

Pädagogisches Argumentarium zu NMS-relevanten Themen

Einleitung

Die Entwicklung der NMS zur Regelschule hat in der pädagogischen Themensetzung, in der sozialen Architektur der Schulstandorte und in der erwarteten verbindlichen Verantwortungsübernahme der Akteurinnen und Akteure auf allen Systemebenen massive Veränderungen ins österreichische Bildungssystem gebracht. Von einigen wird dies als wünschenswerte, notwendige Weiterentwicklung angesehen, von anderen als Störung der etablierten gelebten Praxis.

Innovationskultur braucht auf allen Systemebenen nicht nur die Bereitschaft, visionäre Zielbilder in den jeweiligen Kontext zu transferieren, sondern auch den Mut und den Willen, sich selbst in eigener Rolle und Verantwortung als Teil von Innovation zu sehen. Jeder nachhaltig wirksamen Innovation geht die individuelle und kollektive Transformation von Routinen, Werkzeugen und Einstellungen an die veränderten Anforderungen des jeweils eigenen Arbeitsumfeldes voraus.

Auftrag der NMS-Entwicklungsbegleitung war und ist es, in dieser neu geschaffenen Regelschule eine veränderte Lehr- und Lernkultur zu etablieren; individuelle Zuwendung und Förderung sind die Handlungsräume, Chancengerechtigkeit und die Förderung aller Talente sind das gemeinsame Ziel¹.

Verkürzend könnte dies mit Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrerinnen und Lehrern bzw. von Schulleiterinnen und Schulleitern beschrieben werden, die dabei die NMS als lebendiges, sich selbst gestaltendes Entwicklungsprojekt entstehen lassen. Dieser Anspruch stellt somit mehr eine Transformation als eine Reform dar, die nicht nur an die Rolle der Lehrenden – im Sinne kontextsensibler Mitgestaltung – fundamental veränderte Anforderungen stellt, sondern auch in den Unterstützungs- und Begleitinstitutionen zu kommunikativen und strukturellen Veränderungsprozessen führt.

Die wohl größten Hindernisse am Weg zur lernwirksamen Professionalisierung stellen die durch langjährige (Berufs-)Sozialisation verinnerlichteten Tiefenstrukturen von Schule und gesellschaftlich gut verankerten Denkweisen dar. Analog zum pädagogischen Kontext, wo der Unterrichtserfolg vom Lernerfolg Einzelner abhängt, liegt die größte Herausforderung für die Systementwicklung darin, dass das Systemlernen vom Lernen der einzelnen Akteurinnen und Akteure auf den jeweiligen Positionen des Bildungssystems abhängt. Das ZLS stellt sich dabei der – sicherlich undankbaren – Aufgabe, in dem zugleich kritischen und günstigen Moment, wo das Alte den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren nicht mehr dient und das Neue noch nicht zur Verfügung steht, Halt zu geben, damit das Neue zum Selbstverständnis bzw. zu Norm, Routine oder Habitus werden kann.

Dieses „Halt geben“ interpretieren wir als Zusammenstellen, Aufbereiten und Anbieten von wissenschaftlich gut fundierten und in kommunikativen Prozessen mit der Projektleitung bzw. der NMS-Bundessteuerung gut abgeklärten NMS-relevanten Themen, die die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche richten sollen².

Schulentwicklung ist ein weites Feld, viele unterschiedliche Themen sind es wert, angepackt zu werden; und doch muss der vorrangige Entwicklungsfokus der NMS auf der veränderten Lern- und Lehrkultur liegen. Dazu braucht es die Unterstützung und das Dranbleiben aller Beteiligten: Das ZLS

¹ vgl. Homepage des BMBF <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html>

² vgl. die Themenfelder des School Walkthrough:
<http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=4873&mode=entry&hook=4287>)

bereitet Inhalte und Antworten im Dreieck *rechtlicher Rahmen – wissenschaftliche Pädagogik – Schulwirksamkeitsforschung* auf und vor. Für Vorgaben, Richtlinien und Leadership braucht es die Schulaufsicht.

Widerstand gegen Veränderungszumutungen

Die Neue Mittelschule hat Kompetenzorientierung, Individualisierung, flexible Differenzierung und damit verbunden eine andere Lernkultur in ihrem Fokus. Dazu gehört auch ein differenzierter Blick auf die Leistungsbeurteilung – und wie immer ein kritischer Blick auf die gelebte Praxis. Zahlreiche wissenschaftliche Publikationen haben uns mit der Tatsache konfrontiert, dass die gängige Praxis oftmals nicht im Einklang mit den Intentionen der gültigen LBVO steht³.

Der Widerstand der Praxis (vor allem, aber nicht ausschließlich, im Bereich Leistungsbeurteilung) geht einher mit der Nachhaltigkeit der Veränderungszumutungen: Das konzertierte Zusammentreffen der Anforderungen aus den Bildungsstandards im Bereich Kompetenzorientierung und der daraus resultierenden Anforderung der kriterienorientierten Leistungsbeurteilung, der sich die NMS im Zuge der Entwicklungsbegleitung stellte, mit der in der NMS gesetzlich verankerten Orientierung an der Komplexität von erbrachten Leistungen zur Unterscheidung zwischen vertiefter und grundlegender Allgemeinbildung (in D, M, E in der 7.+ 8. Schulstufe) stellt einen hohen Anspruch an den Veränderungs- und Weiterentwicklungswillen der Lehrenden dar.

Dass von außen herangetragene Ansprüche, die persönliche Komfortzone zu verlassen, zuerst mit Skepsis betrachtet bzw. abgelehnt werden, ist verständlich. Zum professionellen Kompetenzkatalog von Pädagoginnen und Pädagogen gehört es jedoch „... *mit der Profession und den relevanten Wissenschaften in Kontakt [zu stehen], ein begründetes Professionsbewusstsein und den Willen [zu haben], entsprechend qualitätsorientiert zu handeln*“.⁴

Das folgende Argumentarium möchte als Gesprächs- und Diskursgrundlage verstanden werden, als sachliche Information und als Grundlage für den Umgang mit Widerstand.

Pädagogische Gesetzestexte haben Orientierungscharakter

In der derzeitigen Auseinandersetzung rund um das Dürfen / Müssen / Sollen in der NMS wird sehr oft das „Wo steht das?“ bemüht. Wo steht z.B., dass Schülerinnen und Schüler grüßen sollen? Wo steht, dass pro Stockwerk eine Lehrperson im Schulgebäude Pausenaufsicht halten muss?

SchUG/SchOG folgen einer anderen Logik als z.B. das Strafrecht. Dort wird dezidiert beschrieben, was *nicht* sein darf. Das Gesetzeswerk im Bildungsbereich beschreibt (zumeist) einen Rahmen bzw. ein Zielbild. Wie dieses zu erreichen ist, ist Teil der professionellen Auseinandersetzung damit – jedoch immer „nach den neuesten Erkenntnissen der Wissenschaft“ (vgl. §17 SchUG).

Zum Mythos der Lehrfreiheit

Lehrfreiheit ist keine Lizenz, nach Geschmack oder persönliche Präferenzen den Unterricht zu gestalten. Im Gegenteil, Lehrfreiheit ist wie Meinungsäußerung ein Grundrecht, das Lehrende schützt – aber auch von Lehrenden verletzt werden kann. Die rechtliche Definition: das Recht, die aus der wissenschaftlichen Forschung gewonnenen Erkenntnisse zu lehren, ohne dass der Staat oder Kirche Einfluss nimmt. Für Österreich bestimmt Art. 17 des Staatsgrundgesetzes von 1867 die Lehrfreiheit: „Die Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre bedeutet, dass niemand wegen der Aufstellung eines wissenschaftlichen Lehrsatzes als solchen gerichtlich oder sonst behördlich verfolgt werden darf.“

³ vgl. Neuweg, G. H. (2009). 4. Auflage. **Schulische Leistungsbeurteilung**. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis.

vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2, B6 (S. 247-268): „**Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung**“ von Ferdinand Eder, Georg Hans Neuweg und Josef Thonhauser
https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf)

⁴ Entwicklungsrat zur PädagogInnen Bildung NEU, Juni 2013

https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf?4dzgm2

Obwohl die Lehrfreiheit ursprünglich mit der Freiheit der Wissenschaft und Lehre lediglich Universitäten betroffen hatte, wurde sie auch an Lehrende in Schulen – vorausgesetzt, sie sind dafür entsprechend befähigt – übertragen. Wie jedes Recht geht die Lehrfreiheit mit Verantwortung und Einschränkungen einher. Einerseits sind Lehrende verpflichtet, am neuesten Stand der Wissenschaft zu lehren, andererseits kann Lehrfreiheit eingeschränkt werden, z.B. indem ein Lehrplan oder eine Studienverordnung den Unterricht regelt, oder wenn der/die Lehrende das Lehrfreiheitsrecht verletzt, z.B. indem nicht am neuesten Stand der wissenschaftlichen Erkenntnissen gelehrt wird. Weiters gibt es Einschränkungen der Lehrfreiheit, z.B. kann sie „neben der Vorgabe von Bildungszielen gemäß Art. 17 Abs. 5 StGG auch durch dienst- und organisationsrechtliche Vorschriften eingeschränkt werden“ (Stifter 2000, S. 181).⁵

<p>Als Lehrerin / Lehrer habe ich Methodenfreiheit!</p>	<p>Es gibt kein absolutes Recht auf Methodenfreiheit im Sinne von persönlichen Vorlieben der Lehrperson. Die Methodenfreiheit versteht sich vielmehr als Auftrag an die Lehrerinnen und Lehrer, keine stereotypen Patentmethoden anzuwenden, sondern die Methodenwahl variabel dem Lehrplaninhalt und den Erfordernissen der Unterrichts- und Klassensituation anzupassen. Es ist daher durchaus zulässig, dass einer Lehrperson Weisungen zur Gestaltung des Unterrichts gegeben werden. Stellt eine Schulleitung bei einer Lehrperson nachweislich Mängel in der Unterrichtsgestaltung fest, z.B. dass ausschließlich frontal unterrichtet wird, können Vorgaben zur Anwendung bestimmter Methoden gemacht werden. Eine solche Maßnahme ist sinnvollerweise in einer Zielvereinbarung festzulegen. Im §17 SchUG besagt (u.a.) gleichzeitig, der Lehrer hat die Lehrplaninhalte sowohl „... durch geeignete Methoden ...“ als auch „... dem Stand der Wissenschaft entsprechend...“ zu vermitteln. Das beinhaltet, dass Lehrpersonen ihre Methodenwahl begründen können – und ggfls. Alternativen nennen und argumentativ ausschließen können.</p> <p>vgl. den <i>gesamten</i> Abs.1 des §17 („Unterrichtsarbeit“) des SchUG:</p> <p><i>§ 17. (1) Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen. Darüber hinaus sind unter Bedachtnahme auf die lehrplanmäßigen Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung sowie auf die konkrete Lernsituation der Schüler in angemessenem Ausmaß angeleitete Bewegungselemente in den Unterricht und an ganztägigen Schulformen auch in die Lernzeiten zu integrieren. Im Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen hat der Lehrer in eigenständiger und verantwortlicher Erziehungsarbeit die im § 2 Abs. 3 des Schulorganisationsgesetzes grundlegende Aufgabe zu erfüllen.</i></p>
<p>Ist die Kompetenzorientierung</p>	<p>Definitiv nein! In der Verordnung „Bildungsstandards im Schulwesen“</p>

⁵ Stifter, E. P. (2000). Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung an Universitäten: Evaluierung universitärer Leistungen aus rechts- und sozialwissenschaftlicher Sicht.

<p>nur eine Empfehlung?</p>	<p>https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166&ShowPrintPreview=True ist klar geregelt, dass ...</p> <p>... zum Zweck der nachhaltigen Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht die Lehrerinnen und Lehrer den systematischen Aufbau der zu vermittelnden Kompetenzen und die auf diese bezogenen Bildungsstandards bei der Planung und Gestaltung ihrer Unterrichtsarbeit zu berücksichtigen [haben]. (§3)</p> <p>... „Bildungsstandards“ konkret formulierte Lernergebnisse in den einzelnen oder den in fachlichem Zusammenhang stehenden Pflichtgegenständen [sind], die sich aus den Lehrplänen [...] ableiten lassen. Diese Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen; (§2, Pkt.1)</p> <p>... „Kompetenzen“ längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen [...] (§2, Pkt.2)</p>
<p>Ist die kriterienorientierte Leistungsbeurteilung eine Erfindung der NMS?</p>	<p>Die kriterienorientierte Leistungsbeurteilung ist lineare Folge aus der Kompetenzorientierung: Komplexe Kompetenzen erfordern Kriterien, um die Qualität der Leistung beurteilen zu können und das gilt für alle Schularten.</p> <p>Besondere Anmerkungen dazu aus dem NMS-Lehrplan und der LBVO:</p> <p>vgl. NMS-Lehrplan, zweiter Teil, allgem: „Dazu gehören auch transparente Lernziele und Kriterien für die Selbst- und Fremdbeurteilung, damit sie ihr eigenes Handeln zielgerecht und dem Anspruch entsprechend ausrichten können.“</p> <p>vgl. NMS-Lehrplan, zweiter Teil, Pkt.2: „Den Schülerinnen und Schülern ist Lernen als Prozess verständlich zu machen. Sie sollen die an sie gestellten Anforderungen kennen, diese annehmen und sich selbst einschätzen lernen, ...“</p> <p>vgl. NMS-Lehrplan, zweiter Teil, Pkt. 5: „Die Anforderungen sind den Schülerinnen und Schülern einsichtig zu machen, vor allem über transparente Beurteilungskriterien mit Bezug zu den jeweiligen Kompetenzen. Ihre Einschätzung des eigenen Leistungsstandes ist zu fördern und es sind ihnen Wege zur Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit zu eröffnen.“</p> <p>vgl. LBVO § 11. (1) Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch die im § 3 Abs. 1 angeführten Formen der Leistungsfeststellung zu gewinnen. <u>Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes.</u> (2) <u>Der Lehrer hat die Leistungen der Schüler sachlich und gerecht zu beurteilen, dabei die verschiedenen fachlichen Aspekte und Beurteilungskriterien der Leistung zu berücksichtigen und so eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben.</u></p>
<p>Wieso sind den Schülerinnen und Schülern Kriterien zur Leistungsbeurteilung bekannt zu geben?</p>	<p>Eine förderliche Rückmeldekultur hängt von Klarheit und Transparenz der Kriterien ab. Lernziele und Kriterien werden nach dem Prinzip der Transparenz den Lernenden im Vorfeld kommuniziert, damit alle Beteiligten die Lern- und Lehrprozesse zielgerecht gestalten können. Die Kriterien definieren dabei, worauf es in der jeweiligen Fachlichkeit ankommt (z.B. Logik / Begründung und Wiederholbarkeit in NaWi; Wirkung und Kreativität in Kunst; Verständlichkeit und Kohärenz in</p>

	<p>Sprache).</p> <p>Werden die Kriterien nicht benannt, ... bleibt jegliche (Selbst)Einschätzung bzw. Bewertung in der Subjektivität verhaftet ... bleibt Leistungsbeurteilung in der Beliebigkeit verhaftet ... wird die Entwicklung von Fachverständnis und Kompetenz gehemmt ... ist es unmöglich, Kompetenzentwicklung zu dokumentieren</p> <p>Siehe Lehrplan der NMS, dritter Teil, Pkt.4: „Die Lehrerinnen und Lehrer haben ihr Gesamtkonzept der Rückmeldung und Leistungsfeststellung den Schülerinnen und Schülern sowie den Erziehungsberechtigten zu Beginn jedes Unterrichtsjahres in geeigneter Weise bekannt zu geben.“</p>
Ist die 4.0-Skala rechtswidrig?	<p>Nein, denn:</p> <p>Ein Benotungsmodell braucht ein „Werkzeug“, einen „Maßstab“, mit dem der Lernfortschritt in einem Kompetenzbereich gemessen werden kann.</p> <p>Um Kompetenzen beurteilen zu können braucht es:</p> <p>Kriterien, die für die Beurteilung der Qualität des Ergebnisses der Handlung herangezogen werden,</p> <p>Beschreibungen der Leistungen auf unterschiedlichen Qualitätsniveaus in einem Beurteilungsraster, der an den Kriterien und am Zielbild für die jeweilige Schulstufe orientiert ist.</p> <p>Die „Vier-Punkt-Null-Skala“ ist keine Erfindung der Neuen Mittelschule, sondern ein holistischer Beurteilungsraster, der aus der Schulwirksamkeitsforschung von Robert Marzano et al. entstanden ist. Die 4.0-Skala beschreibt Leistungen anhand von sachbezogenen Kriterien auf unterschiedlichen Qualitätsstufen und ist somit in besonderer Weise geeignet, die LehrerInnen im Hinblick auf eine kriterienorientierte Leistungsbeurteilung zu unterstützen</p> <p>Dreh- und Angelpunkt der 4.0-Skala ist die Beschreibung jener Leistung, zu der alle Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den Lehrplan und die Bildungsstandards befähigt werden sollen. Die Beschreibung bei 3.0 definiert dieses Zielbild. Weiters wird die Leistung definiert, die das Zielbild teilweise trifft (2.0) und die Leistung, die deutlich über dieses Zielbild hinausgeht (4.0).</p>
Wo steht, dass ich die 4.0-Skala verwenden muss?	<p>Nirgendwo. Muss ich auch nicht.</p> <p>ABER: Ich brauche ein Messinstrument, das Kriterien und Qualitätsstufen aufweist.</p>
Sind die Abstufungen in der 4.0-Skala mit Noten gleichzusetzen?	<p>NEIN! Bitte nicht vermischen.</p> <p>Die Leistungsbeurteilung setzt sich aus zwei (eigentlich drei) Teilen zusammen:</p> <p>Leistungsfeststellung = ein Vorgang des Messens = ergibt ein Ergebnis</p> <p>Leistungsbeurteilung = ein Vorgang des Bewertens der gemessenen Leistungen entsprechend einer Notenskala = ergibt eine Note</p> <p>(Berechtigungsvergabe = obliegt dem Gesetzgeber)</p> <p>Die 4.0-Skala ist <i>ein</i> Instrument der Leistungsfeststellung (formativ oder summativ).</p> <p>Daraus resultieren dann Aufzeichnungen.</p>

	<p>Und aus der Zusammenschau dieser Aufzeichnungen wird mit Hilfe der <i>Entscheidungsgrundlage</i> ein „Gutachten“ erstellt: die Note.</p> <p>(vgl. Eder et al: Nat. Bildungsbericht 2009, Bd.2)</p>
<p>Warum sind Prozentpunkte für die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung nicht geeignet?</p>	<p>Das tradierte Punkte- bzw. Prozentsystem ist in der geltenden Rechtslage nicht begründbar. Dieses praxisgängige Verfahren wird nicht in SchUG und LBVO erwähnt, es wird <i>„durch die geltende Rechtslage [...] im Grunde sogar ausgeschlossen“</i> (Eder et al, Nat. Bildungsbericht 2009).</p> <p>Im mathematischen Sinn sind Prozentsätze nur bei Angabe des Grundwertes (mit Maßeinheit) interpretierbar. Prozentangaben als scheinbar objektive Grundlage von Beurteilung werfen immer die Frage nach dem Grundwert (= das Ganze) auf. Die Basis für den Grundwert wären die im Lehrplan definierten Anforderungen und die Bildungsstandards. Aufgaben müssten standardisiert an allen Schulen durchgeführt werden, die Aufgaben müssten daraufhin getestet werden, ob sie tatsächlich die verlangten Kompetenzen abbilden (Validität) und es müsste einen verbindlichen Korrekturleitfaden geben. Nur dann könnten vereinbarte Prozentsätze allenfalls für Beurteilungen herangezogen werden. Das ist bei allen Diagnose- und Testformaten, standardisierten Testungen und Prüfungen wie zum Beispiel dem Cambridge Certificate oder bei der standardisierten Reifeprüfung der Fall.</p> <p>Da diese Voraussetzungen bei Leistungsfeststellungen in der Schule nicht gegeben sind (und es auch fraglich ist, ob dies wünschenswert wäre) ist es nicht legitim, am Schulstandort oder darüber hinaus vorgegebene Prozentsätze als Grundlage für eine scheinbar objektive Beurteilung zu verwenden.</p> <p>Punkte- und Prozentsysteme unterscheiden weder zwischen reproduktiven und eigenständigen Leistungen, noch zwischen wesentlichen Bereichen und Bereichen, die über das Wesentliche hinausgehen. <i>„Das ermittelte Punkte- oder Fehlerkonglomerat kann nicht begründet auf die inhaltlich bestimmten Notenkategorien der LBVO bezogen werden. Vor diesem Hintergrund erscheint die verbreitete Usance, eine positive Note ab Erreichen der 50-%-Punktemarke zu vergeben, besonders problematisch. Für diese Marke existiert in der LBVO kein Anhaltspunkt. Auch ist immer inhaltlich zu fragen, in welchen Leistungsbereichen ein/e Schüler/in diese Punkte erzielt hat und ob dieses Leistungsbild der qualitativen und eben nicht quantitativen Beschreibung einer Notenstufe entspricht“</i> (Eder et al, ebenda). Kurz gesagt, die Informationen, die durch Punktesysteme ermittelt werden, sind bei der Leistungsfeststellung für die Ermittlung der Note nicht brauchbar.</p>
<p>Welche Bereiche der LBVO sind mit Prozent- und Punktesystemen nicht vereinbar?</p>	<p>§ 1. (1) Grundlage der Leistungsbeurteilung sind die Leistungsfeststellungen nach Maßgabe der folgenden Bestimmungen dieser Verordnung</p> <p>„Wesentlichkeit“ und „Eigenständigkeit“ sind übergreifende Kriterien in den Notenbeschreibungen; Wesentlichkeit bezieht sich auf den Lehrstoff, die Eigenständigkeit auf den nachhaltigen Erwerb des Lehrstoffes (= Kompetenzen)</p> <p>§ 2. (5) <i>Die Leistungsfeststellungen haben auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten Bedacht zu nehmen und zur sachlich begründeten Selbsteinschätzung hinzuführen.</i></p> <p>Berechnung von Punkten bzw. Prozenten ist keine sachliche Begründung.</p> <p>(5) <i>Unter Beachtung der Bestimmung des Abs. 4 sind die in Abs. 1 genannten Formen der Leistungsfeststellung als gleichwertig anzusehen. Es sind jedoch Anzahl, stofflicher Umgang und Schwierigkeitsgrad der</i></p>

	<p><i>einzelnen Leistungsfeststellungen mit zu berücksichtigen.</i></p> <p>Leistungsfeststellungen sind gleichwertig, nicht gleichgewichtig.</p> <p>§ 11. (1) <i>Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch die im § 3 Abs. 1 angeführten Formen der Leistungsfeststellung zu gewinnen. <u>Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes.</u></i></p> <p><i>(2) Der Lehrer hat die Leistungen der Schüler sachlich und gerecht zu beurteilen, dabei die verschiedenen fachlichen Aspekte und <u>Beurteilungskriterien der Leistung zu berücksichtigen und so eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben.</u></i></p> <p>Forderungen des Lehrplans geben kein Prozent-/Punktsystem her.</p> <p>Sachliche und gerechte Beurteilung soll fachliche Aspekte und Beurteilungskriterien berücksichtigen. Punkte und Prozente sind keine Kriterien bzw. fachliche Aspekte, sondern Hinweise auf Menge. Sie quantifizieren statt zu qualifizieren.</p> <p>§ 20. <i>Den Beurteilungen der Leistungen eines Schülers in einem Unterrichtsgegenstand für eine ganze Schulstufe hat der Lehrer alle vom Schüler im betreffenden Unterrichtsjahr erbrachten Leistungen zugrunde zu legen, wobei dem zuletzt erreichten <u>Leistungsstand das größere Gewicht zuzumessen ist.</u> Dabei sind die fachliche Eigenart des Unterrichtsgegenstandes und der Aufbau des Lehrstoffes zu berücksichtigen.</i></p> <p>Punkte-/Prozentsysteme für den gesamten Beurteilungszeitraum verletzen diese Regelung, da alte Ergebnisse eines alten Leistungsstandes in die Berechnung einfließen.</p>							
<p>Wieso kann ich Noten nicht berechnen?</p>	<p>Die Noten in der Schulnachricht bzw. im Zeugnis sind keine Zahlen, sondern Ziffern. Sie haben Symbolcharakter. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, Kommanoten zu berichten und somit ist auch „<i>die verbreitete Praxis der Bildung von Mittelwerten aus allen oder einem Teil der Einzelnoten weder messtechnisch noch rechtlich gerechtfertigt</i>“ (Neuweg 2009, S. 103). Die Ziffern als Symbole stellen in ihrer Abbildungsqualität vielmehr Einschätzungen der Leistungsqualität zum Zeitpunkt der Notengebung dar. Die Ermittlung der Note ist vielmehr ein Begutachtungsverfahren, dem die Expertise der Lehrperson zugrunde liegt. Diese zusammenfassende Beurteilung der Leistungsqualität orientiert sich an fachlich relevanten Sachnormen, die die Lehrperson im Rahmen des Lehrplans festgelegt. Weiters legt die Lehrperson fest, welche Instrumente für die Leistungsfeststellung benützt werden, um akkurate Informationen über den Leistungsstand des Schülers, der Schülerin zu gewinnen. Ein breites Spektrum von Beobachtungen im Rahmen der Mitarbeit bis hin zu Tests und Portfolios, dient der Feststellung von Leistungsqualität, wobei alle Formen von Leistungsfeststellung als gleichwertig zu betrachten sind und aktuellste Ergebnisse mehr Gewicht bei der Ermittlung der Note haben.</p> <p>Die allgemeinen Beschreibungen zu den Ziffern in der Leistungsbeurteilungsverordnung legen fest, in welchem <i>Ausmaß der wesentliche Lehrstoff</i> (Wesentlichkeit) erfasst und welcher <i>Grad an Eigenständigkeit bei der Anwendung des Lehrstoffs</i> in den Leistungen des Schülers, der Schülerin festgestellt wurde. Eine kompakte Darstellung der Beschreibungen:</p> <table border="1" data-bbox="512 1948 1447 2069"> <thead> <tr> <th data-bbox="512 1948 683 2011">NOTE</th> <th data-bbox="683 1948 1099 2011">eigenständige Anwendung</th> <th data-bbox="1099 1948 1447 2011">Wesentlichkeit (Erfassung des Lehrstoffs)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="512 2011 683 2069">Sehr gut</td> <td data-bbox="683 2011 1099 2069">Eigenständigkeit deutlich; Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und</td> <td data-bbox="1099 2011 1447 2069">weit über das Wesentliche</td> </tr> </tbody> </table>		NOTE	eigenständige Anwendung	Wesentlichkeit (Erfassung des Lehrstoffs)	Sehr gut	Eigenständigkeit deutlich; Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und	weit über das Wesentliche
NOTE	eigenständige Anwendung	Wesentlichkeit (Erfassung des Lehrstoffs)						
Sehr gut	Eigenständigkeit deutlich; Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und	weit über das Wesentliche						

		Könnens auf neuartige Aufgaben offensichtlich	hinausgehend
	Gut	merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit; Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben bei entsprechender Anleitung	über das Wesentliche hinausgehend
	Befriedigend	merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit; Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben bei entsprechender Anleitung mit Mängeln in der Durchführung	zur Gänze
	Genügend	Eigenständigkeit bei neuartigen Aufgaben als Kriterium nicht vorhanden	in wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt
	Nicht genügend	Eigenständigkeit als Kriterium nicht vorhanden	nicht erfüllt
	<p>Die Rechtslage zur Leistungsbeurteilung sieht eine Benotungspraxis vor, die sich entsprechend der jeweiligen Schulstufe an Fachkriterien und Sachnormen orientiert. Ziffernnoten tragen die Botschaft der obigen Beschreibungen mit sich. Was sie aussagen, ist in den Beurteilungsstufen der Leistungsbeurteilungsverordnung verbalisiert. So gesehen sind die Ziffernnoten mit ihrem Symbolcharakter eine Form der verbalen Leistungsbeurteilung, auch wenn die Verbalisierungen hinter den Ziffern stecken.</p> <p>Die LBVO bezieht sich auf die LPVO: erst die Fachlehrpläne konkretisieren die Inhalte, die ihrerseits Rückschlüsse auf „Wesentlichkeit“ ermöglichen.</p>		
Ist dann nicht gleich eine verbale Beurteilung besser?	<p>Achtung Irrtum! Kritik der Ziffernnoten in Form eines Vergleichs zu „verbaler Beurteilung“ ist irreführend und zeigt, dass der Symbolcharakter der Ziffernnoten bzw. die darunter liegende Beschreibung der Beurteilungsstufen nicht erkannt wurde.</p> <p>Die verbale Beurteilung ermöglicht einen besonders differenzierten Blick auf die Leistung der SchülerInnen und sie beschreibt die der Leistungsbeurteilung zugrunde liegenden Kriterien und deren Erfüllungsgrad.</p>		
Wie ist das mit vertiefter und grundlegender Allgemeinbildung in der 7. und 8. Schulstufe in D, E, M?	<p>Mit der Gesetzgebung der Neuen Mittelschule wurden zwei neue Begriffe für eine differenzierte Leistungsbeurteilung in den 7. und 8. Schulstufen eingeführt: „vertiefte“ und „grundlegende“ Allgemeinbildung. Diese Unterscheidungen sind ausschließlich in D, M, E in der 7. und 8. Schulstufe relevant. <u>Und hier NUR bei der Beurteilung der erbrachten Leistung bei Schularbeiten, mündlichen Prüfungen sowie bei den Noten der Schulnachrichten und Zeugnisse.</u></p> <p>Das klingt einfach, ist es aber nicht. International gesehen gibt es keinen Vergleich für derartige Differenzierungen in der Leistungsbeurteilung, die Hinweise liefern, wie diese Differenzierungen operationalisiert und in die Praxis umgesetzt werden können. Die Neue Mittelschulen betreten Neuland.</p> <p>Es ergibt sich eine Skala von sieben Noten, die im Rahmen der Rechtslage für die Leistungsbeurteilung verwendet werden:</p>		

	<div style="text-align: center;"> </div> <p>Die Unterscheidung zwischen vertiefter und grundlegender Allgemeinbildung, die bei der Ermittlung einer Note vollzogen wird, ist mit Ein- bzw. Ausschlussmechanismen für den weiteren Bildungsweg gekoppelt, die in den Regelungen hinsichtlich Berechtigungen für den weiteren Bildungsweg definiert werden. Im ersten Moment wird der Eindruck erweckt, dass die Beurteilung eine Selektionsfunktion hat. Dies ist aber nicht der Fall: rechtlich gesehen werden Berechtigungsregelungen erst <u>nach</u> der Beurteilung der Lehrperson in Gang gesetzt.</p>
<p>Wie kann zwischen „vertieft“ und „grundlegend“ unterschieden werden?</p>	<p>Im SchOG finden sich zwei Hinweise</p> <p>§ 8 / lit. n) unter differenzierten Pflichtgegenständen die Unterrichtsgegenstände D, M und LF, in denen an der NMS ab der 7. Schulstufe eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung erfolgt, wobei die Inhalte der vertieften Allgemeinbildung <i>eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Bildungsinhalten in einer über die Grundanforderungen hinausgehenden Art auf einem höheren Komplexitätsgrad vorzusehen haben</i></p> <p>§ 21b. (2) Im Lehrplan ist für die 7. und 8. Schulstufe in den differenzierten Pflichtgegenständen eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung vorzusehen. <i>Die Anforderungen der Vertiefung haben jenen der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule zu entsprechen.</i></p> <p>Wenn es um Schülerleistung geht, unterscheidet sich die AHS-Population kaum von der APS-Population (vgl. Eder 2004).</p> <p>Somit bleiben als Unterscheidungsmerkmal die Komplexität der Aufgabenstellungen und deren Lösungen.</p>
<p>Wer beurteilt die erbrachten Leistungen von Schülerinnen und Schülern?</p>	<p>Im Sinne einer kollegialen Kooperation für gelingendes Lehren und Lernen ist die förderliche Rückmeldekultur und damit die Leistungsbeurteilung ein zentraler Teil des Teamteaching. (siehe auch ZLS-Handreichung http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=4312.)</p> <p>vgl. Erlass „Rahmenbedingungen zur Umsetzung der NMS ab dem Schuljahr 2015/16“ (Lehrpersoneneinsatz) (GZ BMBF-687/0009-III/Pers.Controlling/2015; S.3): <i>„Um die in diesem Erlass enthaltenen Richtlinien erfüllen und letztlich die durch die Neue Mittelschule angestrebten Ziele erreichen zu können, ist eine effiziente Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Akteuren wesentlich. Insbesondere ist damit auch eine gute Koordinierung zwischen den Organen der Bundes- und</i></p>

	<p><i>Landesverwaltung gemeint.“</i></p> <p>Dies umfasst auch den Bereich Leistungsbeurteilung: Landes- und Bundeslehrer/innen sind gemeinsam für den Bereich Leistungsbeurteilung verantwortlich.</p>
Was ist Komplexität?	<p>Komplexität als Fachbegriff im Schulwesen bezieht sich auf den kognitiven Anspruch:</p> <p>Die Art des Denkens, die von Schüler/innen verlangt wird, um eine Aufgabe erfolgreich zu lösen.</p> <p>Die Art und Weise, wie Schüler/innen sich mit den Inhalten auseinander setzen.</p> <p>Das Gesetz verlangt, die Leistungsqualität orientiert am Grad der Komplexität „vertieft“ oder „grundlegend“ zu beurteilen. Die unterschiedlichen Komplexitätsgrade einer Leistung sollen von Lehrpersonen anhand von Sachkriterien, die Qualität definieren, fach- und kompetenzspezifisch festgelegt werden. Als Werkzeuge dienen Webb’s DOK-Modell, das Aufgaben und Leistungen nach Komplexitätsgrad analysierbar macht und in vier Bereiche unterteilt.</p>
Sind die Komplexitätsgrade des Webb-Modells gleich zu setzen mit den Qualitätsstufen der 4.0-Skala?	<p>NEIN, bitte nicht vermischen!</p> <p>Das Zielbild in einem Beurteilungsraster beschreibt die Leistung, die durch eine Aufgabenstellung ausgelöst wurde.</p> <p>Alle Schattierungen in der Qualität der Leistung bleiben im gleichen Komplexitätsgrad.</p>
Was ist der Unterschied zwischen schwierig und komplex?	<p>Das Webb Modell orientiert sich an Komplexität, <i>nicht an Schwierigkeit</i>. Schwierigkeit bezieht sich auf die Häufigkeit von korrekten Antworten zu einer Frage. Beispiel: „Was bedeutet ‚unklar‘?“ Wenn viele diese Frage beantworten können, ist es leicht. „Was bedeutet ‚Ambiguitätstoleranz‘?“ Wenn wenige diese Frage beantworten können, ist sie schwierig. In beiden Fällen ist allerdings die angestrebte Leistung die Gleiche – Begriffe wiedergeben, d.h. Bereich 1.</p>
Sollen alle Schüler/innen komplexe Aufgaben gestellt bekommen?	<p>Die kurze Antwort lautet: Ja!</p> <p>Wenn nicht alle Schüler und Schülerinnen im Rahmen von Lern- und Lehrprozessen mit komplexen Aufgaben konfrontiert werden, haben sie keine Chance, ihre kognitive Fähigkeiten bei komplexen bzw. herausfordernden Aufgabenstellungen weiter zu entwickeln. Zudem gibt es in den Aufzeichnungen keine Grundlage für eine Beurteilung nach allen Beurteilungsstufen der LBVO. Bereits die Beurteilungsstufen selbst stellen einen hohen Anspruch hinsichtlich Vertiefung in einem Fach, und zwar bei den Faktoren <i>eigenständige Anwendung</i> und <i>Wesentlichkeit</i>. Reproduktive Aufgaben, die einen niedrigen kognitiven Anspruch stellen (Bereich 1), schränken die Leistungsentwicklung sowie die Leistungsfeststellungen als Basis für die Ermittlung der Note auf „genügend“ ein.</p> <p>„Ein differenziertes Angebot an grundlegenden und vertiefenden Aufgaben ist grundsätzlich vorzusehen und dient einerseits dem Zugang und der Herausforderung für alle sowie andererseits der Sicherstellung der Durchlässigkeit im Schulwesen. Pädagogische Bemühungen sollen möglichst viele Schülerinnen und Schüler zum Bildungsziel der vertieften Allgemeinbildung führen.“ (Lehrplan der NMS, zweiter Teil, Pkt.5)</p>
War früher alles falsch, was wir in der Leistungsbeurteilung getan haben?	<p>Eder et al. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009 Band2; siehe oben) zeigen auf, dass es eine Kluft zwischen Rechtslage und Beurteilungspraxis gibt. Diese gilt es auf allen Systemebenen anzuerkennen, wahrzunehmen und proaktiv zu überwinden.</p>

	Die Frage nach dem, was war, ist obsolet!
Ist das <i>rückwärtige Lerndesign</i> verpflichtend?	<p>Die NMS-Lehrplanverordnung (dritter Teil: Schul- und Unterrichtsplanung, Pkt. 1) verlangt für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts dezidiert eine Orientierung am Zielbild: „<i>Dabei sind im Sinne des <u>Lerndesigns</u> ausgehend von den Lernzielen deduktiv Inhalte, Aufgaben und Prozesse zur Erreichung der Lernziele im Rahmen der Unterrichtsgestaltung sowie Kriterien für die Leistungsfeststellung vorzubereiten.</i>“</p> <p>Lehr- und Lernprozesse werden „vom Ende her“ geplant, d.h. ausgehend von klar formulierten und am Wesentlichen orientierten Lernzielen und Beurteilungsaufgaben, die anhand von Beurteilungskriterien definieren, welche Anforderungen die Schüler und Schülerinnen am Ende einer Lernphase bewältigen können sollen. „Wesentlich“ meint hier im Einklang mit den Lehrplaninhalten, die für alle verpflichtend sind, d.h. dem Kernbereich, der mit der schulautonomen Schwerpunktsetzung (Erweiterungsbereich) verschränkt ist, sowie gegebenenfalls mit den Bildungsstandards.</p> <p>Somit: ja, das Lerndesign ist eine im Gesetz vorgesehene Konkretisierung und Realisierung der Vorgaben des Lehrplans.</p>
Ist die fixe Teilung der Klasse in zwei Gruppen zulässig?	<p>Definitiv nein!</p> <p>Das Gesetz (LPVO) sieht zwar als Möglichkeit der flexiblen Differenzierung eine „temporäre Gruppenteilung“ vor.</p> <p>Grundsätzlich soll jedoch der volle Spielraum der schulautonomen Gestaltungsmöglichkeiten zur Sicherung der individuellen Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler genützt werden. Der Erlass zur Umsetzung der NMS von 2015 bestärkt dies nochmals und nennt „temporäre Gruppenbildung“ als eine unter sieben pädagogischen Maßnahmen, um dieses Ziel, die bestmögliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler, zu erreichen:</p> <p>Die laut § 31a Abs. 2 SchUG vorgesehenen pädagogischen Fördermaßnahmen sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Individualisierung des Unterrichts, 2. differenzierter Unterricht in der Klasse, 3. Begabungs- einschließlich Begabtenförderung, 4. Maßnahmen der inklusiven Pädagogik und Diversität, 5. temporäre Bildung von Schülerinnen- und Schülergruppen, 6. Bildung von Förder- bzw. Leistungskursen und 7. Unterrichten im Lehrpersonenteam (Teamteaching). <p>„Die Lehrpersonen wählen daraus die durchzuführenden Maßnahmen im koordinierten Zusammenwirken mit der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter aus. Die Punkte 1 und 2 sind als pädagogische Eckpfeiler einer neuen Lehr- und Lernkultur der Neuen Mittelschule stets zu verwirklichen, die Punkte 3 bis 7 sind als weitere Umsetzung, Konkretisierung bzw. Intensivierung der Individualisierung und Differenzierung zu verstehen.“ vgl. NMS-Erlass „Rahmenbedingungen zur Umsetzung der NMS ab dem Schuljahr 2015/16“ GZ BMBF-687/0009-III/Pers.Controlling/2015; S.4</p> <p>„Temporäre Gruppenbildung“ meint jegliche Gruppenbildung: nach Interessen, Lernpräferenzen, Vorwissen, Thema, Lerntempo, Lernprodukt, Sozialform, Lernmedium, etc.; und nicht bloß nach scheinhomogenen Leistungsergebnissen. Im Sinne einer gelingenden Differenzierung ist auch</p>

	<p>diese gesamte methodische Vielfalt anzuwenden.</p> <p>Siehe Lehrplan der NMS, zweiter Teil, allgem. didaktische Grundsätze, Pkt.5</p> <p>https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172654/NOR40172654.html</p>
<p>Müssen Lehrpersonen / Schulleitungen die NMS-Erlässe befolgen?</p>	<p>Definitiv ja!</p> <p>Lehrpersonen sind verpflichtet, Weisung der Schulbehörden, Dienstbehörden und sonstigen Vorgesetzten, soweit diese zur Erteilung der Weisungen zuständig sind und die Befolgung der Weisung nicht gegen strafgesetzliche Vorschriften erfolgen würde, gewissenhaft zu befolgen.</p> <p>Siehe LDG §30</p> <p>https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008549</p>

erstellt im Auftrag des BMBF
akkordiert mit der NMS-Bundessteuerung
zusammengestellt von

Tanja Westfall-Greiter, MA

Christoph Hofbauer, MA

Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS)

Universität Innsbruck
Innrain 52
6020 Innsbruck

Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67
2500 Baden

www.nmsvernetzung.at / office@zls-nmseb.at