
Themenschwerpunkt:

Zum Wandel des Bildungs- und Leistungsbegriffs in einer sich verändernden schulischen Realität

Isabella Benischek – Reinhold Embacher – Gabriele Khan-Svik

Vorwort

Das Ziel von Schule wird im §2 des Schulorganisationsgesetzes festgelegt. Dort heißt es unter anderem, dass die „jungen Menschen [...] zu Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden“ (BGBl. Nr. 242/1962 idfF) sollen. *Heranbilden* impliziert, dass die Schülerinnen und Schüler Bildung erwerben. Dabei wird von ihnen Leistung erwartet, die auf unterschiedliche Weise erbracht und überprüft wird.

Die Gesellschaft ist einem ständigen Wandel unterworfen. Daher ist es auch notwendig, in zeitlichen Abständen über *Bildung* und *Leistung* zu reflektieren. Eine neue Sicht auf Bildung und ein veränderter Leistungsbegriff wirken unmittelbar auf die Schule, fordern sie heraus und entwickeln sie im besten Fall weiter. Der vorliegende Teilschwerpunkt nimmt die Begriffe Bildung und Leistung in den Blick und leuchtet sie im Kontext Schule exemplarisch und zum Teil gewollt kontrovers aus.

In einem ersten Teil, der mit *Bildung – Kompetenz* überschrieben werden kann, diskutieren *Abel, Baros & Sailer* das Verhältnis dieser beiden Begriffe zueinander. *Hellgermann* fokussiert auf Bildung im Neoliberalismus, während *Kühberger* sich den zentralen fachlichen Konzepten, die auch in die neuen Lehrpläne einfließen, widmet. *Schopf* betrachtet schließlich Bildung und Bildungsverständnis im Licht von pädagogischer Normalität. Die nächsten drei Artikel firmieren unter der Überschrift *Bildung – Leistung*. *Apflauer, Fritz & Lauerermann* geben einen Überblick über Begriffe und weisen auf Veränderungen insbesondere im Bereich Leistung hin. Die stets aktuelle Thematik innovativer Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung wird von *Stern* aufgegriffen. *Benischek & Beer* machen den Leistungsaspekt im Kontext von heterogenen Settings in der Schule sichtbar. Den dritten Teil bilden zwei Berichte aus der Praxis. *Embacher, Kummer Bürkle & Lorenz-Walder* beschreiben, wie umfassende Leistungsbeurteilung an einer Mittelschule funktionieren kann. *Binder* gibt einen Einblick in das Lernen und Leisten in Mehrstufenklassen.

Inhalt

Editorial	3
Nachruf	
Hofrat Dr. Wilhelm Beranek	5
Themenschwerpunkt: Zum Wandel des Bildungs- und Leistungs- begriffs in einer sich verändernden schulischen Realität	
Koordination: Isabella Benischek, Reinhold Embacher und Gabriele Khan-Svik	
Isabella Benischek/Reinhold Embacher/Gabriele Khan-Svik, Vorwort	6
Johannes Abel/Wassilios Baros/Maximilian Sailer, Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenz – eine pädagogische Einordnung	7
Andreas Hellgermann, Bildung im Neoliberalismus	16
Christoph Kühberger, Zentrale fachliche Konzepte. Zur Tiefenstruktur von schulischem Wissen als Teil der reflexiven Grundbildung	23
Heribert Schopf, Vom Regen in die Traufe? Zur Differenz von Bildung und Bildungs- verständnis im Lichte pädagogischer Normativität	31
Günther Apflauer/Ursula Fritz/Karin Lauermann, Zum Wandel des Bildungs- und Leistungs- begriffs in einer sich verändernden schulischen Realität	41
Thomas Stern, Innovative Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	51
Isabella Benischek/Rudolf Beer, Zum Leistungsaspekt in heterogenen Settings	62
Reinhold Embacher/Gabriele Kummer-Bürkle/Brigitte Lorenz-Walder, Mehrdimensionale Bildung und Leistungsbeurteilung an einer Mittelschule	69
Petra Binder, Zum Lernen in Mehrstufenklassen – eine veränderte Sicht auf Leistung	79
Themenschwerpunkt: Lehrer*innen- Emotionen	
Koordination: Matthias Huber und Gerda Hagenauer	
Matthias Huber/Gerda Hagenauer, Vorwort	86
Tina Hascher, Wohlbefinden von Lehrpersonen. Ein Überblick	91

Anton A. Bucher, Wie glücklich fühlen sich Pädagog*innen?	99
Franziska Mühlbacher, Langeweile und deren Regulation bei Lehrpersonen im Team-teaching-Unterricht	108
Raphaela Porsch, Angst im Lehrer*innenberuf	116
Detlev Vogel, „Der macht mich wahnsinnig!“ – Lehrpersonenemotionen und Achtsamkeit	124
Irina Rosa Kumschick, Ärger — die unerwünschte Emotion im Klassenzimmer	134
Matthias Huber/Gerda Hagenauer, Die Regulation von Lehrer*innenemotionen	145
Julia Reischl, Scham als traumatisches Gefühl bei (angehenden) Lehrpersonen	154
Agnes Turner, Empathie in pädagogischen Beziehungen	163
Weiteres aus Theorie und Praxis	
Helga Neuninger, Leopoldine Glöckel (1871–1937)	170

Themenschwerpunkt:

Zum Wandel des Bildungs- und Leistungsbegriffs in einer sich verändernden schulischen Realität

Johannes Abel – Wassilios Baros – Maximilian Sailer

Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenz – eine pädagogische Einordnung

Summary: Der Bildungsbegriff wird als Zielkategorie oftmals in Frage gestellt und zunehmend durch den Begriff „Kompetenz“ abgelöst. Ebenfalls erkennbar ist, dass Bildung häufig auf Kompetenzerwerb reduziert wird. Sichtbar auch daran, dass die Protagonist:innen von Kompetenzmodellen sich Bildungsforscher:innen nennen und Literacy-Konzepte bildungstheoretische Einordnungen erfahren. Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen „Bildung“ und „Kompetenz“ herauszuarbeiten, anschließend soll der Versuch unternommen werden, beide Begriffe in Hinblick auf Schule sinnvoll miteinander zu verknüpfen.

Andreas Hellgermann

Bildung im Neoliberalismus

Summary: Der Bildungsbegriff ist umkämpft und wir können nicht davon ausgehen, dass wir einfach so auf ein gemeinsames Verständnis von Bildung zurückgreifen können. Mit dem neoliberalen Kapitalismus wurde jegliche Vorstellung einer umfassenden Bildung ad acta gelegt. Aber darf dieser Begriff wirklich aufgegeben werden? Angesichts einer multiplen Krisensituation wäre das fatal. Diese erfordert eine politische Didaktik und einen Vernunftbegriff, der sich nicht auf eine instrumentell verkürzte Vernunft reduzieren lässt.

Christoph Kühberger

Zentrale fachliche Konzepte

Zur Tiefenstruktur von schulischem Wissen als Teil der reflexiven Grundbildung

Summary: Der Beitrag skizziert den Stellenwert von fachspezifischen Konzepten im Kontext eines Modells „Reflexiver Grundbildung“, das Eingang in die neu entwickelten Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe I in Österreich finden soll. Neben theoretischen Grundlagen werden auch fachdidaktische Zuschnitte von verschiedenen Unterrichtsfächern vorgestellt, um damit Potenziale für die in den Fachlehrplänen herangezogenen „Zentralen fachlichen Konzepte“ zu verdeutlichen.

Heribert Schopf

Vom Regen in die Traufe?

Zur Differenz von Bildung und Bildungsverständnis im Lichte pädagogischer Normativität

Summary: Begrifflich gefasste Bildung (Bildungstheorie) und ein zeitgemäßes Bildungsverständnis driften immer auseinander, letzteres wird zu einer Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit ohne flächendeckende Evidenz. Annäherungsversuche über Zweck und Mittel (Herbart) sind daher zeitbedingt zu diskutieren und retrospektiv zu analysieren. In der zeitbedingten, problemgeschichtlichen Perspektive zeigen sich deutliche Verwerfungen hinsichtlich normativer Prägungen, es gibt Aspekte, an denen man festgehalten hat oder die verworfen wurden. Diese gibt es jetzt auch, aber sie dürften weniger aus der Pädagogik selbst (Regen), mehr aus anderen wissenschaftlichen Zugriffen (Traufe) kommen. Zu bemerken ist jedenfalls ein Verschwinden der Kritik. Dieser Umstand ist daher Ausgangspunkt, rein rhetorisch zu fragen, ob die Pädagogik, gefasst als Erziehung und Unterricht, überhaupt Normativität braucht, und wenn ja, in welchen Aspekten sie aktuell diskutiert wird, resp. werden müsste. Bildung und Bildungsverständnis hängen jedenfalls, so die These des Textes, damit unmittelbar zusammen, was unter Erziehung und Unterricht läuft. Wer nicht mehr weiß, was Bildung bedeutet (hat), hat möglicherweise auch kein pädagogisches Bild mehr vom Lehren, Lernen und Erziehen.

Günther Apflauer – Ursula Fritz – Karin Lauerermann

Zum Wandel des Bildungs- und Leistungsbegriffs in einer sich verändernden schulischen Realität

Summary: Gesellschaftliche Entwicklungen machen vor der Lebenswelt der Heranwachsenden ebenso wenig halt wie vor Schule und Unterricht. Im folgenden Beitrag werden daher zunächst gegenwärtige gesellschaftliche Veränderungen entlang der Begriffe „Individualisierung“, „Pluralisierung“ und „Standardisierung“ beschrieben, um vor diesem Hintergrund aktuelle Aspekte von Leistung und Bildung in ihrer Bedeutung für die Schule zu beleuchten. Im Anschluss daran werden Projekte und Maßnahmen aus dem Bildungsbereich reflektiert, deren Implementierung aus dem gesellschaftlichen Wandel hervorgeht und die Möglichkeits- und Autonomieräume schaffen sollen, sodass sich Schulen zu regionalorientierten Bildungs- und Lernorten entwickeln können, um Heranwachsende unter dem Aspekt der Zukunftsfähigkeit zu fordern und zu fördern.

Thomas Stern

Innovative Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Summary: In den letzten zwei bis drei Jahren hat das reformresistente österreichische Schulsystem mit mehreren besonderen Herausforderungen zu kämpfen: Die Einführung von zentralen Leistungsüberprüfungen (Matura neu) und einem Systemmonitoring (Bildungsstandards) stieß in der Praxis ebenso auf Widerstand wie der konservative Schwenk in der Bildungspolitik (Deutschförderklassen, Leistungsgruppen, Schulnoten ab der 1. VS-Klasse, ...). Reformansätze (Inklusion, mehrstufige Klassen, alternative Leistungsbewertung) mussten in allerletzter Zeit wegen der Pandemie einem Notbetrieb weichen. Neue Herausforderungen, aber auch neue Chancen ergeben sich aus der Digitalisierung und Umwälzungen in

der Arbeitswelt. Um ein Schulsystem aufrechtzuerhalten, das durch Leistungsdruck, gleiche Anforderungen für alle Lernenden und frühe Selektion gekennzeichnet ist, spielen Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung eine Schlüsselrolle. Erfahrungen aus der Praxis zeigen jedoch, dass gerade Innovationen in diesem Bereich das Potenzial haben, Interaktionsmuster, Normen und Strukturen des Schulunterrichts grundlegend zu verändern.

Isabella Benischek – Rudolf Beer

Zum Leistungsaspekt in heterogenen Settings

Summary: *Der Begriff Leistung vereint zahlreiche Aspekte und Dimensionen in sich, die es im schulischen Alltag anzuwenden und zu beachten gilt. Nicht immer ist nur das Leistungsprodukt ausschlaggebend, auch der Weg dorthin sowie die Art und Weise der Zielerreichung sind von Bedeutung.*

Reinhold Embacher – Gabriele Kummer-Bürkle – Brigitte Lorenz-Walder

Mehrdimensionale Bildung und Leistungsbeurteilung an einer Mittelschule

Summary: *Der Beitrag erörtert zunächst den Begriff der mehrdimensionalen Bildung und verknüpft diesen mit der Leistungsbeurteilung. Der Praxisbericht beschreibt, wie an der Mittelschule 2 Schwach Kompetenzen gemessen und schulische Leistungen beurteilt werden. Dabei spielen nicht allein fachspezifische Kompetenzen, sondern auch übergeordnete Kompetenzen, sogenannte dynamische Fähigkeiten, eine Rolle. Individuelle Leistungsblätter sorgen für Transparenz. Am Beispiel der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik wird gezeigt, dass kriterienorientierter Unterricht eine neue Aufgabenqualität und eine Beurteilung (fast) ohne Noten zur Folge hat.*

Petra Binder

Zum Lernen in Mehrstufenklassen – eine veränderte Sicht auf Leistung

Summary: *Im nachfolgenden Artikel sollen Anregungen für eine mögliche Umsetzung von Lernen in Mehrstufenklassen sowie Impulse für eine veränderte Sicht auf Leistung gegeben werden.*

Tina Hascher

Wohlbefinden von Lehrpersonen. Ein Überblick

Summary: Spätestens seit den Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie ist die wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe von Lehrpersonen für die Bildung der künftigen Generationen (wieder) in das Bewusstsein der breiten Öffentlichkeit gerückt. Die beruflichen Anforderungen gehen an vielen Lehrpersonen nicht spurlos vorbei, sondern können zu Belastungen und Stress führen. Es ist deshalb von besonderer Bedeutung, das Wohlbefinden von Lehrpersonen zu unterstützen und zu fördern. Entsprechend widmet sich der Beitrag der Frage, was genau unter dem Wohlbefinden von Lehrpersonen zu verstehen ist und welche Faktoren es fördern oder beeinträchtigen. Damit soll der Text einen Überblick über die aktuellen Diskussionen zum Wohlbefinden von Lehrpersonen und Hinweise für Forschung und Praxis geben.

Anton A. Bucher

Wie glücklich fühlen sich Pädagog*innen?

Summary: Nach der kognitiven Wende in den 1970er-Jahren vollzieht sich in der Psychologie seit geraumer Zeit eine emotionale Wende. In dieser Querschnittstudie wird dargelegt, wie glücklich sich 228 professionelle Pädagog*innen gemäß mehreren Glücksskalen einschätzen, wo und bei welchen Tätigkeiten sie dies jeweils sind, wie sie Glück in ihrem bisherigen Leben bilanzieren und welches ihre Glückstrategien sind. Die Mehrheit fühlt sich glücklich, insbesondere aufgrund des sozialen Nahbereichs und der Arbeit. Lebensglückskurven verlaufen sehr unterschiedlich, und die von den Befragten favorisierten Strategien, Glück zu erhöhen, entsprechen den Ratschlägen der Glücks- und der Positiven Psychologie.

Franziska Mühlbacher

Langeweile und deren Regulation bei Lehrpersonen im Teamteaching-Unterricht

Summary: Das Erleben von Langeweile wurde im Lehr-Lernkontext bislang hauptsächlich bei Schülerinnen und Schülern untersucht, obwohl diese Emotion auch von Lehrpersonen erlebt werden kann. Besonders im Teamteaching-Unterricht, bei dem zwei Lehrpersonen für den Unterricht einer Klasse verantwortlich sind, besteht die Möglichkeit, dass sich eine der Lehrpersonen im Unterricht langweilt. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie mit 30 österreichischen Teamteaching-Lehrpersonen wurde erfasst, wann bzw. warum sie Langeweile im Teamteaching-Unterricht verspüren und welche Strategien sie anwenden, um mit dieser umzugehen. Aus den Ergebnissen werden Implikationen für die Praxis des Teamteachings abgeleitet.

Raphaela Porsch

Angst im Lehrer*innenberuf

Summary: Angst bei Lehrkräften kann das Wohlbefinden von Lehrenden und Lernenden negativ beeinflussen und sich ungünstig auf die Qualität des Unterrichts auswirken. Daher ist das Verständnis dieser Emotion, ihre Entstehung und der Umgang mit ihr bedeutsamer Wissensbestand für Lehrer*innen. Im Beitrag sollen Ursachen von Angst bei Lehrkräften beschrieben werden. Anschließend sollen zwei Ängste – Mathematikangst und Angst vor der Nutzung digitaler Medien im Unterricht – näher betrachtet werden. Abschließend wird der Umgang mit Ängsten und deren Prävention als Professionalisierungsaufgabe von Lehrkräften thematisiert.

Detlev Vogel

„Der macht mich wahnsinnig!“ – Lehrpersonenemotionen und Achtsamkeit

Summary: Der Lehrer*innenberuf ist ein Beziehungsberuf – es ist daher nicht verwunderlich, dass Lehrer*innen täglich mit den unterschiedlichsten Emotionen konfrontiert sind – mit denen der Schüler*innen, aber auch mit eigenen Emotionen. Auch für Lehrpersonen ist es besonders in Konfliktsituationen nicht immer leicht, unangenehme Emotionen zu regulieren. Diese können sich zu Gefühlen von Verbitte- rung und Ausgebranntsein chronifizieren und haben insofern einen großen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen. Achtsamkeitspraxis kann hier eine Unterstützung bieten. Studien zeigen, dass Achtsamkeit praktizierende Lehrpersonen weniger Stress empfinden und besser ihre Emotionen steuern können, und bestätigen die Wirksamkeit von Achtsamkeitstrainings für Lehrpersonen.

Irina Rosa Kumschick

Ärger — die unerwünschte Emotion im Klassenzimmer

Summary: Ärger ist eine unerwünschte und häufig erlebte negative Basisemotion in der Lehrprofession. Im vorliegenden Text werden Phänomenologie, Ursachen und Auswirkungen von Ärger beschrieben. Überdies wird der Umgang mit Ärger durch die Anwendung von Emotionsregulationsstrategien thematisiert. Im letzten Teil wird eine kürzlich pilotierte Intervention vorgestellt, die Studierenden in der Ausbildung ermöglicht, den Umgang mit Ärger im Lehrberuf zu erproben und zu trainieren.

Matthias Huber – Gerda Hagenauer

Die Regulation von Lehrer*innenemotionen

Summary: Lehrpersonen müssen fortwährend ihre eigenen Emotionen in Schule und Unterricht regulieren. Maladaptive Regulationsstrategien können dabei langfristig negative Konsequenzen für das emotionale Erleben und die Gesundheit von Lehrpersonen sowie für die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung haben. Im vorliegenden Beitrag werden aktuelle Erkenntnisse zur Emotionsregulation und zur emotionalen Arbeit von Lehrpersonen vorgestellt und diskutiert. Zudem werden Ergebnisse aus einer

*schriftlichen Befragung von österreichischen Lehrkräften zum Themenfeld als Illustration der theoretischen Überlegungen berichtet. Der Beitrag schließt mit Implikationen für die Unterrichtspraxis und die Lehrer*innenprofessionalisierung.*

Julia Reischl

Scham als traumatisches Gefühl bei (angehenden) Lehrpersonen

Summary: *Im Fokus des Beitrags steht Scham, wie sie durch Beschämung in Form symbolischer Gewalt bei (angehenden) Lehrpersonen in interaktiven Lehr-Lernsettings im Kontext von Schule und Universität als traumatisches Gefühl ausgelöst und handlungsleitend werden kann. Theoretische Ausführungen werden mit exemplarisch-ausgewähltem Datenmaterial, d.h. Sequenzen aus qualitativen Befragungen und Fallvignetten von (angehenden) Lehrpersonen für die Sekundarstufe angereichert. Im Fazit erfolgt die Diskussion konkreter Schlussfolgerungen für die (zukünftige) pädagogisch-professionelle Handlungspraxis.*

Agnes Turner

Empathie in pädagogischen Beziehungen

Summary: *In diesem Beitrag wird zunächst das Konzept der Empathie im Allgemeinen und im Besonderen aus psychodynamischer Sicht erörtert. Anschließend wird die Bedeutung von Empathie für die pädagogische Beziehung anhand von zwei Fallvignetten illustriert. Hemmende Faktoren wie Stress, Überforderung oder hinderliche Rahmenbedingungen können die empathischen Fähigkeiten vorübergehend beeinflussen und schwächen. Eine beobachtende, reflektierende Haltung sich selbst und anderen gegenüber kann dagegen vor vorschnellen Zuschreibungen schützen und empathisches Denken, Fühlen und Handeln stärken. In der Lehrer*innenausbildung werden Beobachtung und Reflexion genutzt, um Empathie für die pädagogische Praxis zu üben.*

Weiteres aus Theorie und Praxis

Helga Neuninger

Leopoldine Glöckel (1871–1937)

Summary: *Leopoldine Glöckel war eine Wiener Lehrerin, die in der Ersten Frauenbewegung an vorderster Front stand. Sie entschloss sich schon früh, sich für bessere Lebensbedingungen der Frauen aus der Arbeiterschicht einzusetzen. Diese Verbesserungen wollte sie vor allem über das Wahlrecht der Frauen erreichen. Sie unterstützte auch die Schulreformen ihres Mannes, dazu forderte sie mehr Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen nach der Pflichtschule. Nachdem die Frauen das Wahlrecht erhalten hatten, wurde sie Gemeinderätin und später Landtagsabgeordnete, außerdem engagierte sie sich in mehreren sozialen Organisationen. Nach dem Regierungswechsel 1934 und dem bald darauffolgenden Tod ihres Mannes zog sie sich aus allen Ämtern zurück.*

Reinhold Embacher – Gabriele Kummer-Bürkle – Brigitte Lorenz-Walder

Mehrdimensionale Bildung und Leistungsbeurteilung an einer Mittelschule

Summary: *Der Beitrag erörtert zunächst den Begriff der mehrdimensionalen Bildung und verknüpft diesen mit der Leistungsbeurteilung. Der Praxisbericht beschreibt, wie an der Mittelschule 2 Schwach Kompetenzen gemessen und schulische Leistungen beurteilt werden. Dabei spielen nicht allein fachspezifische Kompetenzen, sondern auch übergeordnete Kompetenzen, sogenannte dynamische Fähigkeiten, eine Rolle. Individuelle Leistungsblätter sorgen für Transparenz. Am Beispiel der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik wird gezeigt, dass kriterienorientierter Unterricht eine neue Aufgabenqualität und eine Beurteilung (fast) ohne Noten zur Folge hat.*

Einleitung

Mehrdimensionale Bildungsziele umfassen fachliche Kompetenzen auf der einen Seite und nicht fachspezifische, übergeordnete Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale auf der anderen Seite. (vgl. *vbw*, 2015, S. 24) Im Bereich der fachlichen Kompetenzen fand „ein Perspektivenwechsel von einer Input- zu einer Outputorientierung im Bildungswesen“ (*vbw*, 2015, S. 25) statt. Neben Fachwissen und Kompetenzen umfasst mehrdimensionale Bildung auch Aspekte wie Motivation, Zielorientierung, Teamfähigkeit, Eigenverantwortung u. v. m. (vgl. *vbw*, 2015, S. 28f) Eine umfassende schulische Leistungsbeurteilung wird alle drei Dimensionen in den Fokus nehmen.

Leistungsbeurteilung Neu in Tirol

Die schulische Leistungsbeurteilung kann auf unterschiedlichen Maßstäben basieren: auf den Leistungen anderer Schüler*innen (durchschnittorientierter Standard), auf dem individuellen Leistungsvermögen (personorientierter Standard) oder auf den gesetzten Lehrzielen (kriterienorientierter Standard). (vgl. *Neuweg*, 2006, S. 83f) Im Schuljahr 2017/18 gab die Bildungsdirektion Tirol den Neuen Mittelschulen vor, die Leistungsbeurteilung in Deutsch, Englisch und Mathematik schulintern zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Der Fokus wurde dabei auf die Kriterienorientierung gelegt, die Beurteilung der Leistungen innerhalb eines Jahrganges sollte vergleichbar sein. Damit würde ein gravierender Nachteil der Normorientierung beseitigt werden: „Die zufällige Zugehörigkeit eines Schülers zu einer bestimmten Klasse entscheidet über die Bewertung seiner Leistung.“ (*Neuweg*, 2006, S. 84) Die Orientierung an den gesetzten Lehrzielen hingegen würde zur Folge haben, dass ein und dieselbe Leistung in unterschiedlichen Klassen gleich beurteilt wird. Daraus leitete die Bildungsdirektion die Vorgabe ab, dass innerhalb eines Jahrganges auch ein und dieselbe Schularbeit zu geben sei. Dass von Seiten der Schulaufsicht keine verpflichtenden Kriterienkataloge vorgegeben wurden, sondern die Lehrpersonen in den Mittelschulen diese selbst

entwickeln sollten, wurde von den einen als zusätzliche Belastung gesehen, von anderen jedoch als Chance für autonome Schulentwicklung.

Ein Praxisbericht

Die Entwicklung von Kriterien an der (Neuen) Mittelschule 2 Schwaz

Fachwissen

Wie viele in einer Klasse wissen, was Strichvögel sind und inwiefern sich diese von Zugvögeln unterscheiden? Wer kann vor seinem inneren Auge die Steiermark sehen und die Nachbarländer hersagen? Wie viele Schülerinnen und Schüler (SuS) kennen Kataloge von Hauptstädten oder Jahreszahlen der Geschichte oder den Ort von Elementen im Periodensystem? Wer in solchen Fragen fächerübergreifend firm ist, gilt in der Regel als gebildet. Andererseits heißt es: Das kann man heute alles in Sekundenschnelle im Internet nachschlagen. Woher aber soll ich wissen, wonach ich suche, wenn ich das Gesuchte nicht in einen größeren Kontext einordnen kann?

Als die Fachteams der Mittelschule 2 Schwaz die von der Bildungsdirektion angestoßene Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung diskutierten, war klar: Unterricht bedeutet nach wie vor Wissensvermittlung. Das nachhaltig erworbene, fachliche Wissen, das jemand präsent hat, ohne Hilfsmittel in Anspruch zu nehmen, ist ein wichtiger Maßstab für die Leistungsbeurteilung.

Kompetenzen

Mit Einführung der österreichischen Bildungsstandards wurde den Lehrpersonen ein praktikables Instrument an die Hand gegeben, den Unterricht zielgerichtet auf die Erwerbung von Kompetenzen, das heißt auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung komplexer Problemstellungen, auszurichten. Ebendiese 2009 in eine Verordnung gegossenen Kompetenzen bilden die Basis für die Kriterienkataloge am Standort und sind ein weiterer Aspekt der Leistungsbeurteilung.

Dynamische Fähigkeiten

Zu einem mehrdimensionalen Bildungsbegriff an der Schule zählen aber nicht allein Wissen und Kompetenzen, sondern auch sogenannte dynamische Fähigkeiten. Der Prozess der schulischen Bildung „ist durch Selbstaneignung, Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit geprägt. Dafür braucht es Raum, Motivation, Herausforderung und unabdingbar klare Ziele.“ (Beer & Benischek, 2011, S. 8) Folgende dynamische Fähigkeiten bilden daher, abgestimmt auf den gebundenen Unterricht, aber besonders auf das an der Mittelschule 2 Schwaz forcierte offene Lernen, eine dritte Säule in der Leistungsbeurteilung: Die Schülerin/der Schüler erledigt Aufträge termingerecht, erledigt Aufträge ordentlich und korrekt, arbeitet mit Fleiß im Unterricht mit, ist teamfähig und hilft anderen, arbeitet selbstständig und frei, hat kreative Ideen und setzt sie um.

Kriterienkataloge und Noten

Die Einigung auf Kriterien hatte für die Fachteams der Mittelschule 2 Schwaz den durchaus willkommenen Effekt, dass Ziffernnoten in den Hintergrund treten. Wie wenig aussagekräftig bzw. vergleichbar diese sind und wie problematisch als Mittel der Selektion, wenn sie über die Aufnahme in nachfolgende Bildungseinrichtungen entscheiden, ist belegt (vgl. *Winter*, 2015, S. 60ff). In den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik begegnen den Schülerinnen und Schülern Noten nur mehr unter Schularbeiten oder im Zeugnis. In der Regel erhalten die Lernenden nach Leistungsaufgaben eine Rückmeldung in Form von Farben, die abbilden, wie weit sie von einem Lehrziel entfernt sind bzw. dieses erreicht oder übertroffen haben. So werden Kompetenzen in vier Niveaustufen gemessen: Grün: Ziel übertroffen. Gelb: Ziel erreicht. Orange: Ziel teilweise erreicht. Rot: Ziel nicht erreicht. Eine Einteilung in vier Niveaustufen ist einer drei- oder fünfteiligen Skala unbedingt vorzuziehen, weil sich die Lehrperson nicht in der schwammigen Mitte verstecken kann, sondern (meist) zwischen Orange und Gelb eine klare Entscheidung treffen muss, ob das Ziel erreicht wurde oder nicht.

Da sich die Kriterien an den Bildungsstandards orientieren, fließen alle Bereiche des Deutsch-, Englisch- und Mathematikunterrichts in gleicher Weise in die Bewertung ein. Das relativiert die Bedeutung der Schularbeit und kommt Schülerinnen und Schülern, wo immer ihre Stärken liegen, in der Regel entgegen. Die Lernenden finden recht schnell in das neue Denken über die Leistungsfeststellung und -beurteilung hinein und lernen das System in seiner Breite schätzen. Da diese Form der Bewertung Eltern eher nicht vertraut ist, muss auf Information (z. B. bei Elternabenden) bzw. auf Transparenz geachtet werden.

Sämtliche Leistungen eines Kindes sind in einem individuellen Leistungsblatt ausgewiesen. Dieses ist nach Quartalen gegliedert. Es listet oben die Themen auf, zu denen Leistungsfeststellungen durchgeführt werden. Am linken Rand des Leistungsblattes stehen die Kurzbezeichnungen für dynamische Fähigkeiten und fachliche Kompetenzen. An den Schnittstellen geben Farben über die erreichte Niveaustufe Auskunft. Diagramme helfen, einen Gesamteindruck zu vermitteln, wobei die eingetragenen Farben nicht gleich gewichtet werden. Es bedarf am Ende der Lehrperson, die, basierend auf den zahlreichen Leistungsfeststellungen, eine Zeugnisnote ableitet.

Von Leistungsfeststellungen zum Gutachten

Wenn ein derart breites Spektrum an Wissens- und Kompetenzaufgaben sowie dynamischen Fähigkeiten zu einer Note führt, dann ist klar, dass diese nicht als arithmetisches Mittel errechnet wird, sondern ein Gutachten durch die Lehrperson darstellt. Das individuelle Blatt mit den vielen Nachweisen erbrachter Leistungen sorgt dafür, dass Lehrpersonen keinen Taschenrechner mehr brauchen und dennoch in ihrer Rolle als Gutachterinnen und Gutachter transparent und nicht willkürlich handeln.

Damit innerhalb der Schule in gleicher Weise beurteilt wird, sind die aus dem Leistungsblatt abzuleitenden Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik so definiert und empfohlen:

- **Sehr gut** (Standard AHS): Überwiegend Grün gegenüber Gelb, Ausrutscher in Orange (und Rot) tolerierbar
- **Gut** (Standard AHS): Überwiegend Gelb gegenüber Grün, Ausrutscher in Orange (und Rot) tolerierbar
- **Befriedigend** (Standard AHS): Großteils Gelb gegenüber Orange, Ausrutscher in Rot tolerierbar
- **Genügend** (Standard AHS): Überwiegend Orange und Gelb, Ausrutscher in Rot tolerierbar
- **Nicht genügend** (Standard AHS): Überwiegend Orange und Rot

Unterrichtsplanung und Aufgabenqualität

Wenn die Leistungsfeststellung das Erreichen von Niveaustufen abbildet, bedarf es gut durchdachter, komplexer Übungs- und Leistungsaufgaben, die im Schwierigkeitsgrad ansteigend sind. Damit die Unterrichtsplanung dahingehend gelingt, stützen sich die Lehrpersonen auf die je ausformulierten Kriterien in den Bereichen ihres Faches.

Im Allgemeinen zeigt sich, dass Leistungen, die das Ziel übertreffen, die Schülerinnen und Schüler zu Reflexion, Abstraktion oder Transfer befähigen. Sie verfügen über besonderes Weltwissen, das in der Altersstufe nicht erwartet werden kann. Auf eine einfache, aber für die Bewertung sehr praktikable Formel gebracht: Die Leistung der zu Beurteilenden sorgt für einen „Wow-Effekt“. Die Niveaustufe „Ziel erreicht“ erfordert in der Regel Verstehen, Wiedergeben, Beurteilung und/oder Interpretation. Dies ist auf der Niveaustufe „Ziel teilweise erreicht“ nur lückenhaft, auf der Stufe „Ziel nicht erreicht“ gar nicht zu erkennen. Die Ausführungen zu den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik bieten Beispiele für Fachbereiche und Niveaustufen.

Deutsch

In Deutsch basieren die Kriterienkataloge auf den Teilbereichen der Bildungsstandards, ein neuer Bereich „Lautes Lesen“, der nicht in der Verordnung steht, wurde hinzugefügt. So setzt sich eine Zeugnisnote aus Leistungsfeststellungen in folgenden Bereichen zusammen: Zuhören, Miteinander Sprechen, Präsentieren, Lautes Lesen, Sinnerfassendes Lesen, Schreiben, Wortgrammatik, Satzgrammatik und Rechtschreibbewusstsein.

Am Beispiel „Lautes Lesen“

Für alle angeführten Bereiche einigten sich die Lehrpersonen des Fachteams Deutsch auf Kriterienkataloge, in denen ausgewiesen wird, was auf den Stufen Grün, Gelb, Orange und Rot erwartet wird. Diese Kataloge sind kurz und einfach gehalten (vgl. *MS 2 Schwaz, 2021a*, S. 15ff). Wenn im Zuge einer Leseaufgabe ein Text laut vorzulesen ist, kennen die Lernenden die Kriterien, sodass die Beurteilung transparent und nachvollziehbar ist.

- Ziel übertroffen: einen Text ohne Vorbereitung nahezu fehlerlos laut vorlesen; durch passende Intonation den Sinn des Textes wiedergeben.

- Ziel erreicht: unbekannte Wörter fließend zusammenlauten; einen Text auch ohne Vorbereitung großteils fehlerlos laut vorlesen; eventuelle Verlesungen selbst korrigieren.
- Ziel teilweise erreicht: Verlesungen vereinzelt korrigieren; einen einfachen Text mit Vorbereitung nahezu fehlerlos laut vorlesen; unbekannte Wörter mit mehreren Anläufen zusammenlauten.
- Ziel nicht erreicht: Keine Korrektur von Lesefehlern; Texte werden beim Vorlesen so entstellt, dass man sie nicht versteht; Ratendes Lesen führt zum Vorlesen falscher Wörter.

Am Beispiel „Schreiben“

Der Kompetenzbereich Schreiben wird durch die Schularbeit abgedeckt. Daher gibt es keine mehrteiligen Schularbeiten und keine Grammatikschularbeiten. Je nach Schreibhaltung werden mit der Zusammenstellung der Schularbeit auch Kriterienkataloge erarbeitet. Diese orientieren sich an Kriterienkatalogen des BIFIE (vgl. *Habringer et al., 2010, S. 30–37*). Die Kompetenzen Inhalt und Gliederung, Ausdruck und Syntax sowie Sprachrichtigkeit und Rechtschreibung sind zusammengefasst. Daher werden drei Farben in ebendiesen Bereichen ins Leistungsblatt eingetragen. Aus gesetzlichen Gründen freilich muss weiterhin eine Note, die aus den Farben abgeleitet wird, im Schularbeitenheft stehen.

Am Beispiel „Satzgrammatik“

Bei der Beurteilung der Grammatik wird unterschieden, ob Wissen abgefragt wird oder Kompetenzen angewandt werden. Da in Überprüfungen keine Punkte, sondern Niveaustufen zu erreichen sind, sollen Wissensfragen und Kompetenzaufgaben nicht vermischt werden.

Aufgabenstellungen, die reines Wissen zum Thema Satzglieder abfragen, lauten zum Beispiel so:

- Orange: Unterstreiche das Subjekt (Prädikat etc.)
- Gelb: Bestimme das Satzglied in Spitzenstellung.
- Grün: Trenne alle Satzglieder ab und bestimme sie.

Davon unterscheiden sich Aufgaben, die eine praktische Anwendung erfordern:

- Orange: Ergänze die Lücke durch eine passende Ortsangabe, Zeitangabe etc.
- Gelb: Ergänze den Satz mit einer Akkusativergänzung und einer Vorwortergänzung (Die Lehrerin erinnerte ...).
- Grün: Formuliere einen Satz mit folgenden Wörtern und Satzgliedern (Denkmal, Soldat, gedenken, Kamerad; Ortsangabe, Prädikat, Subjekt, Genitivobjekt).

Am Beispiel „Rechtschreibung“

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass an der Mittelschule 2 Schwaz auch der Bereich Rechtschreiben mit Kriterien versehen ist. Textdiktate werden nicht nur nach der Anzahl von Fehlern beurteilt. Wenn am Ende des Diktates drei Minuten Zeit für Wörterbucharbeit gegeben wird, erzieht man die Lernenden zu Rechtschreibsensibilität. Da die Niveaustufe „Ziel übertroffen“ in der Regel mit Reflexion verbunden ist, kann am Ende des Diktats zu einer ausgewählten Stelle eine Erklärung der Rechtschreibregel verlangt werden.

Englisch

Im Unterrichtsfach Lebende Fremdsprache Englisch werden zur Beurteilung aller Kompetenzen die vier Bereiche Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen zugrunde gelegt. Bei der Formulierung des Kriterienkatalogs wurden der Common European Framework (CEFR) bzw. auf Deutsch GERS (Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen) berücksichtigt.

Das Team des Unterrichtsfaches Englisch stellte die Anforderungen und Fähigkeiten in einem spezifischen Kriterienkatalog zusammen, in dem detailliert beschrieben wird, was die Schülerinnen und Schüler in den farblich mit Grün, Gelb, Orange oder Rot kodierten Bereichen leisten. (vgl. *MS 2 Schwaz, 2021b*) Die Komplexität der Aufgaben wird dem Sprachlevel A1, A2, B1 angepasst, daher kann der Beurteilungsraster auf verschiedene Levels oder Jahrgänge angepasst werden.

Alle vier Bereiche im Detail zu beschreiben, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, weshalb im Folgenden nur überblicksartig darauf eingegangen wird. Die Bereiche Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben werden auch fächerübergreifend präsentiert, z. B. Geographie- oder Biologiethemen in englischer Sprache. Zahlreiche kleinere Lernzielkontrollen dienen der positiven Motivation und als Feedback für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler. Zudem werden die genannten Bereiche in vier Schularbeiten pro Schuljahr beurteilt, welche vom Gesetzgeber nach wie vor verpflichtend vorgegeben sind, obgleich diese wesentlich nicht die individuelle Leistungsfähigkeit abzubilden vermögen. Deshalb werden Schularbeiten in der Gesamtbewertung nur untergeordnet berücksichtigt. Die essenzielle Kompetenz Sprechen wird in Gesprächen zwischen Lehrpersonen und Lernenden bzw. zwischen den Lernenden (Partnerarbeit/Gruppenarbeit/Präsentationen) kontinuierlich evaluiert.

Am Beispiel Lesen

Im Lesen spiegelt sich eine multifaktorielle Kompetenz wider: verschiedene Ebenen des Erkennens, Verstehens, des grammatikalischen Gebrauchs und der kontextbezogenen Verwendung von Sprache gehen fließend ineinander über. Auszüge aus dem Leistungsbeurteilungskatalog:

- Ziel nicht erreicht: Schülerinnen und Schüler erkennen nur die Textsorte (E-Mail/Brief/Notiz) und das Thema des Textes; Informationen werden nur am Anfang oder in exponierter Stellung gefunden.
- Ziel teilweise erreicht: Schülerinnen und Schüler können einige Details (z.B. konkrete Fragen/Antworten zum Text) im Text finden; sie können die Intention des Textes erkennen; sie können die Textsorte und das Thema des Textes erkennen;
- Ziel erreicht: Schülerinnen und Schüler können explizit angegebene Details in Texten finden; sie erkennen und beschreiben die Intention; sie erkennen die Textsorte und das Thema; sie können wesentliche Informationen von zusätzlichen Details unterscheiden;
- Ziel übertroffen: alle oben genannten Ziele erreicht; darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler den logischen Grundaufbau eines Textes erkennen; sie können selbstständig Schlussfolgerungen aus dem Text ziehen und mit eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen (abstrahieren und interpretieren).

Am Beispiel Hören

Die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache Englisch findet im alltäglichen Leben zumeist über das Hören statt. Auf allen Ebenen ist das Englische präsent und ein fester Bestandteil in unserer gesellschaftlichen Kommunikation. Aktives und passives Hören beeinflussen maßgeblich die Sprachentwicklung und -kompetenz.

- Ziel nicht erreicht: Instruktionen, einfache Aufforderungen nicht verstehen; alltägliche Informationen (langsam gesprochen) nicht verstehen;
- Ziel teilweise erreicht: Schülerinnen und Schüler können langsam gesprochene Hörtexte teilweise verstehen; vereinzelte Wörter, in normalem Tempo gesprochen, verstehen, Satzteile zu alltäglichen Bereichen verstehen;
- Ziel erreicht: alle oben genannten Ziele erreicht; Kernaussagen verstehen, wesentliche Punkte (Ereignisse und Geschehnisse) mit visueller Unterstützung verstehen; einem Themenwechsel folgen
- Ziel übertroffen: alle oben genannten Ziele erreicht; Themenwechsel verstehen und daraus Schlussfolgerungen ziehen.

Am Beispiel Schreiben

Im Kompetenzbereich Schreiben basiert die Korrektur auf vier Bereichen: Inhalt, Aufbau, Grammatik und Ausdruck. Da diese detailliert im Leistungskatalog beschrieben sind, wird hier nur der Bereich Ausdruck (Vocabulary) skizziert. Die Schreibkompetenz – wie übrigens auch das Sprechen – kennt eine Qualität des „risk-taking“: die Eigenschaft, aus einer gesicherten Struktur heraus kreativ mit Grammatik und Redewendungen umzugehen, was eine eigenständige Auseinandersetzung mit Sprache darstellt und daher positiv in die Bewertung einfließt.

- Ziel nicht erreicht: ungenügender Wortschatz; viele Fehler; falsche Wortwahl; Germanismen; zu wenig Sprache, um beurteilt zu werden;
- Ziel teilweise erreicht: eingeschränkte/r Wortwahl/Wortschatz; häufige Rechtschreibfehler; mehrere Flüchtigkeitsfehler,
- Ziel erreicht: Großer Wortschatz; passende Wortwahl; wenige Rechtschreibfehler/ Flüchtigkeitsfehler;
- Ziel übertroffen: sehr großer Wortschatz; sehr gute Wortwahl, kaum Flüchtigkeitsfehler.

Am Beispiel Sprechen

Die Leistungsbeurteilung in der Kompetenz Sprechen basiert auf den vier Bereichen Task Achievement & Communication Skills, Clarity & Naturalness, Grammar und Vocabulary. Dass Sprechen essenziell bei der Vermittlung einer Fremdsprache ist und daher majorisiert wird, ist nur folgerichtig. Die Unterrichtseinheiten werden ausschließlich auf Englisch abgehalten, auch der Diskurs mit und zwischen Schülerinnen und Schülern findet in der Fremdsprache statt. Der Bereich Task Achievement & Communication Skills wird hier näher beschrieben.

- Ziel nicht erreicht: sehr wenig Information in einfachen, alltäglichen Situationen; es werden kaum wichtige Inhalte erwähnt; kaum Fragen gestellt, Aussagen sind großteils unverständlich;

- Ziel teilweise erreicht: wenig Infos in einfachen alltäglichen Situationen; einige wichtige Inhalte werden erwähnt; Schülerinnen und Schüler können einige Fragen stellen; Aussagen sind teilweise verständlich
- Ziel erreicht: klare, verständliche, relevante Informationsübermittlung; wichtige Inhalte werden erwähnt; Schülerinnen und Schüler übernehmen häufig die Initiative und wenden Interaktionsstrategien an; kleine Sprechpausen;
- Ziel übertroffen: detaillierte Informationen; alle wichtigen Inhalte werden erwähnt; eigene Ideen werden eingebracht; Schülerinnen und Schüler übernehmen die Initiative und wenden Interaktionsstrategien an, kleine Sprechpausen.

Mathematik

Im Kriterienkatalog der MS 2 Schwaz werden die Bildungsstandards math. Inhalt (I), math. Handlung (H) und Komplexität (K) abgebildet. (vgl. *MS 2 Schwaz, 2021c*) Jede Aufgabenstellung soll durch ein Tripel wie etwa I2, H3, K2 charakterisiert werden. In jedem Inhaltsbereich kommen alle vier Handlungsbereiche sowie die drei Komplexitätsbereiche vor. Somit wird jeder Bereich des Mathematikunterrichts bei der Beurteilung berücksichtigt. Dadurch werden die Aufgaben qualitativvoller, die Handlungs- und Verstehensorientierung rückt in den Vordergrund und die Transparenz in der Beurteilung wird größer.

Das Fachteam Mathematik hat in den einzelnen Inhaltsbereichen gemeinsame Kriterien erarbeitet. Daraus geht genau hervor, welche Fertigkeiten zur Erreichung der einzelnen Niveaustufen nötig sind. Im Sinne größtmöglicher Transparenz und Nachvollziehbarkeit werden die jeweiligen Kriterien den Lernenden schon im Vorfeld mitgeteilt.

Am Beispiel Statistik

Am Beispiel „Zusammenhänge zwischen Zahlen und Größen untersuchen und nutzen (Statistik)“ werden wie folgt die Fertigkeiten, die notwendig sind, um kompetent zu handeln, in den einzelnen Niveaustufen auszugsweise sichtbar gemacht.

- Ziel übertroffen:
 - sehen, was man aus Diagrammen nicht ablesen kann,
 - relative in absolute Häufigkeiten umwandeln,
 - Fragen und Antworten schlüssig formulieren,
 - Vermutungen aufstellen und diese begründen;
- Ziel erreicht:
 - Daten mithilfe von geeigneten Diagrammen darstellen,
 - aus Urlisten statistische Kennwerte bestimmen;
- Ziel teilweise erreicht:
 - Informationen aus Tabellen und Grafiken ablesen.

Fazit

Die neue Art der Leistungsbeurteilung hat sich an der Mittelschule 2 Schwaz als sehr gut durchführbar erwiesen. Sie wird auch von den Lernenden gut angenommen, da die Bedeutung von Noten in den Hintergrund getreten ist und Schularbeiten ihren Schrecken verloren haben. Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie in vielen Bereichen ihre Stärken zeigen können. Gerade die Aufwertung des Zuhörens bzw. der Mündlichkeit (Hörübungen, Mit-

einander Sprechen, Präsentieren) kommt vielen entgegen. Mit Interesse verfolgen sie die Entwicklung ihrer Leistungsblätter und schätzen die Transparenz.

Die Erfahrungen aus Deutsch, Englisch und Mathematik haben dazu geführt, dass auch in Realienfächern Leistungsblätter und Kompetenzorientierung Platz greifen. Neben das Fachwissen sind in Geografie Dimensionen getreten wie Karten-, Bewertungs- oder Handlungskompetenz. In Geschichte sind Leistungsblätter im Einsatz, die das Beschreiben von historischen Quellen, Rekonstruktionen oder Landkarten nach ansteigenden Niveaustufen berücksichtigen. Der Weg zu einer mehrdimensionalen Bildung wurde an der Mittelschule 2 Schwaz erfolgreich beschritten, die Lehrpersonen sind noch unterwegs.

ANMERKUNG

- ¹ Eine Vorlage für ein Leistungsblatt finden Sie unter: <https://tinyurl.com/mr3x4s8m>. Farben werden erzeugt, indem die Ziffer 3 (Grün), 2 (Gelb), 1 (Orange) oder 0 (Rot) in die entsprechende Zelle eingetragen wird. Themeneinträge werden für alle SuS gleichzeitig vorgenommen, indem die 25 Tabellenblätter unten (mithilfe der Shift-Taste) markiert werden.

LITERATUR

- Beer, R. & Benischek, I. (2011). Aspekte kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. In BIFIE (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis* (S. 5–28), Leykam, Graz.
- Habringer, G., Staud, H. & Taubinger, W. (2010). Basiskriterienkataloge einsetzen. In BIFIE (Hrsg.), *Praxis-handbuch für „Deutsch“ 5.–8. Schulstufe* (S. 13–41), Leykam, Graz.
- MS 2 Schwaz (2021a). *Kriterienorientierung im Deutschunterricht*. [online verfügbar (abgefragt am 30.7.2022): <https://www.ms2-schwaz.at/wp-content/uploads/2022/07/Kriterienkatalog-fuer-den-Deutschunterricht.pdf>]
- MS 2 Schwaz (2021b). *Kriterienorientierung für den Englischunterricht*. [online verfügbar (abgefragt am 13.9.2022): <https://www.ms2-schwaz.at/wp-content/uploads/2022/09/Kriterienkatalog-Englisch.pdf>]
- MS 2 Schwaz (2021c). *Kriterienorientierung für den Mathematikunterricht*. [online verfügbar (abgefragt am 13.9.2022): <https://www.ms2-schwaz.at/wp-content/uploads/2022/09/Kriterienkatalog-Mathematik.pdf>]
- Neuweg, G. H. (2006). *Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Trauner Verlag, Linz
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2015). *Bildung. Mehr als Fachlichkeit*. Waxmann, Münster.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel

ZU DEN AUTORINNEN/ZUM AUTOR

Mag. Reinhold EMBACHER, Studium der Klassischen Philologie, Germanistik und Geschichte in Innsbruck, Lehramt für Hauptschulen (Deutsch und Geschichte), unterrichtet an der MS 2 Schwaz.

Gabriele KUMMER-BÜRKLE BEd MA, Lehramt für Hauptschule (Englisch, Bewegung und Sport, Informatik), unterrichtet an der MS 2 Schwaz

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Brigitte LORENZ-WALDER, Lehramt für Hauptschulen (Mathematik und Biologie), unterrichtet an der MS 2 Schwaz.