



MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Auswirkungen auf das schulische Lernen durch die Alternative Leistungsbeurteilung mittels (Pilot-) Kompetenzraster

vorgelegt von

Lisa Anna Zellhofer, BEd

Betreuung

Dr.ⁱⁿ Mag.^a Nina Jelinek

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

41781972

Wortanzahl:

21.213

Linz, 05.07.2022

Vorwort

Zum Abschluss meines Masterstudiums Primarstufe an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz bin ich den Fragestellungen nachgegangen, wie Lehrpersonen die Alternative Leistungsbeurteilung mit dem Kompetenzraster empfinden und wie sich diese Beurteilung auf das spätere Lernen von Schülerinnen und Schülern auswirkt.

Durch die Lehrveranstaltung „Leistungsbeurteilung und Diagnostik“ im Abschlusssemester meines Bachelorstudiums Primarstufe wurde mir die Wichtigkeit der objektiven und transparenten Beurteilung von Schülerinnen- und Schülerleistungen bewusst. Bereits einige Semester zuvor bekam ich den ersten Zugang zum Instrument Pilot-Kompetenzraster des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung durch die Übung „Lernprozesse begleiten und beurteilen“. Neben meinem persönlichen Interesse für neue Beurteilungsformen und der Erkenntnis, dass ich dem Prozess des Lernens und Beurteilens in meinem späteren Berufsalltag ständig begegnen werde, war es mir ein Anliegen, eine Auseinandersetzung mit diesem Instrument anzustreben.

Die vorliegende Arbeit ist nicht nur eine intensive Beschäftigung mit aktueller Literatur, sondern lebt auch von den Erfahrungen, die Lehrpersonen in den Interviews geschildert haben. Dafür möchte ich mich bei meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern bedanken, die sich dafür bereit erklärt haben, mir einen Einblick in ihre Arbeit mit dem Kompetenzraster zu geben.

Ein aufrichtiger Dank gilt meiner Betreuerin Frau Dr. Mag. Nina Jelinek. Sie hat mich vom Finden der Fragestellung bis hin zur Abgabe mit ihrem konstruktiven Feedback begleitet und durch ihre Expertise unterstützt. Bedanken möchte ich mich auch bei allen Menschen, vor allem bei

meinen Eltern und meiner Schwester, die mir stets geduldig zur Seite standen und mich zur Fertigstellung dieser Arbeit motivierten.

Kurzfassung

Diese vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Alternativen Leistungsbeurteilung und dem Beurteilen anhand von erreichten Kompetenzen durch den (Pilot-) Kompetenzraster. Dabei wird der Forschungsfrage ‚Wie empfinden Lehrpersonen die Einflüsse Alternativer Leistungsbeurteilung mittels (Pilot-) Kompetenzraster auf das schulische Lernen von Kindern?‘ nachgegangen.

Das Ziel der hier vorliegenden Masterarbeit ist es, den aktuellen Stand der schulischen Leistungsbeurteilung in Österreich aufzuzeigen und die neuen Ansätze durch die Beurteilung mit Kompetenzen anzuführen und empirisch zu untersuchen. Diese Aspekte werden nach der Literaturlaus-einandersetzung mit einer qualitativen Forschung untermauert. Dazu wurden Leitfaden-Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt, die mit dem Kompetenzraster ihre Beurteilung durchführen. Die Analyse und Auswertung von den gesammelten Daten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 62) durchgeführt. Die Ergebnisse lassen sich dahingehend analysieren und bestätigen, dass durch nachvollziehbare Leistungsbeurteilung anhand von Kompetenzrastern der folgende Lernprozess intensiver gelenkt werden kann und durch die Transparenz die Motivation für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gestärkt wird.

Abstract

This Master thesis deals with the topic of alternative performance assessment and assessment based on achieved competences through the (pilot) competence grid. The central question refers on 'How do teachers perceive the influence of alternative performance assessment by means of the (pilot) competence grid on children's learning at school?'.

The purpose of this Master thesis is to show the current state of performance assessment in schools in Austria and to present and examine the innovative approaches through assessment with competences. To this end, this Master's thesis follows a qualitative research approach, commencing with a literature review and followed by guided interviews. These interviews were conducted with teachers who use the competence grid for their assessment. The analysis and evaluation of data collected from the participants were carried out using a qualitative content analysis according to Mayring (2015, p. 62). The results can be analysed and confirmed to the effect that through comprehensible performance assessment based on competence grids, the following learning process can be guided more intensively and the students' motivation is strengthened through transparency.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	10
2	Einführung in die Leistungsbeurteilung.....	13
2.1	Schulische Leistungsbeurteilung	13
2.2	Leistungsbegriff	14
2.3	Grundsätze von Leistungsbeurteilung	16
2.3.1	Funktionen von Leistungsbeurteilung.....	17
2.3.2	Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem ...	18
2.3.3	Neue Ansätze von Leistungsbeurteilung	19
2.4	Alternative Formen von Leistungsbeurteilung.....	19
2.4.1	Die verbale Beurteilung	20
2.4.2	Das Pensenbuch	21
2.4.3	Der Lernfortschritts – oder Entwicklungsbericht	22
2.4.4	Das Portfolio.....	23
3	Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung.....	26
3.1	Begriffsklärung von Kompetenzen	27
3.2	Kompetenzorientierter Unterricht	29
3.2.1	Methode: Kompetenzorientierung	31
3.2.2	Kriterien für Kompetenzorientierung im Unterricht	32
3.3	Instrument des (Pilot-) Kompetenzrasters.....	33
3.3.1	Der Aufbau des Kompetenzrasters	34
3.3.2	Die Funktionen des Kompetenzrasters	35
3.3.3	Der Einsatz des Kompetenzrasters	36
4	Entwicklung des schulischen Lernens durch Leistungsbeurteilung	39

4.1	Einführung in das schulische Lernen	39
4.2	Lernmotivation	40
4.2.1	Modelle der Lernmotivation	41
4.2.2	Die „Achievement Goal Theory“	42
4.3	Lernverhalten	43
4.3.1	Verwendung von Lernstrategien.....	43
4.4	Lernleistung	45
4.4.1	Zusammenhang von Beziehung und Leistung	46
5	Auswirkungen kompetenzorientierter Leistungsbeurteilung auf späteres Lernen	47
5.1	Selbststeuerung und Selbstkontrolle.....	48
5.2	Zielorientierung	50
6	Zusammenfassung und Präzisierung der Fragestellung.....	53
6.1	Zentrale Fragestellung	55
6.2	Ziel der Untersuchung.....	57
7	Methoden.....	59
7.1	Untersuchungsplan	59
7.1.1	Qualitative Forschung.....	60
7.1.2	Experten-Interview.....	60
7.2	Stichprobe.....	62
7.3	Datenerhebungsmethode.....	63
7.4	Kontext und Durchführung	64
7.5	Analysemethoden	66
8	Ergebnisse der Untersuchung.....	70
8.1	Veränderungen der Leistungsbeurteilung	72
8.2	Stellenwert von Leistung	74

8.3	Beurteilen und Motivieren als ein Dilemma.....	76
8.4	Kompetenz im schulischen Kontext	79
8.5	Kompetenzorientierung im Unterricht.....	81
8.6	Beurteilung mit dem Kompetenzraster durch Lehrpersonen...	83
8.7	Wahrnehmung und Akzeptanz des Beurteilungsinstrumentes	86
8.8	Auswirkungen auf das schulische Lernen.....	87
8.9	Kriterien für einen Kompetenzraster	90
8.10	Beurteilung der Zukunft	93
9	Fazit und Ausblick.....	96
	Literaturverzeichnis.....	102
	Abbildungsverzeichnis	108
	Tabellenverzeichnis	108
	Abkürzungsverzeichnis	108
9.1	Abkürzungsverzeichnis der Transkription	109
Anhang	110
	Interviewleitfaden	110

1 Einleitung

Die Rolle der Lehrperson wird nach Stern (2008, S. 15) als ein Dilemma beschrieben. Lehrpersonen müssen die Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht einerseits zum Lernen motivieren, aber auch die Leistungen der Heranwachsenden beurteilen. Dabei ist zu bedenken, dass die Leistungsbeurteilung von Lehrpersonen vorgenommen wird, und diese Persönlichkeiten von individuellen Einstellungen, Erfahrungen und Erkenntnissen geprägt sind. Objektivität und Transparenz zu leisten ist dabei ein hoch angesetztes Ziel, nach dem die neue Beurteilungsform der Alternativen Leistungsbeurteilung mit dem Kompetenzraster strebt. Die Wichtigkeit der Beurteilung von Leistungen liegt darin, den Leistungsfortschritt des Heranwachsenden zu erkennen und daraus neue Lernziele für das zukünftige Lernen abzuleiten.

Das Pädagogik-Paket des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019, S. 5ff) aus dem Jahr 2018 legt diese neue Entwicklung der schulischen Leistungsbeurteilung dar. Der von Vertretern der Volksschulen und Pädagogischen Hochschulen konstruierte Pilot-Kompetenzraster ist ein Instrument, das neben der Funktion als Diagnose auch als Leistungsrückmeldung dient, um entsprechende Fördermaßnahmen abzuleiten. Der auf den aktuellen Lehrplänen und Bildungsstandards basierende Raster mit Kompetenzen verfolgt das Ziel, transparente und nachvollziehbare Leistungsbeurteilung zu ermöglichen. Neuweg (2019, S. 59) legt dar, dass der Kompetenzraster versucht, diese zu erwerbenden Ziele und den Lernfortschritt in einem Raster anhand der Niveaustufen der jeweiligen Kompetenz einzuordnen.

Unter Beachtung dieses aktuellen Forschungsstandes wurde der Titel dieser Masterarbeit ‚Auswirkungen auf das schulische Lernen durch die Alternative Leistungsbeurteilung mittels (Pilot-) Kompetenz-

rasters‘ ausgewählt und diese geht dem Thema nach, wie Lehrpersonen die Beurteilung mit dem Kompetenzraster empfinden und wie sich diese auf das spätere Lernen von Schülerinnen und Schülern in der Volksschule auswirkt. Aus der Recherche aktueller Literatur und den mangelnden Ergebnissen entwickelte sich die Forschungsfrage ‚Wie empfinden Lehrpersonen die Einflüsse Alternativer Leistungsbeurteilung mittels (Pilot-) Kompetenzrasters auf das schulische Lernen von Kindern?‘ zum Zentrum dieser Masterarbeit.

Ziel dieser hermeneutischen und empirischen Erarbeitung der vorliegenden Masterarbeit ist es aufzuzeigen, wie Lehrpersonen das Beurteilen mit einem Kompetenzraster empfinden und ob diese Form der Leistungsbeurteilung förderlich für die Lernmotivation, das Lernverhalten wie auch die Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler ist.

Damit die Forschungsfrage beantwortet werden kann, teilt sich die vorliegende Arbeit in zwei Teile. Der Theorieteil beginnt mit dem Eintauchen in die schulische Leistungsbeurteilung, der Definition von Leistung und den Funktionen der Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem über die Jahre hinweg. Neue Ansätze der Leistungsbeurteilung werden in diesem Kapitel umfassend vorgestellt und mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung erläutert. Das Herzstück der vorliegenden Arbeit bildet das darauffolgende Kapitel, wo der Kompetenzbegriff definiert und die Methode der Kompetenzorientierung im Unterricht beschrieben wird. Der vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung entwickelte Pilot-Kompetenzraster wird anhand seiner Eigenschaften wie dessen Aufbau, Funktionen und Einsatz dargestellt. Darauffolgend werden die Aspekte für die Entwicklung schulischen Lernens aufgegriffen und Modelle der Lernmotivation, Lernstrategien und der Zusammenhang von Leistung und sozialen Beziehungen erläutert. Zuletzt werden die Komponenten wie die Selbststeuerung und Selbstkontrolle, die Orientierung an Zielen und die Entwicklung einer

Schülerpersönlichkeit dargelegt, die als Auswirkung einer Leistungsbeurteilung durch Kompetenzen zu verstehen sind.

Der Empirieteil legt die Methode der Forschung dar und versucht das Ziel der Untersuchung in den Ergebnissen zu konkretisieren. Als Forschungsmethode wurde ein qualitatives Untersuchungsdesign, das Leitfaden-Interview nach Flick (2016, S. 194), gewählt und Lehrpersonen wurden über den Prozess der Arbeit und Beurteilung mit dem Kompetenzraster befragt. Der Ergebnisteil legt die Ergebnisse der Forschung in Kategorien dar, welche mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S.11) ausgewertet und aufgestellt wurden. Das letzte Kapitel zieht ein Fazit und behandelt offene Fragestellungen und weiterführende Überlegungen. Die vorliegende Arbeit schließt mit den Verzeichnissen und dem Anhang ab, in dem der Interviewleitfaden zu finden ist.

2 Einführung in die Leistungsbeurteilung

Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, gehört zum Bild der Schule. Weit verbreitet ist dabei die Ansicht der traditionellen Beurteilung, die als leistungsorientiert und auf das Schulfach fokussierend zu beschreiben ist. Im Laufe des vergangenen 20. Jahrhunderts wurde an der Aussagekraft und Verlässlichkeit dieses Verfahrens gezweifelt und nach alternativen Ansätzen gesucht (Rhyn & Moser, 2002, S. 25).

Vertiefend zur schulischen Leistungsbeurteilung wird in den folgenden Unterkapiteln das Thema der schulischen Leistungsbeurteilung näher vorgestellt. Aufbauend dazu wird auf den Leistungsbegriff von früher und heute eingegangen und die Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem angeschnitten. Anschließend werden die Grundsätze von Leistungsbeurteilung, die Funktionen und verschiedenste Formen zur Beurteilung mit alternativen Formen dargelegt und differenzierte Umsetzungsformen erläutert.

2.1 Schulische Leistungsbeurteilung

Neuweg (2019, S. 4) definiert die Beurteilung der Leistung als eine Einschätzung des Messergebnisses, welches durch die Leistungsfeststellung erhalten wurde. Durch den österreichischen Gesetzgeber festgelegt, gilt es, dieses Resultat in den vorgegebenen Stufen der Noten zu beurteilen. Die Leistungsbeurteilung zielt, wie Rhyn & Moser (2002, S. 32) darlegen, auf den Leistungsstand und das Leistungsvermögen der Kinder ab. Dies wird oftmals als Ausgangslage für die Planung und Gestaltung des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern verwendet. Somit werden der schulischen Leistungsbeurteilung die Ziele wie den Lernerfolg zu kontrollieren, den Unterricht darauf aufzubauen als auch die Feststellung des Leistungsstandes, der für spätere Bildungswege

relevant ist, zugesprochen. Eine weitere Komponente in der schulischen Leistungsbeurteilung stellen die elterlichen Erwartungen über die Leistungen der Kinder dar.

Bohl (2008, S. 18) merkt an, dass das größte Dilemma schulischer Leistungsbeurteilung darin liegt, dass eine Vereinbarkeit mit den neuen Formen nicht mehr gegeben ist. Darunter ist zu verstehen, dass Schülerinnen und Schüler an einem methodisch vielfältigen und facettenreichen Unterricht teilnehmen, der auf altbewährte Weise mit Ziffernnoten beurteilt wird. Aus diesem Grund benötigt es neue Ansichten des Leistungsbegriffs, welche über den fachlichen und inhaltlichen Bereich des Lernens hinausgehen. Folglich erwähnt Bohl (2008, S. 20), dass es oftmals in Bezug auf eine neue Unterrichtsmethode, wie beispielsweise das offene Lernarrangement, zu Missverständnissen kommt. Neue Formen der Leistungsbeurteilung zielen nicht darauf ab, den Leistungsanspruch zu senken, sondern versprechen eine methodenhafte Vielfalt im Unterricht, die Klärung von Leistungsansprüchen und eine breite Beurteilungsmöglichkeit.

2.2 Leistungsbegriff

Im Generellen definiert Benischek (2006, S. 81 zitiert nach Schröder, 1997, S. 11f) die menschliche Leistung als sehr komplex, die nicht mit einem Maßstab festgehalten und erläutert werden kann. Menschliche Handlungen sind laut Benischek (2006, S. 81) nicht vergleichbar, da sie auf hoher Unterschiedlichkeit beruhen. Somit gestaltet sich das Leistungsprinzip der Gesellschaft als ein Regel- und Ordnungssystem, welches mit der Verteilung von materiellen Gütern und sozialen Chancen zusammenhängt.

Benischek (2006, S.85ff) greift die verschiedenen Ansätze von Leistung in der neuen Erziehungswissenschaft auf und legt sie wie folgt dar: Während die an dem Produkt orientierte Leistung auf das Resultat abzielt, steht bei der prozessorientierten Leistung die Handlung im Vordergrund. Die Bemühungen und die gegebenen Umstände werden in der individuellen Leistung definiert, während bei der Kollektivleistung das Sozialprodukt im Vordergrund steht. Der Vergleich untereinander wird in der Leistung festgehalten, die wettbewerbs- und konkurrenzorientiert ist. Eine Leistung sozialer Art ist durch die Handlung mit anderen Menschen definiert, während die dynamische Leistung an individuellen Ideen und der persönlichen Erkenntnis wächst.

Broszat (2008, S. 70) merkt an, dass sich der Leistungsgedanke der Menschheit bereits in der Antike findet, wo von Homer und Platon erklärt wird, dass die Erziehung nicht nur als Könnens- und Wissensvermittlung dienen sollte, sondern den Menschen auch einen ethnischen Charakter verleihen soll. Durch die Werte des Christentums im Mittelalter prägt sich der Begriff von Leistung. Dieser ist eng in der Bildung verankert und der Nutzen steht dabei im Vordergrund. Wie Benischek (2006, S. 82) schildert, findet sich die Nennung des Leistungsbegriffes in der Pädagogik erstmals rund um 1930 und geht vom Bild aus, dass Leistung auf Können und nicht auf Wissen beruht. Nach der Zeit des Nationalsozialismus finden sich mehrere Auffassungen, welche die Leistung als ein Produkt, einen Effekt oder ein Vollbringen einer Tätigkeit darstellen.

„Leistung ist etwas Wesentliches, im Menschen Angelegtes. Ohne sie ist eine Orientierung in einer Gesellschaft, ist Gesellschaft selbst, nicht möglich.“ (Broszat, 2008, S. 66) Diese Grundgedanken setzt Broszat (2008, S. 66) fort durch Leistungsgesellschaft und Leistungsdruck als Phänomene, die sich vom Begriff Leistung weitergebildet haben. Dies spiegelt auch wider, dass Leistung im schulischen Zusammenhang meist nicht als positiv angesehen wird. Das Leistungsstreben geht auch mit der

persönlichen Entwicklung und Entfaltung eines Menschen einher, das oftmals durch das Bildungsideal eingeschnürt wird. Aus diesem Grund wird dargelegt, dass mit der Veränderung des Leistungsgedankens unserer Gesellschaft auch der Begriff Leistung neu definiert werden muss. Durch die neue Zugangsweise von Leistung, so hält Winter (2002, S. 55) fest, wird der Begriff nicht mehr nur als Resultat verstanden, sondern beschreibt einen Prozess, der an keine Normen gebunden ist. Bezogen auf die Schule benötigt das neue Leistungsverständnis einen dynamischen Leistungsbegriff, den Winter (2002, S. 56) als „eine Leistungsdefinition, die erst vorgenommen werden kann, wenn die Arbeit getan ist und wir zu verstehen versuchen, worin bei dieser Sache die Leistung dieses Schülers bestand“ definiert. Weinert (2014, S. 73) weist darauf hin, dass Schulleistungen auf einem Zusammenspiel aus Unterrichtsqualität und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beruhen. Broszat (2008, S. 75) hebt hervor, dass die Schule in ihren Anforderungen wächst und ständige Veränderungen mit sich bringt. Aus diesem Anlass bedarf es auch der Durchbrechung alter Bildungsgrundsätze, um neue Definitionen des Leistungsverständnisses zu bilden, die umfassende Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern einbeziehen und beständig weiterentwickeln.

2.3 Grundsätze von Leistungsbeurteilung

Jürgens und Lissmann (2015, S. 68f) verstehen die schulische Leistungsbeurteilung als eine Beschreibung und Bewertung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die angestrebten Ziele liegen dabei im Vordergrund und werden durch verschiedenste Formen oder Methoden beurteilt. Leistungsbeurteilung, auch Leistungsbewertung genannt, ist von mehreren anderen Begriffen umgeben, die ebenfalls zum Prozess des Beurteilens beitragen. Eine Leistungsfeststellung legt einen Stellenwert auf das Beobachten und Anfragen von Schülerinnen und Schülern,

ohne dass eine Bewertung vorgenommen wird. Die Leistungsmessung hingegen greift die Leistung anhand von Kriterien eines Maßstabes auf, wodurch es möglich wird das Leistungsergebnis einzuordnen. Aus mehreren Grundlagen der Bewertung erschließt sich die Leistungsbeurteilung, die auf zeitlicher Ebene viel größer und in der Stellungnahme umfassender gestaltet wird. Jürgens und Lissmann (2015, S. 70) legen Funktionen der Beurteilung von Leistungen dar, welche die Breite dieses Begriffs näher eingrenzen.

2.3.1 Funktionen von Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung unterliegt einer großen Spannung zwischen der Gesellschaft und der Pädagogik. Lernen zu optimieren und Entwicklung zu fördern, aber auch der gesellschaftliche Vergleich sind nur einige der vielen Aspekte, die den Aufgaben der Leistungsbeurteilung angehören (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 70). Die gegebene Bipolarität zwischen der individuellen Entwicklung und der gesellschaftlichen Aufgabe lässt Jürgens und Lissmann (2015, S. 70f) Funktionen nennen, welche eine Leistungsbeurteilung formen: Die *Selektionsfunktion* beabsichtigt die Leistungen für spätere Bildungswege einzuordnen. Eine Art ‚Befähigung‘ spricht die *Qualifikationsfunktion* aus, die sich auf die Ausführung von Tätigkeiten und deren Bewertung konzentriert. Lernergebnisse an Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehrpersonen rückzumelden trifft auf die *Funktion der Information* zu. Den motivierenden Faktor in der Leistungsbeurteilung übernimmt die *Anreiz- und Sanktionsfunktion*, die sowohl als Ansporn als auch Belohnung angesehen werden kann. Schlussendlich fungiert in der Leistungsbeurteilung auch die *Funktion der Entwicklung*, welche besonders den individuellen Prozess zum Lernerfolg unterstützt.

Stern (2008, S. 31) beschreibt die Funktionen der Leistungsbewertung als ‚unvereinbar‘, da die Lehrpersonen in einer Doppelrolle ihre Arbeit leisten. Das gleichzeitige Lehren und Überprüfen bringen die

Lehrpersonen in die Rolle der Trainerin und zugleich Schiedsrichterin. Dies führt zum Dilemma, da Lehrpersonen einerseits Schülerinnen und Schüler motivieren, aber auch gleichzeitig bei einer Nichterreicherung eines Lernzieles die Schülerinnen und Schüler ‚abstufen‘ müssen. Bei diesem Thema taucht auch der Diskurs über die Durchführung von externen Testungen auf, um objektiv beurteilen zu können. Durch diese geht jedoch die Breite der Leistungsbewertung verloren und anhand der Leistungen der Kinder werden Rückschlüsse auf den Unterricht der Lehrperson getätigt.

2.3.2 Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem

Nach Schmidinger (2012, S. 11) sind die Lehrpersonen in Österreich mit der Leistungsbeurteilung an das Schulunterrichtsgesetz und dessen rechtliche Vorschriften im Zuge der Beurteilung gebunden. Die Parameter der Objektivität, Rechtssicherheit und Vergleichbarkeit spielen dabei eine wichtige Rolle. Im Schulunterrichtsgesetz wird festgehalten, dass die Leistungen der Lernenden mit Ziffernnoten von 1 – 5 zu beurteilen sind. Die Selbstständigkeit, die Anwendung als auch Durchführung und die Eigenständigkeit sind Merkmale, welche in die Beurteilung miteinbezogen werden. In Bezug auf die Grundsätze der Leistungsbeurteilung in Österreich hält die Leistungsbeurteilungsverordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021, o.S.) fest, dass die Formen der Leistungsfeststellung die Grundlage der Leistungsbeurteilung bilden. Dazu gehören die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler sowie besondere mündliche, schriftliche, praktische oder graphische Leistungsfeststellungen, welche auf dem österreichischen Lehrplan basieren. Die anschließende Beurteilung der Leistung zielt auf eine höchstmögliche Objektivität ab, welche auf fachlichen Aspekten baut. Des Weiteren hält die Leistungsbeurteilungsverordnung fest, dass das Verhalten oder die äußere Form der Leistung keinen Platz in der Beurteilung findet.

2.3.3 Neue Ansätze von Leistungsbeurteilung

Wie Stern (2008, S. 15) darlegt, erschweren Überforderung, Nervosität, Angst oder persönlich schwierige Umstände oftmals das Erreichen des Lernziels von Schülerinnen und Schülern. Prüfungen zielen meist auf ein bestimmtes Thema ab, das sich die Schülerinnen und Schüler in das Kurzzeitgedächtnis ‚brennen‘ und anschließend wieder vergessen. Das Dilemma der Leistungsbeurteilung löste in den vergangenen Jahren eine Veränderung der Lernkultur aus, welche mehr auf das selbstständige Lernen und Arbeiten in Gruppen und Projekten abzielt. Der Grundgedanke dieser zwingenden Veränderung liegt darin, traditionelle Formen zu durchbrechen, damit die Leistungsbewertung das Lernen fördert und die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern erweitert. Dadurch soll sich der Zugang zum Lernen verbessern und auch das Selbstwertgefühl gestärkt werden. Schmidinger (2012, S. 19) legt für die Veränderung der Leistungsbeurteilung die Veränderung der Lernkultur als Grundlage dar. Diese, geprägt vom aktiven Lerner, fokussiert sich auf die Lernprozesse der Kinder. Daraus entwickelt sich die Leistungsbeurteilung der neuen Lernkultur, welche laut Schmidinger (2012, S. 37) vom erweiterten Leistungsbegriff ausgeht und in der Beurteilung die im Unterricht erworbenen Kompetenzen beinhaltet. Es wird nicht nur das Ergebnis des Lernprozesses in den Mittelpunkt gerückt, sondern auch der Verlauf und seine Qualität werden miteingebunden. Selbsteinschätzung, Rückmeldung von Peers und das Abstumpfen von Prüfungssituationen sind weitere Elemente der neuen Lernkultur, welche das Ziel der Alternativen Leistungsbeurteilung verfolgen.

2.4 Alternative Formen von Leistungsbeurteilung

Für Alleman-Ghionda (2002, S. 125) werden Leistungen kontrolliert, um einerseits den Lernerfolg des Kindes zu erfassen und andererseits den Unterricht zu evaluieren. Normalerweise orientiert sich die Kontrolle

daran, falsche Ergebnisse zu korrigieren, Defizite auszugleichen, zu motivieren und die Rahmenbedingungen zu optimieren.

Formative und summative Beurteilung von Leistungen leiten den Diskurs ein, welcher eine geeignete Form ist, um die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers zu beurteilen (Alleman-Ghionda, 2002, S. 127). Wie Stern (2008, S. 32) aufgreift, ist diese Bewertung auch auf die Qualität des Unterrichts ausgerichtet. Eine summative Bewertung wird nach einem Lernabschnitt durchgeführt, um reflektiv den Lernprozess zu betrachten, wohingegen die formative Evaluation eine Zwischenaufzeichnung übermittelt, um den weiteren Prozess lenken zu können. Aus diesen Erkenntnissen stellen sich laut Stern (2008, S. 63) die alternativen Konzepte der Leistungsbeurteilung dar, welche vertretend oder ergänzend zur gesetzlich vorgeschriebenen Beurteilung mit Ziffernnoten gehandhabt werden können. Diese innovativen Formen stellen die Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern in den Vordergrund und veranschaulichen, dass individuelle Diagnosen und Rückmeldungen positiven Einfluss auf die Lernbereitschaft der Lernenden nehmen.

Um den Informationsgehalt einer Beurteilung zu verstärken, werden alternative Beurteilungsformen verwendet, welche die üblichen Ziffernnoten der Schulnachrichten und Jahreszeugnisse vertreten oder den Lern- und Leistungsprozess erläutern (Schmidinger, 2012, S. 43). In den folgenden Unterkapiteln werden einige Formen an Möglichkeiten Alternativer Leistungsbeurteilung vorgestellt.

2.4.1 Die verbale Beurteilung

Nach Schmidinger (2012, S.65) ist die verbale Beurteilung an den Schulen weit verbreitet und an der Kritik der Ziffernnoten gewachsen. Bereits seit dem Jahr 1998 findet sich im österreichischen Gesetzestext ein Absatz, der die zusätzliche Verwendung einer verbalen Beurteilung durch

Beschluss im Klassen- oder Schulforum in den ersten beiden Schulstufen der Volksschule zulässt.

Wie Stern (2008, S. 63) aufzeigt, werden die Stärken und Schwächen als auch Lernziele bei dieser Beurteilungsform durch die Verwendung von Worten ausgedrückt und beschreiben die schulische Leistung. Das richtige Maß an Anerkennung und Ermutigung zu finden, aber auch negative Kritik in ein förderliches Feedback umzuwandeln, zeichnet sich als Schwierigkeit ab. Daher ist es in dieser Form der Beurteilung keine Seltenheit, dass Formulierungen missverstanden werden. Schmidinger (2012, S. 66) sieht die Möglichkeit, diese Leistungsdokumentation mit Textbausteinen auszugestalten oder freie Formulierungen zu verwenden, mit dem Problem verbunden, dass Kinder und Eltern verschiedene Ansprüche an die verbale Beurteilung mitbringen. Während die Kinder daraus Schlüsse für ihr späteres Lernen ziehen, bevorzugen Elternteile und Erziehungsberechtigte eine distanzierte Form. Ziel dieser verbalen Beschreibung ist es, differenziert und informativ rückzumelden, um ein genaueres Bild des Lernstandes in allen Bereichen zu liefern. Die verbale Beurteilung fokussiert die Individualität der Schülerin oder des Schülers. Darunter werden die Interessen des Kindes und die Selbsteinschätzung ihrer Leistung verstanden, die Hinweise zum Weiterlernen geben und auf eine förderliche Rückwirkung des Heranwachsenden bauen.

2.4.2 Das Pensenbuch

Orientiert an reformpädagogischen Ansätzen ist das Pensenbuch laut Stern (2008, S. 64) eine Form der Alternativen Leistungsbeurteilung, die auf altersgemäße Lernziele und Kompetenzbereiche baut. Schulen, die nach Montessori oder Freinet arbeiten, verwenden diese lernzielorientierte Bewertung schon lange, doch auch reguläre Volksschulen greifen immer öfter auf die Beurteilungsform mit dem Pensenbuch zurück.

Diese Form des Lernens ermöglicht eine selbstständige Auseinandersetzung und Kontrolle (Schmidinger, 2012, S. 54). Die Fortschritte werden nach Stern (2012, S. 54) in einem Pensenbuch durch das Vermerken der Erreichung des Lernzieles in Listen festgehalten. Diese detaillierte Auflistung von altersgemäßen Zielen des Lernprozesses stammt aus den fachlichen Kompetenzbereichen. Die Lehrperson verwaltet die Pensenbücher der Kinder durch den Vermerk in der jeweiligen Zeile der erreichten Kompetenz. Ein Gespräch während des Semesters sorgt für Transparenz und vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Lernziele, welche bereits erreicht wurden und an die noch angeknüpft werden soll. Am Ende des Schuljahres erhält jedes Kind das Pensenbuch, welches erreichte Lernziele und Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigt. Zu den bereits genannten Eigenschaften verweist Schmidinger (2012, S. 54) darauf, dass neben den fachlichen Kompetenzen auch die Prozessziele Platz im Pensenbuch finden. Darunter sind das Arbeits- und Sozialverhalten zu verstehen, die wesentlich zum Lernprozess beitragen. Stern (2008, S. 64f) greift auf, dass diese Form der Beurteilung oftmals mit einem Mehraufwand und Skepsis gegenüber Notenbefürwortern verbunden ist, jedoch liefert das Pensenbuch eine Individualisierung des Lernens. Das Potential der Schülerin oder des Schülers wird sichtbar aufgezeigt und führt zu einer Stärkung der Eigenmotivation.

2.4.3 Der Lernfortschritts – oder Entwicklungsbericht

Schmidinger (2012, S. 56) zeigt auf, dass aus dem Vorhaben der inklusiven Pädagogik und der nicht aussagekräftigen Beurteilung durch Ziffernoten der Lernfortschritts- oder Entwicklungsbericht hervorgegangen ist. Diese Form der Beurteilung setzt eine Neustrukturierung des Unterrichts in der Schule voraus. Neben geleitetem Unterricht wird in Phasen der Freiarbeit oder im Projektunterricht die Individualisierung in den Vordergrund gerückt. Dadurch können Schülerinnen und Schüler ihre Lernziele verfolgen und daran arbeiten. Lernzielkontrollen in regelmäßigen Abständen bilden die Zielerreichung ab und setzen durch eine schriftliche

Rückmeldung Anstöße für weiteres Lernen. Stern (2008, S. 66f) schreibt, dass der Lernfortschritts- oder Entwicklungsbericht nicht dem Ergebnis, sondern dem Prozess einer Leistung nachgeht. Neben der Rückmeldung der Fortschritte an Schülerinnen und Schüler, der Gestaltung der Unterrichtsplanung und der Diagnostik übernimmt diese Form des Berichtes drei wesentliche Funktionen für das Lernen und den Unterricht in der Schule. Diese individualisierte Leistungsrückmeldung liefert einen inklusiven Aspekt für die Schule in Bezug auf Förderpläne einzelner Schülerinnen oder Schüler. Auch wenn die Vergleichbarkeit dieser Berichte fehlt, so ist die Dokumentation des individuellen Leistungszuwachses als auch das Messen der individuellen Möglichkeiten jedes Kindes positiv zu vermerken.

Schmidinger (2012, S. 56) hält den Entwicklungsbericht als ein umfassendes Dokument fest, das neben einer verbalen Beschreibung auch Exemplare einzelner Leistungen des Kindes beinhaltet. Zusätzlich dazu werden Entwicklungsbögen ergänzt, die entsprechende Ziele des Lehrplans beinhalten und somit alle wesentlichen Aspekte einer alternativen Beurteilungsform abbilden.

2.4.4 Das Portfolio

Allemann-Ghionda (2002, S. 134) verwendet das Wort ‚Künstlermappe‘, um die Idee und die Grundgedanken des Portfolios vorzustellen. Die Sammlung an Schülerinnen- oder Schülerarbeiten und herausragenden Produkten bereichert die Information des Leistungsstandes. Zudem legen die Selbstbeurteilung der Kinder sowie die Beurteilung durch die Lehrperson eine aussagekräftige Information dar. Die Betreuung und Bearbeitung des Portfolios fordern nach Hascher (2007, S. 299) eine große Bereitschaft seitens der Lehrenden und Lernenden. Dadurch kann eine innere Differenzierung und eine Steigerung der Lernfähigkeit des Heranwachsenden erreicht werden. Eschelmüller (2008, S. 128) verweist darauf, dass das Lernportfolio die Schülerinnen und Schüler befähigt ihre

Entwicklung festzuhalten und die weitere zu verfolgen. Die Verwendung dieses Instrumentes für Gespräche im Dreieck von Lehrperson, Kind und Elternteil sei als wesentlich zu verstehen, um den Einblick in die Leistungen und Fortschritte transparent gestalten zu können.

Werner (2014, S. 56) merkt an, dass herkömmliche Leistungsbeurteilung zumeist auf sozialer und kriterialer Norm baut, während das Portfolio auf die individuelle Norm abzielt. Die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern gewinnt an Transparenz, Würde und fördert die individuelle Persönlichkeit. Laut Stern (2008, S. 68f) sind es der lange Zeitraum und die Vielfalt an Facetten von Kompetenzen, die das Portfolio, auch Sammlung von Leistungsnachweisen genannt, so wertvoll machen. Eine verlässliche Bewertung des Portfolios, die kontinuierliche Überarbeitung und eine Selbstbewertung von Schülerinnen und Schülern stärken die Portfoliomappe in ihrer Qualität.

Die Beurteilung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler ist schon seit Generationen hinweg vom Suchen neuerer und besserer Ansätze geprägt. Bis heute wird daran festgehalten, die Beurteilungen von Lernerfolgen wissenschaftlich zu fundieren und für den Heranwachsenden nachhaltig förderlich zu gestalten (Allemann-Ghionda, 2002, S. 122ff).

Die gewonnenen Ergebnisse können folgendermaßen zusammengefasst werden: Die Leistungsbeurteilung ist ein wichtiges Instrument, um Lernerfolge zu kontrollieren und den Unterricht zu gestalten. Durch die Veränderung der Lernkultur und des Unterrichts stößt die Beurteilung mit den Ziffernnoten an ihre Grenzen, da die fehlenden Aspekte wie Vereinbarkeit, Aussagekraft und Verlässlichkeit nicht eingeordnet werden können. Seit der Zeit der Antike wird der Leistungsbegriff verwendet, der sich im Laufe der Jahre weiterentwickelt hat und damit definiert wird, dass Leistung nicht auf Wissen, sondern auf Können baut. Nach heutigem Forschungsstand wird Leistung als ein Prozess beschrieben, welcher von

einem dynamischen Leistungsbegriff geprägt ist. Die Doppelrolle der Lehrperson als Lehrende und Beurteilende schränkt die Funktion der Leistungsbeurteilung ein. Alternative Formen der Leistungsbeurteilung versuchen den Erfolg, den Prozess und weitere Lernziele zu erläutern und Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Eine Form dessen ist die Beurteilung durch Kompetenzen, die im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

3 Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung

Die schulische Leistungsbeurteilung verfolgt nach Winter (2018, S. 46) das Ziel, die Beurteilung transparent zu gestalten, um eine bessere Verknüpfung mit den Fördermaßnahmen herzustellen. Die Kompetenzorientierung in Bezug auf die Leistungsbeurteilung hat in den vergangenen Jahren Einzug in den Schulen gehalten. Eine Vielzahl von Rastern mit Kompetenzen zur Beurteilung ist weit verbreitet in Verwendung, jedoch ohne das nötige Hintergrundwissen der Lehrpersonen. Daher hält Winter (2018, S. 54) fest, dass eine Leistungsbeurteilung durch Kompetenzen einen Raum für die nächste Entwicklung schaffen kann, um zukünftige Lernprozesse zu leiten. Wie Winter (2018, S. 47f) darlegt, braucht es dafür vorhergehend eine Auseinandersetzung mit dem zu beurteilenden Gegenstand und dessen Unterricht, der versuchen soll, die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu steuern. Erst in einem weiteren Schritt erfolgt die Beurteilung, die mit der Gefahr einhergeht, dass Lehrpersonen alten Mustern folgen und die Schülerinnen und Schüler auf einem Kompetenzraster einstufen. Genau in diesem Moment geht die Idee einer kompetenzorientierten Beurteilung verloren. Ziener (2016, S. 82) fasst zusammen, dass der Kompetenzraster den Einstieg biete, um von einer „kollektiven, schein-objektiven und vergleichbaren Bewertung hin zu einer individuellen und personalen Wertschätzung von Lernleistungen“ (Ziener, 2016, S. 82) zu kommen. Die fachspezifischen Kompetenzraster basieren übergreifend in Bezug auf Themen und spiegeln prozessbezogen die Kompetenzen des Lernens wider (Ziener, 2016, S. 82ff).

Damit mit dem Instrument des Kompetenzrasters eine Leistungsbeurteilung durchgeführt werden kann, benötigt es zuvor eine Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Kompetenz‘ und deren Einbindung in den schulischen Unterricht. Daraus resultiert der kompetenzorientierte Unterricht, der auf verschiedenen Kriterien basiert. In den folgenden Kapiteln

werden auch der Pilot-Kompetenzraster des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung vorgestellt und dessen Aufbau, Funktionen und der Einsatz in der Volksschule erläutert.

3.1 Begriffsklärung von Kompetenzen

Die Kompetenzorientierung, der kompetenzorientierte Unterricht, Kompetenzraster und Kompetenzstufen sind nur einige Begriffe, die das Wort ‚Kompetenz‘ beinhalten und in den vergangenen Jahren in der Bildungswelt immer mehr an Stellenwert einnehmen. Vom lateinischen Begriff ‚competentia‘ abgeleitet ist darunter ‚etwas gemeinsam erstreben, zustehen oder zukommen‘ zu verstehen (Huber, 2004, S. 16).

Nach Weinert (2002, S. 27) werden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vorhanden oder erlernbar sind, mit dem Kompetenzbegriff in Verbindung gebracht, wenn sie dem Individuum helfen Probleme zu lösen und dieses die Lösungen nachfolgend ökonomisch nutzen kann. Tschekan (2011, S. 46f) führt an, dass ein Zusammenspiel einer Anforderung und eines Problems die Grundlage für den Kompetenzbegriff bilden, der mit einer Bewältigung einer Situation durch zur Verfügung gestellte Ressourcen definiert wird. Das darauffolgende Resultat, das Ergebnis, legt die vorhandene Kompetenz dar. Erfahrungen und Kenntnisse wirken unterstützend für die Bewältigung und sind als „Performance der Kompetenz“ (Tschekan, 2011, S. 46) bekannt. Auf den Unterricht in der Schule transferiert hebt sich die Unterrichtsgestaltung als Basis für die Bildung von Kompetenzen hervor. Die Verknüpfung und das Heranziehen von Kenntnissen und Fähigkeiten in einer neuartigen Gegebenheit erfordert eine Strategie zu finden, den sogenannten Transfer (Tschekan, 2011, S. 46f).

Ziener (2016, S. 43) ergänzt zusätzlich zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten in seiner Definition noch die notwendigen Kenntnisse, Einstellungen und die Haltung, die ein Individuum für eine Handlungsfähigkeit benötigt. Der Kompetenzbegriff sei in der pädagogisch-didaktischen Zugangsart als ein Konstrukt zu verstehen, das sich aus den oben genannten Säulen zusammensetzt, um eine konkrete Anforderungssituation zu meistern. Bereits in der Sprechdidaktik findet sich der Kompetenzbegriff in der Sprachkompetenz. Das Verfügen und Verwenden werden dabei folgendermaßen beschrieben:

„Kompetenz in diesem Sinne ist also diejenige Disposition, die wir in Form der Performanz aktivieren und zeigen. Umgekehrt stellt die Performanz wiederum nur eine Auswahl aus dem Repertoire an Kompetenz dar. Für den pädagogisch-didaktischen Gebrauch des Kompetenzbegriffs bleibt deshalb festzuhalten: Es gibt keine Kompetenz ohne Performanz, aber auch keine Performanz ohne Disposition.“ (Ziener, 2016, S.44)

Ziener (2016, S. 44) legt mit dieser Aussage deutlich das Zusammenspiel aus den erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, Einstellungen und Haltungen dar. Die Komplexität des Kompetenzbegriffes versuchen Ziener und Kessler (2012, S. 21) zu erschließen, indem sie der Frage der Leistungsfähigkeit nachgehen und feststellen, dass der Unterricht zu Kompetenzen führt, indem er sich an den Kenntnissen, Fertigkeiten und Handlungen der Heranwachsenden orientiert.

Huber (2004, S. 22f) zeigt auf, dass sich im Laufe der Jahre der Kompetenzbegriff dahin entwickelt hat, darunter Erlernbares und Erlerntes zu verstehen. Dies wird durch Wissen oder Können sichtbar und im Zusammenspiel mit Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgeprägt. Nach Huber (2004, S. 23) lässt sich festhalten, dass keine allgemeingültige Definition von Kompetenz vorherrscht. Vielmehr finden sich Beschreibungen von Charakteristika, Verhaltensweisen als auch Handlungen. Roth (1971,

zitiert nach De Boer, 2014, S. 24) sieht in der Kompetenz nicht nur rein kognitiven Ursprung und benennt die Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz. Diese in seinem Handlungskompetenzmodell verfassten Bereiche des sozialen, persönlichen, emotionalen und kommunikativen Lernens spiegeln sich in diesen Überbegriffen der Kompetenzen wider. Werden diese drei genannten Bereiche zusammengeführt, so entstehen laut Miller (1986, S. 5 zitiert nach De Boer, 2015, S. 25) Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die Lernen durch einen sozialen Interaktionsprozess darstellen.

Der Perspektivenbericht der Europäischen Kommission über die Zukunft der Leistungsbeurteilung in der Primar- und Sekundarstufe legt eine Neustrukturierung des Kompetenzbegriffes bis 2030 dar. Das Lösen von Problemen und kritischen Denkvorgängen wird von der Digitalkompetenz sowie sozial-emotionalen Kompetenz geprägt und nimmt einen Stellenwert in der Leistungsbeurteilung ein. Lebenslanges Lernen steht in enger Verbindung mit Kompetenzen, da die Fähigkeiten, Fertigkeiten und eine Anpassung an die Veränderungen unserer ökonomischen Entwicklungen geschult werden (Europäische Kommission, 2020, S. 5ff).

3.2 Kompetenzorientierter Unterricht

Eine Form von Unterricht zu gestalten, bei dem Schülerinnen und Schüler versuchen durch erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten die Aufgabenstellung zu lösen, ist eines der Ziele des kompetenzorientierten Unterrichts (Tschekan, 2011, S. 47). Nach Winter (2018, S.39f) findet der kompetenzorientierte Unterricht seinen Ursprung in den Bildungsstandards. Durch dessen Einführung gestalteten sich didaktische Konzepte, die Lehrenden und Lernenden helfen sollen den Lernfortschritt zu erreichen. Obwohl kritische Stimmen eine Einschränkung des Bildungsbegriffes sehen, so legen Befürworter deutlich die Möglichkeit dar anhand

Kompetenzstufenmodellen den Unterricht flexibel auf die Anforderungen abgestimmt zu gestalten und Arbeitsfelder besser zu gliedern. Die anvisierten Lernziele stellen dem Unterricht einen Orientierungsrahmen zur Verfügung, der dazu verhilft, das Ziel zu erreichen und neue Ziele ins Auge zu fassen.

Diese Gestaltung des Unterrichtes basiert laut Tschekan (2011, S. 47) auf verschiedenen Strömungen, die den Unterricht dahingehend zu einem kompetenzorientierten Unterricht entwickeln. Durch eine Veränderung der Methode des Unterrichtens können Schülerinnen und Schüler einen aktiven Beitrag leisten und das Lernen durch Kooperation selbst steuern. Eine Kompetenzorientierung kann auch durch neue Formate von Aufgaben, Lernsituationen oder Lernrastern für Schülerinnen und Schüler erfolgen. Das selbstständige Lernen zu entwickeln und der individualisierte Unterricht in Bezug auf die Heterogenität sind zwei weitere Strömungen, die den neuen kompetenzorientierten Unterricht prägen.

Winter (2018, S. 42ff) beschreibt die Entwicklung der Aufgabekultur durch die Kompetenzorientierung als äußerst positiv. Kompetenzen werden als Ausgangslage für die Entwicklung von Aufgabenformaten verwendet, die durch Ansätze des selbstständigen Lernens eine Erreichung des Zieles, der Kompetenz, anstreben. Flexibilität, Individualisierung und Selbstbestimmtheit sind einige Parameter, die in den Kompetenzmodellen und deren Beschreibungen ihren Platz finden und den Unterricht verändern. Dass Kompetenzvorgaben als Leitfaden für die Gestaltung angesehen werden, ist dabei kein korrekter Ansatz. Vielmehr geht es um die Begegnung der Lernenden mit der Sache, die vorwiegend ist. Die Kompetenzevaluierung steht hingegen nur zur Seite und wird von Lehrpersonen beständig hinterfragt.

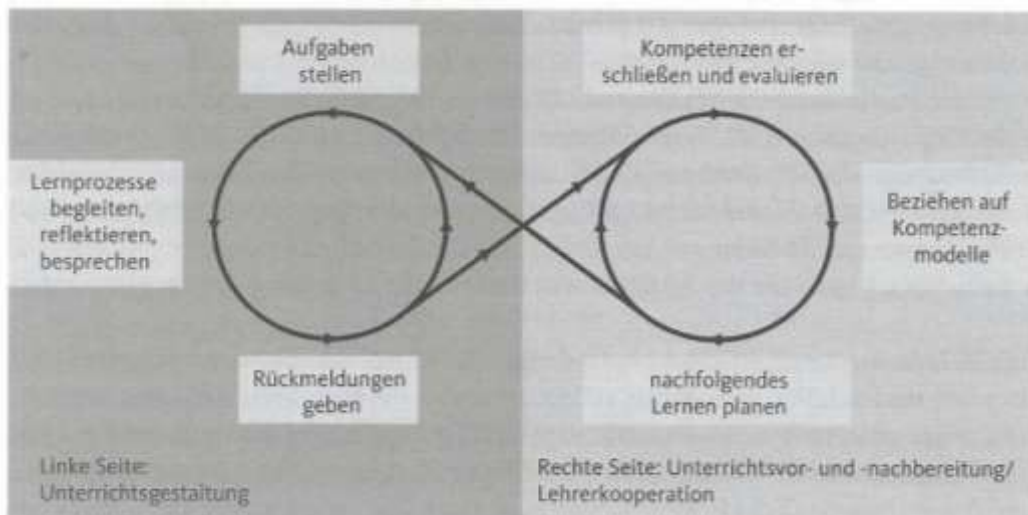


Abbildung 1: Zwei aufeinander bezogene Kreisläufe des Unterrichts (Winter, 2018, S. 50)

Wie die Abbildung von Winter (2018, S. 50f) deutlich zeigt, ist die Kompetenzorientierung im Unterricht als ein Kreislauf zu verstehen, welcher nicht nur den Unterricht mit den Lernaufgaben darstellt, sondern auch den Prozess der Lehrperson und die Auswertung der Kompetenzen beinhaltet. Dieses Zusammenspiel ermöglicht Kompetenzorientierung, da Aufgaben angemessen entwickelt und anschließend evaluiert werden.

3.2.1 Methode: Kompetenzorientierung

Ziener und Kessler (2012, S. 32) beschreiben die Unterrichtsmethode durch Orientierung an Kompetenzen als eine Fokussierung. Darunter wird verstanden, dass Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern auf ihren bereits erworbenen Kompetenzen aufbauen. Dies passiert, indem das Kind den Mittelpunkt einnimmt und Unterrichtsstunden bewusst in kleinen Ansätzen auf die angestrebten Kompetenzen abzielen. Die Gestaltung des Unterrichts bildet das Fundament für den Aufbau und die Aneignung, welcher eine geeignete Methode vorausgeht. Daher wird der kompetenzorientierte Unterricht als Vorgang dargestellt, um „Methoden kriterienorientiert und systematisch auszuwählen, sie zu modifizieren und differenziert und individualisiert einzusetzen, miteinander zu vernetzen, zu wiederholen und zu üben.“ (Ziener & Kessler, 2012, S. 32) Die Herausforderung liegt in der Findung geeigneter Methoden, die dem Erwerb der Kompetenz eine unterstützende Funktion zuweist. Als Vermittlungswege beschrieben verfolgt die Methode das Ziel, die Fähigkeiten und

Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu stärken und auszuprägen (Ziener & Kessler, 2012, S. 32f). Aus der Studie von Wiesner et al. (2019, S. 239) geht ebenfalls hervor, dass die Unterrichtsqualität von zentralen Faktoren abhängig ist. Die Kombination verschiedener Methoden zur Gestaltung des Unterrichts wirkt sich laut Kunter et al. (2005, S. 503f zitiert nach Wiesner et al., 2019, S. 239) lernförderlich auf den Kompetenzerwerb aus.

3.2.2 Kriterien für Kompetenzorientierung im Unterricht

Die angesprochene Unterrichtsqualität setzt sich nach Ziener (2016, S. 55ff) aus drei Kriterien zusammen, welche die Qualität in der Struktur, dem Prozess und dem Ergebnis näher beleuchten. Diese Charakteristika sind als Parameter zu verstehen, um den eigenen Unterricht zu reflektieren, nehmen aber auch beratende, begleitende und bewertende Funktion im kompetenzorientierten Unterricht ein. Zuerst wird die *Lernaktivierung* von Schülerinnen und Schülern angeführt, welche die Fähigkeit des Lernenlassens verfolgt und Selbstständigkeit sowie eine Vertrauensbasis bietet, damit Autonomie im Vordergrund steht und der Lehrende als Unterstützer tätig sein kann. An die aktuelle Entwicklung anzuknüpfen, beschreibt die *Schülerorientierung*, die schrittweise einen neuen Entwicklungsraum eröffnet, ohne eine Überforderung zu verursachen. Das dritte Kriterium bildet die *Inhaltlichkeit*, denn Kompetenzen können nur aus Inhalten heraus entstehen. Der Schlüssel für das Erreichen dieses Faktors ist die Vermittlungsdidaktik, die dafür sorgt, dass die Beziehung zu den Inhalten aufgebaut werden kann (Ziener, 2016, S. 56). Winter (2018, S. 54) weist darauf hin, dass erst wenn diese Kriterien ihren Platz im Unterricht finden und Schülerinnen und Schüler für sich eine Zone der nächsten Entwicklung gefunden haben, eine Leistungsbeurteilung erfolgen kann. Dabei wird nicht von der Einordnung einer Kompetenzstufe gesprochen, sondern der Lernstand kann anhand von Überlegungen zu Konzepten und Herangehensweisen analysiert werden.

3.3 Instrument des (Pilot-) Kompetenzrasters

Ein Kompetenzraster ist nach Lanig (2008, S. 62) als ein Instrument zu verstehen, das die Schülerinnen und Schüler einlädt ihren Leistungsstand selbst einzuschätzen und Auskunft gibt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie bereits erworben haben. Zudem werden neue Ziele deutlich, die in den nächsten Schritten erworben werden. Ziener (2016, S. 74f) sieht den Kompetenzraster eng in Verbindung mit den Lernfortschritten und dem Wissen, das vernetzend und selbstständig angeeignet und entwickelt wurde. Im Fokus liegt dabei der differenzierte Blick auf den Leistungsfortschritt und wie dieser beschreib- und messbar gemacht werden kann.

Die Quelle aller Kompetenzraster ist der GER, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, der tabellarisch in drei grundlegende Levels der Sprachen und sechs Stufen geteilt ist (Ziener, 2016, S. 76). Neuweg (2019, S. 58, zitiert nach Eder, Neuweg & Thonhauser, 2009, o.S.) hält fest, dass bereits der österreichische Bildungsbericht des Jahres 2009 nahelegt, dass nicht die vorliegenden Lehrpläne die Ausgangslage für die Beurteilung der schulischen Leistung bilden sollen. Es wird gefordert Kompetenzkataloge als Bezugspunkte zu verwenden, die möglichst operational die Kompetenz für die Vergabe der Note abbilden.

Mit dem Pädagogik-Paket des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung aus dem Jahr 2018 liegt eine weitere Entwicklung des Kompetenzrasters in Österreich vor. Der entwickelte Pilot-Kompetenzraster für die Volksschule des österreichischen Bildungs- und Unterrichtsministeriums wird als ein Instrument ausgewiesen, das einerseits die Unterrichtsvorbereitung unterstützen soll und andererseits als Diagnose der Kompetenz von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden kann. Ziel ist es, durch den geschaffenen Kompetenzraster Standards für kompetenzorientierten Unterricht in österreichischen Schulen zu

schaffen und dem späteren Bildungsweg und der Bildungsarmut positiv entgegenzuwirken (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 5).

Der (Pilot-) Kompetenzraster setzt sich aus verschiedensten Faktoren zusammen, um eine transparente und lernförderliche Leistungsrückmeldung zu geben. Im Folgenden werden die einzelnen Elemente dieses Instrumentes dargelegt sowie auch die rechtlichen und didaktischen Anforderungen erläutert.

3.3.1 Der Aufbau des Kompetenzrasters

Der Pilot-Kompetenzraster wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019, S. 7) als ein Kompetenzprofil beschrieben, das in seiner Form ersichtlich macht, welches Niveau eine Schülerin oder ein Schüler in einem bestimmten Bereich erreicht hat. Unter diesem Kompetenzprofil werden „tabellarisch dargestellte Leistungserwartungen, die Lernstände und Lernfortschritte dokumentieren und in Niveaustufen unterteilen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 7) verstanden. Als Fundament des Kompetenzrasters gelten die aktuellen Lehrpläne, Bildungsstandards und Verordnungen der Leistungsbeurteilung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 5).

Der Kompetenzraster ist nach Neuweg (2019, S. 58f) als eine Liste mit angeführten Kompetenzen zu verstehen, die sich durch die Kompetenzausprägungsgrade kategorisiert. Die tabellarische Anordnung gliedert sich in die horizontalen Niveaustufen, die Lernstände und Lernfortschritte festhalten. Vertikal werden die verschiedenen Kompetenzen angeführt, an denen während eines bestimmten Lernabschnitts gearbeitet wird und denen ein Kompetenzkatalog zugrunde liegt.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Kompetenzstufenmodell
<Kompetenz 1>						
<Kompetenz 2>						
<Kompetenz 3>						
Kompetenzstrukturmodell						

Abbildung 2: Grundstruktur eines Kompetenzrasters (Neuweg, 2019, S. 59)

Wie in der Abbildung von Neuweg (2019, S. 58f) zuvor ersichtlich wird, baut die Grundstruktur eines Kompetenzrasters auf Kompetenzen und Niveaustufen auf. Neben dem Stufen- oder Niveaumodell, welches den Prozess der Kompetenzentwicklung dokumentiert, herrscht eine weitere Option vor, das Struktur- oder Komponentenmodell. Dieses baut auf Lehrplänen und Bildungsstandards auf und versucht die Kompetenzen einzuordnen. Zwischen dem Grundgerüst durch die Kompetenzen und Niveaus findet sich Platz für die Deskriptoren, die eine Beschreibung der Leistungsforderung der jeweiligen Kompetenz liefern. Hierbei wird der Frage nachgegangen, in welcher Form sich das Können auf diesem Niveau äußert. Aufgabenstellungen, vorgelegte Leistungen, Leistungsbeschreibungen, Beurteilungskriterien oder Teilkompetenzen finden sich daher in umfangreicher Beschreibung in den Deskriptoren wieder.

3.3.2 Die Funktionen des Kompetenzrasters

Ergebnisse der Studie von Krille (2014, S. 3) zeigen, dass Kompetenzraster im schulischen Kontext vielfältige Funktionen ausüben. Es wird festgehalten, dass diese konzipierten Raster es ermöglichen, die Lernausgangslagen und Lernfortschritte von Lernenden durch die Kompetenzformulierungen auf den unterschiedlichen Niveaustufen aufzuzeigen. Als weitere Funktion im Schul- und Lernprozess wird das Arbeiten mit Kompetenzen in Form des Rasters häufig für die Selbst- und Fremdeinschätzung gesehen. Von diesem Ist-Zustand ausgehend entwickelt

sich anhand dieser Rasterung der Soll-Zustand, die Lernziele. Diese sind als Fundament für die Planung von Unterrichtseinheiten und Lernprozessen zu verstehen, damit der Transfer vom Ist- zum Soll-Zustand erreicht werden kann. Neben der Funktion rund um die Beurteilung können Kompetenzraster als Diagnostik-Instrument ihre Verwendung finden. Lernprozesse zu visualisieren und dokumentieren ist ein weiterer Anwendungsbereich des Kompetenzrasters in der Schule.

Zu den bereits genannten Funktionen, die in der Studie von Krille (2014, S. 3) erfasst wurden, zeigt Neuweg (2019, S. 66) weitere Bereiche auf, die aus der Arbeit mit dem Kompetenzraster hervorgehen. Neben der Darlegung der Unterrichtsziele regt der Raster auch die Kommunikation der Lehrziele an. Als besonders bedeutend ist der Einsatz der Kompetenzraster zur validen Leistungsfeststellung anzusehen. Dabei wird versucht durch neue Formen die Monokultur von bestehenden Prüfungsformaten zu durchbrechen und die Kriterien offener darzulegen. Ein Punkt, den Neuweg (2019, S. 67f) aufzeigt, ist die Steuerung der Aufmerksamkeit in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen in den Lerngegenständen bei Gesprächen im Dreieck von Schülerin oder Schüler, Eltern/Erziehungsberechtigte und der Lehrperson. Diese inhaltlichen Gespräche leiten zur Funktion der transparenten Notengebung hin, wo durch den Kompetenzraster als Grundlage die Leistungen der Schülerinnen und Schüler analysiert und begründet werden. Zusammenfassend wird deutlich, dass durch den Kompetenzraster die Schülerinnen und Schüler viel mehr Einklang im Ablauf der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung finden und diesen Prozess aktiv erleben können.

3.3.3 Der Einsatz des Kompetenzrasters

Neuweg (2019, S 68f) weist darauf hin, dass der Kompetenzraster nur seinen Forderungen an Funktionen gerecht werden kann, wenn der Einsatz des Instrumentes transparent gemacht wird. Dabei wird von drei Abschnitten während des Schuljahrs gesprochen, in denen der Raster

eingesetzt werden kann. Zu Beginn des Beurteilungszeitraumes ermöglicht der Raster eine Orientierung, Festlegung, Begründung und Zielsetzung für die zu erreichenden Kompetenzen. Durch Feststellungen und Beobachtungen von Leistungen der Schülerinnen und Schüler können sogenannte Vermerke im Kompetenzprofil des Lernenden vorgenommen werden, um während des Beurteilungszeitraums eine Transparenz zu gewährleisten. Neben der Selbst- und Fremdeinschätzung kann das Kompetenzprofil am Ende des Beurteilungszeitraums als Grundlage für die Rückmeldung und Beurteilung ihren Einsatz finden. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019, S. 8) legt neben den bereits zuvor erwähnten Funktionen die Verwendung des Kompetenzrasters als Möglichkeit einer schriftlichen Ergänzung zur Note dar, welche von der Leistungsbeurteilungsverordnung gefordert wird. Durch die Offenlegung der Ausprägungsgrade von gesetzten Kompetenzen kann die Note der Schülerin oder des Schülers im jeweiligen Unterrichtsfach transparent und nachvollziehbar aufbereitet werden.

Der Pilot-Kompetenzraster für die Volksschule findet bereits seit dem Schuljahr 2019/20 vereinzelt Anwendung durch Lehrpersonen im ganzen Land. Mit der geplanten Evaluierung nach Schuljahresende 2020 folgt frühestens bis zum Schuljahr 2022/23 eine weitere Phase der Pilotierung, bevor dieses überarbeitete Instrument flächendeckend im gesamten Bundesgebiet als vorgeschriebene schriftliche Ergänzung zur Ziffernote eingeführt wird (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 9).

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung zukünftiges Lernen fokussiert und anhand eines Kompetenzrasters der Prozess des Lernens vom Anfang bis zum Ziel dokumentiert werden kann. Um vom Kompetenzraster sprechen zu können, muss vorab der Begriff ‚Kompetenz‘ genauer unter die Lupe genommen werden. Die anvisierten Lernziele bilden den Orientierungsrahmen für

neue Aufgabenformate und Lernsituationen, die wesentliche Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts sind. Anhand dieser Kriterien der Kompetenzorientierung im Unterricht wird das Erreichen der gesetzten Kompetenzen ermöglicht. Die Dokumentation der Lernfortschritte erfolgt mit einem tabellarischen Raster der Kompetenzen, der ihren Ausprägungsgrad festhält. Dokumentation, Selbst- und Fremdeinschätzung sind nur einige Funktionen, für die der Kompetenzraster während des gesamten Lernprozesses eingesetzt werden kann. Durch das Pädagogik-Paket 2018 des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung wurde der Pilot-Kompetenzraster für die Volksschule ins Leben gerufen und wird in einer Testphase auf seinen Einsatz als zusätzliche Erläuterung zur Ziffernote geprüft, um Leistungsbeurteilung Transparenz zu verleihen.

4 Entwicklung des schulischen Lernens durch Leistungsbeurteilung

Bereits in der frühen Kindheit entwickelt sich der Zugang zu Leistungen und damit zum Lernen und zur Motivation. Sozialisationsbedingungen sind als Fundament zu verstehen, wie sich das heranwachsende Kind entwickelt und wie die Entwicklungsmöglichkeiten gefördert werden. Schulisches Lernen wird oftmals eng in Verbindung mit dem Unterricht der Lehrerin oder des Lehrers gebracht. Auch ist es abhängig davon, ob die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler versteht und wie die Klassengemeinschaft harmoniert. Damit Lernen leichter fällt, braucht es die Eigenmotivation der Schülerin oder des Schülers (Schlag, 2006, S. 95).

Die Leistungsbeurteilung äußert sich nach der folgenden Einführung in das schulische Lernen vor allem in der Motivation sowie im Verhalten und in der Leistung von Lernen. Die anschließenden Unterkapitel beschäftigen sich mit der Entwicklung von Motivation und wie diese das Lernen verstärken kann. Dabei werden verschiedene Modelle der Lernmotivation und der Theorieansatz ‚Achievement Goal Theory‘ vorgestellt. Anschließend wird dargelegt, wie sich durch eine vorliegende Leistungsbeurteilung und das Verwenden von Lernstrategien das darauffolgende Lernverhalten äußert. Wie Lernleistung hin zum Lernerfolg durch Rückmeldung gesteigert werden kann, wird am Ende dieses Kapitels aufgezeigt.

4.1 Einführung in das schulische Lernen

Schlag (2006, S.7ff) sieht die Gesellschaft verantwortlich dafür, dass die Bereitschaft für Lernen und Leistung immer rückläufiger wird. Zu Beginn der Schulzeit werden die Kinder meist als sehr wissbegierig und mit

hohem Entdeckungsdrang beschrieben. Das innere Leistungsstreben der Heranwachsenden wird in den darauffolgenden Jahren oft von Leistungsvergleich, Leistungserwartungen und Leistungsbewertungen gehemmt. Dadurch ist es laut Schlag (2006, S. 99) nicht selten, dass eine Demotivation, Entfremdung mit dem Lerngegenstand und ein Verlust der Eigeninitiative auftreten. Diese wesentlichen Parameter wirken negativ auf die Entwicklung des Lernens. Roth (2010, S. 237f) zeigt einige Faktoren auf, die das Lehren und Lernen im schulischen Kontext bestimmen. Die Motivation und Authentizität der Lehrperson sind Kriterien, die das Lernen beeinflussen. Weiters spiegeln sich die individuellen Lernvoraussetzungen wie auch die Bereitschaft und Motivation von Schülerinnen und Schülern zu lernen in den Faktoren wider. Bestimmte Themengebiete, Vorwissen oder ein Zustand des Lernenden lösen spezielle Motiviertheit aus. Schlussendlich ist es nach Heiselbetz (2015, S. 8 zitiert nach Wilkening, 2016, S. 16) noch der Lehr- und Lernkontext, der eine wesentliche Rolle spielt, wenn von Lernen gesprochen wird. Lern- und Denkwege zu reflektieren ist ein wesentliches Element kompetenzorientierten Unterrichts. Die aus der Reflexion abgeleiteten Konsequenzen evaluieren die Planung und versuchen neue Lernprozesse zu steuern.

4.2 Lernmotivation

Laut Lehmann (2008, S. 10) leitet sich Motivation vom lateinischen Verb ‚movere‘ ab und ist als ‚bewegen‘ zu verstehen. Diesem Verb wird der Begriff in unserem täglichen Alltag gerecht, da wir uns durch Motivation ‚antreiben‘, um etwas zu verändern. Die Motivation ist nach Konrad & Bernhart (2014, S. 16f) als Anreiz zum Handeln und Lernen zu verstehen. Dabei unterscheidet sich diese zwischen der intrinsischen Motivation, die als selbstbestimmt und individuell bezeichnet wird, während extrinsische Motivation eher gezwungen ist und einem bestimmten Zwecke dient. Es wird festgehalten, dass der Alltag in der Bildungsinstitution Schule

vorwiegend extrinsisch ist und Bildungspläne als auch Unterrichtsplanungen selten die intrinsische Motivation von Schülerinnen und Schülern prägen. Stark und Mandl (2000, S. 95) zeigen auf, dass bereits in der ersten Klasse der Volksschule die Freude am Lernen deutlich abnimmt. Durch die Kontrolle und das Eingreifen in ihr Handeln verliert sich die intrinsische Motivation und wirkt sich negativ auf den Lernprozess als auch den Lernerfolg aus.

Raufelder (2018, S. 78) sagt aus, dass die Motivation ein kognitives Verhalten äußert, welches erlernbar und kontextgebunden ist. Somit wird mit der Schule nicht nur Lernen, Leistung und Motivation verknüpft, sondern auch die soziale Komponente der Bedürfnisse erfüllt. Die Lehrperson beeinflusst die Lern- und Leistungsmotivation der Heranwachsenden, da die persönlichen Werte und Ziele vorgelebt und übernommen werden. Die Studie von Dresel et al. (2013, zitiert nach Raufelder, 2018, S. 79) belegt, dass die Orientierung an Zielen von Lehrpersonen sich auf die Zielorientierung der Lernenden auswirkt. Eine gute Beziehung zwischen diesen beiden Seiten äußert sich auch in der Kräftigkeit der Zielorientierung von Schülerinnen und Schülern positiv.

4.2.1 Modelle der Lernmotivation

Lernmotivation ist nach Hesse und Latzko (2011, S. 137ff) nicht als ein einheitliches Konstrukt zu verstehen, da es in der Psychologie verschiedene Formen von Lernmotiven gibt. Diese Modelle der Lernmotivation können nicht nur diagnostisch ihren Einsatz finden, sondern verhelfen auch zu einer Förderung der Lernmotivation im schulischen Unterricht. Das erste Modell ist das *Interesse*, welches die Beziehung zwischen der Schülerin oder dem Schüler zum Lerngegenstand abbildet. Ist dieses Interesse selbstbestimmt und von positiven Gefühlen geprägt, so ist dies als Motor des Lernens zu verstehen und ein motivationaler Zusammenhang mit Leistung liegt vor. Ein weiterer motivationaler Prädiktor, so schreiben Hesse und Latzko (2011, S. 142ff), ist die *Zielorientierung*,

welche im Zentrum der Frage nachgeht, aus welchen Gründen wir lernen. Die Steigerung von Fähigkeiten und eine Erweiterung des Wissens werden als Lernzielorientierung verstanden. Ziele und Motive von Lernenden sollen kongruent sein, um das emotionale Wohlbefinden nicht zu gefährden und *motivationale Handlungskonflikte* auszulösen. Durch die gleichhohe Bewertung von Tätigkeiten in der Schule und Freizeit tritt der Wertekonflikt auf, der Unsicherheit mit sich bringt. Es wird versucht diesen Wertekonflikt durch Hinausschieben, Springen, Aufgeben oder Mehrfachhandlungen zu lösen.

4.2.2 Die „Achievement Goal Theory“

Die zuvor erwähnte Zielorientierung von Hesse und Latzko (2011, S. 137) hat sich als eigenständiger Theorieansatz der schulischen Motivationsforschung herausgebildet und definiert zwei Ziele. Diese von Dweck (1986, zitiert nach Hesse & Latzko, 2011, S.137) genannte Achievement Goal Theory zielt darauf ab, die eigenen Fähigkeiten auszubauen und anderen diese zu zeigen beziehungsweise gering ausgeprägte zu verdecken. Grundlage dieser Theorie ist die Lern- und Leistungsmotivation als Zielorientierung.

Spinath et al. (2002, zitiert nach Raufelder, 2018, S. 54) verbindet diese Theorie im deutschsprachigen Raum mit Lernzielen und Leistungszielen. Im Mittelpunkt der Lernziele stehen dabei der eigene Lernprozess und die damit einhergehende Veränderung. Das Wissen und Können zu zeigen, verfolgt das Leistungsziel. Auch hält dieser Theorieansatz der 1980er Jahre laut Raufelder (2018, S. 53f) fest, dass die intrinsische Motivation eher Lernziele fokussiert und Leistungsziele mit der extrinsischen Motivation verbunden werden.

4.3 Lernverhalten

Wie Tschekan (2011, S. 17) aufgreift, wird der Unterricht von der Lehrperson geplant, abgehalten, reflektiert und steuert das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Eine Struktur bildet dabei die Grundlage für den Unterricht, um Lernprozesse der Kinder anzutreiben. Als Vorbereitung dafür werden Fragen, Aufgaben und Probleme herangezogen, die das Lernen strukturieren. Dabei wird auch das Verhalten der Lehrperson zum Unterricht und zu den Lernenden geprägt. Frisch (2019, S. 23) sieht durch eine Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Leistungsbeurteilung eine Förderung des Lernverhaltens. Durch eine Selbsteinschätzung entwickeln die Lernenden ein Gespür für das Setzen und Erreichen ihrer Lernziele. Die Reflexion der Lernprozesse bestärkt die Eigenverantwortung und äußert sich positiv im Lernverhalten der Heranwachsenden. Diese Beteiligung beeinflusst dabei nicht nur das Verhalten der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Lernen, auch das Klima und die Beziehung untereinander werden als stimmig beschrieben.

4.3.1 Verwendung von Lernstrategien

Um Lernen zu optimieren, wird auf Lernstrategien zurückgegriffen, die das eigene Lernverhalten steuern sollen. Folgend werden die Informationsverarbeitungs-, Kontroll- und Stützstrategien vorgestellt, die als Handlungspläne zu verstehen sind (Hesse & Latzko, 2011, S. 121).

Informationsverarbeitungsstrategien

Die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung des Gelernten stellt die kognitive Lernstrategie der Informationsverarbeitung dar, die sich in einzelne Strategien unterteilt. Dazu gehören die Strategie des Wiederholens, wie beispielsweise das Auswendiglernen und der Aufbau eines tieferen Verständnisses durch die Elaborationsstrategie. Die Organisation des Lernmaterials ist eine weitere Strategie, um den Lerninhalt selbstständig zu reorganisieren. Kritisches Hinterfragen und Überprüfen

veranlasst eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und repräsentiert die letzte Strategie der Informationsverarbeitung (Hesse & Latzko, 2011, S. 121f).

Metakognitive Lern- und Kontrollstrategien

Diese Strategien verfolgen laut Hesse und Latzko (2011, S. 122f) das Ziel, den Prozess des Lernens zu lenken. Drei Komponenten lassen sich dabei herausstreichen, die den Lernprozess begleiten. Der Planungskomponente liegen die Findung der Lernziele und die inhaltliche Vorbereitung zugrunde. Die Fortschritte des Lerners werden durch die Überwachung festgehalten, welche die Lernschritte kritisch überprüft und zu verbessern versucht. Die Evaluierung und Optimierung des Lernprozesses obliegt der Bewertungskomponente.

Stütz- und Ressourcenstrategien

Diese Strategien stellen die Lernende oder den Lernenden in den Mittelpunkt und versuchen den Rahmen für gutes Lernen zu schaffen. Dabei werden Störquellen beseitigt, ein Zeitmanagement festgelegt, Lernformen ausgewählt und notwendige Hilfsmittel für eine bestmögliche Erreichung des Ziels angeschafft (Hesse & Latzko, 2011, S. 123).

Durch den Einsatz verschiedenster Lernstrategien kann ein effektiver Fortschritt im selbstständigen Lernen erreicht werden (Hesse & Latzko, 2011, S. 124). Den eigenen Prozess und die Ergebnisse des Lernens aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, beschreibt Schmidinger (2012, S. 27f) als Reflexivität. Diese Rückschau und das Bewusstwerden steuern den Lernweg und verhelfen beim Planen und Setzen neuer Lernziele. Zudem verspürt die Lernende oder der Lernende eine Verantwortung zu besitzen und wird selbstwirksam. Nach dieser Einsicht wird der Lernprozess durch Lernstrategien bereichert, da die Beschäftigung mit diversen Strategien eine tiefere Auseinandersetzung ermöglicht, welche die Lernleistung erhöht.

4.4 Lernleistung

Die Lernleistung ist, wie Rheinberg (1996, S. 2) darlegt, als ein Resultat von Anstrengung und Bemühung zu verstehen. Die Leistung ist nicht nur bloß an Wissen und Fähigkeiten geknüpft, sondern setzt auch eine Motivation voraus. Fehlender Zugang und mangelnde Auseinandersetzung schränken die Aneignung von Wissen und Kompetenzen ein, wodurch die Lernleistung gebremst wird. Laut Stern 2008, S. 20f) ist es der Prüfungsdruck, der sich auf die Leistung der Lernenden positiv auswirkt. Er fördert das Lernen und verhilft zum Erfolg, welcher die Heranwachsenden in ihrem Selbstwertgefühl bestärkt. Damit die Lernleistung nachhaltig gefördert wird, benötigt es Testverfahren formativer Art, die durch Feedback und eine Analyse der Lernfortschritte die eigene Motivation antreiben. Damit Lernziele erreicht werden, braucht es die intrinsische Motivation, die unabdingbar für die Lernleistung ist.

Das Zusammenspiel von kognitiven und motivationalen Faktoren zeichnet die Lernende oder den Lernenden im Erfolg aus (Konrad & Bernhart, 2014, S. 12). „Der erfolgreiche Lerner“ (Konrad & Bernhart, 2014, S. 12) kennzeichnet sich durch das Wissen, wann angeeignete Strategien des Lernens und deren Einsatz notwendig sind. Darüber hinaus können die Lernenden bereits erworbenes Wissen mit Neuem verknüpfen und reflektieren ihren Lernprozess. Dadurch liegt eine hohe Eigenmotivation vor, die zu einer hohen Konzentrationsleistung und Fokussierung auf den Lerninhalt führt, welche wiederum positiv in der Lernleistung zu erkennen ist (Konrad & Bernhart, 2014, S. 12f).

Für das Erreichen einer Leistung ist der motivationale Faktor unabdingbar. Neben der Motivation sind Vorkenntnisse, die Qualität des Unterrichts sowie Interessen von Schülerinnen und Schülern weitere Komponenten, die eine Auswirkung haben (Rheinberg, 1996, S. 4).

4.4.1 Zusammenhang von Beziehung und Leistung

Nach Schlag (2006, S. 76f) wirken sich Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden auf die Leistungsbereitschaft aus. Beziehungen können den Prozess des Lernens durch Erziehungsstile in der emotionalen Dimension und Lenkungsdimension steuern. Rosemann und Kerres (1990, zitiert nach Schlag, 2006, S. 83f) zählen dazu vier Komponenten des einführenden Verstehens auf. Der Perspektivenwechsel, die Empathie, die Übermittlungsbereitschaft und die bewusste Wahrnehmung sind Faktoren, die das kognitive und soziale Lernen prägen. Durch den Wechsel der Perspektive und die Wahrnehmung der Gefühle von anderen gelingt das Hineinversetzen und Verstehen, was für die Beziehung unabdingbar ist. Eine hohe Bereitschaft, auf den anderen in einer aktiven Auseinandersetzung einzugehen, und das Bewusstwerden eigener Schemata sind wesentliche Voraussetzungen für ein positives Leistungselbstbild und Erfolgszuversicht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bereitschaft zu lernen bereits früh in der Entwicklung von Kindern beginnt und durch negative Druckausübungen auch schnell wieder gehemmt wird. Eine wichtige Rolle für den Lernprozess spielt die Lernmotivation, die in Verbindung mit Vorwissen und Interesse die Lernprozesse fördert. Dazu braucht es auch kontinuierliche Reflexion und Evaluierung, um neues Lernen zu steuern. Das Lernverhalten baut auf ein Zusammenspiel von Motivation und die soziale Komponente des Heranwachsenden. Durch Lernstrategien wird versucht das Lernen zu optimieren, um durch diese tiefe Auseinandersetzung die Lernleistung zu erhöhen. Somit ist festzuhalten, dass die Lernmotivation, das Lernverhalten und die Lernleistung zwar unabhängig voneinander betrachtet werden können, im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler jedoch ein wichtiges Zusammenspiel für das schulische Lernen bilden und voneinander abhängig sind.

5 Auswirkungen kompetenzorientierter Leistungsbeurteilung auf späteres Lernen

Für Rolff (2014, S. 172f) zählt zu den zentralen Merkmalen des Unterrichts die Lernfähigkeiten zu stärken, Strategien zu vermitteln und den Unterricht nach den Schülerinnen und Schülern auszurichten. Die Lernenden stehen dabei im Mittelpunkt und an ihnen wird zukünftiges Lernen orientiert. Die oder der Lehrende rückt in den Hintergrund und dient als Anleiter für selbstständiges und kooperatives Arbeiten der Heranwachsenden. Mit diesen genannten Eigenschaften wird die Modernisierung des Unterrichts, die von Lernprozessen geprägt ist, beschrieben. Dabei nehmen die Kompetenzorientierung und die Orientierung an funktionalen Anforderungen, die für spätere Situationen in der Lebens- und Berufswelt dienen, die Hauptrolle ein. Die von der OECD und PISA bezeichneten ‚Lebenskompetenzen‘ werden dabei vor die Anforderungen der Lehrpläne gestellt und sorgen für die Heranbildung von neuen persönlichen Kompetenzen.

Winter (2018, S. 47) sieht im kompetenzorientierten Unterricht und in der darauffolgenden Beurteilung durch Kompetenzraster das Hauptziel darin, den Schülerinnen und Schülern bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu helfen. Nach der Beurteilung von Kompetenzen kann die pädagogische Diagnostik des Kompetenzrasters angewendet werden, die das zukünftige Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt. Drieschner (2011, S. 114 zitiert nach Winter, 2018, S. 47) spricht dabei sechs Punkte an, die auf das schulische Lernen eine Auswirkung zeigen. Die Beurteilung mit dem Kompetenzraster gestaltet den Unterricht differenzierter und individualisierter. Aus den bereits erworbenen Niveaustufen werden nächste Zonen der Kompetenzentwicklung sichtbar, die mit abgestimmten Fördermaßnahmen bestärkt werden. Zudem wird durch die Beurteilung mit dem Kompetenzraster nicht nur die Bezugsnorm hervorgehoben, sondern auch die Anforderungen und Möglichkeiten der

Entwicklung des Lernenden gewinnen an Transparenz. Der Raster wird als diagnostisches Instrument angesehen, da er nicht nur die Beurteilung von Leistungen darlegt, sondern auch Möglichkeiten für Zukünftiges abbildet. Die Kompetenzbeschreibung kann nach Winter (2018, S.54) somit den Unterricht lernförderlicher gestalten und die Rahmenbedingungen für die nächste Stufe der Entwicklung vorbereiten.

5.1 Selbststeuerung und Selbstkontrolle

Aus dem Ansatz, der weg von behavioristischem hin zum kognitiven und sozio-kognitiven geht, hat sich das selbstgesteuerte Lernen herausgebildet. Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens umfasst dabei unzählige Blickwinkel des Lernens, die auch als Autonomes, Offenes und Selbstbestimmtes bezeichnet werden. Im Fokus steht dabei die Eigeninitiative des Lernenden, die das Fundament für den Lernprozess bildet, der von bewusstem und unbewusstem Lernen geprägt ist. Bei diesem Vorgang der Selbststeuerung ist festzuhalten, dass die Selbststeuerung immer ein Zusammenspiel mit Fremdsteuerung braucht, um Lernen in verschiedenen Handlungsfeldern anzuleiten (Konrad, 2014, S. 37f). Schmidinger (2012, S. 22) legt dar, dass die vorgelegten Lehrpläne wenig Raum für eine Individualisierung des Lernens zulassen. Durch diese Einschränkung und Normierung werden Perspektiven und Interessen der Schülerinnen und Schüler beschränkt und hemmen selbstbestimmtes Lernen. Nach Weinert (1982, S. 102 zitiert nach Schmidinger, 2012, S. 23) zielt die neue Lernkultur darauf ab, dass der heranwachsende lernende Mensch die Entscheidung über seinen zukünftigen Lernweg selbst steuern kann.

Diese Kompetenz zur Selbststeuerung und Selbstkontrolle für das Lernen setzt sich nach Schmidinger (2012, S. 23) aus fünf Aspekten zusammen. Die *Vorbereitung* des Lernprozesses ist durch das Abstecken von

Zielen und Teilzielen als auch durch die Dosierung der Lerneinheiten gegeben. Dabei kann an das Vorwissen angeknüpft und mit neuem Wissen und notwendigen Strategien verbunden werden. Dieser Faktor der Selbststeuerungskompetenz wird als *Durchführung* bezeichnet. Die *Regulation* versteht das bewusste Anwenden von Strategien, Erkennen von Fehlern und Schwierigkeiten. Zudem steuert der Aspekt der Regulation den Lernprozess der lernenden Person. Die *Bewertung der Lernleistung* überprüft die Erreichung der Lernziele und gibt Rückmeldung, die für die *Motivation und Konzentration* für zukünftiges Lernen von hoher Bedeutung ist.

Krille (2014, S. 14) greift in seiner Studie ebenfalls das selbstgesteuerte Lernen auf und definiert es als Ziel, Methode und Voraussetzung für den Unterricht. In dieser Studie wird auf Weinert (1982, zitiert nach Krille, 2014, S. 15) zurückgegriffen, der meint, dass sich das selbstgesteuerte Lernen aus der Voraussetzung heraus bildet, welche das bereits vorhandene Wissen beschreibt. Zu diesem Aspekt gehört auch, dass sich Schülerinnen und Schüler selbst zum Lernen motivieren und die Konzentration in hohem Maße kontrollieren können. Die immer beständige Anpassung an sich verändernde Situationen des Lernprozesses ist ebenfalls ein Kriterium der *Voraussetzung*. Wenn Schülerinnen und Schüler sich selbst als verantwortlich für ihr Lernen sehen, so ist eine positive Wirkung in der Motivation erkennbar und wird effektiver von den Heranwachsenden wahrgenommen. Die *Methode* des Unterrichts wird als treibende Kraft für das Setzen von Lernzielen, Lernmethoden und Lerneinheiten gesehen, die den Lernprozess durch Selbststeuerung prägt. Schlussendlich legt Weinert (1982, zitiert nach Krille, 2014, S. 15f) das *Ziel* dar, das die Lernenden in ihrer Flexibilität, Validität und Reflexivität stärkt. Die vorliegenden drei Perspektiven des selbstgesteuerten Lernens sind nach Krille (2014, S. 16) als verknüpfte Einheiten zu verstehen, welche durch den Lernprozess im Kompetenzraster dokumentiert werden.

5.2 Zielorientierung

Die Kompetenzorientierung ist nach Neuweg (2019, S. 174) eine Orientierung an Lernzielen und die Auswahl der Inhalte für das Outcome, das die Schülerinnen und Schüler benötigen. Das Festlegen von Lernzielen und diese Anerkennung und Ausrichtung der Lernenden daran ist das Ziel dieser genannten Leistungsbeurteilungsform. Haas (2015, S. 287) beschreibt das ziellose Lernen von Inhalten als erschöpfend und schlägt die Selbstorganisation des Lernzieles vor. Dabei wird ein grobes Ziel anvisiert, welches durch den Verlauf und Prozess veränderbar ist. Durch Zielvereinbarungen zwischen den Lernenden und Lehrenden, die in Form von Kann-Listen festgehalten werden können, nimmt die Lehrperson eine beratende Funktion ein und unterstützt die Entwicklung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Diese Kann-Listen legen nach Haas (2015, S. 132f) dar, welche Wissensinhalte während des Lernprozesses angeeignet wurden, und sind als eine Art von Start- und Ziellinie zu verstehen. Diese Visualisierung ermöglicht Schülerinnen und Schüler eine Transparenz, die sie für weitere Lerneinheiten benötigen. Für Haas (2015, S. 139) ist es bedeutend, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Kann- oder Kompetenzlisten selbst ihren Leistungszuwachs kontrollieren und ihren Leistungsstand an dem gesetzten Lernziel messen können. Bernet (2012, S. 36f) beschreibt die Zielorientierung damit, dass Schülerinnen und Schüler erproben und herausfinden, ob sie in der Lage sind Aufgaben und Probleme zu lösen, und danach streben, ihre Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Der Fortschritt wird dabei kontinuierlich am eigenen Selbst gemessen und birgt die Gefahr, dass fehlende Kompetenzen nicht zum Vorschein kommen.

Der Aufbau einer guten Lernzielorientierung ist nach Bernet (2012, S. 38) ein Zusammenspiel vieler Eigenschaften, welche eine positive Entwicklung ermöglichen. Wenn eine hohe Leistungsmotivation vorliegt, die von den Schülerinnen und Schülern selbst ausgeht, und die Einstellung zur

Schule und zum Lernen von einem positiven Bild geprägt ist, so ist das Wohlbefinden der Lernenden höher einzustufen. Diese Faktoren erweisen sich als günstig für die Heranbildung einer positiven Lernzielorientierung.

Konrad (2014, S. 141) hebt hervor: „Sachliche Rückmeldungen ermöglichen es ihnen, vernünftige Ziele zu setzen und ihre Leistungen an ihren Zielen auszurichten, so dass erforderliche Anpassungen bezüglich ihrer Anstrengung, Handlungsrichtung oder Lernstrategien durchgeführt werden können.“ Wie Konrad (2014, S. 141) darlegt, ist es die Orientierung an realistischen Zielen, welche den Schülerinnen und Schülern dazu verhilft, den Erfolg zu steigern, aber auch Überforderung zu verhindern. Diese Erfahrungen ermöglichen den im Mittelpunkt stehenden Lernenden individuelle Lernstrategien und ein Arbeitsverhalten zu entwickeln, welches positiv auf den zukünftigen Lernprozess wirkt. Auch Bernet (2012, S.38) hält fest, dass durch einen positiven Zugang zum Lernen und den Optimismus, die Lernziele zu erreichen, sich auch die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler mitentwickelt. Erfahrungen im täglichen Schulalltag prägen die Biografie der Lernenden wesentlich und wirken auf spätere Bildungswege.

Die genannten Ergebnisse zeigen, dass durch eine kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung die Schülerin oder der Schüler in den Mittelpunkt gestellt wird und die Lehrperson in den Hintergrund tritt. Die Heranwachsenden eignen sich in ihrem individuellen Lernprozess nicht nur fachliche Kompetenzen an, sondern erwerben auch Kompetenzen für die spätere Lebens- und Berufswelt. Die Beurteilung mit dem Kompetenzraster baut auf einen individualisierten und differenzierten Unterricht, der von Selbststeuerung, Selbstkontrolle und Zielorientierung geprägt ist. Die Eigeninitiative der Lernenden ist ein wesentliches Element für den Lernprozess und das damit verbundene Ziel, das erreicht werden möchte. Dazu ist es notwendig, dass die gesetzten Ziele realistisch gesetzt sind und nicht zur

Überforderung führen. Die Zielorientierung sieht es vor, dass durch die Transparenz des Kompetenzrasters die Leistung selbst kontrolliert und gemessen werden kann. Dies führt zur Leistungsmotivation, die zusammen mit dem Wohlbefinden einen positiven Zugang für das zukünftige Lernen bildet.

6 Zusammenfassung und Präzisierung der Fragestellung

Rhyn und Moser (2002, S. 25) greifen auf, dass im Laufe des vergangenen 20. Jahrhunderts die Aussagekraft der Noten stark in Frage gestellt und nach alternativen Ansätzen gesucht wurde, die eine verlässliche Beurteilung ermöglichen. Dazu hält Winter (2002, S. 55) fest, dass die Ansicht und Zugangsweise von Leistung einer Veränderung der letzten Jahre unterliegt. Leistung wird als ein Prozess verstanden, der an keine Normen gebunden ist.

Die Leistungsbeurteilung heute spielt sich nach Jürgens und Lissmann (2015, S. 70) in einem Spannungsfeld zwischen der Gesellschaft und der Pädagogik ab. Oberste Prämisse ist es, das Lernen zu optimieren und die Entwicklung zu fördern. Damit eine Veränderung der Leistungsbeurteilung möglich ist, braucht es nach Schmidinger (2012, S. 19) zuvor eine Veränderung der Lernkultur. Wie bereits erwähnt, geht diese vom aktiven Lerner aus und fokussiert sich auf die Lernprozesse der Kinder. Stern (2008, S. 63) beschreibt die neue Leistungsbeurteilung damit, dass die Lernbedürfnisse der Lernenden in den Vordergrund gestellt werden und individuelle Diagnosen und Rückmeldungen positiven Einfluss auf die Lernbereitschaft der Lernenden nehmen.

Die Komplexität des Kompetenzbegriffes versuchen Ziener und Kessler (2012, S. 21) damit zu erschließen, indem sie der Frage der Leistungsfähigkeit nachgehen und feststellen, dass der Unterricht zu Kompetenzen führt, indem er sich an den Kenntnissen, Fertigkeiten und Handlungen der Heranwachsenden orientiert. Der Perspektivenbericht der Europäischen Kommission (2020, S. 5) über die Zukunft der Leistungsbeurteilung in der Primar- und Sekundarstufe legt eine Neustrukturierung des Kompetenzbegriffes bis 2030 dar. In enger Verbindung mit Kompetenzen steht dabei das lebenslange Lernen, da die Fähigkeiten, Fertigkeiten und

eine Anpassung an die Veränderungen unserer ökonomischen Entwicklungen geschult werden.

Festgehalten wird dies im Kompetenzraster, der es ermöglicht, die Lernausgangslagen und Lernfortschritte der Heranwachsenden durch die Kompetenzformulierungen auf den unterschiedlichen Niveaustufen darzulegen. Zu den Funktionen dieses Instrumentes gehören die Abbildung des Ist-Zustandes und die Entwicklung hin zum Soll-Zustand, den Lernzielen. Diese sind als Fundament für die Planung von Unterrichtseinheiten und Lernprozessen zu verstehen, damit der Transfer vom Ist- zum Soll-Zustand erreicht werden kann (Krille, 2014, S. 3).

Die Beurteilung mit Kompetenzen bringt Auswirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler mit sich. Dabei spielt die Motivation eine wichtige Rolle, die laut Raufelder (2018, S. 78) ein kognitives Verhalten äußert, welches erlernbar und kontextgebunden ist. Die Lehrperson beeinflusst die Lern- und Leistungsmotivation der Heranwachsenden, da die persönlichen Werte und Ziele vorgelebt und übernommen werden. Anhand der Selbst- und Fremdeinschätzung im Kompetenzraster sieht Frisch (2019, S. 23) durch eine Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Leistungsbeurteilung eine Förderung des Lernverhaltens. Durch eine Selbsteinschätzung entwickeln die Lernenden ein Gespür für das Setzen und Erreichen ihrer Lernziele. Die Reflexion der Lernprozesse bestärkt die Eigenverantwortung und äußert sich positiv im Lernverhalten der Heranwachsenden. Für zukünftiges Lernen ist eine Lernzielorientierung nach Bernet (2012, S. 38) unabdingbar. Wenn eine hohe Leistungsmotivation vorliegt, die von den Schülerinnen und Schülern selbst ausgeht, und die Einstellung zur Schule und zum Lernen von einem positiven Bild geprägt ist, so ist das Wohlbefinden der Lernenden höher einzustufen. Diese Faktoren erweisen sich als günstig für die Heranbildung einer positiven Lernzielorientierung.

Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung kann zusammenfassend damit beschrieben werden, dass Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt gestellt werden und sich neben fachlichen Kompetenzen vor allem Kompetenzen für die spätere Lebens- und Berufswelt aneignen. Die Beurteilung mit dem Kompetenzraster baut auf einen individualisierten und differenzierten Unterricht, der von Selbststeuerung, Selbstkontrolle und Zielorientierung geprägt ist (Rolff, 2014, S. 172).

Nach dem Zusammentragen der wichtigsten Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit der Literatur beschäftigen sich die beiden folgenden Unterkapitel damit, die Fragestellung zu präzisieren und das Ziel der Untersuchung dieser Masterarbeit darzulegen.

6.1 Zentrale Fragestellung

In der Studie von Wiesner et al. (2019, S. 239) wird der Entwicklungsprozess von Schülerinnen und Schülern in der Volksschule durch eine Analyse des schulischen Geschehens erforscht. Dabei wird ein Rahmenmodell analysiert, das nicht nur von der Leistungsentwicklung spricht, sondern auch die Entwicklung von Motivation, Interesse und Lernfreude als wichtig für kompetenzorientiertes Arbeiten im Unterricht erachtet. Als pädagogisches Instrument von großer Bedeutung beschreibt Krille (2014, S. 2) den Kompetenzraster und fordert mehr an Forschungsaktivität, da an Theorie und Empirie geleitete Analysen zu diesem Thema fehlen.

Mit diesen dargelegten Verweisen aus der Literatur wird ersichtlich, dass durch die bereits durchgeführten Forschungen und die damit verbundenen Recherchen der Literatur in diesem Feld noch weitere Untersuchungen nötig wären. Diese vorliegende Forschungslücke bestätigt, dass weitere Untersuchungen zu den Auswirkungen kompetenzorientierter

Beurteilung auf das zukünftige Lernen von großer Bedeutung sind. Aus diesem Anlass wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

„Wie empfinden Lehrpersonen die Einflüsse Alternativer Leistungsbeurteilung mittels (Pilot-) Kompetenzraster auf das schulische Lernen von Kindern?“

Nach der Vorstellung Alternativer Leistungsbeurteilung und der Beschreibung des Kompetenzrasters steht nun im Zentrum der Untersuchung, wie sich das schulische Lernen durch die Beurteilung anhand der Kompetenzen verändert. Dabei nehmen die Lernmotivation, das Lernverhalten und die Lernleistung wesentliche Rollen ein. Nach der vorliegenden Auseinandersetzung mit Literatur lassen sich nun für die Forschungsarbeit präzisere Fragestellungen der zentralen Forschungsfrage ableiten, welche in den Ergebnissen ihre Beantwortung finden:

„Wie empfinden Lehrende die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung und welche Bedeutung wird dem Instrument beigemessen?“

Huber (2004, S. 22f) versteht unter dem Kompetenzbegriff Erlernbares und Erlerntes. Die Frage zielt darauf ab, ob die Lehrpersonen die Kriterien der Beurteilung mit dem Kompetenzraster an Kindern erkennen können und ob die Kinder nachfolgend auch Schlüsse aus diesem Raster für den zukünftigen schulischen Werdegang ableiten können.

„Wie erleben Lehrende die Beurteilung mit dem Kompetenzraster und deren Auswirkungen auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler?“

Die Motivation ist als Anreiz zum Handeln und Lernen zu verstehen (Konrad & Bernhart, 2014, S. 16f). Durch die Orientierung an Kompetenzen können alle Beteiligten das Ziel des Lernprozesses erkennen. Diese

Fragestellung versucht herauszufinden, ob ein Zusammenspiel zwischen dem Beurteilen anhand von Kompetenzen und der Motivation für zukünftiges Lernen vorliegt.

„Wie nehmen die Lernenden den Kompetenzraster wahr und welche Veränderungen liegen im Lernverhalten vor?“

Prozessbezogen die Kompetenzen des Lernens in Bezug auf Themen widerzuspiegeln ist nach Ziener (2016, S. 82ff) die Aufgabe des Kompetenzrasters. Der angeführten Frage liegt der Aspekt zugrunde, wie die Involvierten das Instrument wahrnehmen und wie es das Lernen nachhaltig positiv beeinflusst.

6.2 Ziel der Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Forschungsfrage dieser Masterarbeit zu beantworten und Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie die Beurteilung mit Kompetenzrastern das Lernen von Schülerinnen und Schülern verändern und beeinflussen kann. Die Frage, wie die Lehrpersonen diesen Vorgang wahrnehmen und das Instrument handhaben, ist hier ebenfalls ein wichtiger Punkt.

Es gibt bisher kaum Studien, welche die Nachhaltigkeit einer Alternativen Leistungsbeurteilung durch Kompetenzen darlegen. Wie bereits in den im Kapitel 3.2.1 und 3.3.2 erwähnten beforschten Studien von Krille (2014) sowie Wiesner et al. (2019) gezeigt wird, verändert die Orientierung an den Kompetenzen das schulische Geschehen und den Lehr- und Lernprozess von Lehrenden als auch Lernenden wesentlich. Allerdings wurde dabei nicht den Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler durch die Beurteilung mit dem Kompetenzraster nachgegangen. Zu

analysieren sind auch noch die Einflüsse der Beurteilung mit dem Kompetenzraster auf das spätere Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Das Zusammenspiel von Lernen und Motivation, Lernen und Verhalten als auch Lernen und Leistung findet sich bereits vielfach in der Literatur von Roth (2010, S. 237f), Hesse und Latzko (2011, S. 124f) und Konrad und Bernhart (2014, S. 12f) beschrieben. Es gibt jedoch kaum Darstellungen über Auswirkungen davor durchgeführter Beurteilungen durch Kompetenzen. Somit soll ermittelt werden, ob Schülerinnen und Schüler durch eine transparente detaillierte Anführung von Kompetenzen und ihres Ausprägungsgrads in den oben beschriebenen Eigenschaften positive Erfahrungen erreichen.

7 Methoden

Nach der Annäherung theoretischer Hintergründe zur Leistungsbeurteilung unter alternativen Aspekten durch Kompetenzen wird im folgenden Abschnitt die Methode der Datenerhebung vorgestellt und die Durchführung der Datenerhebung dargelegt.

Für das Forschungsdesign der vorliegenden Masterarbeit wurde die qualitative Forschung ausgewählt. Diese Forschungsmethode zielt nach Flick (2016, S. 124) darauf ab, viele subjektive Perspektiven im Feld zu sammeln und mit Literatur zu einem Ergebnis formuliert zu werden. Durch die bereits vorliegenden theoretischen Annahmen geht es bei dieser Forschungsmethode auch um das Entdecken neuer Daten. Das verwendete Forschungsdesign der qualitativen Forschung wird im kommenden Abschnitt kurz vorgestellt, da es als Instrument verwendet wird, um auf die im Kapitel 6.1 beschriebenen Fragestellungen Antworten zu finden.

Im Anschluss folgt die detaillierte Beschreibung des Untersuchungsplans und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden vorgestellt. Danach werden die Datenerhebungsmethode sowie der Kontext und die Durchführung der Interviews als auch die Analysemethoden noch genauer beschrieben.

7.1 Untersuchungsplan

Dieser Abschnitt legt das Design der vorliegenden Forschung dar. Hierbei wird der Plan der Untersuchung vorgestellt, damit die im Kapitel 6.1 dargelegten Fragestellungen beantwortet werden können. Im Folgenden wird auf das gewählte Forschungsdesign näher eingegangen, indem die qualitative Forschung und das Experten-Interview vorgestellt und

begründet werden. Die Beschreibung der angewendeten Methode der Datenerhebung, das Leitfaden-Interview, wird im Kapitel 7.3 näher ausgeführt.

7.1.1 Qualitative Forschung

Die Qualitative Forschung kennzeichnet sich dadurch, dass unterschiedliche Perspektiven analysiert und angemessen mit der Theorie zum Forschungsstand verbunden werden. Dabei ist es für das qualitative Forschungsdesign unabdinglich, Kontextbedingungen zu berücksichtigen und die Methode offen darzulegen, sodass sie dem Untersuchungsgegenstand und seinen Herausforderungen gerecht wird (Flick, 2016, S. 26f).

„Qualitative Forschung berücksichtigt, dass die auf den Gegenstand bezogenen Sicht- und Handlungsweisen im Feld sich schon deshalb unterscheiden, weil damit unterschiedliche subjektive Perspektiven und soziale Hintergründe verknüpft sind.“ (Flick, 2016, S.29) Mit diesen Worten hält Flick (2016, S. 29f) fest, dass die Angemessenheit des Gegenstands, die Perspektiven der Involvierten, die Reflexivität der Forschenden und die Ansätze und Methoden qualitativer Untersuchung als Merkmale dieses Forschungsdesigns verwendet werden können. In dieser Masterarbeit wird versucht mittels qualitativer Forschung dem nachzugehen, wie die Lehrpersonen die Beurteilung mit dem Kompetenzraster empfinden und welche Auswirkungen eine solche Beurteilung auf die Schülerinnen und Schüler hat. Dafür wurde auf das Experten-Interview zurückgegriffen, eine Form des Leitfaden-Interviews, welches im kommenden Absatz vorgestellt wird.

7.1.2 Experten-Interview

Das Experten-Interview ist eine spezielle Form des Leitfaden-Interviews und wurde für diese Forschung ausgewählt. Auf das Leitfaden-Interview nach Flick (2016, S. 194) wurde deshalb zurückgegriffen, da es sehr

offen in der Gestaltung der Durchführung ist und auf die Sichtweisen der ausgewählten Interviewpersonen abzielt. Diese Form des qualitativen Interviews wird im Kapitel 7.3 zu einem späteren Zeitpunkt erläutert und detailliert dargelegt.

Flick (2016, S. 217) beschreibt das ausgewählte Experten-Interview damit, dass es als eigenständiges Verfahren eingesetzt werden kann und sich „auf Inhalte und Varianten des Expertenwissens in einem Problemfeld bei Vertretern unterschiedlicher Institutionen in einer vergleichenden Perspektive richtet.“ (Flick, 2016, S. 217)

Als Expertin oder Experte werden Personen definiert, die eine spezifische Funktion ausüben und über hohes Wissen an Erfahrung der Zielgruppe verfügen. Die Einbindung des Experten-Interviews als Leitfaden-Interview lässt sich auf den Zeitdruck zurückführen. Durch die Minimierung der Bandbreite durch den Leitfaden werden die Informationen im Interview auf ihre Relevanz beschränkt (Flick, 2016, S. 215). Meuser und Nagel (2002, S. 77, zitiert nach Flick, 2016, S. 217) beschreiben die Orientierung an einem Leitfaden deshalb als bedeutend, damit sich die Expertin oder der Experte nicht in der Sicht der Sache und der Dinge durch andere Themen verirren kann. Die Expertinnen und Experten für die Interviews ausfindig zu machen, wird als herausfordernd beschrieben, da zumeist bestimmte Personen für Analysen von Abläufen in einer Institution gesucht werden. Neben zeitlichen Ressourcen ist auch die Thematik der Vertraulichkeit ein einschränkender Faktor (2016, S. 218f). Als Expertinnen und Experten für diese Forschungsaktivität wurden Lehrpersonen der Volksschule angesprochen, die bereits seit mehreren Jahren das Instrument des Pilot-Kompetenzrasters für ihre Arbeit im Unterricht und für die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler verwenden.

7.2 Stichprobe

Für die Interviews der vorliegenden Forschung wurden zehn Lehrpersonen ausgewählt, die als Lehrkraft in einer Volksschule unterrichten. Dabei sind alle ausgewählten Interviewpersonen weiblich und als klassenführende Lehrperson tätig. Eine der Befragten ist in einer Mehrstufenklasse eingesetzt, eine andere Interviewte leitet eine Integrationsklasse. Die acht weiteren Befragten unterrichten eine Regelklasse an einer Volksschule.

Die zehn Volksschullehrerinnen, welche sich für ein Interview bereit erklärt haben, arbeiten an vier verschiedenen Schulen in Niederösterreich. Aufgrund der verschiedenen Rahmenbedingungen wurden vier verschiedene Schulen ausgewählt. Dabei waren die Faktoren des Standortes und die Größe der Schule ausschlaggebend. Aus diesem Anlass wurde eine Schule in der Stadt, ein Schulhaus im ländlichen Raum, eine Schule mit einer hohen Schülerzahl und ein Schulstandort mit einer geringeren Anzahl an Schülerinnen und Schülern ausgewählt. Wichtig anzuführen ist es, dass alle vier Volksschulen bereits seit mehreren Jahren als Pilot-schule für den Kompetenzraster gemeldet sind und alle Volksschulen an ihren Standorten aus dem Pilot-Kompetenzraster einen individuellen Kompetenzraster für die jeweilige Schule und Schulstufen entwickelt haben.

Die Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen ereignete sich durch unterschiedliche Formen. Mit den drei Lehrpersonen, welche ich bereits durch meine Praktika während meines Bachelorstudiums Primarstufe kannte, vereinbarte ich den Interviewtermin telefonisch. Der Kontakt zu den beiden Lehrpersonen der städtischen Schule ergab sich durch eine Studienkollegin und die Vereinbarung der Interviewtermine erfolgte ebenfalls telefonisch. Die Kontaktaufnahme mit den drei Interviewpersonen der ländlichen Schule gestaltete sich durch das Schreiben von E-Mails.

Durch eine persönliche Kontaktaufnahme in der Schule nach dem Unterrichtsende konnte ich mit den beiden Lehrerinnen der vierten Schule die Termine für die Interviewdurchführung vereinbaren.

Es war mir ein wichtiges Anliegen, die Interviews mit allen Generationen von Lehrpersonen durchzuführen. So ergab sich die Zusammensetzung, dass drei Volksschullehrerinnen erst vor wenigen Jahren ihren Dienstantritt hatten, vier Lehrpersonen bereits knappe zehn Jahre an der Volksschule unterrichten und drei Lehrpersonen auf eine Dienstzeit von mehr als 20 Jahren zurückblicken.

7.3 Datenerhebungsmethode

Die Methode des Leitfaden-Interviews nach Flick (2016, S. 194) bildet die Grundlage der Datenerhebung. Unter einem Leitfaden-Interview ist eine offene Gestaltung der Interviewsituation zu verstehen, welche die Sichtweisen der Befragten fokussiert. Im Vergleich zu anderen Methoden kennzeichnet sich das Leitfaden-Interview nach Flick (2016, S. 222f) vor allem durch die offen formulierten Fragen, welche eine freie Beantwortung des Befragten zulassen. Diese gegebene Offenheit der Interviewerin oder des Interviewers ist von großer Bedeutung, im Vergleich zu anderen Formen der Datenerhebung. Sie lässt zu, dass die Interviewerin oder der Interviewer über den Verlauf entscheidet und auch die Fragen flexibel je nach Situation einsetzt oder weglässt. Ein spezifischer Typ des Leitfaden-Interviews nach Flick (2016, S. 203) ist das halbstandardisierte Interview, auf welches in dieser vorliegenden Forschung zurückgegriffen wurde. Hier wird davon ausgegangen, dass die interviewte Person über einen hohen Wissensstand zum gefragten Thema verfügt und spontan auf offene Fragen antworten kann. Im Zentrum stehen die Fragen, welche die „subjektiven Theorien des Befragten über den Untersuchungsgegenstand rekonstruiert“ (Flick, 2016, S. 203).

Die Inhalte der subjektiven Theorie werden im Interview durch die Fragen im Leitfaden rekonstruiert. Dabei wurden die drei spezifischen Forschungsfragen für die Beantwortung als Grundlage miteingebunden. Der Leitfaden wurde während des Verfassens des Theorieteiles und der Kontaktaufnahme mit den Interviewteilnehmerinnen konstruiert. Er richtet sich an alle Lehrpersonen der Volksschule, die sich dazu bereit erklärt haben, ein Interview durchzuführen. Die Grundlage des Leitfadens bilden die angeführte Theorie, der aktuelle Stand der Forschung und der Pilot-Kompetenzraster des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Konkret werden in diesem Leitfaden, der sich im Anhang dieser Masterarbeit befindet, die Themen Leistungsbeurteilung unter alternativen Aspekten, der Kompetenzraster als Instrument für die Beurteilung und die damit verbundenen Auswirkungen auf das Lernen angesprochen. Zu diesen nacheinander behandelten Themen finden sich neben den offenen Fragen im Leitfaden noch theoriegeleitete und hypothesengerichtete Fragen, die sich an der Literatur zum Thema orientieren. Je nach Gegebenheiten und Situation finden Konfrontationsfragen ihren Einsatz, welche die Zusammenhänge von Theorie und Praxis zur Sichtweise auf den Gegenstand beleuchten. Durch die entwickelten inhaltlichen Bereiche und Formulierungen zu den wissenschaftlichen Themen ist die Interviewdurchführung vorgegeben (Flick, 2016, S. 203f). Die aus den Interviews gewonnenen Daten wurden anschließend durch das inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Mayring (2015, S. 22), welches im Kapitel 7.5 beschrieben wird, analysiert und ausgewertet.

7.4 Kontext und Durchführung

Wie bereits zuvor erwähnt, wurden Experten-Interviews mit zehn Lehrpersonen aus vier verschiedenen Schulen durchgeführt. Nach telefonischer oder persönlicher Absprache sowie dem Verfassen von E-Mails wurde mit jeder Interviewteilnehmerin individuell ein Termin für das

Interview vereinbart. Die Interviews mit den Lehrpersonen, welche bereits mit dem Kompetenzraster arbeiten und beurteilen, wurden im Zeitraum vom 14. Februar bis 29. März 2022 durchgeführt. Dies erwies sich als idealer Zeitpunkt, da die Beurteilung für die Schulnachricht nach dem ersten Semester des Schuljahres 2021/22 erst eine kurze Zeit zurücklag. Der Interviewtermin wurde nach den zeitlichen Möglichkeiten der teilnehmenden Lehrpersonen angesetzt und fand somit bei allen Teilnehmenden nach Unterrichtsende an der jeweiligen Volksschule zwischen 11.45 Uhr und 14.00 Uhr statt.

Auf Wunsch der Lehrpersonen wurden auch die gesamten Interviews in einem Sprechzimmer, Besprechungsraum oder Teamraum der jeweiligen Volksschule abgehalten, da dadurch für die Interviewpersonen kein zeitlicher Mehraufwand entstand und die Umgebung bekannt war. Auch konnten Unterrichtsmaterialien zur Veranschaulichung, wie es in einigen Interviews der Fall war, rasch herbeigeholt werden. Diese Wahl des Durchführungsortes erwies sich als äußerst positiv, da Störfaktoren vermieden werden konnten und persönliche Vertrautheit vorhanden war. Für eine angenehme Gesprächsatmosphäre wurde die Sitzmöglichkeit immer so ausgewählt, dass ein Gespräch gegenüberstehend gut möglich und die Einhaltung des Abstandes ebenso gegeben war. Aus Sicherheitsgründen der aktuellen Coronapandemie und um das Ansteckungsrisiko zu minimieren, wurden FFP2-Masken während der gesamten Ausführung getragen.

Vor den vereinbarten Interviewterminen wurde allen Lehrenden, die sich bereit erklärt hatten, per E-Mail ein Dokument mit Themen übermittelt, über die im Interview gesprochen werden sollte. Es eröffnete den Lehrpersonen die Möglichkeit, vorab einige Gedanken zu sammeln und sich auf das Interview vorzubereiten. Zu Beginn der Aufzeichnung wurde auch das Einverständnis einer Audioaufzeichnung mittels Smartphone

eingeholt. Zudem wurde den Interviewpartnerinnen erklärt, dass die Aussagen des Interviews anonymisiert und vertraut behandelt werden.

Die Interviews orientierten sich an den vorab festgelegten Fragen des Interview-Leitfadens. Das Interview wurde mit einer persönlichen Frage gestartet, einer Art von ‚Icebreaker‘, um den Lehrpersonen einen angenehmen Start zu ermöglichen. Anschließend folgten offenere und allgemeinere Fragen, um den Erzählfluss anzuregen. Je nach Situation und Interviewverlauf wurde auf konkretere und präzisere Unterfragen zurückgegriffen. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass einige Interviewpartnerinnen sehr gesprächsfreudig waren, während andere Lehrkräfte eher zurückhaltender antworteten. Durch diese persönlichen Verschiedenheiten variierte auch die Interviewdauer jedes Gesprächs. Im Gesamten hatten alle 10 Aufzeichnungen eine Spanne von 18 bis 45 Minuten. Generell erzählten die Lehrpersonen sehr viel von ihren eigenen Erfahrungen und schilderten zu ihren Erkenntnissen praktische Beispiele aus dem Unterrichtsalltag. Die gesamten Teilnehmerinnen waren sehr bemüht nach bestem Gewissen auf meine Fragen passende Antworten zu liefern. Dabei schätzte ich die wertschätzende und respektvolle Interviewatmosphäre und die Ehrlichkeit und Offenheit seitens der Befragten.

7.5 Analysemethoden

Durch die Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 11) wurden die aus den Interviews gewonnenen Daten ausgewertet. Die Inhaltsanalyse zielt darauf ab, das Material, das in einer Form kommuniziert wurde, zu analysieren. Sechs spezifische Merkmale zeichnen die Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 12f) im Vergleich zu anderen Methoden aus. Die Kommunikation gilt als erstes Merkmal der Inhaltsanalyse. Darunter wird die Übertragung von Sprache als auch anderen Ausdrucksformen wie Musik oder Bildern verstanden. Daran knüpft das nächste Merkmal an, welches

fordert die Kommunikation zu protokollieren. Weitere Punkte der Inhaltsanalyse sind, dass die Analyse keine freien Interpretationen beinhaltet und nach expliziten Regeln und einem System vorgegangen wird. Dieses systematische Vorgehen schließt mit ein, dass die Analyse theoriegeleitet passiert. Die Merkmale der Inhaltsanalyse schließen mit dem Punkt, dass die Analyse ein Teil des Kommunikationsprozesses und als eine Methode zur Schlussfolgerung verstanden wird, um Absichten und Wirkungen abzuleiten.

Damit die Daten ausgewertet werden können, bedarf es festgelegter Schritte und Regeln, welche im allgemeinen inhaltsanalytischen Modell nach Mayring (2015, S. 61f) vorgestellt werden. Bei diesem Ablaufmodell wird das Verfahren in einzelne Schritte zerlegt und dadurch nachvollziehbar und überprüfbar gemacht. Dieses Analysemodell nach Mayring (2015, S. 62) wird in den folgenden Absätzen genauer vorgestellt.

Durch die *Festlegung des Datenmaterials* wird die Analyse eingeleitet. Das gesammelte Datenmaterial aus den Interviews gilt als Corpus und kann nur in Ausnahmesituationen verändert werden (Mayring, 2015, S. 54f). Für die aktuelle Forschung bildet das Datenmaterial, welches aus den zehn Interviews mit den Lehrpersonen gesammelt wurde, die Grundlage.

Eine genaue Beschreibung der Personen und Bedingungen der Materialaufnahme findet sich in der *Analyse der Entstehungssituation*. Dabei werden auch die Zielgruppe und emotionale, soziokulturelle und kognitive Hintergründe der Verfasserin beziehungsweise des Verfassers miteingebunden (Mayring, 2015, S. 55). Diese Aspekte wurden bereits in den Kapiteln 7.1.2 und 7.1.4 aufgegriffen, wo die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Interviews als auch der Kontext und die Durchführung der Interviews vorgestellt wurden.

Ein verschriftlichter Text bildet die Grundlage für die Inhaltsanalyse. Zu den *Formalen Charakteristika des Materials* gehören die Transkriptionsregeln, welche für die Verschriftlichung des mündlichen Materials verwendet wurden (Mayring, 2015, S. 55). Das aufgenommene Datenmaterial dieser durchgeführten Forschung wurde anhand der Transkriptionsregeln der inhaltlichen-semantischen Transkription nach Dresing und Pehl (2018, S. 21f) durch das Programm F4 sorgfältig transkribiert. Durch die Kürzel ‚I‘ und ‚B‘ wurde die Anonymität der interviewten Personen gewährleistet. Bei namentlichen Erwähnungen von Personen oder Orten im Interview wurde ein Buchstabe zugeteilt.

Die *Richtung der Analyse* legt fest, wie die Aussagen der Interviews analysiert werden sollen. Der Gegenstand selbst, das emotionale Befinden des Kommunikators, soziokulturelle Hintergründe oder die Wirkung bei der Zielgruppe sind einige Richtungen, die eine Inhaltsanalyse anstreben kann (Mayring, 2015, S. 58). Die Analyse dieser durchgeführten Forschung richtet sich auf die Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler durch eine Beurteilung mit dem Kompetenzraster.

Theoretische Differenzierung der Fragestellung fordert, dass die mit der Theorie verknüpfte Fragestellung vorab genau geklärt sein muss und in den Unterfragen eine Differenzierung vorliegt (Mayring, 2015, S. 59f). Bereits im Kapitel 6.1 wurden die drei Unterfragestellungen der Forschungsfrage angeführt und begründet:

1. Wie empfinden Lehrende die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung und welche Bedeutung wird dem Instrument beigemessen?
2. Wie erleben Lehrende die Beurteilung mit dem Kompetenzraster und deren Auswirkungen auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler?
3. Wie nehmen die Lernenden den Kompetenzraster wahr und welche Veränderungen liegen im Lernverhalten vor?

Die Techniken der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung oder eine Kombination stehen zur Verfügung, für die *Bestimmung der Analysetechnik* (Mayring, 2015, S. 62). Für die vorliegende Analyse wurde eine Strukturierung/deduktive Kategorienanwendung verwendet. Dabei wurden herausgefilterte Strukturen der Interviews in ein Kategoriensystem eingeordnet, welches im Kapitel 8 genauer dargelegt wird (Mayring, 2015, S. 97).

Anschließend erfolgt die *Definition der Analyseeinheiten* durch die Festlegung von Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten. Dabei legt die Kodiereinheit fest, welcher der kleinste Bestandteil des Materials ist, der ausgewertet werden darf. In der Kontexteinheit wird hingegen der größte Bestandteil definiert. Die Auswertungseinheit bringt die Textteile, die nacheinander ausgewertet werden, auf (Mayring, 2015, S. 61f).

Die *Analyseschritte gemäß Ablaufmodell* verhelfen dazu, dass das Material nach diesem Modell anhand der Analyseeinheiten bearbeitet wird (Mayring, 2015, S. 62). Diese Forschung bezieht sich auf das Modell der strukturierenden Inhaltsanalyse, die sich durch einige Punkte kennzeichnet. Die Strukturierungsdimensionen sind aus der Fragestellung ableit- und begründbar und können in ihren einzelnen Ausprägungen differenziert werden. Die gewonnenen Kategorien enthalten Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln als auch im Datenmaterial hervorgehobene Fundstellen (Mayring, 2015, S. 97).

Mit der *Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation* schließt sich die Analyse mit dem inhaltsanalytischen Ablaufmodell. Dabei wird die Fragestellung aufgegriffen und anhand deren werden die Ergebnisse und Interpretation präsentiert (Mayring, 2015, S. 62). Diese Forschung führt im neunten und letzten Kapitel das Fazit und die Beantwortung der Forschungsfrage genauer aus.

8 Ergebnisse der Untersuchung

Das folgende Kapitel dieser Arbeit stellt die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dar. Durch die gesammelten Daten und die anschließende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 62) wird die Forschungsfrage beantwortet. Dafür wurde das erhobene Datenmaterial mit der zuvor beschriebenen Analyse in die gebildeten Kategorien eingeordnet und wird im folgenden Ergebnisteil mit der Theorie verknüpft.

Die Interviews wurden gelesen und dabei deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien zugeteilt. Durch die Aufarbeitung der Daten wurden ausgewählte Textpassagen einzelnen Kategorien zugeordnet und innerhalb der Kategorie in Themenbereiche zusammengefasst. Aus der Aufarbeitung der Interviews sind zehn Kategorien entstanden, die in folgender Tabelle genauer erläutert werden:

	Kategorie	Beschreibung
Kategorie 1	Veränderungen der Leistungsbeurteilung	Lehrpersonen berichten aus ihrem Arbeitsfeld, wie sich die Leistungsbeurteilung über die Jahre hin verändert hat, und legen den Ist-Stand dar.
Kategorie 2	Stellenwert von Leistung	In dieser Kategorie werden die Aspekte aufgezeigt, die den Stellenwert von Leistung bei Schülerinnen und Schülern der heutigen Gesellschaft beschreiben.
Kategorie 3	Beurteilen und Motivieren als ein Dilemma	Es werden die Wahrnehmungen der Lehrpersonen dargestellt und es wird darauf eingegangen, welche Herausforderungen diese beiden Seiten mit sich bringen.

Kategorie 4	Kompetenz im schulischen Kontext	Hier wird näher auf den Begriff der Kompetenz eingegangen und der Einsatz in der Schule wird aufgegriffen.
Kategorie 5	Kompetenzorientierung im Unterricht	Lehrkräfte legen die Chancen und Hindernisse, die sich durch einen kompetenzorientierten Unterricht ergeben, dar.
Kategorie 6	Beurteilung mit dem Kompetenzraster durch Lehrpersonen	Der Prozess der Beurteilung mit dem Instrument wird dargestellt und notwendige Rahmenbedingungen werden aufgezeigt.
Kategorie 7	Wahrnehmung und Akzeptanz des Beurteilungsinstrumentes	Die Lehrerinnen, die mit dem Kompetenzraster arbeiten, schildern ihre Erfahrungen darüber, wie das Instrument von den Beteiligten aufgenommen wird.
Kategorie 8	Auswirkungen auf das schulische Lernen	Hier werden die Aspekte beleuchtet, die sich durch eine vorliegende Beurteilung positiv auf den Lernprozess auswirken.
Kategorie 9	Kriterien für einen Kompetenzraster	In dieser Kategorie werden die Aspekte aufgezeigt, die ein Kompetenzraster beinhalten muss, um damit eine gute Beurteilung durchführen zu können.
Kategorie 10	Beurteilung der Zukunft	Die Lehrerinnen äußern ihre Ideen, Wünsche und Visionen für die Beurteilung der zukünftigen Generationen von Schülerinnen und Schülern.

Tabelle 1: Darstellung der Kategorien

In diesem Ergebnisteil stehen die interviewten Lehrpersonen durch ihre Aussagen im Zentrum. Damit die Anonymität gewährleistet werden kann, werden für die Lehrpersonen Abkürzungen von L1 bis L10 verwendet. Neben diesem Kürzel findet sich bei direkten und indirekten Zitaten noch die Zeilennummer des Interviewtranskripts, beispielsweise L1, 1.

In den folgenden Kategorien werden nun die Resultate, die Gemeinsamkeiten wie auch die Unterschiede der Interviews hervorgehoben. Insbesondere wurde darauf Wert gelegt, welche Faktoren in allen Fällen ersichtlich sind und welche überraschend aufgetreten sind. Alle Abschnitte werden jeweils mit den Ergebnissen der Literatur untermauert und abschließend wird ein Fazit jeder Kategorie gezogen.

8.1 Veränderungen der Leistungsbeurteilung

Die erste Kategorie geht der Frage nach, wie sich die Leistungsbeurteilung im Laufe der Zeit verändert hat und welche Erfahrungen die interviewten Lehrpersonen diesbezüglich sammeln konnten. Auch ist damit der Einfluss und das Verwenden Alternativer Leistungsbeurteilungsformen gemeint, die in den letzten Jahren besonders an Bedeutung gewonnen haben.

Befragte 2, die mehr als 20 Jahre im Dienst als Volksschullehrerin steht, meint, dass sie bereits sehr viele Facetten erlebt hat und sich die Leistungsbeurteilung hin zum Positiven gewendet hat. Neben der Ziffernnote, über die verbale Beurteilung bis zum jetzigen Kompetenzraster konnte sie mit allen Formen gut arbeiten, einzig die Gesamtnote war für sie nicht zufriedenstellend (L2, 3-11). Im Gegensatz dazu geben die interviewten Lehrpersonen mit weniger als fünf Dienstjahren an, dass sie seit Beginn ihres Dienstantrittes nur das System der Ziffernnote mit der Ergänzung

des Kompetenzrasters kennen und keinen Vergleich zu alternativen Beurteilungssystemen ziehen können (L1, 2-6; L6, 2; L8, 2-4).

Wie bereits im Kapitel 2.1 dargelegt, definiert Benischek (2006, S. 81 zitiert nach Schröder, 1997, S. 11f) die menschliche Leistung als sehr komplex, die nicht mit einem Maßstab festgehalten und erläutert werden kann. Menschliche Handlungen sind nicht vergleichbar, da sie auf hoher Unterschiedlichkeit beruhen. Eine Lehrperson, die zuvor in einer Sonderschule tätig war und viel mit alternativer Beurteilung gearbeitet hat, äußert ihre Aussage dazu:

„Ich habe zum Beispiel voriges Jahr eine Schülerin gehabt, die was sehr gut war (...) und da bin ich einfach selber draufgekommen, dass ich die anderen immer an ihr gemessen habe, ja also, dass ich gesagt habe, naja, wenn sie jetzt einen Einser bekommt darf ich der jetzt, muss ich der mindestens einen Zweier geben, weil die kommt nie an diese Leistung heran was die Schülerin hat.“ (L3, 2)

Auch die Interviewpartnerin 10 äußert ihre Bedenken zur Kombination von Ziffernnotenbeurteilung und der Beurteilung mit Kompetenzrastern. Für sie liegt die Herausforderung darin, eine Verbindung zwischen der Note und der Kompetenz herzustellen, damit sich diese nicht widersprechen (L10, 2). Dazu formuliert sie ihr Anliegen wie folgt: „da eine Verbindung herzustellen von, wie komme ich vom Kompetenzraster auf eine Note, dass das zusammenpasst war extrem schwierig finde ich, ja.“ (L10, 2)

Lehrperson 5 legt in ihrem Interview deutlich dar, dass sich nicht die Leistungsbeurteilung in ihren 30 Dienstjahren verändert hat, sondern dass sich das Lernen der Schülerinnen und Schüler gewandelt hat (L5, 2). Was die Veränderung des Lernens betrifft, meint die Lehrkraft: „Früher waren die Kinder ehrgeiziger, die haben gerne Fleißaufgaben gemacht,

das ist die letzten Jahre sehr weggefallen muss ich sagen. Also die Kinder bringen nur die Mindestanforderung, aber keine zusätzliche Fleißaufgabe.“ (L5, 2) Die Beobachtungen dieser Lehrpersonen, dass sich das Verständnis von Leistung wandelt, greift auch Broszat (2008, S. 75) auf und legt dar, dass die Schule in ihren Anforderungen wächst und ständige Veränderungen mit sich bringt. Aus diesem Anlass bedarf es auch der Durchbrechung älterer Bildungsgrundsätze, um neue Definitionen des Leistungsverständnisses zu bilden. Im Interview mit der Befragten 4 kam deutlich zum Ausdruck, dass die Arbeit mit dem Kompetenzraster wesentlich mehr Aussagekraft besitzt als eine verbale Beurteilung (L4, 2-7). Die Leistungsbeurteilung hat sich dahingehend verändert, dass sich aus der Leistungsbeurteilung mit dem Notensystem ein System entwickelt hat, das die Beurteilung für die Kinder plakativ macht und ein aussagekräftiges Instrument für die Schülerinnen und Schüler wird (L7, 2). Zudem betont die Teilnehmerin im neunten Interview, dass Leistungsbeurteilung durch den Kompetenzraster viel mehr an Persönlichem gewinnt (L9, 4).

Im Hinblick auf die Veränderung der Leistungsbeurteilung lässt sich aus den Erfahrungen der interviewten Lehrpersonen schließen, dass sich die Leistungsbeurteilung beständig mit der Veränderung der Gesellschaft verändern wird. Die aktuelle Form der Beurteilung mit der Kombination von Ziffernnote und Kompetenzraster wird von den Lehrpersonen als Herausforderung beschrieben, die Faktoren der Transparenz und Individualität überwiegen jedoch.

8.2 Stellenwert von Leistung

Nach der Veränderung der Leistungsbeurteilung fokussiert diese Kategorie den Stellenwert von Leistung aus heutiger Sicht. Dabei werden die

Empfindungen der Schülerinnen und Schüler, der Elternschaft, der Lehrpersonen und die Wahrnehmungen in der Gesellschaft aufgezeigt.

Die Interviewteilnehmerinnen spalten sich bei dieser Frage in zwei Seiten. Einige Lehrpersonen betonen, dass der Stellenwert von Leistung sehr von den Kindern und Familienverhältnissen abhängig ist (L4, 10-12; L8, 8). So gibt die Lehrperson im sechsten Interview zu bedenken:

„Doch auch, es ist ein bisschen eine Typsache, muss ich jetzt ganz ehrlich sagen. Also, es gibt unterschiedliche Kinder, manche wollen es eher uns recht machen, habe ich das Gefühl. Die wollen halt niemanden enttäuschen. Andere sind einfach total ehrgeizig und die nehmen es selber sehr genau, wenn ein Fehler passiert, ist das total schlimm und die machen das halt eher so für sich, ja, aber es kommt immer auf das Kind drauf an.“ (L6, 6)

Lehrperson 2 wirft im Interview die Frage auf, wie man Leistung definiert, und schildert dazu das aktuelle Bild ihrer Klasse: „Also die Erwartungen sind groß und der Gap eigentlich dazwischen wird auch größer, muss man sagen, was dann das Kind wirklich schaffen kann, also dass auch die Ansprüche der Eltern oft nicht übereinstimmen mit der Leistungsfähigkeit des Kindes.“ (L2, 21) Dies bestätigt auch Broszat (2008, S. 66) und versteht die Leistungsgesellschaft und den Leistungsdruck als Phänomene, die sich vom Begriff Leistung weitergebildet haben. Dies spiegelt auch wider, dass Leistung im schulischen Zusammenhang meist nicht als positiv angesehen wird. Das Leistungsstreben geht auch mit der persönlichen Entwicklung und Entfaltung eines Menschen einher und ist oftmals durch das Bildungsideal eingeschnürt. Interviewteilnehmerin 1 nennt neben den bereits genannten Faktoren noch, dass der Vergleich von Noten den Kindern und Eltern sehr wichtig ist, und lässt dies auf das bereits lange bestehende System zurückführen (L1, 8).

Während im Interview die Lehrperson 3 davon spricht, dass Noten nicht das abbilden, was ein Kind kann, zeigt die Lehrperson im Interview 10 auf, dass es für Lernende sehr wichtig ist eine gute Note zu haben (L3, 8; L10,4). Dazu formuliert sie folgendes Statement: „Also, da zählt weniger, was habe ich geschafft und wie gut ist es mir gegangen oder was kann ich vielleicht noch nicht so gut oder was kann ich schon sehr gut, sondern was steht für eine Note darunter.“ (L10, 4) Die neue Lernkultur, welche laut Schmidinger (2012, S. 37) vom erweiterten Leistungsbegriff ausgeht, fordert nicht nur das Ergebnis des Lernprozesses in den Mittelpunkt zu rücken, sondern auch den Verlauf und seine Qualität miteinzubinden.

Im Interview 9 erwähnte die Lehrperson die aktuelle Covid-19-Pandemie und die damit einhergehende Veränderung vom Stellenwert der Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Dabei gibt sie an, dass die Forderung von Leistungen gerade während des Homeschoolings minimiert wurde und somit auch der Leistungsgedanke reduziert wurde (L9, 8).

Die Wichtigkeit von Leistung ist nach Aussagen der Lehrpersonen von unterschiedlichen Faktoren im gesellschaftlichen Leben geprägt. Neben der persönlichen Einstellung des Kindes, dem Einfluss der Eltern, den Familienverhältnissen, dem Lernumfeld und aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen gestaltet sich der Stellenwert von Leistung als sehr individuell.

8.3 Beurteilen und Motivieren als ein Dilemma

Die folgende Kategorie beleuchtet das Dilemma der Beurteilung. Auf die Frage, wie die Lehrpersonen ihre Rolle empfinden, in der sie gleichzeitig motivieren und beurteilen müssen, teilten die Interviewteilnehmerinnen ganz unterschiedliche Wahrnehmungen. Demnach geben einige

Lehrkräfte an, dass ihnen der aktuell verwendete Kompetenzraster sehr behilflich ist, um die Kinder zu beurteilen und gleichzeitig daraus die Motivation abzuleiten (L1,12; L4,18-20).

Die Lehrperson 2 legt in ihrem Interview deutlich dar, dass sie es als ihre pädagogische Verantwortung sieht, die Kinder zu motivieren und zu beurteilen. Für sie wäre es angenehmer nur Coach zu sein (L2, 23). Diesen Punkt greift auch die Interviewperson 5 auf und beschreibt ihr Motto in der Klasse folgendermaßen:

„Mein Motto in der Schule oder in der Klasse ist immer Zuckerbrot und Peitsche. Man muss den Kindern, also man muss den Kindern ähm entgegenkommen mit viel Geduld, mit viel Elan, mit Freude selber an der Schule, aber man muss viele Sachen einfordern und sehr konsequent das Ganze handhaben, dann wissen die Kinder auch ganz genau, wie sie dran sind. Und dieses Motto (...), was ich da lebe, das funktioniert eigentlich ganz gut.“ (L5, 8)

Hinsichtlich der Aussagen der Interviewteilnehmerinnen, dass es eine Herausforderung ist zu beurteilen und zu motivieren, ist aus der Literatur von Stern (2008, S. 31) anzumerken, dass die Doppelrolle der Lehrperson die Funktionen der Leistungsbeurteilung gegensätzlich macht. Dieses gleichzeitige Lehren und Überprüfen bringen die Lehrpersonen in die Rolle der Trainerin und zugleich Schiedsrichterin, was als ein Dilemma beschrieben wird.

Dass die Kinder gerne lernen und zum Lernen motiviert sind, ist ein Ziel, das die Lehrpersonen des Interview 6 und 8 vertreten. Diese beiden Lehrkräfte sehen sich im Schulalltag mehr der Rolle des Motivators, Unterstützers und Begleiters zugeordnet (L6,10; L8,16). Dazu formuliert die Lehrperson 6 folgenden Inhalt:

„Grundsätzlich sehe ich mich total als Motivator (...) und ich bin generell begeistert vom Lernen, aber ich bin vor allem begeistert

von den Kindern. Ich mag das total gerne, wenn man die Kinder zum Lernen anstiftet und nicht weil dieses Ergebnis vorhanden sein muss, sondern weil es Freude macht, weil es sie interessiert, und die Kinder sind sehr interessiert am Lernen.“ (L6, 10)

Diesen Punkt greift auch Schmidinger (2012, S. 37) auf, wenn sie von der neuen Lernkultur schreibt, welche vom erweiterten Leistungsbegriff ausgeht und in der Beurteilung die im Unterricht erworbenen Kompetenzen beinhaltet. Dabei wird nicht nur das Ergebnis des Lernprozesses in den Mittelpunkt gerückt, sondern auch der Verlauf und seine Qualität werden miteingebunden.

Zu dieser Kategorie wird der Aspekt aufgegriffen, dass es schwer möglich ist, die Kinder mit den Ziffernnoten von 1-5 zu motivieren, sondern es das direkte Gespräch braucht, indem über die Leistungen der Kinder gesprochen und dadurch motiviert wird (L9,10). Auch Interviewpartnerin 3 schildert ähnliche Erfahrungen und greift den Punkt auf, dass eine Beurteilung in der Grundstufe 1 nicht notwendig sei. Die Komplexität des Notenbegriffes oder der Kompetenzen sei für die Kinder zu groß und ein Feedback an die Schülerinnen und Schüler hätte einen größeren Mehrwert (L3,14-16). Dieser Aussage schließt sich die zehnte interviewte Lehrperson mit ihrem Dilemma der Beurteilung mithilfe der derzeitigen Ziffernnote und des Kompetenzrasters an:

„Mit dem tue ich mir total schwer, dass es trotzdem fair bleibt, aber trotzdem die individuellen Fortschritte irgendwie sichtbar werden. Die Kinder da auch sehen, dass sie besser werden und Fortschritte machen und trotzdem motiviert sind und nicht durch eine schlechte Note jetzt sehr demotiviert werden.“ (L10, 12)

Die Ebene des Motivierens wird von der breiten Lehrerschaft als vordergründig angesehen. Dabei ist die Rolle des Lernbegleiters, Unterstützers und Tutors eine angestrebte Position der Lehrerinnen. Die Fairness,

Gerechtigkeit und Transparenz bilden dabei die Herausforderung der Doppelrolle, in der die Lehrpersonen mit dem derzeitigen System stecken.

8.4 Kompetenz im schulischen Kontext

Diese Kategorie geht dem Kompetenzbegriff nach und stellt dar, wie die Teilnehmerinnen die Kompetenzen im schulischen Kontext verstehen. Dazu nehmen die interviewten Lehrpersonen unterschiedliche Standpunkte ein. Im Punkt, dass eine Kompetenz Stärken und Schwächen einer Schülerin oder eines Schülers abbildet und eine Fähigkeit und Fertigkeit zum Problemlösen aufzeigt, ist sich die gesamte Lehrerschaft der Interviews einig. Dazu formulieren einige Lehrerinnen ihre Aussagen folgendermaßen:

„Ich find, es geht halt so um Stärken, ähm natürlich auch um Schwächen eventuell, die ich dann verbessern kann, wo ich schauen kann, dass das zu einer Stärke wird.“ (L1, 16)

„Für mich sind Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen man eben Aufgaben lösen kann oder Probleme lösen kann, dass man sich eben auch Wissen aneignet und dieses (...) Können ermöglicht mir dann, dass ich das Problem löse, dass ich handeln kann. Und ganz wichtig ist mir dann eben, wenn ich so ein gewisses Wissen habe, dass ich es anwenden kann, das ist für mich die Kompetenz.“ (L2, 29)

„Ähm für mich ist Kompetenz, wenn man etwas kann und aber nicht nur nach einem Schema arbeitet, sondern dieses Können in unterschiedlichen Situationen dann halt anwenden kann und dann auch eben auch kreativ ist in dem Denken und Tun.“ (L9, 14)

Diese Annahmen von Kompetenzen werden auch in der aktuellen Literatur bestätigt. So beschreibt Weinert (2002, S. 27) eine Kompetenz mit Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vorhanden oder erlernbar sind und dem Individuum dazu verhelfen Probleme zu lösen, und damit diese die Lösungen nachfolgend ökonomisch nutzen können. Ebenso ist für Ziener (2016, S. 44) das Zusammenspiel aus den erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, Einstellungen und Haltungen wesentlich für eine Kompetenz.

Im vierten Interview kommt durch die Lehrperson ein neuer Punkt auf, der beschreibt, dass die Kompetenz eine Entwicklung und Weiterentwicklung ist (L4, 32). Deshalb ist es unabdinglich, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beständig herauszufinden, um die Kinder von diesem Standpunkt gut abholen zu können (L3, 22). Auch für Lehrperson 10 bildet die Kompetenz einen Ist-Stand ab und leitet zukünftige Maßnahmen ein, um gesetzte Ziele erreichen zu können (L10, 8).

„Ähm, Kompetenz ist für mich eigentlich gar nicht nur ein schulischer Begriff, weil ich denke mir, unser ganzes Leben besteht aus Kompetenzen und es ist wahrscheinlich diese Kombination aus allem. Also dieses Wissen, meine Vorerfahrung, meine Haltung gegenüber dem Ganzen, also, ich glaube, Kompetenzen haben wir in jedem Bereich.“ (L6, 14)

Im Interview mit Lehrperson 6 bekommt die Kompetenz einen größeren Umfang, den auch Lehrperson 8 in ihrem Unterricht wiedererkennt. Für sie ist es ein Anliegen, dass sich die Kinder in ihrer Schullaufbahn auch Kompetenzen aneignen, die sie währenddessen aber auch darüber hinaus begleiteten (L8, 24). Diese Forderung deckt sich mit den Forderungen im Perspektivenbericht der Europäischen Kommission (2020, S. 5), die das lebenslange Lernen in enger Verbindung mit Kompetenzen sieht,

da die Fähigkeiten, Fertigkeiten und eine Anpassung an die Veränderungen unserer ökonomischen Entwicklungen geschult werden.

Zusammenfassend lässt sich die Kategorie damit beschreiben, dass der Kompetenzbegriff mit Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten assoziiert wird und an Wichtigkeit im schulischen Kontext gewinnt. Zudem wird die Kompetenz nicht nur auf das aktuelle Lernen in der Schule bezogen, sondern auch mit lebenslangem Lernen verbunden.

8.5 Kompetenzorientierung im Unterricht

Im Rahmen der Beurteilung mit dem Kompetenzraster wurden die Lehrpersonen im Interview auch zur damit verbundenen Kompetenzorientierung im Unterricht befragt. Die vorliegende Kategorie beschäftigt sich damit, ob die Kompetenzorientierung eine Notwendigkeit für die Beurteilung mit Kompetenzen bildet.

Seitdem sie mit dem Kompetenzraster arbeitet, betont Lehrperson 2 im Interview, sei auch die Differenzierung und individuellere Vorgehensweise im Unterricht gegeben (L2, 35-37). Auch die Interviewperson 7 äußert ähnliche Erfahrungen und meint, dass sich das ganze Schulsystem in ihrer Hinsicht durch die Orientierung an Kompetenzen geändert hat und vermehrt auf Freiarbeitsformen und Teilarbeitspläne zurückgegriffen wird (L7, 16). Dabei nennt sie den Faktor der Klassenzusammensetzung, welcher natürlich bei der Auswahl der Methode eine Rolle spielt. Ein weiterer Faktor ist die Flexibilität, welche von einer Lehrperson folgendermaßen gehandhabt wird:

„Und so flexibel möchte ich eigentlich gerne bleiben, (...) so flexibel darf mein Unterricht bleiben und es passt auch nicht jede Unterrichtsform zu jeder Klasse und jedes Thema passt auch nicht zu jeder Unterrichtsform und ich glaube, das ist einfach sehr toll,

wenn man das alles miteinander verbinden kann und verknüpfen kann, dass die Kinder einfach profitieren.“ (L6, 26)

Es ist für die Lehrkraft 1 oberste Priorität, dass die Kompetenzen, die beurteilt werden, gezielt im Unterricht thematisiert werden (L1, 20). Die Kompetenzorientierung im Unterricht wurde bereits im Kapitel 3.2 ausführlicher dargelegt und meint nach Winter (2015, 47ff), dass es eine vorhergehende Auseinandersetzung mit dem zu beurteilenden Gegenstand und dessen Unterricht braucht, um die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu steuern.

Im Interview 3 meint die Lehrerin, dass sich ihr Unterricht jetzt nicht direkt verändert hat, sie aber die Kompetenzen mit den Büchern abgleicht und dies folgendermaßen beschreibt:

„Ich nehme jetzt nicht unseren Kompetenzraster heran, aber was ich schon immer wieder heranziehe ist, dass ich mir die Kompetenzen, ähm (...) zu den Büchern dazu anschau. Also das heißt, was, wie, was ich jetzt gerade mache, wie Stärke, also welche Kompetenzen sind halt da drinnen und so, das schaue ich mir schon auch immer wieder an.“ (L3, 30)

Dieser Aussage stimmt auch Interviewpartnerin 5 zu, hält aber auch fest, dass man generell noch mehr auf die Klasse eingehen und an den Kindern die Kompetenzen ansetzen sollte (L5, 38). Dieses Kriterium der Kompetenzorientierung im Unterricht greift Ziener (2016, S. 55ff) auf und nennt in der Literatur die Schülerorientierung, die schrittweise einen neuen Entwicklungsraum eröffnet, ohne eine Überforderung zu verursachen.

Die Kompetenzorientierung gibt Lehrperson 10 folgendermaßen zu erkennen:

„Was wir schon machen, ist, dass wir am Anfang vom Jahr beziehungsweise am Anfang vom Semester dann sich den Kompetenzraster anschauen, okay, wo müssen die Kinder hin. Wird das alles von unseren Schulbüchern abgedeckt oder wo brauchen wir noch zusätzliches Material oder zusätzliches Übungsangebot, um die Kompetenzen zu erreichen, was einfach vielleicht irgendwo zu wenig abgedeckt ist und um auch zu schauen, dass wir das am Ende auch beurteilen können.“ (L10, 24)

Aus dieser Kategorie lässt sich festhalten, dass eine Beschäftigung mit den zu erreichenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler eine Beschäftigung mit dem Unterricht und dem damit verwendeten Material voraussetzt. Auch ist das Wahrnehmen der Kompetenzen und Ziele ein Kriterium, um kompetenzorientierten Unterricht ermöglichen zu können.

8.6 Beurteilung mit dem Kompetenzraster durch Lehrpersonen

Diese Kategorie geht dem Vorgehen und Empfinden von Lehrpersonen nach, wenn sie die Beurteilung mit dem Kompetenzraster vornehmen. Dabei sind der Aufwand, der Einsatz, die Durchführung und die Kommunikation der Beurteilung wesentliche Punkte, die im folgenden Abschnitt thematisiert werden.

Der Aspekt des Mehraufwandes fällt gleich zu Beginn der Antwort auf die Fragestellung bei vielen Interviewpartnerinnen (L1, 28; L2, 39; L7, 18; L10, 28). Gleichmaßen wird der Mehrwert einer Beurteilung von Noten und Kompetenzen angesprochen, wie beispielsweise Lehrperson 3 im Interview meint:

„Ich weiß, wie wir den eingeführt haben, das war ein großes Thema und jetzt müssen wir das auch noch zusätzlich machen,

aber ich glaube schon, dass er einfach mehr bringt [...]. Ich sehe schon, man schaut einfach mit einem anderen Auge auf das Kind trotzdem drauf (...) durch die Kompetenzen.“ (L3, 34)

Auch die Lehrperson 4 beschreibt in ihrem Interview die kritische Sichtweise der vielen Formulare, die ausgefüllt werden müssen, stellt aber auch fest: „[...] es hat sicher den Vorteil, dass man wirklich bei jedem Kind genauer hinschaut, als man sonst vielleicht würde.“ (L4, 50) Diese Aussagen lassen sich mit der Literatur von Lanig (2008, S. 62) darlegen, welche im Kapitel 3.3 angeführt wird. Diese zeigt auf, dass der Kompetenzraster einerseits Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler beleuchtet, andererseits auch das Setzen neuer Ziele in den Mittelpunkt stellt.

Ein weiterer Punkt, den die Interviewperson 1 aufgreift, ist die Kommunikation mit den Eltern und Erziehungsberechtigten (L1, 68). Auch die Lehrperson im Interview 2 greift diesen Faktor auf und betont, dass die Kompetenzen für sie Fixpunkte sind, welche sie mit den Eltern und Erziehungsberechtigten am Elternsprechtag anspricht. Dazu merkt auch Interviewteilnehmerin 8 an:

„Ich finde, ich finde generell beurteilen, das ist immer so ein negativ behaftetes Wort, meiner Meinung nach, und ich finde es besser, wenn man so Feedback-Gespräche führen würde oder generell Tutorengespräch fix in Grundschulen und auch in den Mittelschulen und Gymnasien. Ich finde mehr (...) Fokus auf was sind jetzt meine Stärken, das finde ich besser zum unter Anführungszeichen beurteilen, dass die Kinder merken, (...) es passt, so wie ich bin, werde ich auch gesehen und nicht immer nur der Fokus auf das, was kann ich noch nicht und das ist halt beim Kompetenzraster, wird es trotzdem auch wieder ersichtlich, was kann ich noch nicht so gut, was schon. Das kann auch positiv sein, aber ich finde es besser, meiner Meinung nach, wenn die Reise mehr in

Feedback-Gespräche geht, auch mehr Gespräche mit den Eltern, dass man die Eltern noch mehr in das Boot holt, ja.“ (L8, 90)

Diese Transparenz erklärt auch Lehrkraft 6 für sehr wesentlich, wenn es um die Kommunikation mit den Eltern und Erziehungsberechtigten geht, und meint, dass die Gespräche mit Kindern und Eltern wichtig sind, um ein Verständnis für den Kompetenzraster aufzubauen (L6, 44). Bereits im Kapitel 3.3.2 wird unter den Funktionen des Kompetenzrasters die Wichtigkeit der Kommunikation durch Neuweg (2019, S. 67) aufgezeigt. Inhaltliche Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrpersonen leiten zur Funktion der transparenten Notengebung hin, wo durch den Kompetenzraster als Grundlage die Leistungen der Schülerinnen und Schüler analysiert und begründet werden.

Eine Herausforderung bei der Beurteilung sieht Lehrperson 10 durch die parallele Führung von Noten und Kompetenzrastern. Dazu äußert sie folgende Bedenken: „(...) ja und ich finde es sehr schwierig, von einem fünfstelligen Notensystem auf einen dreistelligen Kompetenzraster zu kommen (lacht).“ (L10, 30) Hinzu kommt die Gewichtung der verschiedenen Bereiche, die nach Meinung der Lehrkraft noch ausgereift werden müsste, um eine faire und gerechte Beurteilung mit der Kombination aus beiden Systemen ermöglichen zu können. (L10, 32)

Die Beurteilung mit dem Kompetenzraster gestaltet sich aufgrund der vielen Faktoren, die während des Beurteilungsprozesses berücksichtigt werden müssen, als herausfordernd. Neben dem hohen Arbeitsaufwand lässt sich die Individualität als positives Kriterium der Beurteilungsmethode festhalten. Zudem ist es auch die Kommunikation, die als wesentlich für einen erfolgreichen Beurteilungsvorgang betont wird.

8.7 Wahrnehmung und Akzeptanz des Beurteilungsinstrumentes

Diese Kategorie umfasst die Wahrnehmungen und Empfindungen von Schülerinnen und Schülern als auch Eltern und Erziehungsberechtigten, wenn eine Beurteilung mit dem Kompetenzraster vorliegt. Zudem wird die Akzeptanz des Kompetenzrasters als Erläuterung zur Ziffernnote dargestellt und der Mehrwert, den die Beteiligten daraus ziehen können, hinterfragt.

Aufgrund des Systems der Ziffernnote, welches bereits über Generationen gehandhabt wird, ist auch der erste Blick bei den Kindern auf die Noten im Zeugnis. Erst danach wird der Kompetenzraster durchgeblättert und analysiert (L1, 46). Ähnliche Beobachtungen schildert auch die Lehrperson im Interview 4 und beschreibt ihre Erfahrungen wie folgt:

„Also, ich glaube, dass die Note einfach mehr Stellenwert hat wie der Kompetenzraster. Ich weiß auch nicht, wie genau der Kompetenzraster angesehen wird und ähm wie die Formulierungen wirklich bei den Erziehungsberechtigten oder bei den Kindern ankommen, ob die mit dem überhaupt wirklich dann so viel anfangen, (...) was da gemeint ist.“ (L4, 58)

„Es beflügelt sicher Kinder, aber auch Kinder, die eben wie gesagt leistungsbereit sind (lacht), die wirklich wollen. Also, die lassen sich in der Hinsicht sicher motivieren, (...) weil man sagt ihnen ja, da kannst du noch daran arbeiten, das kannst du sicher noch verbessern bis zum Schulschluss, und, und, und (...) also solche Kinder, ja. Wie immer nicht für alle, aber dieses Dilemma werden wir immer haben.“ (L2, 75)

Diese Wahrnehmung teilt die Volksschullehrerin 2 in ihrem Interview und gibt auch zu verstehen, dass das Verständnis mit jeder Schulstufe der

Schülerinnen und Schüler wächst (L2, 71). Wie von Krille (2014, S. 3) im Kapitel 3.3.2 dargelegt ist es das Ziel des Kompetenzrasters, die Lernausgangslagen und Lernfortschritte von Lernenden durch die Kompetenzformulierungen auf den unterschiedlichen Niveaustufen aufzuzeigen.

Einige Lehrpersonen teilen in ihren Beobachtungen, dass der Kompetenzraster von den Kindern nach der Verteilung sehr genau angesehen und gelesen wird, und bekamen auch den Eindruck, dass die Elternschaft dieser Schülerinnen und Schüler dem Instrument große Wertschätzung entgegenbringt (L6, 42-44; L7, 32-34; L8, 68). Lehrperson 10 hingegen erzählt eine andere Erfahrung, die sie mit folgenden Worten beschreibt: „Die Kinder ignorieren den Kompetenzraster völlig. Das ist halt ein Zettel, der beim Zeugnis dabei liegt.“ (L10, 38)

So gilt es festzuhalten, dass es für die Schülerinnen und Schüler der Volksschule besonders in Grundstufe 1 sehr schwierig ist, selbstständig etwas aus dem Kompetenzraster herauszulesen, weshalb das Zurückgreifen auf ein persönliches Gespräch sehr förderlich ist. Die Eltern und Erziehungsberechtigten bringen durch die Jahre bereits mehr Wertschätzung und Zugang auf und diese Aspekte wirken sich wiederum auch positiv auf die Lernenden aus.

8.8 Auswirkungen auf das schulische Lernen

Diese Kategorie befasst sich mit den Auswirkungen auf das schulische Lernen und bezieht sich dabei auf die Lernmotivation, das Lernverhalten und die Leistungssteigerung nach einer vorangegangenen Beurteilung mit einem Kompetenzraster.

Vorab ist darzulegen, dass ein Großteil der befragten Lehrerschaft die Meinung vertritt, die Beurteilung mit den Kompetenzen bringe Auswirkungen auf das Lernen bei Kindern mit sich. Lehrperson 2 meint in ihrem Interview, dass neben der Individualität eines jeden Kindes natürlich die Grundleistungsbereitschaft gegeben sein muss, damit Motivation durch die Beurteilung mit Kompetenzen aufgebaut werden kann. Dennoch sieht sie diese visualisierte Darstellung des Kompetenzrasters als einen wesentlichen Faktor, um die Motivation zu beeinflussen (L2, 61-65).

„Die Transparenz ist sicher sehr, sehr viel besser. Es kann auch helfen zur persönlichen Motivation für das Kind, dass ich ihm einfach zeige, schau, das hast du alles geschafft, du kannst schon so viel und jetzt müssen wir nur an dem arbeiten und da musst du dich aber plagen. Da musst du dich nochmal dazusetzen. Und auch wenn das nicht von selber geht, das ist nämlich genau das, was den guten Schülern noch öfters schwerfällt. Also, die kann man sicher motivieren.“ (L2, 53)

Mit diesen Worten äußert sich Lehrperson 2 in ihrem Interview zum Aspekt der Motivation und gibt zu bedenken, dass es für die Kinder trotz der Transparenz oft schwierig ist, den Inhalt des Kompetenzrasters zu verstehen, weshalb sie vermehrt auf Gespräche mit den Kindern setzt (L2, 53).

Die Auffassung der Eltern und Erziehungsberechtigten in Verbindung mit Gesprächen zum Kind ist ein weiteres Kriterium, das motivationsfördernd für die Schülerinnen und Schüler wirkt (L3, 47-52). Die im Kapitel 4.1 zitierte Studie von Dresel et al. (2013, zitiert nach Raufelder, 2018, S. 79) legt dar, dass sich eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf die Zielorientierung der Schülerinnen und Schüler positiv auswirkt. Diesen Aspekt betont auch Lehrperson 7 und beschreibt in ihrem Interview, dass durch ihre vorgelebte Motivation auch die Kinder motivierter an das Lernen herangehen (L7, 36).

Eine Veränderung des Lernverhaltens konnten die wenigsten Lehrpersonen in ihren Klassen feststellen. Die Lehrperson 8 äußert sich und meint, dass sie durch die abgehaltenen Tutorengespräche und das bewusste Thematisieren des Kompetenzrasters eine Veränderung des Lernverhaltens im positiven Sinne wahrgenommen hat (L8, 80). Dies beruht, wie Frisch (2019, S. 23) bestätigt, auf der Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Leistungsbeurteilung, welche eine Förderung des Lernverhaltens hervorruft. Durch die visualisierte Darstellung wird mit einem Blick sichtbar, in welchen Bereichen ein Kind seine Stärken und seine Schwächen aufweist. Dadurch zu erkennen, wo die Probleme liegen, und daran anzusetzen ist äußerst positiv für die Weiterentwicklung des Kindes (L3, 40). Durch die Kommunikation mit den Kindern beschreibt die Lehrperson 7 im Interview folgenden Aspekt: „Die Kinder lesen natürlich aus den Zielen heraus, (...) wo ihre Stärken sind, wo sie noch Unterstützung brauchen, wie es in einer vierten Klasse ist, die können das schon sehr selbstständig herausfiltern (...) und ob das positiv ist.“ (L7, 30) Diese Beobachtung hängt eng mit der von Winter (2018, S. 54) beschriebenen Selbststeuerung und Selbstkontrolle zusammen, welche wesentliche Faktoren sind, die zum Erreichen eines gesetzten Zieles führen. Für diese Zielorientierung ist es für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam, dass die Ziele realistisch gesetzt werden und dadurch eine Überforderung vermieden wird.

Zum Aspekt der Leistungssteigerung konnte keine der Interviewteilerinnen eine aussagekräftige Antwort liefern, da die Beurteilung mit den Kompetenzrastern erst seit ein paar Jahren umgesetzt wird und der Beobachtungszeitraum dafür zu kurz ist. Dazu meint die Lehrperson 10 in ihrem Interview, dass der Kompetenzraster kontinuierlich thematisiert werden muss, und teilt ihre Überlegung „Wenn das über die ganze Schulbahn hinweg gemacht wird, könnte ich mir schon vorstellen, dass das einen Mehrwert hat.“ (L10, 63)

Zusammenfassend gesagt zählt zu den größten Auswirkungen der Beurteilung mit dem Kompetenzraster die Steigerung der Motivation. Durch die Darstellung der Kompetenzen in visueller Form und die Kommunikation kann die Motivation der Schülerinnen und Schüler deutlich gefördert werden. Längerfristig kann durch die Beurteilungen anhand von Kompetenzrastern auch das Lernverhalten verändert und eine Leistungssteigerung ersichtlich werden.

8.9 Kriterien für einen Kompetenzraster

Diese Kategorie trägt den Titel ‚Kriterien für einen Kompetenzraster‘ und widmet sich den positiven Faktoren und Lücken des Beurteilungsinstrumentes. Dabei wurden die Interviewpersonen nach ihren Erfahrungen während und nach dem Beurteilungsvorgang mit dem Kompetenzraster befragt, und zwar welche Punkte für sie bei diesem Instrument unabdingbar sind. Diese Kriterien werden in der folgenden Abbildung dargestellt und in den nächsten Absätzen konkret erläutert.

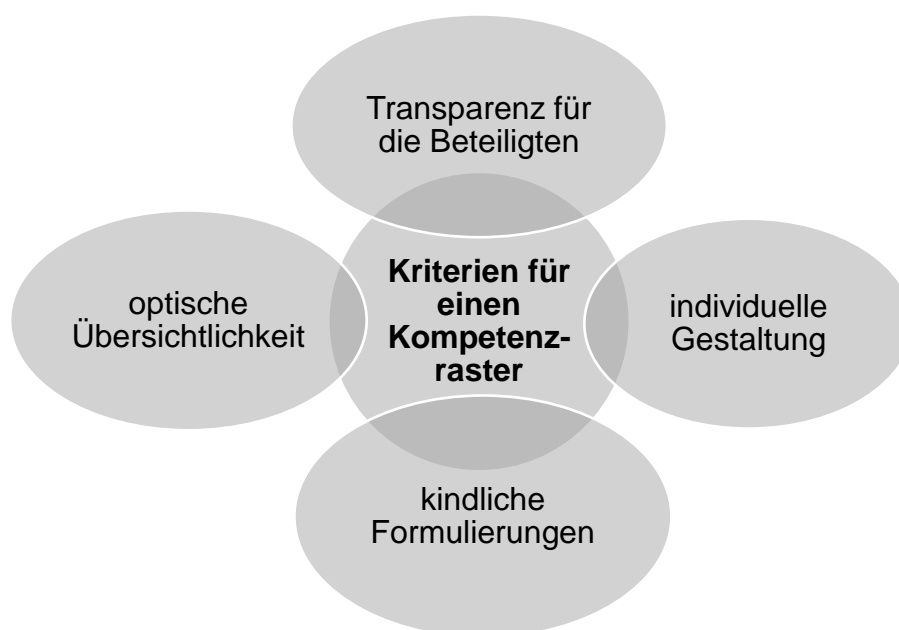


Abbildung 3: Kriterien für einen Kompetenzraster

Das Layout wird als wichtiger Parameter hervorgehoben, um das Beurteilungsinstrument ansprechend und übersichtlich für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten (L1, 114-116). Dazu gehört, dass die Vielschichtigkeit gut dargelegt und hervorgehoben wird. Eine Überforderung soll dabei vermieden werden, ein guter Überblick ist das Ziel (L7, 50-52). Dabei kommt die Anzahl der Niveaustufen in das Blickfeld, die bei den interviewten Lehrpersonen unterschiedlich gehandhabt wird. Lehrperson 1 legt deutlich dar, dass mit fünf Niveaustufen der Vergleich mit den Noten zu stark gegeben ist. „Und bei drei Spalten ist es so, da bin ich halt ja dann gleich mal in der Mitte, ja.“ (L1, 38), weshalb an diesem Schulstandort auf vier Niveaustufen zurückgegriffen wird.

Im Interview mit der Befragten 8 kommt deutlich heraus, dass die Formulierung der Kompetenzen eine kindliche Sprache benötigt, um die Verständlichkeit zu gewährleisten (L8, 103). Auch die Ansprache der Schülerinnen und Schüler thematisiert Lehrperson 3 in ihrem Interview:

„Das haben wir jetzt, das haben wir ganz viel diskutiert, auch jetzt, wie formuliert man die Kompetenzen. Ähm, meine Kollegin ist der Überzeugung, ich muss schreiben ‚Ich kann ...‘ ja weil das viel persönlicher ist, für mich ist das jetzt wieder etwas, was gar nicht geht, weil ich mir denke, das Kind, das beurteile ja trotzdem ich und nicht das Kind, also kann nicht das Kind sagen ‚Ich ...‘ weißt du, also das passt zum Beispiel für mich gar nicht.“ (L3, 80)

Zu diesem Punkt äußert sich die Lehrperson 2 und spricht die kulturelle und sprachliche Herausforderung an: „[...] was natürlich sicher ein Problem ist, in Schulen, die sehr viele Kinder haben mit Nicht-Muttersprache Deutsch, da ist auch die Beurteilung nach den Kompetenzen sicher ein großes Problem. Weil sie einfach sprachlich da gehandicapt sind.“ (L2, 129) Auch die Literatur verweist anhand Neuweg (2019, S. 67) auf die inhaltlichen Gespräche im Dreieck von Schülerin oder Schüler, Eltern/Erziehungsberechtigte und der Lehrperson, um die Notengebung

transparent zu gestalten und die Leistungen der Lernenden zu analysieren und begründen.

Trotz gewisser Vorgaben ist die individuelle Gestaltung ein weiterer Aspekt, für Lehrperson 9, die mit folgender Aussage plädiert: „Es müssen auf jeden Fall gewisse Grundkompetenzen müssen gegeben sein, die brauchen sie dann ihr Leben lang, (...) aber sonst kann man dann, glaube ich, schon ein bisschen individueller auch arbeiten.“ (L9, 90) Diese Komprimierung auf das Wesentliche braucht es, damit die Schülerinnen und Schüler wie auch die Eltern einen Bezug zum Kompetenzraster aufbauen können und nicht überfordert werden (L9, 76). Die Studie von Krille (2014, S.3) beschreibt das Ziel des Kompetenzrasters damit, die Lernausgangslagen und Lernfortschritte von Lernenden durch die Kompetenzformulierungen auf den unterschiedlichen Niveaustufen aufzuzeigen. Zur Individualität im Kompetenzraster fügt die Lehrperson anschließend noch hinzu: „Es ist sicher eine Unterstützung, wenn etwas vorgegeben ist, aber manchmal also die Klassen sind einfach auch schon so unterschiedlich und die Kinder sind auch so unterschiedlich. Man kann glaube ich nicht alle immer über einen Kamm scheren.“ (L9, 92)

Der Aspekt der Form der Beurteilung ist mit dem derzeitigen Stand für einige Lehrpersonen überfordernd. Lehrperson 10 äußert sich dazu konkret:

„Ja, in der momentanen Form finde ich es sehr schwierig und sicher nicht die beste Form, weil es in Kombination mit den Noten für mich als Lehrkraft extrem aufwendig ist und ähm (...) ich keinen Mehrwert dadurch sehe. Ich glaube, mit einer Verbesserung des Systems und mit einer einheitlichen, mit einem einheitlichen System, wo ganz klar ist, was wird verwendet und wie wird es verwendet, und mich für ein System entscheide.“ (L10, 65)

Diese vorliegende Kategorie kann damit beantwortet werden, dass neben der Gestaltung des Kompetenzrasters und dessen Übersichtlichkeit vor allem auch der sprachliche Aspekt mit der Formulierung der Kompetenzen ein wesentliches Kriterium für die vorliegende Beurteilungsform ist. Des Weiteren ist der Aspekt der Individualität ein weiteres Kriterium, welches das Instrument in seiner Qualität auszeichnet. Herausfordernd wird die aktuelle Situation mit der Kombination aus mehreren Systemen beschrieben, welche die Arbeit erschwert.

8.10 Beurteilung der Zukunft

„(...) ich denke, dass unser Leben so aufgebaut ist, dass ich jetzt für ein Ziel arbeite und nicht für eine Note arbeite.“ (L3, 102) Mit diesen Worten spricht die Interviewpartnerin 3 die Beurteilung der Zukunft an, welche diese Kategorie aufgreift und die Zukunftsperspektiven und Visionen für die Beurteilungsformen der nächsten Generationen skizziert.

Die Beurteilung mit Ziffernnoten bereitet Schülerinnen und Schülern Angst, hemmt den Lernprozess und baut großen Druck bei den Lernenden auf, weshalb ein Wegfall der Noten für die Interviewpartnerin 10 ein erster Schritt zur Veränderung wäre (L10, 81). Bernet (2012, S. 38) sieht eine positive Entwicklung dahingehend, wenn eine hohe Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler vorliegt und die Einstellung zur Schule und zum Lernen von einem positiven Bild geprägt ist. Diese Faktoren erweisen sich als günstig für die Heranbildung einer positiven Lernzielorientierung.

Weiters wird mehr an persönlichen Gesprächen gefordert, um den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler transparent zu gestalten und damit die Lehrenden mehr als Begleiter, Unterstützer und Tutor tätig sein können (L8). „Genau, ich wünsche mir, dass da mehr Zeit eingeplant

wird, das wäre einfach eine tolle Sache, wenn wir mehr Begegnungen hätten miteinander.“ (L6, 68)

Dadurch können auch noch bewusster die Stärken und Schwächen der Lernenden thematisiert werden, wie Lehrperson 9 in ihrem Interview meint:

„Ich hätte den großen Wunsch, dass nicht immer nur auf die Schwächen geachtet wird, sondern mehr auf die Stärken. Weil im Endeffekt, wenn ich so an meine Schulzeit so zurückdenke, ich habe immer geschaut, dass ich da, wo ich nicht (...) so gut war, dass ich an dem arbeite und habe gelernt in den Bereichen und dann sind aber meine Stärken eigentlich nicht weiterentwickelt worden (...) und ich glaube, wir sollten die Kinder viel mehr dazu bringen, dass sie auch die Sachen entwickeln können, in denen sie schon gut sind und an denen sie auch eine Freude haben.“ (L9, 84)

Die Wichtigkeit, dass Leistungsbeurteilung einen positiven Zugang bietet und die Kinder persönlich bestärkt, formuliert Befragte 7 folgendermaßen:

„[...] einen Stärkenbrief oder das Kannst-du-schon-Brief bekommen oder Du-bist-schon-so-toll-Brief, ist egal wie man es dann nennt, wo einfach wirklich nur die Stärken des Kindes hervorgehoben werden, weil mit dem können die Kinder, mit diesem Werkzeug können die Kinder dann einfach gestärkt in das Nächste gehen.“ (L7, 54)

Somit ist festzuhalten, dass die Beurteilung der Zukunft die persönliche Ebene braucht, um Schülerinnen und Schüler durch Gespräche und individuelle Rückmeldung zu begleiten und bestärken. Von der zukünftigen Beurteilung wird von den Lehrpersonen gefordert, dass sie stärkenorientiert Auskunft gibt und den Lernprozess steuert. Die Individualität und das

Formen eines positiven Zugangs zum schulischen Lernen sind dabei Aspekte, die von der Beurteilung der Zukunft gefordert werden.

9 Fazit und Ausblick

Zu Beginn dieser Masterarbeit wurden im theoretischen Teil die Entwicklung und die Grundsätze schulischer Leistungsbeurteilung und die Ansätze alternativer Formen zur Beurteilung dargelegt. Speziell wurde dabei auf das Instrument des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, den Pilot-Kompetenzraster, eingegangen. Diese Form der Beurteilung nimmt Einfluss auf das schulische Lernen der Schülerinnen und Schüler und fördert in der Lernmotivation, im Lernverhalten und in der Leistungssteigerung. Daraus resultierte die Forschungsfrage, wie Lehrpersonen die Einflüsse Alternativer Leistungsbeurteilung mittels (Pilot-) Kompetenzraster auf das schulische Lernen von Kindern empfinden. Das Ziel dieser Forschung zielte darauf ab herauszufinden, wie diese Beurteilungsform das zukünftige Lernen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen kann und welche positiven Aspekte sich daraus ziehen lassen. Zudem sollten auch die Empfindungen der Lehrpersonen nach dem Beurteilungsprozess der Schülerinnen und Schüler ergründet werden.

Dieses Thema wurde im Rahmen der durchgeführten Forschung im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht. Dabei wurden vier verschiedene Schulstandorte ausgewählt und insgesamt zehn Lehrpersonen, die bereits mit dem Pilot-Kompetenzraster gearbeitet und beurteilt haben, interviewt. Die erhobenen und ausgewerteten Daten der Ergebnisse können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Es lässt sich sagen, dass die Lehrpersonen den Kompetenzraster als Instrument wahrnehmen, der es ihnen ermöglicht, eine transparente und nachvollziehbare Beurteilung für die Schülerinnen und Schüler durchzuführen. Die Lehrkräfte empfinden das Ausfüllen der Raster als einen Mehraufwand, sehen aber die positiven Auswirkungen, die überwiegen. Hinsichtlich der Lernmotivation, des Lernverhaltens und der

Leistungssteigerung lässt sich festhalten, dass durch die Visualisierung der Kompetenzbereiche und Niveaustufen die Kinder motivierter arbeiten und einen positiven Zugang zum Beurteilungsvorgang aufbauen. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten der Lernenden ermöglicht die Transparenz und Vielschichtigkeit des Kompetenzrasters eine Qualitätssteigerung in der Kommunikation mit der Elternschaft.

Als weiterer Effekt der Beurteilung mit dem Kompetenzraster wurde genannt, dass die Lehrpersonen mehr die Rolle des Begleiters, Unterstützers und Tutors im Unterricht einnehmen können. Durch die Begegnung auf der persönlichen Ebene kann der Lernfortschritt nachvollziehbar kommuniziert werden und dies wirkt sich wiederum bestärkend auf die Motivation und das Verhalten während des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler aus. Allerdings wurde von diesem Effekt im Rahmen der Interviews nur von einigen Lehrpersonen berichtet, weshalb keine generalisierte Aussage darüber getroffen werden kann, dass die Motivation abhängig von der Rolle der Lehrperson und ihrer Kommunikation des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler ist.

Als zusätzliche Erkenntnis ergab sich, dass die Kompetenzraster bei den Eltern und Erziehungsberechtigten einen hohen Stellenwert einnehmen. Für die Elternschaft wird durch die Beurteilung ihres Kindes mit dem Kompetenzraster ersichtlich, in welchen Bereichen sich die Schülerin oder der Schüler noch verbessern kann und Unterstützung benötigt. Durch diese Transparenz erfahren die Eltern und Erziehungsberechtigten mehr Einbindung in die Lernprozesse der Kinder und können unterstützend mitwirken.

Damit die Arbeit gelingen kann, äußern die Lehrkräfte den Wunsch nach mehr Hilfsmitteln, die sie in der Arbeit mit dem Beurteilungsinstrument unterstützen. Ein Laptop, der jeder Klassenlehrerin oder jedem

Klassenlehrer zur Verfügung gestellt wird, soll die Dokumentation der Lernfortschritte und des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler erleichtern, wodurch der Mehraufwand der Organisation minimiert werden könnte. Die Lehrpersonen bemühen sich eine bestmögliche Beurteilung für die Schülerinnen und Schüler durchzuführen, wünschen sich jedoch mehr Mitspracherecht in der Gestaltung und Ausführung des Kompetenzrasters und plädieren anstatt der Kombination aus Ziffernote und Kompetenzraster für ein einheitliches System, das in sich nicht widersprüchlich ist, sondern Platz für Standardisierung wie auch Individualisierung enthält.

Zusammenfassend ergab die Forschung hinsichtlich der Forschungsfrage und der dazu präzisierten Unterfragen, die im Kapitel 6.1 dargelegt wurden, dass die Schülerinnen und Schüler das Instrument des Kompetenzrasters wahrnehmen, daraus neue Lernziele ableiten können und dadurch motivierter in den neuen Lernprozess gehen. Somit kann diese Form der Alternativen Leistungsbeurteilung als Chance gesehen werden, die Selbstständigkeit und Zielorientierung der Schülerinnen und Schüler für zukünftiges Lernen zu fördern. Obwohl die damit arbeitenden Lehrpersonen anmerken, dass der Arbeitsaufwand deutlich höher ist, so empfinden die Lehrpersonen den Pilot-Kompetenzraster als positiv, da die Kinder motivierter beim Lernen sind, die Kommunikation der nächsten Lernschritte visualisiert dargestellt wird und längerfristig zu einer positiven Veränderung des Lernverhaltens führen kann. Auf Grundlage dieser Ergebnisse ist es somit für die Arbeit mit dem Kompetenzraster unabdinglich, als Lehrende eine gute Kommunikationsbasis mit den Lernenden aufzubauen, damit ein Verständnis und eine Wertschätzung dieses Instrumentes von allen Seiten entgegengebracht werden kann.

Nach dieser Zusammenfassung werden im kommenden Abschnitt offene Fragen und weiterführende Überlegungen in Bezug auf den (Pilot-) Kompetenzraster dargelegt.

Die Interviews machten deutlich, dass der Kompetenzraster als Ergänzung zur Ziffernnote bei den Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern als auch Eltern und Erziehungsberechtigten angenommen wird, die Kombination von beiden Systemen in vereinzelt Fällen jedoch zur Herausforderung und Überforderung führt. Nachdem jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler und auch jede einzelne Klasse und jede einzelne Lehrperson individuell ist, wird es immer eine Herausforderung bleiben, alle mit demselben Instrument zu beurteilen. Dazu wird in einem Interview eine Art von ‚Kompetenzraster-Bausatz‘ thematisiert, der es ermöglichen soll, die Kompetenzen individuell für die Schülerinnen und Schüler auszuwählen, damit eine individuelle Beurteilung ermöglicht werden kann.

Was während der Interviews angesprochen, jedoch nicht in der Studie thematisiert wurde, ist das Verwenden der Kompetenzraster über den gesamten Ausbildungsweg hinweg. Dieser Ansatz kann mit der Forderung der Kompetenz und dem lebenslangen Lernen begründet werden und ermöglicht individuelle Lernprozesse. Diesbezüglich könnte in einer weiteren Forschung darauf eingegangen werden, ob sich eine kontinuierliche Beurteilung mit Kompetenzrastern über Jahre hinweg positiv auf das Lernen auswirkt und eine deutliche Leistungssteigerung ersichtlich ist.

Außerdem sind noch einige offene Fragen aufgetaucht, da nur Lehrpersonen der Volksschule in den Interviews befragt wurden. So wäre es noch interessant zu wissen, welche Wünsche und Forderungen die Eltern und Erziehungsberechtigten an dieses Beurteilungsinstrument stellen. Weiters wäre es spannend zu sehen, wie sich das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler in der Klasse verändert durch das individuelle Aufzeigen von Stärken und Schwächen. Auch die Wahrnehmungen und die Sicht der Lernenden selbst nach einer Beurteilung mit dem

Kompetenzraster werden nicht konkret thematisiert, auch das wäre interessant.

Hier werden die Grenzen dieser vorliegenden Forschung sichtbar. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Anzahl der Interviewpersonen eher als gering einzuschätzen ist und die teilnehmenden Lehrpersonen erst seit einigen wenigen Jahren mit dem System des Kompetenzrasters beurteilen. Die Ergebnisse der Studie können somit auch nur als Einzelfall betrachtet werden und sind dadurch nur begrenzt aussagekräftig. Mit einer flächendeckenden Studie in ganz Österreich könnte an dieser Forschung angesetzt werden, um über einen längeren Zeitraum eine Untersuchung zu den Auswirkungen einer Beurteilung mit dem Kompetenzraster zu ermöglichen.

Wie sich an der vorliegenden Masterarbeit zeigt, verändert sich die Leistungsbeurteilung mit der Gesellschaft mit und die Wichtigkeit des Stellenwertes ergibt sich aus individuellen Faktoren der Beurteilenden und zu Beurteilenden. Die Beurteilung zielt nicht darauf ab, den Ist-Stand der Schülerin oder des Schülers zu erheben, sondern den Lernprozess und die Lernfortschritte der Lernenden zu dokumentieren. Dadurch entstehen neue Lernziele, die zum Lernen motivieren und einen positiven Zugang erzeugen.

Für mich als Lehrperson bedeutet dies für meine zukünftige Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern der Volksschule, dass eine genaue Auseinandersetzung mit den Kompetenzen und dem Beurteilungsraster unabdingbar ist, um kompetenzorientierten Unterricht zu leisten. Die Erkenntnisse der Forschung bewegen mich dazu, eine gute Kommunikationsbasis zwischen allen Beteiligten aufzubauen und die Funktionen als auch die Ergebnisse des Rasters deutlich zu kommunizieren und einen beständigen Austausch zu ermöglichen. Mit dem angeeigneten Wissen und den Erfahrungen der Lehrpersonen aus den Interviews konnte ich

meinen Erfahrungshorizont der Alternativen Leistungsbeurteilung deutlich erweitern und wertvolle Erkenntnisse sammeln, die ich in meiner zukünftigen Tätigkeit umsetzen werde.

Schlussendlich lernen wir Menschen nicht für einen Note, sondern verfolgen ein Ziel auf dem Weg des lebenslangen Lernens, das von Kompetenzen begleitet ist. Somit erscheint auch für mich nach dieser intensiven Auseinandersetzung die Thematik der alternativen Beurteilung mit dem Kompetenzraster noch immer interessant, da sich der Kompetenzraster immer verändern und wachsen wird, um sich den Anforderungen der aktuellen Gesellschaft stellen zu können.

Literaturverzeichnis

Allemann-Ghionda, C. (2002). Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: H. Rhy (Hrsg.), *Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule* (S. 121–141). Haupt.

Benischek, I. (2006). Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem. In: R. Olechowski (Hrsg.), *Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie* (2. Band). Lit.

Bernet, F. (2012). *Wie sieht die Pädagogik von morgen aus?. Das flow-Prinzip als Grundlage einer ressourcenorientierten Erziehung*. Tectum Verlag.

Bohl, T. (2008). Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen. In: H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung. In den Sekundarstufen I und II* (3. Aufl., S. 10–49). Schneider Verlag Hohengehren.

Broszat, K. (2008). Zur Geschichte der Leistungsbeurteilung unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten neuer Beurteilungsformen. In: H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung. In den Sekundarstufen I und II* (3. Aufl., S. 66–75). Schneider Verlag Hohengehren.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Pilot-Kompetenzraster für die Volksschule. Unterricht gestalten – differenzierte Rückmeldung geben – Leistung kompetenzorientiert beurteilen*. <https://www.docdroid.net/b8hSPSE/pilot-kr-fur-die-vs-pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung (2022). Leistungsbeurteilungsverordnung. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>

De Boer, H. (2014). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In: C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. Aufl., S. 23–38). Springer.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.

Europäische Kommission. (2020). *Perspektivenbericht über die Zukunft der Leistungsbeurteilung in der Primar- und Sekundarstufe. Zusammenfassung*. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/c4442ff8-134b-11eb-9a54-01aa75ed71a1>

Eschelmüller, M. (2008). *Lerncoaching. Vom Wissensbegleiter zum Lernbegleiter*. Verlag an der Ruhr.

Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. Aufl.). Rowohlt's Enzyklopädie.

Frisch, J. (2019). Leistungsbewertung partizipativ mitgestalten. *Matureen*. <https://doi.org/10.25353/ubtr-made-5e96-e5df>

Haas, U. (2015). *Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. Eine unterrichtspraktische Einführung*. Beltz.

Hascher, T. (2007). Lerntagebuch und Portfolio – Ermöglichung echter Lernzeit. In: M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 295–301). Klinkhardt.

Hesse, I. & Latzko, B. (Hrsg.). (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.

Huber, H.-D. (2004). Im Dschungel der Kompetenzen. In: H.-D. Huber, B. Lockermann & M. Scheibel (Hrsg.). *Visuelle Netze – Wissensräume in der Kunst* (S. 15–29). Hatje Cantz.

Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule. In: E. Jürgens (Hrsg.), *Bildungswissen Lehramt* (27. Band). Beltz.

Konrad, K. (2014). *Lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Springer.

Konrad, K. & Bernhart, A. (2014). *Lernstrategien für Kinder* (1. Band, 3. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

Krille, F. (2014). Selbstgesteuertes Lernen mit Kompetenzrastern – ein theoretischer Blick auf das Potenzial eines pädagogischen Instruments zum individualisierten Lernen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 26, 1–27. https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12322/pdf/Krille_2014_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf

Lanig, J. (2008). *Bessere Chancen für alle durch individuelle Förderung. Die besten Methoden*. Verlag an der Ruhr.

Lehmann, I. (2008). *Motivation. Wie Eltern ihr Kind unterstützen können*. Deutscher Taschenbuch Verlag.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

Neuweg, G.-H. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Trauner.

Raufelder, D. (2018). *Grundlagen schulischer Motivation. Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften*. Verlag Barbara Budrich.

Rheinberg, F. (1996). Von der Lernmotivation zur Lernleistung: Was liegt dazwischen?. In: J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. (S. 23–52). PVU.

Rhyn, H. & Moser, U. (2002). Schülerinnen und Schüler beurteilen. In: H. Rhyn (Hrsg.), *Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule* (S. 25–34). Haupt.

Rolf, H.-G. (2014). Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In: C. Rohlf, M. Haring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. Aufl., S. 171–193). Springer.

Roth, G. (2010). Die Bedeutung von Motivation für den Lernerfolg. In: E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), *Was ist »guter« Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort* (S. 233–244). Klinkhardt.

Schlag, B. (2006). *Lern- und Leistungsmotivation* (2.Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidinger, E. (2012). Beurteilen – ein Element des Unterrichts. In: E. Schmidinger & R. Vierlinger, *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung*. Jugend & Volk.

Stark, R. & Mandl, H. (2000). Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierten Lernens. In: U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 95–115). Waxmann.

Stern, T. (2008). *Förderliche Leistungsbeurteilung*. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Tschekan, K. (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik* (2.Aufl.). Cornelsen.

Weinert, F.E. (Hrsg.). (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.

Weinert, F.E. (2014). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?. In: F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl., S. 73–86). Beltz.

Wiesner, C. Schreiner, C., Paasch, D., Breit, S., Freunberger, R. (2019). Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen. Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In George, A. C., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M., Pacher, K. (Hrsg.) *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem. Analysen, Methoden & Perspektiven* (S. 239–258). Waxmann.

https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17811/pdf/George_et_al_2019_Fuenf_Jahre_flaechendeckende_11_Wiesner_et_al_Der_kompetenzorientierte_Unterricht.pdf

Wilkening, M. (2016). *Praxisbuch Feedback im Unterricht. Lernprozesse reflektieren und unterstützen*. Beltz.

Winter, F. (2002). Chancen für pädagogische Reformen? Oder: Wie es sein könnte mit der Leistungsbewertung. In: F. Winter, A. van der Groeben, K.-D. Lenzen (Hrsg.), *Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule* (S. 48–58). Klinkenhardt.

Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (2. Aufl.). Beltz.

Werner, G. (2014). *Experten helfen Referendaren: Leistung messen*. Cornelsen.

Ziener, G. (2016). *Herausforderung Vielfalt. Kompetenzorientiert unterrichten zwischen Standardisierung und Individualisierung*. Kallmeyer-Klett.

Ziener, G. & Kessler, M. (2012). *Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode. Methoden entdecken, verändern, erfinden*. Kallmeyer-Klett.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Zwei aufeinander bezogene Kreisläufe des Unterrichts ..31
Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (2. Aufl.). Beltz.
- Abbildung 2: Grundstruktur eines Kompetenzrasters.....35
Neuweg, G.-H. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Trauner.
- Abbildung 3: Kriterien für einen Kompetenzraster.....90

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Darstellung der Kategorien.....71

Abkürzungsverzeichnis

Aufl.	Auflage
et al.	et alii, aus dem Lateinischen übersetzt ‚und andere‘
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
Hrsg.	Herausgeber
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
o.S.	ohne Seite

PISA Programme for International Student Assessment
S. Seite

9.1 Abkürzungsverzeichnis der Transkription

ähm Füllwort
L Lehrperson
(...) Pause
[...] Textauslassungen

Anhang

Interviewleitfaden

Einstiegsfrage:

Liebe/r ... , ich möchte dich heute gerne zu deinen Erfahrungen mit der Alternativen Leistungsbeurteilung und dem Pilot-Kompetenzraster für die Volksschule befragen.

1. Wenn du deine Dienstjahre als Lehrperson in der Volksschule reflektierst, wie hat sich die schulische Leistungsbeurteilung im Laufe dieser Zeit verändert?

Hauptteil:

2. Welchen Stellenwert nimmt deiner Meinung nach der Leistungsbegriff in der heutigen schulischen Leistungsbeurteilung ein?
+ Wie wichtig ist Kindern die Erbringung einer Leistung?
3. Die Rolle der Lehrperson wird oft als Dilemma beschrieben. Wie empfindest du diese Situation, dass du die Schülerinnen und Schüler einerseits zum Lernen motivieren und andererseits auch beurteilen musst?
4. Welche Erfahrungen hast du bisher mit Alternativer Leistungsbeurteilung gemacht?
+ Welche Formen hast du bereits verwendet?
5. Wenn du den Begriff Kompetenz hörst, welche Gedanken verbindest du damit?

6. Wie lange arbeitest du schon mit dem Kompetenzraster und warum?
+ Wenn du an dieses Instrument denkst, was sind deiner Meinung nach Vorteile und/oder Nachteile?
7. Seit du mit dem Kompetenzraster arbeitest, was hat sich in deinem Unterricht verändert?
+ Welche Methoden setzt du ein, um deinen Unterricht kompetenzorientierter zu gestalten?
8. Wie empfindest du als Lehrperson den Beurteilungsvorgang mit dem (Pilot-) Kompetenzraster?
+ Magst du mir einen Einblick in diesen Prozess geben (Planung, Einsatz, Aufwand, ...)?
+ Kannst du auch einen Vergleich zu anderen alternativen Methoden der Beurteilung herstellen?
9. Welche Auswirkungen bringt die Beurteilung des Kompetenzrasters deiner Auffassung nach für Schülerinnen und Schüler mit sich?
+ Was ist deiner Meinung nach positiv?
+ Gibt es auch negative Aspekte?
10. Wie empfindest du nehmen die Schülerinnen und Schüler den Kompetenzraster wahr?
11. Welchen Eindruck haben die Eltern von diesem Instrument und wie reagieren sie darauf?
12. Erkennst du bei Schülerinnen und Schülern eine Veränderung der Motivation durch den Prozess der Beurteilung, welcher im Kompetenzraster dokumentiert wird?

+ Wie äußert sich diese Veränderung deiner Ansicht nach?

13. Merkst du nach der Beurteilung einer Schülerin oder eines Schülers mit dem Kompetenzraster ein positives Verhalten gegenüber dem zukünftigen Lernprozess?

+ Gibt es Erfahrungen wie Kinder das Lernen danach veranlassen? Verwenden sie andere Lernstrategien?

14. Kann der Kompetenzraster deiner Meinung nach das schulische Lernen verändern und zur Leistungssteigerung führen?

Zusammenfassung & Rückblick:

Wir nähern uns dem Ende unseres Gesprächs. Einige abschließende Fragen habe ich noch vorbereitet.

15. Denkst du ist der Kompetenzraster eine gute/die beste Methode zu beurteilen? Warum?

+ Worin siehst du die Vorteile?

16. Wenn es die Möglichkeit gäbe etwas am Instrument des (Pilot-) Kompetenzrasters zu verbessern, welche Veränderung würdest du gerne vornehmen?

17. Wenn du an die Zukunft denkst, hast du eine Idee oder Vision für eine neue Beurteilungsform?

Ich danke dir für die Zeit, die du dir für das Interview genommen hast.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Auswirkungen auf das schulische Lernen durch die Alternative Leistungsbeurteilung mittels (Pilot-) Kompetenzraster“ selbst verfasst und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Linz, am 05.07.2022