

# Beurteilung von Leistungen in der Schule – ein ewig kritisches Thema

EVA SATTLBERGER, WIEN

Der Beitrag beschäftigt sich mit unterschiedlichen Eigenschaften von Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Diese sollen bestimmten Gütekriterien genügen, zudem erfüllen sie pädagogische, gesellschaftliche und personenbezogene Funktionen. Erfahrungen aus den Entwicklungen der standardisierten Reifeprüfung (in Mathematik) werden auf aktuelle Entwicklungen übertragen und sollen Anregung zum Nachdenken über die eigene schulische Beurteilungspraxis liefern.

## 1 Einleitung

Leistungsbeurteilung ist ein Thema, welches neben der Vor- und Nachbereitung von Unterricht, der Erziehungstätigkeit, administrativen Belangen, der Elternarbeit und sonstigen schulischen Aufgaben einen wesentlichen Aspekt des Lehrberufs darstellt. Trotz aller Konzepte, die sich Lehrer\*innen überlegen, ist die Beurteilung von Schüler\*innenleistungen nicht immer einfach, oft hinterlässt sie in der direkten Umsetzung sogar einen negativen Beigeschmack. Kompetenzorientierter Unterricht und Individualisierung sind (manchmal vermeintlich sich widersprechende) Ansatzpunkte, die es auch bei der Feststellung und Beurteilung von Schüler\*innenleistungen – vor allem was die Praktikabilität anbelangt – zu berücksichtigen gilt.

Dieser Artikel soll nach einem Überblick über Gütekriterien und Funktionen von Leistungsbeurteilung einen Blick auf „gängige“ Beurteilungspraxen werfen und dann den Bogen aus Erkenntnissen der standardisierten Reifeprüfung Mathematik (AHS) auf aktuelle Entwicklungen im Bereich der Bildungsstandards und der geplanten individuellen Kompetenzmessung (iKM<sup>PLUS</sup>) spannen. Dabei spielen auch die Entwicklung bzw. Neuaufsetzung des Lehrplans für Mathematik und die (dazugehörigen) Kompetenzraster eine Rolle. Schließlich sollen aus den Ausführungen Handlungsempfehlungen für den Unterricht (Sekundarstufe 1) abgeleitet und offene Fragen diskutiert werden.

## 2 Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung

### 2.1 Begriffsbestimmung

Allgemein wird zwischen den Begriffen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung unterschieden. *Leistungsfeststellung* meint den Prozess des Messens, *Leistungsbeurteilung* ist der Vorgang des Bewertens und der Gewichtung der gemessenen Leistung (vgl. Eder et al. 2009, S. 247).

Zu beachten ist dabei jeweils, dass eine Lehrkraft unmittelbar an der Herstellung der zu messenden Größe beteiligt ist, da die gemessenen Schüler\*innenleistungen zu einem erheblichen Teil auf den durchgeführten Unterricht zurückgehen. Lehrkräfte müssen (größtenteils) die Messinstrumente selbst anfertigen und die Bewertung der Ergebnisse der Leistungsmessung fällt auch den Lehrkräften zu (vgl. Sacher 2014, S. 83). Das hat Vor- und Nachteile. Einerseits bleibt der Spielraum für die Unterrichtsgestaltung und die daran angepasste Beurteilung groß, andererseits sind die Kriterien der Objektivität und der Vergleichbarkeit, die einer Beurteilung von Leistungen zugrunde liegen sollten, nicht gegeben; zudem existieren keine „Benchmarks“ für bestimmte Noten, weder für Lehrer\*innen noch für Schüler\*innen. Es bleibt also im Wesentlichen willkürlich welche Leistungen zu welcher Note führen.

Ganz allgemein und aus Sicht der Allgemeinen Didaktik (als Wissenschaft des schulunterrichtlichen Lernens und Lehrens) dienen Leistungsüberprüfungen und -bewertungen dem *Erfassen von Lernwirkungen des geplanten Unterrichts*. Leistungsmessung und -beurteilung wird also als Teil des Unterrichts gesehen, eigentlich als Folge der Planung von Unterricht und als Ausgangspunkt für die weitere Unterrichtsentwicklung. Es wird unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen das Ausmaß der intendierten Lernstände erfasst.

Dieser Ansatz findet sich auch in der gesetzlichen Grundlage, der Leistungsbeurteilungsverordnung, wieder, wo Leistungsfeststellungen „zur Information darüber dienen, auf welchen Teilgebieten die Schüler die Lehrziele erreicht haben und auf welchen Teilgebieten noch ergänzender Unterricht nötig ist“ (LBVO o. J.).

In diesem Beitrag soll auf den Begriff Leistung an sich und was verschiedene Personengruppen darunter verstehen nicht eingegangen werden. Für die Ausführungen ist lediglich wichtig, dass der Beurteilung von Leistungen immer ein Gütemaßstab zugrunde liegen muss, nach welchem beurteilt wird, ob es sich um eine Leistung handelt oder nicht (vgl. Brunotte 2015, S. 7). Leistung ist also normorientiert. Leistung ist, was von der Gesellschaft als solche definiert wird. „Welche Inhalte genau Leistung im pädagogischen Sinn beinhalten soll, muss also im Konsens von der Gesellschaft akzeptiert werden und wird auch durch Veränderungen in der Gesellschaft beeinflusst.“ (Brunotte 2015, S. 7).

Viele Autorinnen und Autoren weisen auch darauf hin, dass Leistung sowohl prozess- als auch produktorientiert sein kann (vgl. Ziegenspeck 1973, Sacher 1996, Brunotte 2015, ...). Das bedeutet, dass sowohl die Anstrengung als auch das daraus resultierende Produkt als Leistung angesehen werden kann. Leistung ist also immer mehrdimensional.

## 2.2 Bezugsnormen

„Leistungen müssen definiert werden. Und lassen sich je nach Situation immer nur in Bezug auf eine Norm bestimmen.“ (Paradies et al. 2009, S. 32). Bei Schüler\*innenleistungen wird grundsätzlich zwischen drei Normen unterschieden (vgl. Sacher 2014, S. 84 f., Neuweg 2019, S. 71 f.).

*Soziale Norm:* Die Leistung des\*der Einzelnen wird dabei nach seinem\*ihrem Verhältnis zur Leistung einer Gruppe (normalerweise die Schulklasse) beurteilt. In der Praxis ist diese Bezugsnorm weit verbreitet (vgl. Neuweg 2019, S. 71), da Lehrer\*innen damit eine mögliche Fehleinschätzung des Schwierigkeitsgrades einer Arbeit oder mangelnde Unterrichtsleistung ausgleichen können. Für die Schüler\*innen bedeutet dies aber, dass sie nur über den Leistungsstand in Relation zu einer zufälligen Gruppe informiert werden und nicht wie nahe sie bestimmten Lernzielen gekommen sind.

Dies zeigt sich auch in Abbildung 1:

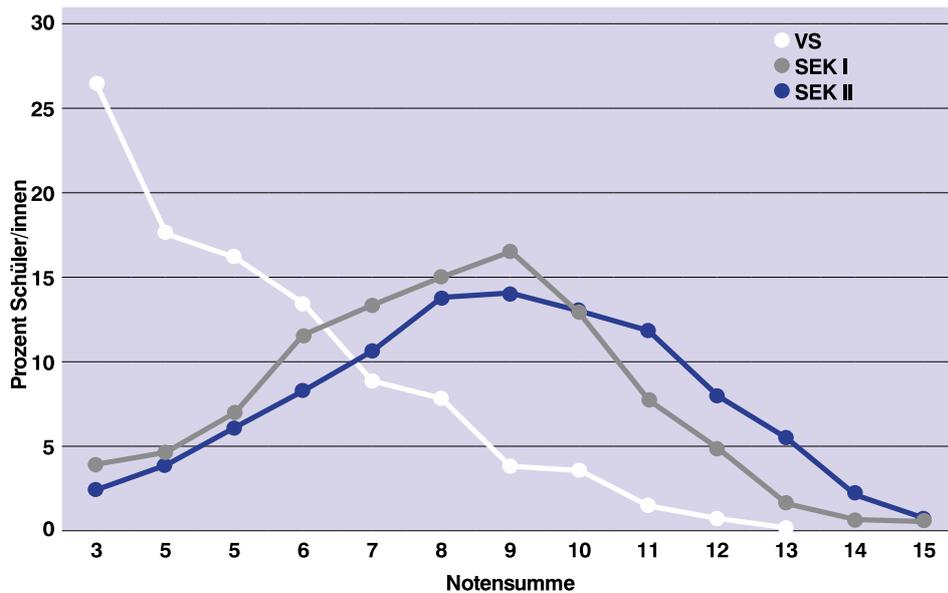


Abb. 1: Notenverteilung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems (Volksschule, Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2) aus Eder et al. (2009, S. 257)

Sie zeigt die Notenverteilung auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems (Volksschule, Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2), wobei die Notensumme aus Deutsch, Mathematik und Englisch (in der Volksschule: Sachunterricht) eingetragen ist. Eine Notensumme von 3 bedeutet, dass ein Kind in den drei genannten Gegenständen jeweils mit „Sehr gut“ beurteilt wurde, 4 bedeutet, dass in einem Gegenstand ein „Gut“ vorliegt, usw. Mit Ausnahme der Volksschule, wo entweder eher die kriteriale Bezugsnorm als Basis dient oder auch milder beurteilt wird, zeigen alle Schulstufen in allen Schultypen annähernd Normalverteilungen. Eder et al. (2009, S. 257) meinen dazu, dass dies vermuten lässt, dass entgegen den gesetzlichen Bestimmungen wesentlich auch sozial vergleichend beurteilt wird.

Eine ausschließliche Benotung nach dem Normalverteilungsmodell kann dazu führen, dass die Noten einer Klasse nur mehr wenig mit den tatsächlich erreichten Lernzielen zu tun haben (vgl. Neuweg 2019, S. 74).

Die *sachliche (kriteriumsorientierte) Norm* zielt auf den Erwerb eines bestimmten Kenntnis- bzw. Fähigkeitsstands ab. Es liegen also für die Beurteilung fachlich-sachliche Anforderungen zu Grunde, die unabhängig von der Gruppe formuliert werden (Lernziele, Grundkompetenzen, Bildungsstandards odgl.). Sie „ist – v. a. wenn diese für individuelle Rückmeldungen um die individuelle Norm ergänzt wird – in der erziehungswissenschaftlichen Literatur unumstritten. Sie ist die vorzugswürdige Norm

- im Interesse der Lehr-/Lern-Steuerung,
- unter dem Aspekt der Beurteilungsgerechtigkeit,
- mit Blick auf die Berichtsfunktion von Noten und Zeugnissen und
- unter dem Gesichtspunkt der Hinführung der Schüler/innen zur sachlich begründeten Selbsteinschätzung.“ (Eder et al. 2009, S. 249).

Der lernzielorientierte Standard hat den Vorteil, dass Schüler\*innen erfahren, welche Lernziele sie schon erreicht haben und wo noch Lernbedarf besteht, außerdem bietet dieser Standard die Grundlage für die weitere Unterrichtsplanung, einschließlich spezieller Förderangebote, die als Voraussetzung für individualisierten Unterricht dienen (vgl. Neuweg 2019, S. 75). Die lernzielorientierte Vorgehensweise zeigt also am besten die Kluft zwischen Ist-Zustand und Zielzustand auf.

Bei der *individuellen Bezugsnorm* ist der Lernfortschritt ausschlaggebend, eine Leistung ist dann gut, wenn sich der\*die Lernende verbessert. Diese Norm gilt als besonders motivationsfördernd für Schüler\*innen. In der Praxis kommt sie häufig dann zur Anwendung, wenn Schüler\*innen „zwischen zwei

Noten“ stehen. Der Nachteil bei der ausschließlichen/vorwiegenden Anwendung dieser Norm ist, dass keine Einordnung der Leistung in Bezug auf gesellschaftliche und institutionelle Erwartungen durchführbar ist (vgl. Bohl 2019, S. 417).

### 2.3 Gütekriterien

Leistungsmessungen müssen bestimmten Gütekriterien genügen, wenn ihre Ergebnisse sinnvoll verwertbar sein sollen:

- *Objektivität* bezeichnet den Grad, in welchem die Ergebnisse der Messung unabhängig von der Person des Messenden sind. Unterschiedliche Personen kommen zu denselben Ergebnissen.
- *Reliabilität* bedeutet, dass bestimmte Merkmale genau und zuverlässig gemessen werden. Mehrfache Messungen führen zu denselben Ergebnissen.
- *Validität* gewährleistet, dass das Messinstrument misst, was es zu messen vorgibt (vgl. Sacher 2014, S. 35f).

### 2.4 Funktionen

Eder et al. (2009, S. 248) geben als Funktionen der Leistungsfeststellung und -beurteilung folgende Formen an:

*Pädagogische Funktionen* beziehen sich auf die Steuerung des Lehr-Lern-Geschehens. Wenn ein Unterrichtsinhalt Gegenstand einer Leistungsfeststellung wird, dann ist er bedeutsamer als jene Inhalte, die nicht geprüft werden (Signalfunktion). Leistungsfeststellungen ermöglichen den Lernenden auch Feedback über ihre Lernprozesse (Feedbackfunktion). Ebenfalls in den Bereich des pädagogisch Wirksamen fallen die Motivierungs- und Disziplinierungsfunktion durch Noten, die aber höchst umstritten sind. Im pädagogischen Sinn sollen Leistungsfeststellungen und -beurteilungen die Lernprozesse der Schüler\*innen bestmöglich fördern.

*Gesellschaftliche Funktionen* betonen vor allem die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern. „Die Zuordnung zu unterschiedlichen Bewertungsklassen (Klassifizierungsfunktion) ist Voraussetzung für die Zuweisung zu verschiedenen Laufbahnen innerhalb und außerhalb der Schule (Allokationsfunktion) und zur Vergabe von Berechtigungen (Selektionsfunktion).“ (Eder et al. 2009, S. 248). Vor allem im Selektionsgeschehen wird hier die Note zum zentralen Instrument (Berichtsfunktion) und bietet eine scheinbar leicht überschaubare Information über den Erfolg bei der Bewältigung schulischer Anforderungen. Gerade aber im Zusammenhang mit standardisierten Überprüfungen treffen gesellschaftliche Ansprüche an Leistung auf die Vergabe von Berechtigungen, in der Diskussion zeigt sich dann oft, dass der Gütemaßstab nicht klar definiert ist.

*Personenbezogene Funktionen* der Leistungsbeurteilung betreffen die Beeinflussung der Einstellung zur Schule. Sie wirken auf das Selbstkonzept und die Vorstellungen über die eigenen Leistungsmöglichkeiten der Schüler\*innen. Oft ist Leistungsbeurteilung freilich auch mit Schul- bzw. Notenangst verbunden, unidirektionale Beurteilungsverfahren führen zu Ohnmachtserfahrungen, die Bildungskarrieren beeinflussen (vgl. Reisenauer & Gerhartz-Reiter 2019, S. 909).

Brunotte widmet ein Kapitel seines Buches der Kritik an bestimmten Kriterien der Leistungsbeurteilung, so sei schulische Leistungsbeurteilung zu wenig objektiv, subjektive Einflüsse von Lehrerinnen und Lehrern führen zu Fehlern in der Leistungserfassung und -beurteilung (Reihungsfehler, logische Fehler, Halo-Effekt, ...), Leistungsbeurteilung ist oft nicht valide, zudem können Nebenwirkungen auftreten, die das Lernverhalten der Schüler\*innen beeinflussen (vgl. Brunotte 2015, S. 25f). Diese Themen sind vieldiskutiert und das schon seit Jahren, daher entstehen auch immer wieder Bemühungen, diesen Kritikpunkten mit bestimmten Formen von Leistungsbeurteilung entgegenzutreten.

### 3. Ein Blick auf die „gängige“ Beurteilungspraxis im Fach Mathematik

Eder et al. (2009, S. 249) fassen die gesetzlichen Grundlagen folgendermaßen zusammen: „Für die Beurteilung der Schüler/innen/leistungen sehen Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und LBVO die Anwendung eines person- und bezugsgruppenunabhängigen, lehrzielbezogenen Maßstabes vor (sog. kriteriale oder curriculare Norm): Die Einordnung der Leistungen in eine der fünf Beurteilungsstufen hat mit Blick auf die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Unterrichtsstand zu erfolgen (§ 18 Abs. 1, letzter Satz SchUG). Für die Einordnung sind maßgeblich:

1. ein vorwiegend reproduktiver Bereich, der sich auf die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes sowie die Bewältigung von (relativ vertrauten) Aufgaben bezieht; diesen differenziert § 14 LBVO weiter in (a) wesentliche und (b) über das Wesentliche hinaus gehende Bereiche;
2. Eigenständigkeit und Fähigkeit zur selbstständigen Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben (vgl. auch Jonak/Kövesi 2007: 818).“

Sie schreiben dazu auch, dass die Definition der Beurteilungsstufen durch den Gesetzgeber in der schulischen Praxis eine geringe Rolle spielt, weil

1. das Wesentliche nicht eindeutig genug bestimmt ist und den Lehrplänen hinreichend konkrete Kompetenzkataloge fehlen. Dadurch ist die Formulierung einheitlicher Kriterien zur Gewährung von Gerechtigkeit und Objektivität schwierig. Die Durchschnittsleistung der Schüler\*innen wird dadurch wieder zu einer wichtigen Orientierungshilfe bei der Wahl des Beurteilungsmaßstabs (vgl. Eder et al. 2009, S. 250).

Dies hat sich zwar mit der Formulierung der Bildungsstandards und dem Grundkompetenzkatalog für die standardisierte Reifeprüfung in Mathematik (AHS) gebessert, dennoch ist eine einheitliche Operationalisierung durchaus schwierig (Stichwort: Anspruchsniveau).

2. Die Notendefinition stellt mit dem Anspruch, dass für das Befriedigend „das Wesentliche zur Gänze“ erfüllt werden muss, eine große Anforderung. „Stoff- und Vollständigkeitsorientierung verdrängen manchmal die Orientierung am Exemplarischen; das Üben, die Anwendung des Gelernten an neuen Beispielen kommt oft zu kurz.“ (Eder et al. 2009, S. 250).

Dazu ist anzumerken, dass die weitverbreitete Praxis, dass für das Erreichen eines Genügenden der bei einer Leistungsfeststellung maximal erreichbaren Punkte, mindestens die Hälfte davon zu erlangen sind, nicht der Notendefinition der aktuell gültigen Leistungsbeurteilungsverordnung entspricht. Für das zur Gänze Erfüllen (Befriedigend) sollen ja nicht alle Anforderungen, sondern nur die wesentlichen Bereiche herangezogen werden, und andererseits müssen für eine positive Note die Grundanforderungen überwiegend beherrscht werden und nicht alle Anforderungen. „Auch ist immer inhaltlich zu fragen, in welchen Leistungsbereichen ein/e Schüler/in diese Punkte erzielt hat und ob dieses Leistungsbild der qualitativen und eben nicht quantitativen Beschreibung einer Notenstufe entspricht.“ (Eder et al. 2009, S. 251)

Zudem gibt es in der gesetzlichen Grundlage keine Kompensierbarkeit der Grundanforderungen, z. B. durch erweiterte Anforderungen (vgl. Neuweg 2019, S. 52) – so wie das bei der Gesamtverrechnung der standardisierten Reifeprüfung in Mathematik zurzeit geschieht.

Zur Ermittlung von Gesamtbeurteilungen schreiben Eder et al. (2009, S. 250) und Neuweg (2019, S. 52 f.), dass es eigentlich keine Rechtsgrundlage für die Mittelwertberechnung von Noten gibt, z. B. weil Verfahren, in denen Prüfungsnoten auf die Addition von Punkten oder Fehlern zurückgehen, kaum zwischen Reproduktionsleistungen und eigenständigen Leistungen unterscheiden und daher auch nicht zwischen wesentlichen und darüber hinaus gehenden Bereichen (vgl. dazu auch Neuweg 2019, S. 53). „Zudem handelt es sich bei Noten um ordinal skalierte Daten, wo Mittelwertberechnungen grundsätzlich nicht vorgenommen werden sollen.“ (Eder et al. 2009, S. 251).

Bohl (2019, S. 419) schreibt: „Gleichzeitig ist der Umgang mit Noten an Schulen traditionsreich und die Berechnung der Durchschnittsnoten nicht nur selbstverständlich, sondern wird etwa von Eltern oder Schulleitungen beim Vergleich von Klassen erwartet und eingefordert. Gerade in der Anwendung und Berechnung der Noten fokussieren sich die schultheoretisch begründbaren, unterschiedlichen Funktionen der Schule. Eine Veränderung dieser Praxis durch einzelne Lehrkräfte ist daher unrealistisch. Gleichwohl kann im Dienste einer einzufordernden Professionalität von Lehrkräften erwartet werden, dass die Grenzen und Schwierigkeiten gekannt und reflektiert werden und ein weitestmöglich korrekter, sorgfältiger und bescheidener Umgang mit Noten erfolgt. Beispielsweise, dass Durchschnittsnoten bewusst nicht berechnet oder deren Grenzen offensiv verdeutlicht werden oder dadurch, dass die Messgenauigkeit von Noten nicht übertrieben dargestellt oder gar ‚missbraucht‘ wird, um die eigene Position als Lehrkraft zu stärken.“

Lehrer\*innen sollen im Sinne einer Informationspflicht den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern gegenüber, die Kriterien für die Leistungsbeurteilung (nicht nur im Fach Mathematik) transparent an die Schüler\*innen kommunizieren. Bei exemplarischer Betrachtung zeigt sich, dass oftmals (der) Schularbeit(en) eine über 50%-ige Gewichtung zugewiesen wird, manchmal dezidiert aufsteigend je nach Nähe zum Jahreszeugnis bzw. zur Semesterinformation, manchmal wird die Gewichtung der Schularbeiten nicht explizit angegeben. Dabei ist anzumerken, dass Schularbeiten so genannte Momentaufnahmen darstellen, also als punktuelle Leistungen bezeichnet werden.

Ein weiterer Teil der Beurteilung besteht aus unterschiedlichen Leistungen und wird sozusagen der Mitarbeit (mündlichen Leistungen, unterrichtsbegleitend) zugeordnet. Die Durchführung der *Mitarbeitsfeststellung* ist gesetzlich weitgehend unregelt. Sie dient laut Gesetz als tragende diagnostische Säule und ist den anderen im Gesetz geregelten Prüfungsformen gleichwertig, was in der Praxis nicht immer so umgesetzt wird.

Tabelle 1 zeigt exemplarisch eine Sammlung von möglichen Kriterien.

Tab. 1: Mögliche Beurteilungskriterien im Fach Mathematik (verschiedene Online-Quellen)

|   |   |   |                      |  |
|---|---|---|----------------------|--|
| aktive Teilnahme am Unterricht                  | Leistungen im Zusammenhang mit dem Erfassen und Verstehen von unterrichtenden [sic!] Inhalten | gewissenhafte Erledigung der Hausübungen sowie deren Verbesserungen | Rechnen an der Tafel | Selbstständiges Arbeiten                       |
| Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe | Leistungen im Zusammenhang mit der Fähigkeit, Erarbeitetes richtig einzuordnen und anzuwenden | kurze schriftliche Wiederholungen                                   | Eigenständigkeit     | selbstständiges Anwenden von Wissen und Können |
| Erfassen des Lehrstoffs                         | ordentliche Mitschriften/Heftführung  | Zusatzarbeiten  | Teamarbeit           | Präsentation von Übungsaufgaben                |

Manche der oben angeführten Kriterien sind leichter messbar, manche weniger. Die verpflichtende Angabe der Leistungsbeschreibungen soll Schülerinnen und Schülern sowie Eltern helfen sich darauf einzustellen, *wie* man zu einer Note kommt. Die Unbestimmtheit der Angaben lässt den Lehrerinnen und Lehrern viel Spielraum bei der Vergabe der Noten. Ob kriterienorientierte, individuelle oder soziale Bezugsnormen angewendet werden, lässt sich aus den Aufstellungen meist nicht herauslesen. Dies wird wahrscheinlich erst im tatsächlichen Unterricht klar. Es muss angemerkt werden, dass mit den derartigen Auflistungen weiterhin unbeschrieben bleibt, welche Gewichtung den einzelnen Leistungsbeschreibungen zukommt, wie viele bzw. auf welchem qualitativen Niveau die Leistungen erbracht werden müssen.

Zudem bleibt offen, was ein\*e Schüler\*in konkret zu tun hat, um z. B. ein Befriedigend zu erreichen.

Prinzipiell ist die Verpflichtung zur Ausweisung der Beurteilungskriterien ein gutes Ansinnen; ob es den Schülerinnen und Schülern hilft sich besser einschätzen zu können, genau herauszufinden, auf welchem Wissens- bzw. Könnensstand sie stehen bzw. welche erbrachten Leistungen welcher Note entsprechen, bleibt fraglich. Bildungsstandards, vergleichende Testungen und die standardisierte Reifeprüfung waren ein Schritt in Richtung Kriterienorientierung, die standardisierte Reifeprüfung in Mathematik an AHS war (vor der Gesamtverrechnung) zudem leistungsbeurteilungs- also gesetzeskonform und dadurch, dass an vielen Schulen Lehrer\*innen damit angefangen haben gemeinsam zu korrigieren und auch Schularbeiten gemeinsam zusammenzustellen, hat es hier sicherlich einen großen Professionalisierungsschub in Richtung der oben beschriebenen Gütekriterien gegeben.

Auf einer allgemeineren Ebene meint Bohl dazu, dass es im Sinne einer pädagogischen Diagnostik wichtig wäre, Kriterien der Leistungsbeurteilung mit förderdiagnostischen Maßnahmen zu verbinden, weil erst dann die Lernenden in ihrem Lernerfolg von möglichst objektiven, reliablen und validen Beurteilungsverfahren profitieren könnten (vgl. Bohl 2019, S. 417).

#### 4. Erfahrungen aus den Maßnahmen

Mit der Umsetzung der flächendeckend eingeführten neuen Reife- und Diplomprüfung wurde im Wesentlichen versucht den grundlegenden Qualitätsmerkmalen von Leistungsbeurteilung (also den Gütekriterien) näher zu kommen. So wurden durch die Standardisierung der Aufgabenstellungen in einzelnen Unterrichtsfächern „Klausurprüfungen unabhängig von einzelnen Lehrenden auf ein gemeinsames österreichisches Qualitätsniveau gebracht und damit objektiver. Die Grundidee der neuen Reife- und Diplomprüfung umfasst demnach die Standardisierung (der schriftlichen Klausuren) und die Kompetenzorientierung, durch die Kandidatinnen und Kandidaten ihre Teilprüfungen hinsichtlich klar definierter Anforderungen ablegen, die auch empirisch gut ausgewiesen werden können.“ (BIFIE 2013, S. 2). Grundsätzlich wurden also Transparenz, Objektivität und Vergleichbarkeit in den Vordergrund gestellt.

Die Aufregung über die standardisierte Reifeprüfung in Mathematik (AHS) hat sich eigentlich am *Anforderungsniveau* entzündet. Dies wurde ganz unterschiedlich in beide Richtungen (zu hoch – zu niedrig) diskutiert, d. h. verschiedene Gruppen hatten ein recht unterschiedliches Verständnis von klaren Anforderungen (bzw. vom Anspruchsniveau) und damit auch vom Leistungsbegriff. Aufgaben, die über die reine Reproduktion hinaus gingen, wurden meist als zu schwierig eingestuft, das Anwenden von Wissen auf Neues kritisiert (dabei entspricht genau das einer konsequenten Umsetzung der Leistungsbeurteilungsverordnung, wie auch das ursprüngliche Beurteilungsschema an sich). Die gesellschaftlich legitimierte Angst vor Mathematik wurde medial aufgegriffen und in vielerlei Hinsicht bedient.

In vielen Fällen hatte sich nämlich gezeigt, dass eine Kluft zwischen Theorie und Praxis insofern besteht, dass die Beurteilungen bei der schriftlichen Klausur der Reifeprüfung als punktueller Leistung nicht mit den Jahresnoten vieler Schüler\*innen übereinstimmen. Die Anwendung unterschiedlicher Bezugsnormen (streng kriterial und punktuell im Gegensatz zu eventuell stärkerer Betonung der sozialen und individuellen Bezugsnorm, zudem unterrichtsbegleitend) hat zu einer Diskrepanz geführt, die letztendlich auch politische Konsequenzen hatte.

Erwähnenswert sind dabei zwei Dinge:

- Jegliche Anpassungsversuche (Änderung des Beurteilungsschemas, Vergabe von halben Punkten, ...) wurden ohne Evidenz vorgenommen, d. h. es wurden keinerlei Untersuchungen angestellt, ob bzw. inwiefern diese Änderungen die Problematik (welche eigentlich?) entlasten könnten. Zudem ist z. B. die Gesamtverrechnung der Punkte nicht mehr LBVO-konform.
- Außerdem stellt sich die Frage, wieso das Einbeziehen der Jahresnote in die Gesamtbeurteilung – so wie es jetzt aufgrund von coronabedingten Anpassungen geschieht – dennoch von vielen

kritisch gesehen wird. Kann es sein, dass die Aussagekraft von Jahresnoten, was die tatsächlichen Kompetenzen der Schüler\*innen betrifft, womöglich Mängel aufweist oder ist es einfach der Unterschiedlichkeit der Beurteilungsformen geschuldet? Hier wäre ein Vergleich der Anzahl der Kompensationsprüfungen im Jahr 2020 (bzw. 2021) mit den Jahren davor interessant. Fest steht, dass im Schuljahr 2019/2020 die Einbeziehung der Jahresnote in die Beurteilung der Reifeprüfung die Nicht genügend-Quote in Mathematik an AHS von 21 % auf ca. 10 % reduziert hat, das beste Ergebnis seit Einführung der standardisierten Klausur.

Für die Zukunft wird es wichtig sein, die näheren Entwicklungen bzgl. der standardisierten Reifeprüfung in Mathematik zu beobachten, damit aus der Idee einer Standardisierung, um tertiären Institutionen (zumindest im AHS-Bereich) einen Anhaltspunkt über die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Absolventinnen und Absolventen zu ermöglichen, nicht alleine die Idee der Vergleichbarkeit von beliebigen Leistungen übrigbleibt. Das Anspruchsniveau wird auch in Zukunft eine große Rolle spielen.

Bei Bildungsstandards und standardisierten Klausuren wird die Idee der Outputorientierung im Bildungssystem umgesetzt. 2004 schon konkretisierte die sogenannte Zukunftskommission in ihrem Grundsatzpapier die Bedeutung der Bildungsstandards: Lehrpläne würden „hauptsächlich auf den Inhalt des Unterrichts“ (also den Input) fokussieren (Zukunftskommission 2004, S. 1), was zu einer stark kontextbezogenen Leistungsbeurteilung führt, die über die tatsächliche Erreichung von Grundkompetenzen (als „Output“) wenig aussagen würde. Will man also etwas über den Output eines Bildungssystems wissen, dann ist der Nachweis von klar ausgewiesenen Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt erforderlich. Bei der standardisierten Reifeprüfung geschieht dies im Rahmen einer Berechtigungsvergabe, bei den Bildungsstandards im Sinne eines allgemeinen Systemmonitorings (vgl. Sattlberger 2020, S. 10).

Im Konzept der Bildungsstandards findet sich folgende Formulierung: „Bildungsstandards legen aus Sicht der Schüler/innen konkret formulierte Lernergebnisse in Form von Könnensbeschreibungen [...] fest, die aus den Lehrplänen der Schularten und Schulstufen abgeleitet wurden.“ (Wiesner et al. 2017, S. 1). In diesem Sinne ist also die Grundlage bzw. der Zugang ähnlich wie bei der standardisierten Reifeprüfung. Aus den durch die Lehrpläne festgelegten Inhalten werden Kompetenzen abgeleitet. Sowohl mit den Bildungsstandardüberprüfungen als auch mit der standardisierten Reifeprüfung möchte man wissen, ob die Schüler\*innen diese Kompetenzen auch beherrschen. Beide Zugänge verwenden für diese Leistungsmessung aus Aufgaben zusammengesetzte Tests, die von externen (im Gegensatz zu schulinternen Lehrerinnen und Lehrern) Personen bzw. Gruppen von Expertinnen und Experten zusammengestellt und qualitätsgesichert wurden.

Im Unterschied zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung, die durch die Vergabe einer Berechtigung auch eine Selektionsfunktion erfüllt, hat das Erreichen oder Nichterreichen der Bildungsstandards für die Schüler\*innen *keinerlei Konsequenzen*. Daher fehlt bislang auch die Diskussion zum Anspruchsniveau der Testungen bei den Bildungsstandards. Diese wurde bei der standardisierten Reifeprüfung ja auch erst dann geführt, als die ersten Noten vergeben wurden und die damit einhergehenden Konsequenzen getragen werden mussten. Bei den Bildungsstandards wird sich dies erst zeigen, wenn sie in Form der neuen individuellen Kompetenzmessungen (iKM<sup>plus</sup>) in der Schule aufschlagen.

## 5. Aktuelle Entwicklungen

Am 15.12.2020 hat das Ministerium einen „Informationserlass zu Neuerungen im Bereich der Nationalen Kompetenzerhebungen ab 2020/2021“ (BMBWF o. J.a) herausgegeben. Dieser beinhaltet im Wesentlichen einen Zeitplan über die verpflichtend durchzuführenden IKM (ALT) für die 3. Schulstufe für Deutsch-Lesen und Mathematik im Sommersemester 2021 und für die 7. Schulstufe für Deutsch-Lesen, Mathematik und Englisch-Reading im Wintersemester 2021.

Im Sommersemester 2022 und im darauffolgenden Wintersemester 2022 wird dann erstmalig die sogenannte iKM<sup>PLUS</sup> (individuelle Kompetenzmessung PLUS) für die 3. und 7. Schulstufe, und ab dem Sommersemester 2023 bzw. Wintersemester 2023 die iKM<sup>PLUS</sup> auf der 3. und 4. bzw. 7. und 8. Schulstufe durchgeführt.

Die Ergebnisse der Testungen werden unmittelbar nach Abschluss der Testungen rückgemeldet, damit „Schülerleistungen jeweils in Bezug zu einem österreichweiten Referenzwert“ gesetzt werden können. „Lehrpersonen wird es ermöglicht, noch im laufenden Schuljahr mit der jeweils getesteten Klasse im Rahmen der Förderung und Unterrichtsplanung auf die Ergebnisse aufzubauen.“ (BMBWF o. J.a) Die Testungen werden laut Plan jährlich durchgeführt werden.

An sich ist dies eine den internationalen Entwicklungen entsprechende Vorgehensweise. In verschiedenen anderen Ländern gibt es derartige Überprüfungen in unterschiedlichen Formen schon länger. Zudem ist es sehr begrüßenswert Lehrerinnen und Lehrern Instrumente zur Verfügung zu stellen, die ihnen bei der Unterrichtsplanung helfen und gleichzeitig ermöglichen, ihre Schüler\*innen zielgenau zu fördern. Warum ist es dann aber eine Erwähnung wert? Es gibt hier mehrere Punkte zu beachten.

Das aktuelle *Regierungsprogramm 2020 – 2024* der österreichischen Bundesregierung (Stand 16.3.2021) legt Folgendes fest: „Bildungswegentscheidung unterstützen durch individualisierte Kompetenzfeststellung: Die Entscheidung über die weitere Bildungslaufbahn soll nicht mehr nur von einer Leistungsfeststellung [sic!] (Schulnachricht der 4. Schulstufe) abhängig gemacht werden, sondern auf Basis der Ergebnisse einer individualisierten Kompetenzfeststellung in der 3. Schulstufe, des Jahreszeugnisses der 3. Klasse und der Schulnachricht der 4. Klasse getroffen werden.“ (Bundeskanzleramt 2020).

Wurden früher Schüler\*innen auf Basis des Semesterzeugnisses der 4. bzw. 8. Schulstufe in eine weiterführende Schule aufgenommen (oder nicht), so beginnt die Selektion der Schüler\*innen nun schon früher, nämlich bereits ab der 3. Schulstufe. Dabei ist zu anmerken, dass Noten ganz allgemein ja nicht immer die Leistungsfähigkeit der Schüler\*innen widerspiegeln (vgl. dazu Schmid et al. 2016), daher ist es als positiv zu bewerten, wenn Lehrer\*innen durch die iKM<sup>PLUS</sup> quasi Benchmarks erhalten, wie Schüler\*innen im österreichweiten Vergleich einzuschätzen sind, um eine gewisse Vergleichbarkeit zu schaffen.

Gleichzeitig steht auf der Website des Bildungsministeriums zur Verwertung der Ergebnisse, dass diese ausschließlich der Unterrichtsplanung und individuellen Förderung dienen und nicht in die Leistungsbeurteilung mit einfließen. Sie werden auch nicht als Entscheidungsgrundlage für die Aufnahme an einer höheren Schule herangezogen (vgl. BMBWF o. J.b).

Dies steht eigentlich im *Widerspruch* zur Formulierung im oben zitierten Regierungsprogramm. Aus einer parlamentarischen Anfragebeantwortung vom 04.01.2021 lässt sich herauslesen, dass die Ergebnisse der nationalen individuellen Kompetenzmessungen weder Einfluss auf die Aufnahme an weiterführende Schulen haben noch in die eigentliche Benotung einfließen (vgl. BMBWF o. J.c).

Geplant ist, dass die Ergebnisse der iKM<sup>PLUS</sup> nach der Auswertung durch die Lehrperson an der Schule als Grundlage für individuelle Reflexionsgespräche – so genannte KEL-Gespräche – dienen. In diesen Gesprächen werden die Ergebnisse des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin im Gespräch zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, der\*dem Schüler\*in und der\*dem Klassenlehrer\*in reflektiert und mögliche Fördermaßnahmen gemeinsam vereinbart (vgl. IQS o. J.) Die aus den Testungen erhaltene Leistungsinfo soll also die Grundlage für Elterngespräche darstellen, wobei diese Leistungsdaten nicht in die Benotung einfließen sollen. Wiesner et al. schreiben zur IKM (Vorläufer der iKM<sup>PLUS</sup>): „Die IKM ist ein Instrument, mit dem der Lernstand von Schülerinnen und Schülern evaluiert werden kann und das bei der Ermittlung des Förderbedarfs unterstützt. Die IKM ist kein Instrument zur Leistungsbeurteilung“ (Wiesner et al. 2017 zit. nach Gugerell 2020, S. 113). So wurde die IKM (und auch die iKM<sup>PLUS</sup>) explizit *nicht* zur Bewertung von Schüler\*innenleistungen konzipiert und nimmt keine

Rücksicht auf den aktuellen Lernstand der Klasse (vgl. Gugerell 2020, S. 113).

„Erstens enthält das IKM-Feedback keinen kriterialen Vergleich bzw. keine Kompetenzstufen. Die „Übersetzung“ des IKM-Feedbacks in Noten oder andere Beurteilungsformen kann daher nicht gewährleistet werden und wäre willkürlich. Zweitens sind die IKM-Aufgabenpakete aus psychometrischen Gründen so konzipiert, dass etwa die Hälfte der Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern korrekt gelöst werden kann. „Klassische“ Faustregeln zur Verbindung vom Anteil gelöster Aufgaben mit Noten (etwa „Wenn weniger als die Hälfte der Aufgaben gelöst wird, entspricht das einem Nicht Genügend“) sind also bei der Bewertung des IKM- Feedbacks nicht angebracht.“ (Gugerell et al. 2020, S. 114).

Dazu aber folgendes Denkbeispiel: Ein Kind hat bei der iKM<sup>PLUS</sup> sehr gut abgeschnitten, die Lehrkraft ist aber der Meinung, dass dieses Kind nicht gut genug für ein Sehr gut, Gut odgl. ist und in der Folge als nicht gymnasialreif eingestuft wird. Umgekehrt werden Lehrer\*innen, die zwar gute Noten geben, deren Schüler\*innen aber bei der standardisierten Testung nicht gut abschneiden, überlegen müssen, ob ihr Unterricht dem österreichweiten Anspruchsniveau (welches wie oben beschrieben gesellschaftlich nicht ausdiskutiert ist) gut angepasst ist oder nicht. Dazu kommt noch, dass Lehrer\*innen ja genau wissen wie ein Kind bei der offiziellen Testung abgeschnitten hat, daher ist es auch schwer vorstellbar, dass diese Erkenntnis nicht in die Notengebung miteinfließt. Es ist wahrscheinlich schwierig, Ergebnisse gleichzeitig zu nutzen und zu ignorieren. Gugerell et al. (2020) schreiben bezüglich der tatsächlichen Nutzung der IKM, dass etwa ein Viertel der bei einer Studie zur Nutzung der IKM befragten Lehrkräfte im Primarbereich, die IKM-Ergebnisse nicht im intendierten Sinn zu verwenden scheinen, sondern (auch) für die Leistungsbeurteilung heranziehen (vgl. Gugerell et al. 2020, S. 120).

Instrumente zur Unterstützung einer kriterienorientierten Leistungsmessung sind gut, und Lehrer\*innen sollen entsprechend darauf vorbereitet sein. Es gibt viel Unterstützungsmaterial und dies kann einfach im Unterricht eingesetzt werden. Damit einher geht die Entwicklung einer positiven Feedbackkultur. Wenn fachgerecht damit umgegangen wird, kann die *pädagogische Funktion* der Leistungsbeurteilung hervorgehoben werden, die Lehrkraft ist nicht mehr alleinige Selektionsinstanz, das wäre auch gut und würde viel Unwohlsein ersparen. Aber leider muss diesbezüglich wieder einmal der österreichische Weg der Umsetzung einer Idee mitbedacht werden.

Um ein Testinstrument zu erstellen, müssen Aufgaben entwickelt und feldgetestet werden. Dies basiert zurzeit auf Basis der Bildungsstandards. Gleichzeitig werden die Lehrpläne neu geschrieben. In allen Fächern sind diese bereits fertig, um im Frühjahr 2021 vorgestellt zu werden, damit sie ab dem Schuljahr 2023/24 zusammen mit neu konzipierten Schulbüchern in den Schulen Eingang finden. Leider gilt dies nicht für die Mathematik. Die Lehrpläne für die Volksschule und die Sekundarstufe 1 sind für Mathematik noch nicht fertig (Stand Mai 2021). Eine (so genannte) Beratungsgruppe überarbeitet bereits bestehende Vorschläge. Was dies für die Entwicklung der Testinstrumente bedeutet, ist schwer abschätzbar. Interessant ist diesbezüglich die Beantwortung der schon oben erwähnten parlamentarischen Anfrage vom 04.01.2021, wo behauptet wird, dass die Kompetenzbeschreibungen unverändert auf den Definitionen der Bildungsstandardsverordnung aufbauen (vgl. BMBWF o. J.c). Die Bildungsstandards müssen aber in ihren Kompetenzbeschreibungen an die neuen Lehrpläne angeglichen werden. Zudem wurde angeblich die Arbeit an den damit einhergehenden Kompetenzrastern eingestellt. Die Kompetenzraster hätten dazu gedient, dass eine Umlegung der Kriterien in Noten für Lehrer\*innen einfacher zu handhaben gewesen wäre. Eine Entwicklung, die insgesamt wahrscheinlich noch genauerer Beobachtung bedarf.

Was ist an dieser Umstellung dennoch positiv zu bewerten? Das Feedback zur iKM<sup>PLUS</sup> bekommen Lehrer\*innen sowie Schüler\*innen unmittelbar nach der Durchführung der Testung. Somit können die iKM<sup>PLUS</sup> als jährlich einsetzbares Instrument als ein Baustein zur Förderung der Schüler\*innen auf Individualebene eingesetzt werden. Die Nutzung zur Entwicklung des eigenen Unterrichts auf Basis professioneller Reflexionsarbeit wird vorausgesetzt (vgl. Wiesner et al. 2018, S. 5), indem u. a. mithilfe des

IKM-Feedbacks konkrete Maßnahmen geplant werden können. Die Intention ist also die Diagnose des Kompetenzstands der Schüler\*innen und damit verbunden ihre Förderung bzw. die Zuweisung zu bestimmten Lerngruppen. (Zu einschränkenden Kriterien im Sinne einer pädagogischen Diagnostik siehe auch Gugereil et al. (2020, S. 109)).

## 6. Perspektivbericht über die Zukunft der Leistungsbeurteilung

Die Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur der Europäischen Kommission hat 2020 in einem „Perspektivbericht über die Zukunft der Leistungsbeurteilung in der Primar- und Sekundarstufe“ so genannte Haupttrends bei der Evolution von Leistungsbeurteilungsverfahren ausgemacht. Die Autor\*innen schreiben dazu: „Angesichts von Ungewissheit und Umweltgefahren, zunehmender Ungleichheit und der Komplexität unserer Gesellschaften spielen Bildung und Leistungsbeurteilungsverfahren eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, die Kinder von heute auf die Chancen und Herausforderungen von morgen vorzubereiten.“ (Europäische Kommission 2020, S. 5).

Dabei werden fünf Megatrends genannt (vgl. Europäische Kommission 2020, S. 5 f.):

- Wechsel zur kompetenzorientierten Bildung und entsprechenden Leistungsbeurteilungsverfahren  
Da die Fähigkeiten und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts die Bildungsziele stark verändern werden, müssen auch neue Verfahren zur Leistungsbeurteilung entwickelt werden.
- Schwerpunkt auf Beschäftigungsfähigkeit und lebenslanges Lernen  
Schüler\*innen müssen auch auf die Unabwägbarkeiten des Arbeitsmarktes vorbereitet werden, Schulen müssen dabei schnell reagieren und Leistungsbeurteilungskonzepte an neue Kompetenzen anpassen.
- Digitalisierung der Bildung und technologische Innovationen  
Innovative Ansätze zur Leistungsbeurteilung, z. B. spielgestütztes Lernen, Online-Lernsysteme, E-Portfolios und Prüfungen in der virtuellen Realität, technische Innovationen, erweitern das Spektrum des Messbaren. Zu beachten sind dabei ethische Fragen und Sicherheitsprobleme.
- Soziale Eingliederung, Migration und Vielfalt  
Leistungsbeurteilungsverfahren sollen abgestimmt sein auf kulturelle und sprachliche Unterschiede, damit Chancengleichheit gewährleistet wird (vgl. dazu auch Herzog-Punzenberger et al. 2020)
- Auf Standards gestützte Lehrpläne und faktengestützte Politikgestaltung  
Globalisierung und internationale Vergleichsstudien erfordern standardbasierte Lehrpläne, inkl. Systeme zur Qualitätssicherung und Kontrolle der schulischen Bildung, die dann als Faktengrundlage für politische Entscheidungen dienen kann.

Daraus ergeben sich bis 2030 sechs wahrscheinliche Szenarien für geänderte Leistungsbeurteilungsverfahren im Unterricht (vgl. Europäische Kommission 2020, S. 7 f.):

- Es wird eine größere Bandbreite von Fähigkeiten und Kompetenzen bewertet.  
Zur Überprüfung von Faktenwissen werden zusätzlich Problemlösung, kritisches Denken, Digitalkompetenz und sozial-emotionale Kompetenz bewertet. Kontextbezogene Prüfungen anhand von Alltagssituationen werden dabei immer wichtiger.
- Die von einzelnen Lehrkräften und Schulen durchgeführten Prüfungen werden sich stärker an den Lernenden orientieren, wenn auch nicht in jedem Land gleich stark.  
Verstärkte Einführung von personalisierter Leistungsbeurteilung des individuellen Lernpro-

zesses, stärkere Integration in den Unterrichts- und Lernprozess, dabei werden digitale Verfahren eine größere Rolle spielen.

- Leistungsbeurteilungsverfahren werden stark digitalisiert.  
Nicht nur herkömmliche Prüfungen werden durchgeführt, sondern es werden auch innovative Leistungsbeurteilungsmethoden mit Technologien wie KI oder Serious Games entwickelt. Durch Digitalisierung können künftig auch Methoden entwickelt werden, die die Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern, die Leistung von Gruppen und die Zusammenarbeit bewerten lassen.
- Größere Rolle von Schüler\*innen bei der Leistungsbeurteilung  
Zurzeit erfolgt meist eine Beurteilung durch Lehrer\*innen. In Zukunft sollen Selbsteinschätzung und Beurteilung durch andere Schüler\*innen wichtiger werden, da auch die Lernwege der Schüler\*innen selbstbestimmter werden.
- Leistungsbeurteilung wird gerechter, aber die Unterschiede zwischen den Ländern nehmen zu.  
Leistungsbeurteilungsmethoden sollen stärker auf Inklusion ausgerichtet sein, unter Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Unterschiede. In Ländern, in denen Chancengleichheit bei Leistungsbeurteilungsverfahren noch keine Priorität hat (dazu gehört Österreich), werden wahrscheinlich bestehende Unterschiede verstärkt werden.
- Leistungsbeurteilung wird zu einem Instrument, mit dem der Lernprozess der Schüler\*innen gesteuert und verbessert wird.  
Leistungsbeurteilungen werden auch künftig verschiedenen Zwecken dienen.  
„Der Schwerpunkt ihrer Funktion wird sich jedoch von der Kontrolle der Unterrichts- und Lernergebnisse und dem Vergleich und der Rangordnung der Schülerinnen und Schüler hin zur Verbesserung und Lenkung des Lernprozesses und zur Optimierung der im Unterricht und der Schule eingesetzten Methoden verschieben.“ (Europäische Kommission 2020, S. 8).  
Standardüberprüfungen bleiben trotzdem wichtig.

Am Schluss merken die Autorinnen und Autoren noch an: „Auch die veränderungsresistenten Strukturen der Bildungssysteme und Leistungsbeurteilungstraditionen werden einen systematischen Wandel in der EU wahrscheinlich verhindern.“ (Europäische Kommission 2020, S. 9). Als Empfehlung wird festgehalten, dass der Umstellung der Leistungsbeurteilungskultur eine hohe Priorität eingeräumt werden sollte. Dabei sollte Leistungsbeurteilung vor allem als Instrument zur Unterstützung des Lernprozesses und zur Verbesserung der in der Schule und im Unterricht eingesetzten Verfahren verstanden werden. „Dazu gehört das Verständnis, dass sich unterschiedliche Leistungsbeurteilungsformen gegenseitig ergänzen und unterschiedlichen Zwecken dienen.“ (Europäische Kommission 2020, S. 9). Daher brauchen Schüler\*innen Techniken zur Selbsteinschätzung und zur Einschätzung anderer Schüler\*innen; Lehrkräfte sollten die Vorteile digitaler Technologien erkennen und diese möglichst integrieren, damit letztendlich die Bedeutung der Leistungsbeurteilung für die Chancengerechtigkeit die angemessene Anerkennung findet.

## **7. Handlungsempfehlungen für den Unterricht**

### **7.1 Allgemeine Bemerkungen**

Neuweg (2019) schreibt in seinem Buch „Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung“: „So selbstverständlich es sein sollte, dass Lehrpersonen sich mit den rechtlichen Grundlagen des Prüfens und Benotens befassen, so sehr muss dabei aber auch bewusst gehalten werden: Benoten steht *am Ende* eines Prozesses, in dem es vorrangig um Lernen und die Förderung dieses Lernens geht. Mehr noch: Für das

Lernen und seine Förderung sind Noten weder unbedingt nötig noch sonderlich hilfreich – Prüfungen dagegen schon. Diese pädagogische Funktion der Leistungsfeststellung und Leistungsrückmeldung ist es, an die [...] erinnert werden soll.“ (Neuweg 2019, S. 123).

Seines Erachtens besteht ein Kern didaktischer Arbeit darin, Lehrziele, Unterrichtsmethoden und Prüfungsverfahren genau aufeinander abzustimmen (vgl. Neuweg 2019, S. 125). Dazu werden zuerst sinn- und anspruchsvolle Lernziele definiert. Dies kann in Form von Basiskompetenzen (aufbauend auf Bildungsstandards bzw. IKM<sup>(PLUS)</sup>) geschehen. Danach werden Unterrichtsmethoden und Lernaktivitäten ausgewählt, die den jeweiligen Zielen angemessen sind. Wichtig ist dabei also zu entscheiden, wie festgestellt werden kann, ob und in welchem Maß die definierten Ziele erreicht worden sind (vgl. Neuweg 2019, S. 126). Er betont dabei das Prüfen und Rückmelden in pädagogischer Absicht. Eine an erfolgreichem Lernen orientierte Prüfungskultur hilft den Schülerinnen und Schülern schon „unterwegs“, als abschließend zu Gericht zu sitzen, wie er es nennt. Darüber hinaus fällt die Anpassung des Unterrichts dadurch leichter und auch die zielgerichtete Steuerung der Lernanstrengungen (vgl. Neuweg 2019, S. 126).

Neuweg (2019) und andere Autorinnen und Autoren betonen insbesondere den *formativen Aspekt* der Lernerfolgsmessung. So soll sich der Ergebnisbericht nicht an Dritte, sondern an jene am pädagogischen Prozess Beteiligte (Lehrer\*innen, Schüler\*innen, Eltern, ...) richten, weiters soll der Bewertungsprozess als Grundlage zur positiven Veränderung eines noch andauernden Lehr-Lernprozesses dienen, wobei die Bewertung während des Lernweges erfolgt. „Die formative Evaluierung von Lernprozessen und das Feedback an die Schüler\*innen gehören zu den wirkungsvollsten Maßnahmen zur Steigerung der Effektivität des Unterrichts“ (Hattie 2009, zit. nach Neuweg 2019, S. 131). Die *summative Beurteilung* bilanziert hingegen abschließend, zielt nicht auf weitere Förderung und wird in der Regel Dritten kommuniziert (vgl. Neuweg 2019, S. 131). Die *Förderung der Schüler\*innen* steht also bei diesem Ansatz im Vordergrund, zudem ist es wichtig, klar zwischen Üben, Prüfen und Beurteilen zu unterscheiden.

Zu Beginn ist es sicherlich interessant herauszufinden, welchem Typ im Sinne von Beurteilungstendenzen man\*frau sich als Lehrer\*in zuordnen kann. Das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) hat dazu eine *Checkliste zur Selbsterfassung von Beurteilungstendenzen* herausgegeben (Lehwald o. J.). „Die Checkliste zur Selbsterfassung von Beurteilungstendenzen soll Lehrer/innen zur Selbstbeobachtung in Bezug auf ihre Bezugsnormorientierung anleiten und ihnen so ermöglichen, ihren persönlichen Zugang zur Differenzierung und Individualisierung zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Die Anregungen für förderdiagnostische Maßnahmen können Lehrpersonen dabei unterstützen, die gewonnenen Erkenntnisse für ihren Unterricht zu nutzen“ (Lehwald o. J., S. 5). Dies wäre zumindest ein erster Schritt herauszufinden, in welche Richtung die eingesetzten Mittel gehen.

## 7.2 Anregungen zur Umsetzung in der Praxis

Neuweg (2019, S. 131f) nennt bzgl. einer Umsetzung der oben beschriebenen Ansprüche an eine professionelle Beurteilung von Schüler\*innenleistung mehrere Möglichkeiten, die im Folgenden vorgestellt werden sollen. Voraussetzung dafür ist, dass sich die Haltung ändert, was die Intention von Unterricht betrifft, und eine Selbstreflexion die eigenen Beurteilungskriterien betreffend vorausgeht.

### *Klare Lernziele definieren*

Paradies et al. (2009) stellen in ihrem Buch „Leistungsmessung und -bewertung“ als Möglichkeit zur Formulierung von Lernzielen (Thema Körperberechnungen, Klassenstufe 10) ein Raster zur Verfügung. Neben der Auflistung von Lernzielen, die genau beschreiben, was die Schüler\*innen können müssen, haben die Autorinnen und Autoren eine Spalte mit der Einschätzung eines Bewertungsfaktors eingerichtet, die darauf abzielt Gewichtungen zwischen den einzelnen Teilleistungen zu benennen. Sie

schlagen dabei vor, die Gewichtung der Teilleistungen mit den Schülerinnen und Schülern zu diskutieren und gemeinsam festzulegen. Die Bepunktung erfolgt nach einem vierstufigen Schema (völlig gelöst bzw. gesichert erreicht; überwiegend gelöst bzw. erreicht, aber noch unsicher; überwiegend nicht gelöst bzw. Ansätze erkennbar, nicht gelöst bzw. nicht erreicht) (vgl. Paradies et al. 2009, S. 118). Eine weitere Möglichkeit wäre zwischen Basiskompetenzen und erweiterten Kompetenzen zu unterscheiden und diese entsprechend zu gewichten. Neuweg (2019) schlägt ein recht praxistaugliches Suchschema zur Lernzielbestimmung vor (vgl. Neuweg 2019, S. 135).

*Kompetenzraster* mit begleitenden Instrumenten als Hilfestellung wären wichtige Instrumente, die einiges an Arbeit abnehmen können. Wichtig ist vor allem die Auskunft über das konkrete Können. Hier sollen die Schüler\*innen erkennen, wo sie noch Nachholbedarf haben bzw. wo sie schon über gesichertes Wissen verfügen. An dieser Stelle sei noch einmal auf die in Tabelle 1 angeführten Richtlinien zur Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern hingewiesen, die keinerlei Auskunft darüber geben, wo bestimmte Stärken und Schwächen der Schüler\*innen liegen.

Ideal ist es, wenn die Schüler\*innen in einem nicht lehrerzentrierten Unterricht die Möglichkeit haben, die fehlenden Anforderungen nachzuholen. Das bedeutet eine ständige Arbeit an der Kluft zwischen Ist- und Zielzustand, also eine kontinuierliche Anpassung zwischen Soll und Ist.

*Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern über Kompetenzraster und Ausgabe der Raster an die Schüler\*innen*

Die Schüler\*innen müssen hierbei verstehen, was die einzelnen Kompetenzen bedeuten und mit welchen Informationen oder Aufgaben sie diese erwerben können. Die Einführung in die Arbeit mit den Kompetenzrastern bedarf wahrscheinlich eines Prozesses, der auch die Übergabe der Verantwortung für das Lernen an die Schüler\*innen beinhaltet.

*Möglichkeit des Erkennens von Lücken im Kompetenzaufbau schaffen durch Selbsteinschätzung und gegenseitiges Feedback*

Empfehlenswert ist hier ein Themenheft des Friedrich-Verlags (Busse et al. 2019), welches viele praktische Umsetzungsmöglichkeiten für die Arbeit mit Feedback beschreibt. Als Grundidee wird ein Kreislauf gelegt, der die Bestimmungsstücke eines Feedbackprozesses beschreibt: siehe Abbildung 2.

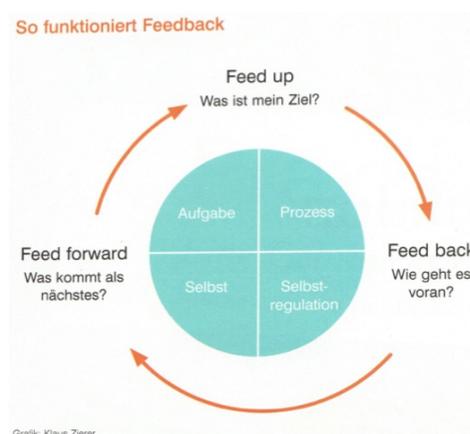


Abb. 2: Ebenen des Feedbacks nach Hattie (Zierer 2019, S. 9)

Dabei ist anzumerken, dass Schüler\*innenselbstbewertungen oft mit jenen der Lehrer\*innen übereinstimmen, sobald der dahinterstehende Prozess des Feedbackgebens und der Feedbacknutzung selbstverständlicher Bestandteil des Lernprozesses ist. Rückmeldungen sollen dabei immer leistungsbezogen und nicht personenbezogen ausgeführt werden.

Wichtig ist außerdem, dass Feedback immer mit konkreten Handlungsanweisungen verbunden ist. Für Schüler\*innen ist es wichtig, dass sie einerseits genau wissen, was sie lernen sollen und – vielleicht noch

wichtiger – *wie* sie es lernen sollen. Eine Möglichkeit ist hier z. B. die Verwendung von Aufgabensets, in denen Aufgaben in unterschiedlichen Schwierigkeitsabstufungen angeboten werden. Damit wird einerseits gleich das Anspruchsniveau definiert (grundlegende Anforderungen und erweiterte Anforderungen) und durch das Lösen der Aufgaben können Schüler\*innen besser einschätzen, wo noch Lernbedarf besteht. Im Sinne einer individuellen Förderung der Lernenden, die transparent – die im Idealfall schriftlich – zur Verfügung steht, werden klare Anforderungen formuliert und die Unterrichtsgestaltung kann an dieses didaktische Element angepasst werden. Die Förderung der einzelnen Schüler\*innen steht mit speziell auf das entsprechende Lernziel bezogenen Arbeitsaufträgen im Mittelpunkt. Nach Bohl (2019: 422f) bieten sich z. B. flexible Schularbeiten an, in einem ersten Schritt ist aber auch die Beschränkung auf Informationsfeststellungen möglich. Dies wäre bei einer stärkeren Digitalisierung der Leistungsfeststellungsverfahren (wie sie auch im Perspektivbericht beschrieben wurden: Abschnitt 6.) einfacher umsetzbar.

#### *Größtmögliche Transparenz bei Prüfungsanforderungen*

Eine wichtige Eigenschaft eines lernförderlichen Settings ist die transparente Kommunikation über Prüfungsanforderungen. Damit einher geht eine klare Unterscheidung zwischen Lern- und Beurteilungssituationen. Letztere sollen – wie in Abschnitt 7.1 bereits erwähnt – eher am Ende eines Lernprozesses stehen.

Die Benotung erfolgt auf Basis der Aufzeichnungen am Ende eines Bewertungszeitraums, wobei es diesbezüglich wichtig ist, die Umlegung der Anforderungen in ein Leistungsbeurteilungskonzept transparent zu kommunizieren. Dadurch entsteht so etwas wie eine Notenskala mit Beschreibungen, ähnlich einem Pensenbuch. Ein weiterer Vorteil ist, dass keine Einzelprüfungen beurteilt und keine Mittelwertberechnungen von Noten durchgeführt werden müssen, zudem kann leicht zwischen eigenständigen und Reproduktionsleistungen unterschieden werden.

#### *Analyse der Prüfungsergebnisse*

Die Ergebnisse von Prüfungen sollen in diesem Prozess genau analysiert werden, wobei auf die Ursachen des Zustandekommens eines Ergebnisses zu achten ist. Die (gemeinsame) Reflexion darüber lässt Rückschlüsse auf die eigene Unterrichtsgestaltung, der Übungs- und Hausaufgaben, der Prüfungsgestaltung und der Transparenz der Leistungsbeurteilung zu (vgl. Neuweg 2019, S. 132).

#### *Lernende mit ins Boot holen*

Gewährt man\*frau den Lernenden ein Anhörungs- und Vorschlagsrecht bei der Auswahl der Lernziele, der Prüfungsformen und -modalitäten und bei der Bestimmung der Beurteilungskriterien, so übergibt man\*frau ihnen damit automatisch mehr Verantwortung über den eigenen Lernprozess. Hilfestellungen sollten dahingehend angedacht werden, dass Schüler\*innen ihren eigenen Lernstand bestimmen können und Lehrer\*innen Angebote machen, wie der Lernstand verbessert werden kann.

„Grundsätzlich ist eine Verlagerung des Gewichtes weg von punktuellen zu unterrichtsbegleitenden Formen der Leistungsfeststellung wünschenswert aufgrund

- einer erhöhten Zuverlässigkeit (Einbeziehung einer größeren Zahl von Leistungsdaten),
- einer erhöhten Validität durch Diagnose in ‚natürlichen‘ Situationen,
- einer gleichmäßigeren Belastung der Schüler/innen,
- der Erfassung eines vielfältigeren Leistungsspektrums.
- Ursprünglich wurden von der Priorisierung der Mitarbeitsfeststellung zudem Rückwirkung auf die Unterrichtsgestaltung erwartet, weil diese Form der Leistungsfeststellung bei dem aus pädagogischer Sicht zu bevorzugenden Arbeitsunterricht, nicht jedoch beim Frontalunterricht verwirklicht ist‘ (Jonak 1984: 34).“ (Eder et al. 2009, S. 251 f.).

## 8. Offene Fragen und Diskussion

Um Leistungen von Schülerinnen und Schülern professionell beurteilen zu können, müssen viele unterschiedliche Aspekte in Betracht gezogen werden. Wesentlich ist dabei die diagnostische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, die als Voraussetzung für einen adaptiven Unterricht gilt, der als Ziel die Förderung aller Schüler\*innen hat.

Wie soll also mit den in Abschnitt 5 beschriebenen Neuerungen umgegangen werden? Wichtig ist es, die Entwicklungen die iKM<sup>PLUS</sup> betreffend zu verfolgen. Die formulierten Kompetenzen müssen den geänderten Lehrplänen entsprechen, Kompetenzraster zur Umlegung von Lernzielen in Noten müssen ausgehandelt und das Anspruchsniveau der Testungen muss in der Community in Hinblick darauf diskutiert werden, was Schüler\*innen in Zukunft an mathematischem Wissen benötigen, um bestmöglich mit sich immer ändernden Anforderungen umgehen zu können. Der mögliche Einfluss der Ergebnisse der iKM<sup>PLUS</sup> auf die Leistungsbeurteilung sollte allen am Lernprozess Beteiligten klar sein und offen diskutiert werden. In diesem Prozess ist eine klare Trennung zwischen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung hilfreich, dies sollte vor allem Schülerinnen und Schülern transparent kommuniziert werden.

Des Weiteren müssen Überlegungen angestellt werden, wie mit der Kluft zwischen Istzustand und Zielzustand umgegangen werden soll – und zwar abseits der Förderung im Unterricht. Welche Konsequenzen entstehen für Schüler\*innen, aber auch für Lehrer\*innen beim Nichterreichen grundlegender Fähigkeiten? Welche zusätzlichen Möglichkeiten der Unterstützung können wahrgenommen werden?

Breidenstein (2012) schreibt dazu: „Vermutlich besteht der beste Schutz vor den problematischen Effekten einer sich verselbständigenden Praxis der Zensurengebung darin, sich diese, die eigene Praxis, gelegentlich vor Augen zu führen und auf ihre Effekte hin zu reflektieren. (...) Bei einer solchen Analyse der eigenen Praxis käme es auch darauf an, sich die Situation der Bewerteten vor Augen zu führen ...“ (Breidenstein 2012, S. 97).

## 9. Literatur

- BIFIE (2013): *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*. Online verfügbar unter: <https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dump-File&t=f&f=1786&token=6d36c3b29ea588d46f540972351fed64cc783ae8> (Zugriff: 03.05.2021).
- BMBWF (o. J.a): *Informationserlass zu Neuerungen im Bereich der Nationalen Kompetenzerhebungen ab 2020/2021*. GZ: 2020-0.774.728. Online verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlaesse/ikmplus\\_informationserlass.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlaesse/ikmplus_informationserlass.html) (Zugriff: 03.05.2021).
- BMBWF (o. J.b): *Verpflichtende Durchführung der IKM 2021*. Online verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/informelle-kompetenzmessung-ikm/verpflichtende-durchfuehrung-der-ikm-2021> (Zugriff: 04.05.2021).
- BMBWF (o. J.c): *Anfragebeantwortung zur Parlamentarischen Anfrage Nr. 3987/J-NR/2020*. GZ: 2020-0.725.315. Online verfügbar unter: [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/AB/AB\\_03997/imfname\\_875638.pdf](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/AB/AB_03997/imfname_875638.pdf) (Zugriff: 04.05.2021).
- Bohl, T. (2019): *Leistungsbewertung, Notengebung und Alternativen zur Notengebung*. In: Kiel, E. et al. (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 414-425.
- Breidenstein, G. (2012): *Zeugnisnotenbesprechung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brunotte, O. (2015): *Möglichkeiten der Optimierung von Leistungsbeurteilung in der Schule*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Bundeskanzleramt (2020): *Aus Verantwortung für Österreich, Regierungsprogramm 2020-2024*. Online verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html> (Zugriff: 06.04.2021).
- Busse, V. et al. (Hrsg.): *Feedback. Friedrich Jahresheft*. Seelze: Friedrich Verlag.

- Eder, F. et al. (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht 2009*. Band 2, 247-267. DOI <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2009-2> (Zugriff: 06.04.2021).
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (2020): *Perspektivbericht über die Zukunft der Leistungsbeurteilung in der Primar- und Sekundarstufe*. Online verfügbar unter: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/c4442ff8-134b-11eb-9a54-01aa75ed71a1> (Zugriff: 06.04.2021).
- Gugerell, S. et al. (2020): IKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung. In: Greiner, U. et al. (Hrsg.): *Bildungsstandards – Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung. Band 7. Münster, New York: Waxmann, 102-123.
- Herzog-Punzenberger, B. et al. (2020): *Teachers responding to cultural diversity: case studies on assessment practices, challenges and experiences in secondary schools in Austria, Ireland, Norway and Turkey*. Online verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-020-09330-y> (Zugriff: 04.05.2021).
- IQS (o. J.): *Weiterentwicklung der nationalen Kompetenzmessungen – von der IKM zur iKM<sup>PLUS</sup>*. Online verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/informelle-kompetenzmessung-ikm/von-der-ikm-zur-ikm-plus> (Zugriff: 06.04.2021).
- LBVO (o. J.): *Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 22.12.2016 (RIS), §1 Abs. 2*. Online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375&FassungVom=2016-12-22> (Zugriff: 06.04.2021).
- Neuweg, G. H. (2019): *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung*. Linz: Trauner Verlag.
- Lehwald, G. (o. J.): Beiträge zur Kompetenzerhöhung von Lehrpersonen. Die Checkliste zur Selbsterfassung von Bewertungstendenzen CSBT. In: ÖZBF (Hrsg.): *özbF-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivationsprozessen*. Heft 1, 14-17. Online verfügbar unter: [https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/09/lehwald\\_1\\_web.pdf](https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/09/lehwald_1_web.pdf) (Zugriff: 04.05.2021).
- Paradies, L. et al. (2009): *Leistungsmessung und -bewertung*. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Reisenauer, C. & Gerhartz-Reiter, S. (2019): Über das Beurteilt-Werden – LehrerInnenurteile und ihre Auswirkungen auf Identitätsentwicklung & Bildungsbiographien. In: *Erziehung & Unterricht* 9-10. Wien: öbv, 909-917.
- Sacher W. (1996): *Prüfen – Beurteilen – Benoten: Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2014): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sattlberger, E. (2020): *Was wir leisten, wenn wir beurteilen. Altes und Neues zum (leidigen) Thema Leistungsbeurteilung*. Antrittsvorlesungen der KPH Wien/Krems: Band 4. Online verfügbar unter: [https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien\\_KPH/Forschung\\_Entwicklung/Publikationen/KPH-Reihe/av-sattlberger-gesamtheft.pdf](https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Forschung_Entwicklung/Publikationen/KPH-Reihe/av-sattlberger-gesamtheft.pdf) (Zugriff: 03.05.2021).
- Schmid, C. (2016): Kompositionseffekte bei der Notenvergabe auf der 4. Schulstufe der österreichischen Volksschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6 (2016) 3, 265-283.
- Wiesner, C. et al. (2017): Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. In: *BIFIE-Journal 1*. Online verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bifie-journal> (Zugriff: 03.05.2021).
- Wiesner, C. et al. (2018): *Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die informelle Kompetenzmessung (IKM)*. Online verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/326271506\\_Professionalisierung\\_der\\_Unterrichtsentwicklung\\_durch\\_die\\_Informelle\\_Kompetenzmessung\\_IKM](https://www.researchgate.net/publication/326271506_Professionalisierung_der_Unterrichtsentwicklung_durch_die_Informelle_Kompetenzmessung_IKM) (Zugriff: 04.05.2021).
- Ziegenspeck, J. (1973): *Zensur und Zeugnis in der Schule*. Hannover: Hermann Schrödel Verlag.
- Zierer, K. (2019): Erfolgreiches Feedback ist nicht einfach, aber es ist wirkmächtig! In: Busse, V. et al. (Hrsg.): *Feedback. Friedrich Jahresheft*. Seelze: Friedrich Verlag, 6-9.
- Zukunftskommission (2004): *Entwicklung, Einführung, Überprüfung und Nutzung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem*. Online verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/read/22304021/konzept-bildungsstandards-bifie> (Zugriff: 03.05.2021).

## Verfasserin

Eva Sattlberger  
KPH Wien/Krems  
Institut für Ausbildung  
Mayerweckstraße 1  
1210 Wien  
eva.sattlberger@kphvie.ac.at