anschauen und bewerten, ob ein Schüler für einen bestimmten Lehrplatz geeignet ist, was wäre für Sie wichtig, was würden Sie sich da wünschen?

**Landertshammer:** Vieles von dem, was wir uns aus der Wirtschaft wünschen, ist ansatzweise bereits eingeführt. Das beginnt bei den Bildungsstandards und geht in Richtung Kompetenzorientierung. Was ganz deutlich

bemerkbar ist, wäre, dass Noten an sich keine zuverlässige Aussage darüber machen, was diejenigen, die Lehrstellen suchen, wirklich können. Das gilt generell, auch bei weiterführenden höheren Schulen oder auch nach der Matura im hochschulischen Bereich, dass auf Grund eines Zeugnisses schwer zu beurteilen ist, was wirklich die Voraussetzungen der Absolventen sind. Ich bin überzeugt, dass es eine Ausgewogenheit zwischen individueller Beurteilung und einer gewissen standardisierten Benotung sehr wohl geben soll.

**Brühl:** Noch eine kurze Nachfrage, welche Informationen über Schüler wären Ihnen wichtig? Also nicht konkrete Noten, denn diese kann vieles bedeuten, z.B. das Kind hat immer brav die Hausübung gemacht oder ist sehr gut in der Mitarbeit oder ist besonders fleißig. Auch Fleiß ist ein Wert, der für den Arbeitgeber nicht unerheblich ist. Was wünschen Sie sich denn konkret, was aus dem Zeugnis herauslesbar sein soll?

**Landertshammer:** Ich glaube, ganz wesentlich ist es zu verstehen, dass es hier nicht nur um irgendwelche Prozesse oder um irgendwelche Produkte geht, sondern um Menschen. Dabei ist der persönliche Eindruck und das persönliche Auftreten, die persönliche Stärken- oder Schwächenhervorhebung ist etwas ganz Wichtiges. Das Zeugnis ist letztlich nicht die einzige Entscheidungsgrundlage, es ist aber gerade bei Wahlmöglichkeiten doch aussagekräftig. Daher sollte dies auch in der Schule ganz bewusst gut gestaltet werden. Und dazu wiederum brauchen Lehrer mehr Möglichkeiten und bessere Rahmenbedingungen. Denn alles, was dazu heute gesagt wurde, ist nachvollziehbar. Wenn in der Schule nicht standardisierte Bewertungsmodelle vorgegeben sind, dann kann das System erpressbar werden. Wenn ein Zeugnis jedoch gar nichts mehr aussagt, ist das ebenfalls schlecht. Was wir uns konkret wünschen? Klare Aussagen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik und zusätzlich eine Beschreibung der jeweiligen Stärken bzw. auch Schwächen unabhängig von den Kernfächern. Diese Fragen der Bewertung gibt es ja nicht nur in der Schule, sondern die gibt es in der Wirtschaft generell mit unterschiedlichen Beurteilungsverfahren.

**Brühl:** Meine Frage an den Elternvertreter, Herrn Theiner, wenn Sie ein Zeugnis Ihres Kindes in der Hand haben, was lesen Sie daraus?

**Theiner:** Persönlich bin ich gerade in der glücklichen Lage, dass meine jüngste Tochter unlängst ihr abschließendes Diplom- und Reifezeugnis als Kindergartenpädagogin erhalten hat. Daraus ist für mich bereits zu erkennen, dass dieses Zeugnis eine gute Grundlage für den Berufseinstieg ist, auch wenn mir bewusst ist, dass gerade diese Bildungskarriere bei uns umstritten ist. Grundsätzlich sollte das Zeugnis am Ende der Sekundarstufe II Türen öffnen und ein Universitätsstudium auch im europäischen Raum möglich machen. Das wäre das Commitment zum europäischen Bildungsraum, das

ich in der Konzeption der neuen österreichischen Reifeprüfung komplett vermisste. Eine weitere Frage ist, wie haltbar die Standards sind, die bei uns derzeit eine große Rolle spielen. Die Elternvertretung war generell sehr optimistisch und erwartungsvoll sowohl bei den Bildungsstandards als auch bei den Bemühungen zu einer fairen zentralen oder teilzentralen Matura. Das Thema ist, dass wir uns alle auf einem Lernweg befinden. Die Lehrenden und Beurteilenden ebenso, wie die Lernenden und auch wir Eltern als Begleitende. Was Noten aussagen, was sie bedeuten, das sind ja in Wirklichkeit Vereinbarungen, das sind bewusst reduzierte, dafür leicht transportierbare, gemeinsame Kommunikationsschienen. Und das müsste man zur Kenntnis nehmen. Was wir leider vergessen und das ist ein Fehler, den Eltern, glaube ich, grundsätzlich machen, wenn wir in der ersten Klasse im Elternabend sitzen, wenn wir einmal wissen, welche Farbe der Biologieheftumschlag haben soll, wann das Kind abzuholen ist aus der Tagesbetreuung, ist oft die nächste Frage und wie gute Noten zu bekommen sind. Dass dies offensichtlich nicht die richtige Frage ist, wurde am Vormittag erörtert. An der Stelle sollte die Frage kommen, was muss noch gelernt werden, was ist der Entwicklungsraum, der sich eröffnet und ich denke, dass die gesamte Diskussion um die Ergebnisbewertung erst einen Sinn macht, wenn man das Primat des lebenslangen Lernens als Lebensprinzip dahinter zur Kenntnis genommen hat.

**Brühl:** Herr Niederwieser, gerade wurde der Entwicklungsprozess angesprochen, den eine Note ja auch wiedergeben könnte. Ich bin oft konfrontiert mit frustrierten Kindern, die sich zwar sehr angestrengt haben, aber für die es dann doch nicht für ein „Genügend“ reicht. Wie kann man es Ihrer Meinung nach schaffen, dass sich in einer solchen Leistungsbewertung auch eine Entwicklung des Kindes darstellen lässt?

**Niederwieser:** Ich denke, dass man dem gerecht werden muss, dass sich Kinder entwickeln können. Was meine ich damit? Man muss aufhören, individuelle Leistungen in Bezug zu setzen zu Leistungen, die in der Klasse gemacht werden. Das wurde ja heute schon erwähnt. Wenn ich diese Standardmessungen anschau, die gelten für ganz Österreich. Man kann sehr schwer hergehen und sagen, dass dieses Kind sich ganz toll entwickelt hat, aber bei der Messung trotzdem schlechter abgeschnitten hat. Das ist es, worauf wir aufpassen müssen bei all diesen Konstruktionen. Dass auf der einen Seite der individuellen Entwicklung auch ausreichend Rechnung getragen wird. Dies kann motivierend wirken. Wichtig ist, wie lernen auch Kinder fair zu bewerten, sowohl die eigene Leistung als auch die Leistung anderer. Eine Frage ist auch, wie die Ergebnisse der Tests mit den Kindern und Jugendlichen kommuniziert werden. Wie entscheidend Noten und Zeugnisse sind ist bei Bewerbungen ersichtlich. Bei fast 50 Bewerbungen, werden jene mit Vierern und Fünfern ausgesondert. Diese jungen Leute haben dann nicht mehr die Chance im

Gespräch darzulegen was sie können und wie sie sind. Da hat das Zeugnis dann schon eine erhebliche Wirkung. Es sei denn, man würde das, was sonst noch getan wurde, in der Bewerbung so gut darstellen können, dass man den Dienstgeber, den potentiellen, neugierig macht. Das wäre noch eine Möglichkeit. Aber sonst, denke ich, ist alles ein Bemühen um mehr Objektivität und was wir mit diesen Standardtestungen und dem allen machen, ist nicht etwas, was die einzelne Entwicklung darstellt, sondern da können wir allenfalls ablesen, ob und wie sich unser System verbessert. Ich glaube, es ist immer wichtig, zu wissen, wozu solche Instrumente verwendet werden. Aber sie zeigen letztlich immer nur ein Bemühen um Objektivität.

**Brühl:** Diesen Entwicklungsprozess, den eine Note oder eine Leistungsbewertung, Leistungsbeurteilung oder das Feedback vom Lehrer doch auch mit ausdrücken sollte, wie müsste das der Meinung des Bundesschulsprechers nach aussehen? Wie sollte dieses Feedback gestaltet sein?

**Wagner:** Prinzipiell finde ich es wichtig, dass es auch Noten gibt, in der einfach durch eine Zahl ausgedrückt wird, wie gut der Schüler in diesem Fach ist, wie gut er sich in diesem Fach auskennt. Ergänzend dazu würde ich mir wünschen, dass jeder Schüler auch die Möglichkeit hat, ein Feedback - möglichst auch schriftlich - von seinem Lehrer einfordern zu können, bei dem eben einerseits dieser Lernziele Katalog mit drinnen sein sollte, den ich vorher schon angesprochen habe, andererseits aber auch ganz einfach Potenziale aufgezeigt werden sollen, was der Lehrer für einen Eindruck hat, wo es der Schüler einfach noch besser machen kann, bzw. auch wo der Schüler Stärken hat, die er noch ausbauen kann. Das würde ich mir auf jeden Fall wünschen, dass darauf mehr eingegangen wird, weil damit im ganzen System Schule, die Schülerin oder der Schüler eben mehr als Mensch wahrgenommen wird und nicht nur als Maschine, die dazu da ist, um Wissen in sich hinein zu fressen.

**Brühl:** Herr Landertshammer, ein Frage an Sie. Wenn ein Schüler eine positive Entwicklung durchmacht und es am Ende gerade noch ein Vierer ist, kann es doch sein, dass er bei einer Lehre dann irgendwie plötzlich aufblüht. Das im Zeugnis darzulegen, fehlt derzeit ganz. Wie könnte das gehen, um dies dann doch im Zeugnis irgendwie zu dokumentieren.

**Landertshammer:** Das heutige Thema ist interessant und wurde hervorragend von allen Seiten beleuchtet, es ist aber nicht das Kernthema. Das Kernthema generell in der Schule ist, wie werden die zukünftigen Lehrer auf ihren Job vorbereitet, welche Rahmenbedingungen haben sie im Unterricht und wie schaffen sie es, auf den einzelnen Jugendlichen einzugehen - Stichwort Individualisierung des Unterrichts. Immer orientieren wir uns am Normschüler. Eine weitere wesentliche Frage ist das breite Feld der Beurteilung, die laufend erfolgen soll und die einerseits feststellt, was aktuell die Leistung ist und

was die Perspektive ist, wie es weitergehen soll. Noch schlimmer ist aber die Tatsache, dass es Lehrer gibt, die nicht in der Lage sind, ihr Fach so zu unterrichten, dass die Kinder mitkommen und verstehen. Das heißt, worauf ich hinaus will, die Benotung und die Beurteilung ist ein ganz wesentlicher Punkt, nur ist es nicht der alles entscheidende Punkt. Das heißt, im Grunde muss die Benotung und die Beurteilung immer auch im Auge haben, welche Berechtigung damit verbunden ist und wie das Potenzial, das in jedem Kind steckt, bestmöglich zur Entfaltung kommen kann. Das ist der wirkliche Kernansatz.

**Brühl:** Dazu hätte ich gleich eine Frage. Es gibt zum Beispiel von der Schülerunion schon längere Zeit die Forderung, dass man so Art Lehrerfeedback einführt, also auch, dass Lehrer quasi benotet werden von den Eltern und den Schülern. Herr Theiner, wie stehen Sie dazu und in welcher Form sollte so ein Lehrerfeedback Ihrer Meinung nach stattfinden.

**Theiner:** Wir haben in Österreich mit der Schulpartnerschaft nicht nur ein gesetzliches Konstrukt, sondern auch einen sehr passenden Namen für die Kooperation und wenn die Schulpartnerschaft das erfüllt, was der Name besagt, dann muss das auch drinnen sein. Die Frage, wie erreicht dieser Klassenverband mit den Lehrern, den Eltern und Familien im Hintergrund einen möglichst erfolgreichen Bildungsweg für alle Kinder. Wie können dort alle gemeinsam etwas lernen, sage ich sehr provokativ dazu. Im Unterricht soll ein Lernraum geschaffen werden, indem nicht nur für die klassische Wissensprüfung „gedrillt“ wird, sondern etwas von dem „Spirit“ zu spüren ist, der zum Kompetenzerwerb führt. Wenn ich mir anschau, wie die Diskussion rund um die Ergebnisse der Tests bei den Bildungsstandards geführt wird, dann zeigt das, dass der Gesetzgeber der Schulpartnerschaft nicht traut. Denn hier werden Informationen nicht weiter gegeben, anstatt darüber gemeinsam zu reden. Ich will damit nicht sagen, dass der Datenschutz missachtet werden soll oder dass individuelle Interessen keine Rolle spielen. Aber ich kenne aus vielen Jahren in einem Schulgemeinschaftsausschuss, welche Reflexe das Wort Lehrerfeedback aus Schülermund sofort auslöst und wenn die Eltern sich dann noch fraternisieren, dann wird die Sache nicht einfacher. Das ist noch ein weiter Weg dorthin.

**Brühl:** Im Vorfeld unserer Diskussion war es für Herrn Niederwieser schon wichtig zu sagen, dass auch Lehrer benotet werden müssen. Was ich so aus internationalen Studien weiß, hängt sehr viel an der Lehrperson, was die Kinder dann tatsächlich lernen. Haben Sie irgendwelche Ideen, wie man konkret Lehrerfeedback umsetzen könnte in den Schulen und wie man auch vor allem eine Kultur dazu schafft.

**Niederwieser:** Feedback bekommen und auch geben ist eine wichtige Kultur. Ich kenne das, wenn Vortragende

bei Seminaren von den Teilnehmenden ein Feedback bekommen mit der Information, was sie allenfalls bei weiteren Referaten besser machen könnten. Es bringt Zufriedenheit für alle Beteiligten. Oder auch bei unseren Beratungen, da gibt es ebenfalls die Möglichkeit mittels Fragebogen ein Feedback zu geben. Das gehört einfach dazu, weil es die Arbeit verbessert. Und wenn was nicht passt, kann man aufgrund der Rückmeldung entsprechend reagieren. Und zwar genau dort, wo etwas zu ändern ist, das ist nämlich das Entscheidende. Notwendig ist, dass die Möglichkeit besteht Konsequenzen zu ziehen aufgrund von Rückmeldungen. Aber oft sind Probleme mit einem Lehrer bei allen bekannt, beim Direktor, beim Kollegium, bei den Eltern. Aber es gibt oft nur die einzige Möglichkeit, die Klasse oder Schule zu wechseln.

**Brühl:** Wir machen im Podium noch eine kurze Abschlussrunde, bevor ich das Publikum bitte, einige Fragen zu stellen.

**Landertshammer:** Ja ich würde gern noch zu dem Thema Lehrerfeedback oder anders gesagt, Beurteilung der Lehrer einfach sagen, wie das in einem gut geführten Unternehmen abläuft. Da gibt es einfach klarerweise Zielgespräche regelmäßig, Management by objectives und Management ist genau das, was in den Schulen durchaus verbesserungsfähig ist. Und dabei ist es üblich, dass nicht nur eben Leistungen, die man auch benoten, beurteilen kann, besprochen werden, sondern auch die Persönlichkeit selbst im Mittelpunkt der Besprechung steht. Mit der Person zu sprechen und zu sagen, was möchtest du eigentlich, was sind deine Entwicklungsmöglichkeiten, was stelle ich mir vor. Das geht alles in der Schule auch. Was derzeit nicht geht, ist, dass jemand, der sich mehr anstrengt, der bessere Leistungen erbringt als andere Lehrer, auch entsprechend besser entlohnt wird und Aufstiegsmöglichkeiten erhält. Aber auch, dass problematische Lehrer, die es wie in jeder Berufsgruppe auch bei Lehrenden gibt, letztlich auch ihren Beruf wechseln können. Eigentlich hängt unsere Zukunft davon ab, dass wir die besten Lehrer haben und dass diese Lehrer auch leistungswillig, leistungsorientiert sind und mit unserem größten Schatz, nämlich mit unserer Jugend, so sorgsam umgehen, wie wir das hoffentlich alle tun mit unseren Mitarbeitern, wo immer wir arbeiten.

**Brühl:** Was sagt der Bundesschulsprecher zum Thema Lehrerfeedback?

**Wagner:** Es gibt es bereits ein Konzept zur Qualitätssicherung an Berufsbildenden Schulen, das ist die Online Plattform QIBB. Es funktioniert ganz einfach, da kommt der Lehrer in die Klasse, jeder Schüler bekommt einen Code, mit dem er sich in dieser Plattform einloggt und bei bestimmten Beurteilungsbögen seinen Lehrer in verschiedenen Bereichen beurteilt, z.B. wie sich der Lehrer in der Klasse verhält oder wie sehr sich der Schüler den Lehrstoff merken kann etc. Und der Lehrer bekommt das automatisch auf seinen Account gespielt,

kann sich das anschauen und er kann das auch gemeinsam mit der Klasse besprechen. Solche Konzepte sind es, das ist nicht schwer, das kostet nicht viel Zeit im Unterricht und das ist aber der Weg dorthin, dass sich der Lehrer selbst in seinem Gebiet kontinuierlich verbessern kann. Es gibt andere Konzepte auch, wie zum Beispiel Schülersprechstage, die Schüler schulautonome einberufen, an denen die Schüler zu ihren Lehrern in die Sprechstunde kommen und mit ihnen einfach über den Unterricht reden können, weil dafür oftmals im Normalunterricht der Rahmen nicht gegeben ist. Gerade solche Konzepte sind es, es ist nicht viel Aufwand, das kostet in Wahrheit nicht viel, das wäre ein Weg, wenn der Wille aller Beteiligten da ist.

**Theiner:** Wir sollten uns doch bewusst sein, dass die Lehrerleistung vor einer Klasse nicht in der Weise stattfindet, um entsprechendes Feedback zu erhalten. Bei Fortbildungsveranstaltungen bringt der Referent seine doch relativ frontallastige Präsentation und bekommt dafür ein Feedback. Wir wollen eigentlich, dass Lernprozesse in der Schule wesentlich interaktiver sind, und zwar nicht nur als ein Wechselspiel der lernenden Schüler mit dem Lehrer, sondern auch die Lernkommunität. Ich spreche als geprüfter Vater von zwei Söhnen, die inzwischen 13 und 15 sind und in einem Klassenverband waren, der kollektiv nicht lernen wollte. Und wo einige Lehrer sich dieser Herausforderung nicht erfolgreich gestellt haben. Das heißt für mich, dass es hier auch eine klare Verantwortung im Schülerkollektiv gibt. Und ich denke, wir sollten unsere Kontakte mit den Erziehungswissenschaften auch dazu nutzen, dass wir diese dynamischen Prozesse etwas sensibler wahrnehmen. Ich denke, da braucht es viele Werkzeuge, die die Pädagogische Hochschule den Lehrern vermitteln muss. Auch der Bereich der Arbeit mit den Eltern ist eine Herausforderung an die LehrerInnenbildung. Sie sollen als Partner gesehen und angenommen werden, erst, wenn alle zusammenwirken, können diese Lernräume in den Schulen für die Kinder wirksam werden.

**Brühl:** Ich gebe jetzt dem Publikum die Möglichkeit, an die Diskutanten hier Fragen zu stellen.

**Hans Keplinger:** Aus Vorträgen vor Lehrervertretern, vor Direktoren weiß ich, dass die Forderung immer wieder kommt, dass in einem Zeugnis, auch in einem Abschlusszeugnis, die unentschuldigsten Absenzen ersichtlich gemacht werden sollten und auch die Verhaltensbeurteilungen. Als künftiger Arbeitgeber würde ich eher über die Person des Schülers Bescheid wissen wollen als nur über seine Noten. Warum ist das nicht möglich? Ist das wirklich mit einem Dienstzeugnis vergleichbar? Ich finde es geradezu absurd, dass es zum Beispiel in der vierten Klasse der AHS diese Verhaltensbeurteilung gibt, in der achten Schulstufe also, weil es in dieser Schulart nicht die letzten Stufe ist, aber ansonsten zum Beispiel in der Hauptschule diese Beurteilung überhaupt nicht gibt. Sollen jungen Leute nicht auch lernen, dass sie zu ihren

Taten stehen müssen, zu den guten und auch zu den Missetaten. Mich hätte dazu vor allem die Meinung von Dr. Landertshammer und jetzt bin ich boshaft von Dr. Niederwieser interessiert.

**Landertshammer:** Das ist eigentlich eine juristische Frage, die sie gestellt haben, die kann ich nicht beurteilen. Was ich aber schon beantworten kann, ist, dass auch in einem Dienstzeugnis nur bestimmte Dinge hineingeschrieben werden dürfen. Da gibt es so etwas wie Geheimcodes oder wenn drinnen steht z.B. „war immer sehr bemüht“, weiß man auch, was das bedeutet. Wenn in einem Zeugnis negative Beschreibungen auch drinnen stehen, halte ich das eigentlich für nicht gut, muss ich ganz ehrlich sagen.

**Niederwieser:** Ich brauche da nicht mehr viel dazu sagen, das denke ich auch. Ich meine, wenn jemand die Matura macht, ein tolles Maturazeugnis hat, aber in den vergangenen Jahren nicht viel getan hat, viel – auch unentschuldig – gefehlt hat, würden ihm diese Fehlstunden bei allen Bewerbungen nachhängen. Es war die Überlegung, dem Jugendlichen auf Grund von solchem Fehlverhalten nicht die Zukunft zu verbauen.

**Rainer Zimmermann:** Ich hätte eine Frage, und zwar ich habe mit einer Lehrerin kämpfen müssen, die meinem Sohn eine schlechte Note in Englisch geben wollte. Ist die Stellung der Schüler vielleicht zu schwach und die Stellung der Lehrer vielleicht zu stark?

**Landertshammer:** Zur Klarstellung, ich kämpfe nicht mit der Lehrerin, ich mische mich immer nur dann ein, wenn meine Kinder sagen, jetzt brauche ich deine Hilfe. Das passiert Gott sei Dank relativ selten. Ich glaube aber, im Gegenteil, das Recht der Lehrer ist sogar zu schwach und gerade im disziplinären Bereich. Das ist nämlich ein wesentlicher Punkt, den ich immer mehr bemerke, Sie können in der besten Klasse Störenfriede haben, die Sie nicht loswerden, wenn die nicht, ich weiß nicht, gerade den Direktor bedrohen oder was immer, irgend etwas kaputtmachen oder andere verletzen. Sie können aber genauso wenig darauf vertrauen, dass sich das System quasi selber regelt, das funktioniert einfach nicht.

Und daher glaube ich, man muss sich schon überlegen, ein Lehrer hat ja eine irrsinnige Verantwortung und um dieser Verantwortung gerecht zu werden, muss er auch entsprechende Möglichkeiten haben, einzugreifen in diesen Klassenraum, in diesen Lernraum, weil Störungen haben immer Vorrang und wenn Störungen dazu führen, dass letztlich das Niveau einer ganzen Klasse hinunter fällt, dann haben alle Eltern ein Problem, die Kinder haben ein Problem, und genau das kann es nicht sein. Der zweite Bereich ist meiner Ansicht nach, wenn es diese Schulpartnerschaft gibt, wenn die gelebt wird, und zwar ausgewogen, dass es eben ein Feedback in beide Richtungen gibt, dann müsste das funktionieren.

**Theiner:** Auch unter Lehrern gibt es das, was unter Insidern als Wanderpokal bezeichnet wird, auch wenn man in diesem Raum vielleicht nicht laut darüber sprechen sollte, also Lehrpersonen, die eine Zumutung für die Schüler sind. Wir haben auch so etwas wie Schulinstanzen, die vielleicht manchmal aus einer anderen Perspektive helfen könnten, eine „Herausforderung“ zu lokalisieren, Strategien zu finden, konstruktive Lösungen zu entwickeln, Interventionsmaßnahmen anzusetzen, eingefahrene Spielregeln in Frage zu stellen und Neuentwicklungen zu starten. Wir haben in dem ganzen Segment momentan immer wieder diese massiven Probleme unter den Schülern – wie z.B. Cybermobbing.

Das gehört für mich alles zur selben pädagogischen Herausforderung. Wir haben eine Lerngemeinschaft und etwas funktioniert nicht. Und dann sollten wir gemeinsam hinschauen. Das wäre eine etwas bessere Lösung, als irgendeine Seite zu stärken. Es geht wirklich darum, dass dieser Lernraum funktionieren muss und dass man die Rahmenbedingungen dafür sichert. Es muss Platz und Ressource da sein, für das, was am wichtigsten ist. Und ich sage noch einmal, für mich ist das der Lernraum.

**Brühl:** Den Schülersprecher sollte man zu diesem Punkt zu Wort kommen lassen. Was macht man mit diesen so genannten „heißen Kartoffeln“ an den Schulen? Reden kann man meistens mit allen Lehrern, nur mit den „Problemlernern“ am allerwenigsten.



**Wagner:** Wir würden uns schon wünschen, dass es da mehr Personalautonomie gibt. Also, dass Direktoren auch die Möglichkeit haben, direkt bei Lehrern Konsequenzen zu ziehen für Fehlverhalten, immer gestützt auf diesen Feedbackprozess, der auf jeden Fall Schüler mit einbezieht. Meistens weiß man an einem Schulstandort, welche Lehrer die „heißen Kartoffeln“ sind. Wenn ein Direktor eben merkt, dass es bei einem Lehrer große Probleme gibt, sollte er die Möglichkeit haben, Konsequenzen zu ziehen. Was das für Konsequenzen sind, kann man diskutieren, ob das jetzt Schulungen sein sollen oder ob das eine Suspendierung sein soll. Prinzipiell bin ich dagegen, zu schnell zu radikale Konsequenzen zu ziehen.

quenzen zu ziehen, weil jede Person, auch jeder Lehrer es nicht verdient hat, wegen eines Fehlverhaltens sofort den Job zu verlieren. Aber, wenn man merkt, dieser Lehrer bekommt kontinuierlich schlechtes Feedback, dann muss man sich auf Ursachensuche begeben. Ich glaube, dass durch einen Feedbackprozess, in dem alle Schülerinnen und Schüler eingebaut sind, dass sehr wohl die Ursache auch gefunden werden kann. Und vielleicht gibt es auch, viele Lehrerinnen und Lehrer, die sich selber gar nicht drüber im Klaren sind, dass sie selbst die „heiße Kartoffel“ sind, über die alle reden.

**Niederwieser:** Zum früher angesprochenen Problem im Englischunterricht. Also in Bayern gibt es einen Fachkoordinator oder eine Fachkoordinatorin, an die man sich wenden kann. Die ist dafür zuständig, dass in dem Fach eine Note korrigiert wird, dass es so etwas wie eine Berufungsmöglichkeit gibt, die mit der Kollegin redet und sie gegebenenfalls auf ungerechte Beurteilungen aufmerksam macht. Das gibt es bei uns nicht. Es ist relativ einfach und funktioniert, glaube ich, ganz gut. Wird auch nicht übermäßig in Anspruch genommen, aber die Schüler wissen, es gibt jemanden in der Schule, zu dem man hingehen kann und die dafür da ist.

**Landertshammer:** Ganz schlecht ist es am Ende der vierten Klasse Volksschule. Da ist die Lehrerintervention massiv spürbar, da es um die Berechtigung des Besuches im Gymnasium geht, wenn Noten letztlich als Disziplinierungsmittel eingesetzt werden. Das dürfte aus meiner Sicht auf keinem Fall passieren. Nicht nur Lehrer können „heiße Kartoffeln“ sein, sondern auch Schüler und deren Eltern. Das muss man auch ganz klar sagen. Und dann entstehen genau die Schwierigkeiten, in denen zumindest meine Tochter gerade ist. Und ich nehme an, ich bin nicht alleine mit diesem Problem. Eine Note, eine Beurteilung heißt ja immer, es geht um irgendeine Entscheidung in weiterer Folge. Ist das so richtig, dass das dann als Disziplinierungsmittel eingesetzt werden kann?

**Frage aus dem Publikum:** Ich möchte zwei Dinge einbringen, dass eine ist Zivilcourage. Wir haben früher gelernt, Zivilcourage ist wichtig und jeder muss sie haben. Mittlerweile rät man wieder davon ab, weil es zu gefährlich ist, in der U-Bahn oder sonst auf öffentlichen Plätzen mit Zivilcourage aufzutreten. Aber in der Schule Zivilcourage zu lernen, wäre notwendig und zwar für alle, für Schüler, für Lehrer und für Eltern. Und das zweite, was ich hier jetzt noch einbringen will, ist, dass nicht alle Lehrer schlecht sind. Die Lehrerinnen und Lehrer sind, das meine ich jetzt auch nicht abwertend, sie sind irgendwie das kleinste Rad in diesem großen Werk und die brauchen auch Unterstützung.

**Brühl:** Also zum Thema Lehrerfeedback. Ich glaube, dort wo es Untersuchungen gibt, ist das Feedback meistens eher positiv und eigentlich sollten es sich die Lehrer, meiner Ansicht nach, deswegen holen, damit sie sich

wirklich auch aus diesem positiven Feedback wieder Energie für die Weiterarbeit holen.

**Susanne Schmied, Bundeselternverband:** Ich würde ganz gerne noch einmal zu einer speziellen Gruppe von Schülern zurückkommen, zu Legasthenikern. Nennen wir es auch Teilleistungsschwächen oder wie auch immer. Ich glaube, das ist eine Gruppe von Schülern, deren Geschichten recht oft bei Schuljuristen landen. Und das nicht unbegründet. Hier gibt es seit, glaube ich, über 30 Jahren einen gesetzlichen Rahmen, der vieles ermöglichen würde. Ich sage nicht, dass dieser nie eingehalten wird, aber als betroffene Mutter kann ich hier auch nur sagen, was ich mir da schon alles angehört habe an stillen, untergriffenen Vorwürfen, dass doch die Kinder eigentlich nur faul sind und die Eltern diese Faulheit unterstützen. Das ist schon ein Thema, das wir doch einmal aufarbeiten müssten. Wie gesagt, das Gesetz gäbe hier sogar den Rahmen. Aber hier müsste es eindeutig mehr Angebote in der Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und auch in einem Kontrollwesen geben.

**Niederwieser:** Ich möchte nur ergänzen, dass wir in diesem Bereich in der Elementarpädagogik schon mehr Know how hineinbringen könnten. Da kann viel noch früher erkennen und muss nicht erst auf die Schule warten. Ich weiß schon, dass sich in der Volksschule solche Schwächen deutlicher zeigen.

Und zur Zivilcourage, das kann ich nur unterstützen. Ich kenne das nicht anders. Es ist schon lange her, wo ich als Schulsprecher mehrfach von der Schule verwiesen worden wäre, wenn es nicht Aufstände gegeben hätte. Das nützt nichts, wenn man den Mund aufmacht, dann ist das nicht immer angenehm, aber es wäre nichts schlimmer, als eine Gesellschaft, wo sich niemand mehr traut, den Mund aufzumachen. Also, das wäre ganz schlimm. Gott sei Dank sind wir da noch ein Stück entfernt. Ja, aber natürlich, der Direktor kann was sagen, die Eltern müssen etwas sagen, auch wenn es dem Lehrer vielleicht nicht passt, auch wenn man nicht sofort Erfolg hat. Wichtig ist immer das Gespräch. Es steht an erster Stelle, wo man dem anderen sagt, was man nicht richtig findet. Und wo man auch lernt, damit umzugehen, dass es nicht persönlich gemeint ist, als Beleidigung, sondern einfach ein bestimmtes Verhalten ist, was man möchte, das geändert wird.

**Brühl:** Da ist der Schülervertreter jetzt angesprochen.

**Wagner:** Ich möchte auch kurz darauf eingehen, dass sie vorher gesagt haben, nicht immer sind die Lehrer schlecht oder schuld. Der Meinung bin ich auch auf jeden Fall. Ja, ich glaube schon, dass sich viele Probleme, systemischer Natur, auf dem Rücken der Lehrer austragen, weil halt für die Schüler ist der Lehrer oft der, der in der Klasse steht und der „Buhmann“ für alles ist. Für alles, was nicht funktioniert an der Schule, was einem an der Schule nicht gefällt. Und ich glaube, dass da eben sehr viel projiziert wird. Deswegen möchte ich jetzt noch einmal eingehen

auf das, was ich vorher zu den Konsequenzen gesagt habe. Ich bin da der Meinung, dass an aller erster Stelle der Dialog stehen müsse. Dialog zwischen den Schulpartnern, Lehrer-Schüler, Lehrer-Eltern, Schüler-Eltern hoffentlich auch, das ist ganz wichtig, dass das funktioniert. Und deswegen soll es eine Feedbackkultur geben, dass gelernt wird über alles zu reden. Im Endeffekt ist Feedback nichts anderes als miteinander reden. Und wenn das eben nicht funktioniert, warum auch immer, miteinander offen zu reden, dann muss man sich eben ein System überlegen, um das trotzdem zu ermöglichen. Aber prinzipiell, wenn ein offenes Gespräch von allen Seiten möglich ist, ohne dass ein Schüler danach befürchten muss, schlechter benotet zu werden, nur weil er dem Lehrer klar gesagt hat, was ihm nicht passt am Unterricht, dann brauchen wir auch keine Feedbacksysteme. Nur im Moment funktioniert es eben nicht überall so.

**Landertshammer:** Ja, also noch als Ergänzung und vielleicht ein zusätzlicher Blickwinkel. Ich meine, die Gesellschaft hat sich in den letzten 20, 30 Jahren verändert: Die Zahl der allein erziehenden Mütter, mittlerweile auch Väter ist gestiegen, es gibt die Notwendigkeit, dass beide Elternteile verdienen, um einen einigermaßen entsprechenden Lebensstandard zu haben. Alle diese Dinge haben dazu geführt, dass ein Lehrer heute, der vielleicht vor 20 Jahren seine Ausbildung abgeschlossen hat, dass der jetzt plötzlich Sozialarbeiter, Spezialist für alle möglichen Funktionsstörungen, dann auch noch Vermittler, Rechtsanwalt und ich weiß nicht, was alles sein soll, das ist schlichtweg unmöglich. Deswegen ist ja auch unser Ansatz, wir müssen die Rahmenbedingungen ändern. Wir brauchen Management in den Schulen, wir brauchen Sozialarbeiter in den Schulen, wir brauchen alle Notwendigkeiten, um einen Lernraum zu schaffen unter Beteiligung der Eltern, Lehrer und Schüler. Es gibt immer zwei Ausreden, wenn man nichts verändern will. Die erste Ausrede ist immer das fehlende Geld und die zweite Ausrede ist meistens dann der Datenschutz.

**Brühl:** Vielen Dank. Problematisch ist sicher, dass in Wien fast alle Hauptschullehrer mittlerweile klagen, sie können nicht mehr unterrichten, weil die sozialen Probleme dermaßen überhand nehmen, dass nur ein geringer Teil des Tages für den Unterricht genutzt werden kann. Da bräuchte es sicher einige Veränderungen innerhalb des Schulsystems.

**Theiner:** Ich habe schon vorher in einem Schlusssatz gesagt, dass es einer gemeinsamen Anstrengung bedarf. Wir brauchen tatsächlich die Wahrnehmung, dass die Herausforderung, die sich an einem Schulstandort in irgendeinem etwas heterogenen oder fordernden Umfeld ergibt, eine mehrfache ist. Denn dort spielt sich der Inklusionsprozess ab. Es wird nicht gefragt, wer zu integrieren ist, sondern da gehen einfach alle hin und da gehören alle dazu. Sie können sich vielleicht alle noch erinnern an die Rüttleschule in Berlin. Ich habe inzwischen die Direktorin des Standortes kennen gelernt

anlässlich einer europäischen Tagung. Das Rezept, eine hervorragende Leadershiparbeit, ein Communitykonzept, also eine starke Einbindung der Schulgemeinschaft. Zum Thema Inklusion: ich glaube, es ist ganz wichtig, dass wir an alle Betroffenen denken und nicht sagen, weil es in Italien funktioniert, werden wir in Österreich jetzt auch die Sonderschulen abschaffen. Wir müssen in diesem Bereich einen Weg gehen und müssen uns klar sein, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Herausforderungen aus dem Umfeld in die Schule kommen. Es ist eine Aufgabe der Schule, die Schwächen zu tolerieren und es ist auch Aufgabe der Schule, eine Kompensationsstrategie zu entwickeln auf diesem Lernweg für Schüler mit Teilleistungsschwächen.

**Brühl:** Wie soll die Schule in Zukunft das Thema „Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Schwächen wie Legasthenie, ADHS, aber auch soziale Probleme“ behandeln?

**Niederwieser:** Ich glaube, dass das Team, das am Standort zusammen arbeitet, verstärkt gehört. Wir haben so ein Beispiel mit Schulsozialarbeit. Aber diese Spezialisten gehören nicht zum Lehrkörper. Das ist alles relativ kompliziert. Also da gehört einfach mehr dazu, dass die Kinder und die Jugendlichen von verschiedenen Leuten, die unterschiedliche Expertisen haben, gemeinsam betreut werden können. Da kann man dann schon mit diesen Themen gezielt umgehen, ob das medizinische Fragestellungen sind oder sportliche oder therapeutische oder rechtliche. Nicht alles kann allein von der Direktion gemacht werden. Ich glaube, das wird in einer Landschule in Niederösterreich anders sein als vielleicht in einem Bezirk Wiens oder in Linz oder auch in Innsbruck. Aber dieses Aufeinandereingehen, das ist etwas, was mir noch wichtig ist, dass alle Beteiligten zusammen arbeiten. Und zu den Kompetenzmodellen, die sind ja sehr reizvoll, sie sind ja auch sehr positiv dargestellt worden. Aber genau, sie dürfen nicht dazu führen, dass Kinder benachteiligt werden und immer nur negative Erlebnisse erfahren, die aufgrund ihrer Lernvoraussetzungen schon Probleme haben.

**Brühl:** Also zusammenfassend, man muss beides sehen, die Standards einerseits und die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten andererseits.

**Niederwieser.** Ja, der einzelne Schüler muss in seinem Tempo lernen dürfen, dem Kind wirklich auch die Möglichkeit individueller Entwicklung zugestehen.

**Wagner:** Ja, ich finde auch, dass Schule standard-spezifisch, schulautonom sehr gut funktionieren muss. Es muss am Standort eine Zusammenarbeit herrschen zwischen den Schulpartnern, nicht nur jetzt beim SGA, sondern generell zwischen den Schülern, den Lehrern, den Eltern, um gemeinsam diese Schule so zu gestalten, dass Schüler gerne in die Schule gehen, gerne lernen. Ich glaube, das kann nur funktionieren, wenn alle Schul-

partner am selben Strang ziehen.

Und jetzt abschließend möchte ich noch kurz zum Thema der Leistungsbeurteilung sagen, dass dies notwendig ist und zwar sollte sie meiner Meinung nach so differenziert wie möglich ausfallen, um allen Schülern die Möglichkeit zu geben, hinzuschauen, was sie können, was sie nicht können. Ergänzend dazu wäre dieser Dialog zwischen den Schulpartnern ebenfalls wichtig, unterstützt von Feedbacksystemen, dort, wo es notwendig ist, damit jeder der Schulpartner auch weiß, wo es hapert, wo man noch etwas besser machen kann.

**Brühl:** Das wäre schon fast ein wunderbares Schlusswort. Bevor ich auch den anderen Teilnehmern noch die Gelegenheit gebe für ihr Schlussstatement, hören wir uns die Meldung aus dem Publikum an.

**Wolfgang Heckl,** HTL in der Spengergasse: Ich darf schon darauf hinweisen, dass wir in den letzten Jahren eine sehr starke Verrechtlichung der Schule bekommen haben. In der Praxis ist das bemerkbar. Wir haben erstmals die Erfahrung, dass Anwälte bei Noteneinsprüchen mit dabei sind. Das verunsichert natürlich. Wenn man die vier Zentralanstalten in Wien anschauen, die dem Ministerium direkt verbunden sind, gibt es da ca. 6200 Schülerinnen und Schüler. Wenn jeder im Schnitt zehn Noten im Zeugnis hat, dann sind das 60.000 bis 70.000 Noten. Im Vorjahr gab es zehn Einsprüche an allen vier Standorten und davon wurde der Großteil abgewiesen. Also so ganz ungerecht dürfte es in der Praxis nicht zugehen. Aber ich darf auch noch anschließen beim Wunsch von Herrn Theiner, dass unsere Maturanten in Europa studieren können. Ich glaube, dass an vielen Standorten Schüleraustausch sehr erfolgreich praktiziert wird. Wir haben darüber hinaus Verbindungen mit ausländischen Bildungsstandorten, Fachhochschulen in Deutschland, auch mit englischen Universitäten. Wir schaffen es mit unseren Partneruniversitäten in England, dass unsere Absolventen mit unseren Reife- und Diplomzeugnissen in zwei Semestern den Bachelor erlangen können. Mir fehlt ein bisschen am heutigen Tag der positive Tenor, dass wir sagen, was alles positiv gelingt in unserem Leistungssystem, in unserem Beurteilungssystem, in unseren Schulen. Ich danke.

**Brühl:** Wobei ich glaube, dass der positive Tenor, wenn ich mich so richtig erinnere an den Vortrag von Herrn Hopmann erinnere, doch zum Ausdruck gekommen ist. Bitte Herr Landertshammer, ein Abschlussstatement zu dem, was ihnen am wichtigsten war heute.

**Landertshammer:** Eine ganz kurze Bemerkung. Es ist nicht so, dass alles schlecht ist, im Gegenteil, wir sind sehr gut und dass wir sehr gut sind, zeigt auch der Umstand, beispielsweise, dass wir die niedrigste Jugendarbeitslosenquote, ich glaube, auf der ganzen Welt mittlerweile haben. Und da trägt sicher auch das Berufsbildende Schulwesen seinen Teil dazu bei. Es geht nicht darum, alles schlecht zu machen, ich hoffe auch nicht, dass das

rübergekommen ist, sondern es geht darum, dass die anderen besser werden und wenn wir nichts verbessern, dann fallen wir massiv zurück und das darf nicht sein.

Zwei Schlussbemerkungen: Das Allerwichtigste aus meiner persönlichen Sicht ist, dass im gesamten Schulbereich ein Paradigmenwechsel stattfinden soll, der zum Teil schon beginnt, nämlich, dass wir nicht eine Kultur des Hinweisens auf Fehler, also eine Orientierung an den Schwächen weiterführen, sondern dass wir uns an den Stärken der Kinder orientieren und jedes Kind hat Stärken. Das ist der eine Punkt. Der zweite Punkt. Unsere Schwesternorganisation Deutsche Industrie- und Handelskammer in Berlin hat irgendwann einmal ein Büchlein herausgegeben so zum Thema „Lehrer und Schule“. Der Titel des Büchleins war „Lehrer sein heißt, Kindern Flügel verleihen“ und mit diesem Spruch könnte durchaus einiges bewegt werden.

**Theiner:** Danke für das Einbringen der europäischen Dimension. Ich sehe das Problem mit der Anerkennung von Leistungen, die nicht in unseren typischen Katalog hineinpassen und dass obwohl gerade solche Auslandssemester einen unbeschreiblichen Fortschritt in der Sprachkompetenz und im Sinne von Learning outcoming in der Terminologie des europäischen Qualifikationsrahmens bringen. So sind zumindest große Unternehmungen auf Schulnoten gar nicht so neugierig wie auf das, was sich an Kompetenzen im Freizeitverhalten von Jugendlichen oder im ehrenamtlichen Engagement abbildet. Das wäre auch eine kritische Bemerkung zur mangelnden Anerkennung von Leistungen, die nicht im regulären System als Kompetenzzuwachs stattfinden. Ich glaube, wir müssen unsere Augen weit öffnen, um zu sehen, wo es tatsächlich Fortschritte gibt. Wir müssen im Gespräch bleiben, wir müssen glauben, dass es größtenteils eine rechtlich intakte Leistungsbeurteilung gibt. Und, dass nicht die Fehlerorientierung bei Rückmeldungen im Mittelpunkt steht, sondern die Stärkung der Jugendlichen. Dann sind wir auf einem guten Weg und das Recht soll uns den Rahmen dazu geben, aber das Vertrauen wird sich vermutlich nicht völlig durch das Recht regulieren lassen.

**Niederwieser:** Lernen wir, dass wir bei all diesen neuen Instrumenten genau überlegen müssen, wofür sie gut sind, wem sie nützen und wie können für das gesamte System daraus jene Informationen gewonnen werden, die tatsächlich zu ständigen Verbesserungen und Aktualisierungen führen können. Und lassen wir alles weg, was in diesem Sinne nicht hilfreich ist. So gut können Zeugnisse über Universitäts- und Hochschulabschlüsse gar nicht sein, dass nicht immer noch weiter gelernt werden muss. Und das Entscheidende bei all diesen Überlegungen ist, dass wir den Kindern und Jugendlichen die Freude am ständigen Lernen erhalten. Noten sollen in erster Linie motivieren, weiter zu lernen. Das brauchen wir fürs ganze Leben.

**Brühl:** Danke für dieses wunderschöne Abschlusswort.



## Zum Abschluss der Tagung

### Anstelle einer Zusammenfassung – weiterführende Gedanken zur Beurteilung von schulischen Leistungen

Präsident Dr. Markus Juranek

#### 1. Die Diskussion geht weiter

Das 10. Symposium neigt sich dem Ende zu. Ist das Thema Leistungsbeurteilung damit ausgereizt? Das Thema wird uns erhalten bleiben, denn die aktuellen schulischen Entwicklungen sind noch nicht eingebaut. Das Thema wird uns weiter erhalten bleiben, denn auch eine neue LBVO wird immer wieder ein Kompromiss sein, der sich dann irgendwann überholt hat. Die Entwicklung unserer Gesellschaft und unserer Lernnotwendigkeiten wird sich unglaublich rasch weiterentwickeln.

#### 2. Leistungsbeurteilung in naher Zukunft

In der Presse vom 4.1.2013 war ein Ausblick in die technische Zukunft unserer Gesellschaft unter der Überschrift zu finden: Heute im Auto, morgen überall. Das Internet fährt schon jetzt im Auto mit, bald verwischt es mit vernetzten Alltagsgegenständen als „Outernet“ die Grenze zwischen virtueller und realer Welt. Das Auto ist also drauf und dran, ein Upgrading vom Mobilitätswerkzeug zur individuell abgestimmten Kommunikationszentrale zu erfahren.

Internet im Auto ist für den amerikanischen Futurologen Neil Hammond aber nur eines von zahllosen Beispielen für die unausweichlich voranschreitende Vernetzung der Welt. „Unsere Generation steht auf der Schwelle zu einem supersmartem Leben,“ bringt es Hammond, Mitglieder der World Innovation Foundation und Bestsellerautor u.a. von „The World in 2030“ auf den Punkt, was uns schon bald erwartet. „In wenigen Jahren werden wir nicht mehr unbedingt eine Suchmaschine auf unserem PC, Tablet oder Smartphone benötigen, um Informationen einzuholen: Nahezu jedes Objekt unserer Umgebung wird entweder verlinkt sein oder seine Informationen in simpel ablesbarer Form zur Schau tragen, so Hammond. Wer etwa zu Hause Probleme mit der Wasser- oder Stromversorgung hat, braucht nicht mehr den Installateur oder Elektriker anzurufen. Die mit smarten Sensoren ausgestatteten Leitungen haben nämlich den Schaden bereits an den Hersteller geleitet, die Reparatur ist digital in Gang gesetzt.

Wer wiederum beim Hauskauf Informationen über die Beschaffenheit eines Gebäudes einholen will, zeigt mit dem Finger auf die Hauswand, die zum Bildschirm mutiert und Informationen über Gebäudealter, Nettowohnnutzfläche oder Energieeffizienzwerte preis-

gibt. Hammond: „Die smarte Welt von morgen ist eine mit uns interagierende Welt.“

Die Verschmelzung des Realen und des Virtuellen ist nicht mehr aufzuhalten. Davon ist Nils Müller, Gründer und Geschäftsführer der auf die Analyse von medialen Schlüsseltechnologien spezialisierten Trendone-Gesellschaft überzeugt: „Die mobile Nutzung des Internets erlaubt es, jederzeit an jedem Ort jeden Gegenstand mithilfe von RFID-Funketiketten kommunikationsfähig zu machen.“

#### 3. Kompetenzen für eine zerbrechliche Zukunft

Warum ich das so drastisch schildere? Lehrende und Erziehende, also wir alle hier in diesem Raum, müssen ihre, nein unsere Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer solch globalisierten Zukunft vorbereiten. Kein leichtes Unterfangen in einer Welt knapper Naturgüter und geringer Verteilungsgerechtigkeit!

Aber eine komplizierte und unsichere Welt bietet auch die Chance, für ein gutes Leben zu lernen. Dies hat natürlich alle Auswirkungen auf die alte Frage, was müssen wir unseren Kindern mitgeben, damit sie dann in ihrer neuen Welt, die nicht mehr unbedingt die unsere ist, sich gut bewegen können, nein noch wichtiger: gut und sinnerfüllt leben können. Welche Fähigkeiten brauchen sie dann, um ihre eigene zerbrechliche Zukunft zu gestalten? Dieser Begriff der zerbrechlichen Zukunft stammt aus einer aktuellen Veröffentlichung von Johannes Tschapka „Bildung und Nachhaltige Entwicklung“ (2012), der sich bei seinen umfassenden Überlegungen zur Vermittlung einer zerbrechlichen Zukunft auch der Frage nähert, wie der Aufbau von Kompetenzen als sozialer Prozess gesehen und beurteilt werden kann<sup>1</sup>.

#### 4. Leistungsbeurteilung in einer Schule der Zukunft

In einer solchen Welt von morgen aber auch schon für eine solche Welt von morgen werden wir innovative Beurteilungskriterien und auch andere Formen der Notengebung brauchen. Dass alles nicht mehr ganz neu sein muss, da schon vieles ausprobiert wurde, kann nach den heutigen Referaten wohl als sicher gelten.

Schülerinnen und Schüler bringen im Rahmen ihres alltäglichen Unterrichts eine Fülle von Leistungsnachweisen, die bei der Benotung trotz der im §4 VO vorgesehenen Beobachtung der Mitarbeiter weitgehend berücksichtigt bleiben. Einzel- bzw. Partnerbeiträge für Gruppenarbeiten, Brainstormings, Moderation und Arbeitsprozesse: In einer Gesellschaft, die für Zins und Rentabilität gesteigerten Wert zumisst, ist es dringlich erforderlich, auch „Alltagsleistung“ der SchülerInnen zumindest im Rahmen der Mitarbeit entsprechend zu beurteilen.

<sup>1</sup> S dort insb das Kapitel „Bilden“ S 117 ff sowie das Kapitel „Vermitteln“ S 143 ff.

Bildungsstandards zielen auf eine tiefgreifende Veränderung des österreichischen Schulsystems ab. Maßgeblichen Anteil daran hat das Überdenken der Formen der Leistungsbeurteilung. Tests der herkömmlichen Art und mündliches Abfragen überprüfen mehr oder weniger vordergründige Wissens- und Verstehensleistungen der SchülerInnen. Was aber bringt es, wenn SchülerInnen einen Tag zwar positive Prüfungsergebnisse bringen, indem sie Grundbegriffe ohne System auswendig lernen, diese kurzfristig in der analytischen Gehirnhälfte speichern und dieses Wissen, nachdem es seinen Zwecks der Abrufung bei der Prüfung erfüllt hat, bleibt wenige Tage später nur mehr rudimentär vorhanden ist?

Die Intensivierung des kompetenzorientierten Lernens bedingt auch eine Neuorientierung der Leistungserfassung und Bewertung. Auch dies ist heute in verschiedenen Referaten wiederum sehr deutlich geworden. Es muss ein Anliegen der modernen Didaktik sein, den SchülerInnen zu lernen und zu arbeiten gelernt haben, ihre Fähigkeiten bei Prüfungen auch zu honorieren. Daher wird bei der Testkonzeption der Zukunft vom bisher üblich Rezipieren und Memorieren abzugehen sein, um vermehrt konstruktives Arbeiten zu ermöglichen. Klippert hat schon 1989 gemeint, dass es SchülerInnen erlaubt werden soll, zur Lösung von entsprechenden Aufgaben Nachschlagewerke, Leittexte, Wörterbücher, Schulbücher, ja sogar Hefte und andere Materialien auch im Rahmen der Schularbeiten zu benutzen. Von diesem formalistischen Grundstock ausgehend müssen die Aufgaben aber so anspruchsvoll sein, dass ihre Bewältigung eindeutige Rückschlüsse auf die Methodenkompetenz der SchülerInnen zulässt (vergleiche Klippert 1989).

Dies soll jedoch nicht heißen, dass traditionelles Allgemeinwissen reproduzieren zu können, nicht auch weiterhin in einen modernen Leistungsbegriff eingeschlossen sein soll (vergleiche Kschwend-Michel, 1999).

Die Suche nach zeitgemäßen, differenzierten und an offenen Unterrichtsformen angepasste Methoden der Leistungsbewertung und eine Form der Rückmeldung, mit der sich Lehrer, aber auch SchülerInnen und deren Eltern identifizieren können, bleibt also eine spannende Herausforderung und die Bildungspolitik, die Wissenschaft und für die Praxis.<sup>2</sup>

Das Symposium 2013 kann vielleicht einen Beitrag dazu geleistet haben.



<sup>2</sup>Vgl bspw Lehner, Alfred, Bildungsmodell Kompetenz Lernen Bd 1 (2010) S 5 f, der sich in diesem Heft mit neuen Formen der Leistungsbeurteilung bei lernzielorientierter Leistungsbeurteilung in der Praxis beschäftigt.



