

„Wenn alles passt, kriegen sie ein Sehr gut ...“

*Analysen zur Entwicklung eines Konzepts der Beurteilung von Schüler*innenleistungen bei Lehramtsstudierenden im Verbund Nord-Ost*

Eva Sattlberger¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1312>

Zusammenfassung

Diagnostische Erkenntnisse dienen der Begründung und Unterstützung pädagogischen Handelns und sind daher zentraler Bestandteil der Lehrer*innenprofessionalität; zum Erwerb diagnostischen Wissens im Lehramtsstudium liegen bislang jedoch nur wenige Befunde vor. Studien zeigen zudem, dass Studierende die Bedeutung von Diagnose- und Beurteilungskompetenzen hoch einschätzen, sich aber unzureichend ausgebildet fühlen. Ausgehend von Analysen zur Repräsentation dieser Themen in den derzeit gültigen Lehramtscurricula des Verbundes Nord-Ost (in Österreich) werden in diesem Beitrag Ergebnisse einer Studierendenbefragung zum Erwerb relevanten Wissens im Studium und zur Beurteilungspraxis im Schulalltag vorgestellt. Die Befragten kritisieren vor allem die Qualität und die Quantität der Ausbildungsinhalte sowie die Anordnung der entsprechenden Lerngelegenheiten im Studienverlauf. Für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies, dass im Sinne der Ausbildung professionellen Lehrer*innenhandelns der Fokus verstärkt auf diese pädagogisch wichtige Thematik gelegt werden muss. Die derzeit in Überarbeitung befindlichen Lehramtscurricula können als Anlass für erste Schritte in diese Richtung dienen.

Stichwörter: Leistungsbeurteilung, Kompetenzentwicklung, Lehramtsstudium

1 Einleitung

Verschiedene Befunde – zum einen aus (inter)nationalen Schulleistungsstudien und zum anderen aus Studien zur Bildungs(un)gerechtigkeit – haben in den vergangenen Jahren zu einer verstärkten Beschäftigung mit diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften geführt (Bohl, 2019, S. 414; Jürgens, 2022; van Ophuysen & Lintdorf, 2013, S. 55). Begründet wird die

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.
E-Mail: eva.sattlberger@kphvie.ac.at

Bedeutung diagnostischer Kompetenz einerseits mit dem Ziel der Unterrichtsadaptivität (Praetorius & Südkamp, 2017, S. 13) – im Sinne einer förderlichen Anpassung an die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen – und andererseits mit der Notwendigkeit der Beurteilung von Lernprozessen, z. B. im Rahmen der Notengebung. Diagnostische Erkenntnisse sind somit u. a. Ausgangspunkt gelingender Lehr-Lernprozesse, Grundlage lernbegleitender Anpassung des unterrichtlichen Handelns sowie wesentlich für die Evaluation der Lernergebnisse am Ende einer Unterrichtseinheit oder eines Bildungsabschnittes (Buch & Sparfeldt, 2020, S. 39). Sie dienen somit der Begründung und Unterstützung professionellen pädagogischen Handelns (van Ophuysen & Lintdorf, 2013). Langfeldt (2006, S. 199) unterscheidet drei Ebenen pädagogischer Situationen, in denen diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften gefordert sind, und rechtfertigt damit Diagnosekompetenz als zentrale Kompetenz für erfolgreiches Unterrichten und pädagogisches Handeln. Auf der individuellen Ebene müssen Lehrkräfte vor allem die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen beurteilen können, um sie angemessen fördern zu können. Auf Klassenebene müssen Lehrer*innen die interindividuellen Unterschiede der Schüler*innen, z. B. für effizientes kooperatives Lernen, kennen und auf institutioneller Ebene steht die Bedeutung einer fairen und objektiven Leistungsbeurteilung sowie einer fehlerfreien Bildungsempfehlung im Vordergrund. Nach Buch und Sparfeldt (2020, S. 41) erfordert professionelles pädagogisches Handeln in den Bereichen Diagnose, Förderung und Beurteilung neben fachübergreifenden, allgemeinen Kenntnissen über Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens auch entsprechende fachliche und fachdidaktische Kompetenzen. Xu und Brown (2016) formulieren folgende Wissensbereiche für „assessment literate teachers“: 1) fachliches bzw. fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, 2) Wissen über Ziele, Inhalte und Methoden pädagogischer Diagnostik, 3) Wissen über Beurteilung, 4) Wissen über Feedback, 5) Wissen über die Interpretation und Kommunikation diagnostischer Ergebnisse.

Die Kultusministerkonferenz (KMK 2004, Fassung 2019) konkretisiert in Deutschland in den „Standards für Lehrer*innenbildung (Bildungswissenschaft)“ in diesem Zusammenhang berufsbezogene Fähigkeiten, welche im Laufe der Ausbildung erworben werden sollten, in den Kernkompetenzen 7 (Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse, Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen) und 8 (Erfassen der Leistungsentwicklung von Schüler*innen und Beurteilung von Lernprozessen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe).

In Österreich stellt der aktuell gültige Lehrplan die gesetzliche Grundlage für Lehrer*innenhandeln dar. Im Grundsatz 8 der „Allgemeinen didaktischen Grundsätze“ werden für alle Schulstufen regelmäßige Rückmeldungen zum Lernprozess als Grundstein für eine transparente und kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung festgelegt (RIS, 2024a; RIS, 2024b).

Lehrer*innen müssen in den unterschiedlichen Phasen ihrer beruflichen Laufbahn diagnostische Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen erwerben. Ein Grundstein

diesbezüglich soll in der Lehramtsausbildung gelegt werden, der beim Erwerb professioneller pädagogischer Kompetenzen eine wesentliche Rolle zugeschrieben wird (Hascher, 2014). Grundlage für den hochschulischen Kompetenzerwerb bilden deren Curricula.

2 Hochschulcurricula als Ausgangspunkt für Kompetenzerwerb

Dass Lehrer*innenurteile nicht immer objektiv, reliabel und valide sind, wird in regelmäßigen Abständen empirisch bestätigt (Bohl, 2019; Buch & Sparfeldt, 2020 (Überblick); Hesse & Latzko, 2017; NBB, 2012; NBB, 2015; NBB, 2018; NBB, 2021; Schmid et al., 2016). Es herrschen also berechtigte Zweifel an der diagnostischen Qualität von Leistungsbeurteilungen der Lehrkräfte.

Für den Erwerb diagnostischer Kompetenzen, die einerseits auf die Verbesserung des Lernens im Sinne einer Unterrichts- und Fördergestaltung abzielen und andererseits den Schwerpunkt auf die Beurteilung von Schüler*innenleistungen legen, braucht es demnach in einem ersten Schritt in der Ausbildung ausreichend Lerngelegenheiten, in denen Studierende sowohl fundiertes theoretisches Wissen zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik erwerben, als auch erste Fertigkeiten und Fähigkeiten im Prozess des praktischen Diagnostizierens im Kontext von Schule anbahnen können (Hesse & Latzko, 2017, S. 9 f.). In diesem Sinne wird der Lehrer*innenausbildung eine zentrale Rolle zugeschrieben, wenn es um die Vermittlung professionsbezogenen Wissens geht (Tachtsoglou & König, 2017, S. 292). Lehramtscurricula stellen diesbezüglich eine Grundlage dar, die sich auch im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells begründen lässt (König & Seifert, 2012). So ermöglichen Curricula einen Blick auf die (intendierte) professionelle Entwicklung von Studierenden und stellen normative Vorgaben dar, die (im Gegensatz zum Begriff des „hidden curriculums“) Grundlage und Zielsetzung für den Kompetenzerwerb legen. Darüber, ob diagnostisches Wissen dann auch tatsächlich im Rahmen eines Lehramtsstudiums erworben wird, liegen bislang nur wenige Befunde vor (Buch & Sparfeldt, 2020, S. 42; Hollenstein et al., 2020, S. 329). In einer Analyse aktueller Lehramtscurricula des Verbundes Nord-Ost in Österreich wurden zehn ausgewählte Curricula einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Sattlberger, 2024, in Druck), um herauszufinden, welche Möglichkeiten für Studierende der einzelnen Institutionen im Rahmen ihres Lehramtsstudiums laut Curriculum vorgesehen sind, Inhalte in den Bereichen *pädagogische Diagnostik* bzw. *Leistungsbeurteilung* zu erwerben. Dazu wurden – im Sinne der Erfassung formeller Lerngelegenheiten (Tachtsoglou & König, 2017, S. 294) – die Häufigkeiten der Vorkommen relevanter Begriffe 1) insgesamt (pro Curriculum), 2) bezogen auf die jeweilige Seitenzahl (Gewichtung), 3) auf Ebene der Modultitel, 4) auf Ebene der Lehrveranstaltungsziele und 5) auf Ebene der Bildungsziele/Bildungsinhalte erhoben (vgl. exemplarisch Tabelle 1). Die Ergebnisse zeigen, dass relevante Inhalte vor allem im Bachelorstudium vorkommen, weniger im (kürzeren)

Masterstudium, wo noch eher ein Theorie-Praxis-Verknüpfung stattfinden könnte. Zudem zeigt sich, dass es standortspezifisch große Unterschiede sowohl in der Schwerpunktsetzung der Themen als auch in der Spezifik der einzelnen Lehrveranstaltungen und in deren Kleinteiligkeit gibt. Es liegt die Vermutung nahe, dass mit dieser Struktur wenig direkter Transfer in die Praxis stattfinden kann und die Lerninhalte somit eher auf einer theoretischen Ebene und mit der Praxis wenig verknüpfbar wahrgenommen werden. Dies lässt sich auch daraus schließen, dass Studierende im Bachelorstudium in den dort stattfindenden Praxisphasen eher wenig mit der Thematik der Diagnose und Beurteilung von Schüler*innenleistungen konfrontiert sind. Im Masterstudium, wo viele Studierende bereits unterrichten, wird die Thematik in der schulischen Praxis dann virulent, die diesbezüglichen Lehrveranstaltungen liegen aber schon länger zurück.

| Studium/ Curriculum | Institution | Seitenzahl Curriculum | Häufigkeit Bereich Diagnostik gesamt | Häufigkeit Bereich Diagnostik Ebene Bildungsziele/ -inhalte | Häufigkeit Bereich Leistungs- beurteilung gesamt | Häufigkeit Bereich Leistungs- beurteilung Ebene Bildungsziele/ -inhalte |
|------------------------|----------------|--------------------------|---|--|--|---|
| Bachelor | PH Wien | 290 | 26 | 8 | 7 | 3 |
| | PH NÖ | 299 | 121 | 34 | 86 | 3 |
| | KPH Wien/Krems | 741 | 56 | 7 | 132 | 34 |
| | Uni Wien | 16 | 5 | 2 | 5 | 3 |
| | HAUP | 123 | 21 | 7 | 82 | 10 |
| Master | PH Wien | 42 | 12 | 2 | 12 | 4 |
| | PH NÖ | 38 | 6 | 2 | 14 | 0 |
| | KPH Wien/Krems | 151 | 13 | 5 | 18 | 0 |
| | Uni Wien | 12 | 2 | 0 | 4 | 2 |
| | HAUP | 41 | 3 | 1 | 22 | 0 |

Tabelle 1: Absolute Häufigkeiten der relevanten Begriffe in den Bildungszielen/Bildungsinhalten der Curricula der einzelnen Institutionen im Bachelor- bzw. Masterstudium (Eigendarstellung)

3 Subjektive Wahrnehmungen Lehramtsstudierender

Lehramtsstudierende schätzen allgemein die Bedeutung von Kompetenzen in den Bereichen Diagnostik und Beurteilung hoch ein (Schneider & Bodensohn, 2017), allerdings fühlen sie sich diesbezüglich unzureichend ausgebildet (Buch & Sparfeldt, 2020, S. 42; Rauin & Meier, 2007). Um die in Abschnitt 2 beschriebenen Analysen und Vermutungen genauer zu untersuchen, wurde die subjektive Sichtweise der Studierenden in einem weiteren Forschungsprojekt in den Fokus genommen. Im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung wurden Masterstudierende der KPH Wien/Krems um ihre Einschätzungen zu den Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs im Bereich Leistungsfeststellung und -beurteilung während ihres

Lehramtsstudiums, zum Theorie-Praxis-Transfer und zur Beurteilungspraxis im schulischen Alltag gebeten. Der Schwerpunkt der Studie wurde deshalb auf die Feststellung und Beurteilung von Schüler*innenleistungen gelegt, da Berufseinsteiger*innen bzw. Lehrer*innen gerade in diesem Bereich im schulpraktischen Alltag von großer Unsicherheit berichten und als Konsequenz dazu neigen, eher unreflektiert Traditionen zu reproduzieren, die sich – auch im Laufe des Berufslebens – nur schwer aufbrechen lassen (Holzmayer & Sattlberger, 2022, S. 203).

3.1 Beschreibung der Stichprobe und Methodik

Befragt wurden 53 Masterstudierende (51 weiblich, 1 männlich, 1 keine Angabe zum Geschlecht) des Seminars *Erziehung und Bildung* (1. Semester im Masterstudium Lehramt Primarstufe). Die Befragten waren im Alter von 22 bis 39 Jahren (MW: 24,87), mehr als die Hälfte (27) waren im ersten Dienstjahr, sechs Personen standen noch nicht im Dienst, acht Personen hatten zwei, neun drei und drei Personen hatten schon mehr als vier Dienstjahre. 17 Personen unterrichteten bereits Vollzeit, 30 in Teilzeit (alle davon mehr als 50 %), zwei Drittel waren als Teamlehrer*innen eingesetzt und ein Drittel klassenführend. Bis auf drei Personen haben alle das Bachelorstudium an der KPH Wien/Krems absolviert.

Die Befragung wurde mit Hilfe eines Online-Fragebogens durchgeführt, der den Studierenden über die jeweiligen Lehrveranstaltungsleitungen zur Verfügung gestellt wurde. Die Datenanalyse erfolgte – je nach Fragestellung – statistisch deskriptiv oder deduktiv inhaltsanalytisch.

3.2 Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung

Der Fokus der Ergebnisdarstellung soll in diesem Beitrag auf den wahrgenommenen Kompetenzerwerb im Rahmen des Lehramtsstudiums (Primarstufe) und Möglichkeiten der Umsetzung des Gelernten in die Praxis gelegt werden. Dazu werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse der einzelnen Fragestellungen inhaltlich in die Bereiche *Erinnerung an Inhalte zu den Themen Leistungsfeststellung und -beurteilung aus dem Studium, Probleme und Verbesserungsvorschläge auf das Studium bezogen* und *Transfer des Gelernten in die Praxis* zusammengezogen und untenstehend dargestellt.

Zum Frageblock *Erinnerung an Inhalte zu den Themen Leistungsfeststellung und -beurteilung aus dem Studium* gaben Studierende Antworten an, die folgenden Bereichen zugeordnet werden können:

- Beurteilung von Schularbeiten in Deutsch und Mathematik
- Festlegung von Noten, Notendefinition
- gesetzliche Grundlagen
- Theorie zur Leistungsfeststellung und Beurteilung

- fehlende Quantität der Angebote

Die Antworten decken sich relativ gut mit den Angaben zu den angebotenen Lehrveranstaltungen (im Studienverlauf müssen mindestens fünf Lehrveranstaltungen besucht werden, die laut Lehrveranstaltungstitel die Thematik Leistungsbeurteilung aufgreifen), die den Befragten diesbezüglich in Erinnerung sind. 15 von 53 Studierende gaben dabei an, sich an keine Lehrveranstaltungen mehr erinnern zu können; 38 gaben an, dass sie sich noch an bestimmte Lehrveranstaltungen im Studium erinnern könnten. Auf die Frage, an welche Lehrveranstaltungen sich die Befragten noch erinnern können, nannte ein Großteil die Lehrveranstaltungen zur Erstellung und Beurteilung von Schularbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch, auch Lehrveranstaltungen zum Thema Recht und zur Leistungsbeurteilung allgemein wurden genannt.

Die Fragen zum Thema *Probleme im Rahmen des Studiums und mögliche Verbesserungsvorschläge* waren als offene Fragen gestellt. Zusammengefasst lassen sich die Probleme beim Studium folgenden Kategorien zuordnen:

- praktischer Bezug („zu wenig Praxisorientierung“, „praxisfern, wenn man noch nicht im Beruf ist“, „zu theoretisch“, „zu theoretisch, da die Umsetzung (=Übung) im Studium nicht möglich ist“)
- Zeitpunkt („Lehrveranstaltungen sollten erst später im Studium stattfinden (z. B. im Master), wenn man einen Bezug herstellen kann“)
- Qualität und Quantität („oft angesprochen, aber selten genau“, „nicht umfangreich genug“, „mit Schularbeiten zu spezifisch, aber umsetzbar“)

Auch die Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf (fehlende) Praxisnähe, den Zeitpunkt der Platzierung der Lehrveranstaltungen im Studienverlauf und die Quantität („mehr Wiederholungen“, „ausführlicher“, „keine singulären Lehrveranstaltungen“) und begegnen somit den wahrgenommenen Problemen mit konkreten Vorschlägen. Die Studierenden schlagen hier vor allem vor, dass die Praxisnähe durch konkrete Beispiele hergestellt werden sollte und sie mit einem Verschieben der spezifischen Lehrveranstaltungen auf einen späteren Zeitpunkt im Studium (hier wird konkret das Masterstudium genannt) die Möglichkeit erhalten würden, das Gelernte direkt in die Praxis umzusetzen. Ein weiterer Zugang, den die Studierenden nennen, ist jener des „spiraling“, bestimmte Inhalte sollten dabei immer wieder aufgegriffen und in verschiedenen Kontexten und Fächern bearbeitet werden, um so einen besseren Überblick zu gewährleisten und das Gelernte zu einem Gesamtkonzept zusammenfügen zu können.

Im nächsten Fragenblock ging es um den *Transfer der gelernten Inhalte in die Praxis*. Abbildung 1 zeigt die prozentuelle Verteilung der Antworten auf die Frage „Sind die Inhalte des Studiums zu den Themen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in die Praxis transferierbar?“.



Abbildung 1: Prozentuelle Verteilung der Antworten Transfer Studium – Praxis (Eigendarstellung)

Die Antworten zur Frage „Welche Inhalte des Studiums zu den Themen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung waren in die Praxis transferierbar?“ sind in Abbildung 2 dargestellt. Die Antwortmöglichkeiten waren dabei – abgeleitet aus den curricular festgelegten Bildungsinhalten – vorgegeben, Mehrfachantworten möglich.

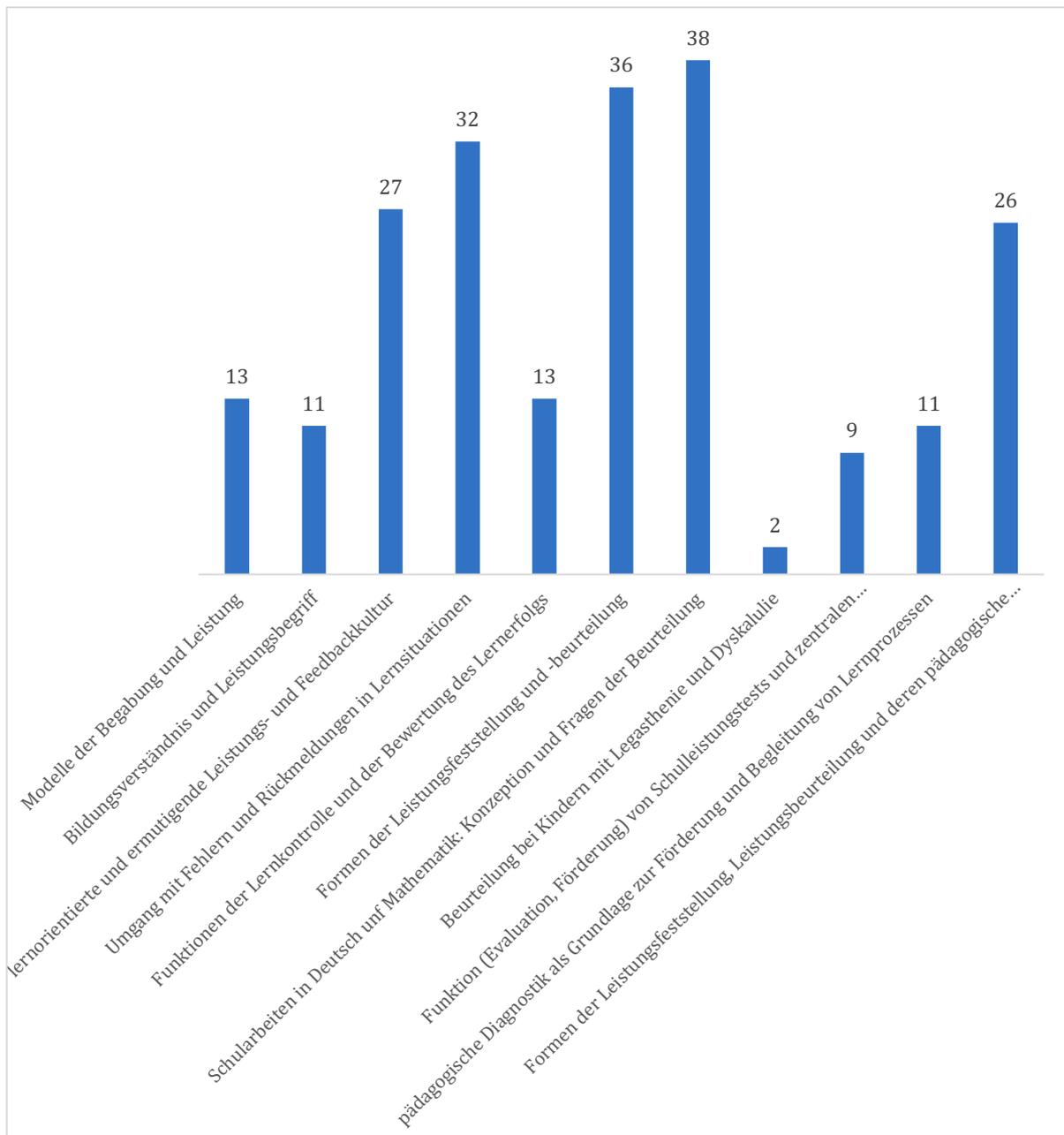


Abbildung 2: Angaben zu Inhalten des Studiums, die in die Praxis transferierbar waren (absolute Werte, Mehrfachantworten möglich) (Eigendarstellung)

Ein Großteil der Studierenden meint also, dass die Inhalte des Studiums sehr gut bzw. gut in die Praxis übertragbar sind, vor allem in den Bereichen „Schularbeiten in Deutsch und Mathematik: Konzeption und Fragen der Beurteilung“, „Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung (und deren pädagogische Bewertung)“, „Umgang mit Fehlern und Rückmeldungen in Lernsituationen“, „lernorientierte und ermutigende Leistungs- und Feedbackkultur“.

Bei der Beantwortung der Frage „Wann wurden Sie in der Berufspraxis das erste Mal mit dem Thema Leistungsfeststellung/Leistungsbeurteilung konfrontiert?“ war die Spannweite der Antworten sehr groß. Einerseits gaben die schon in der Berufspraxis stehenden

Masterstudierenden an, dass sie das erste Mal im September des Schuljahres mit dieser Frage konfrontiert waren bzw. bei der ersten Hausübung, der ersten Schularbeit, andererseits erst im Semester bei der Vergabe von Noten für die Semesternachricht bzw. erst in der 3. Klasse, da sie zuvor noch keine Noten geben mussten¹.

Die Antworten auf die Frage „Wie haben Sie das Anspruchsniveau für eine bestimmte Note festgelegt? (z. B. Wann geben Sie ein Sehr gut? Wann ein Befriedigend? ...)“ geben interessante Einblicke in die Beurteilungspraxis der befragten Berufseinsteiger*innen/Masterstudierenden. Die Kategorien zeigen die verschiedenen Zugänge der Befragten zur Notengebung. Einerseits werden Kolleg*innen befragt (K1), nach welchen Kriterien sie ihre Notengebung ausrichten, andererseits werden Beispiele für alle drei Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung genannt (K2); sie reichen vom Einsatz vorgegebener Kompetenzraster, über die Orientierung am Klassenniveau bis hin zur Bewertung des persönlichen Einsatzes der Schüler*innen. Eine weitere Kategorie bildet die gesetzlich festgelegte Notendefinition (K3), für die nach Angabe der Studierenden wesentliche Bereiche definiert werden. Interessant ist hier der unterschiedliche Maßstab, der für die Erreichung einer bestimmten Note angesetzt wird. Da viele Befragte im Rahmen der Frage zum Anspruchsniveau Beispiele für Kriterien zum Erreichen der Note Sehr gut anführten, entstand daraus eine weitere, eigene Kategorie (K4). Auch beim Sehr gut ist die Anwendung aller Bezugsnormen aus den Antworten ersichtlich, genauso wie geringe Fehlerzahl, Motivation, Bemühungen von Seiten der Schüler*innen und Eigenständigkeit als Kriterien angelegt werden. Der Kategorie Sonstiges (K5) wurden jene Aussagen zugeordnet, die entweder keiner anderen Kategorie zugeordnet werden konnten oder sich durch neue Aspekte auszeichneten. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die sich aus den offenen Antworten ergebenden Kategorien und sind mit jeweils zwei (oder mehreren) Antwortbeispielen² verdeutlicht. Auf eine detaillierte Darstellung weiterer Zuordnungen und Unterkategorien wird im Rahmen dieses Beitrags verzichtet.

| Kategorie | Beispiel Studierendenantwort |
|---------------------------------|--|
| Nachfrage bei Kolleg*innen (K1) | <ul style="list-style-type: none"> - Ich halte mich an den Lehrplan/frage Kolleg*innen - durch die Erfahrung mit der Klasse und von Kolleg*innen |
| Bezugsnorm (K2) | <ul style="list-style-type: none"> - Ich finde es kommt auch auf das Niveau der Klasse an, woran ich mich orientiere und den Fortschritt und der Verbesserung in den jeweiligen Bereichen. - Ich sehe mir die Notendefinition an und vergleiche mit den Kompetenzrastern. |
| Notendefinition (K3) | <ul style="list-style-type: none"> - wenn die wesentlichen Teile erfüllt sind, eine 3, über das Wesentliche hinaus 1-2, unter dem wesentlichen 4 und wenn ich denke, dass ganz wesentliche Aspekte nicht sitzen, eine 5 - Sehr gut: wenn alle Kompetenzen erreicht wurden und das Kind zusätzlich dazu Leistung erbringt, Gut: Wesentliches erfüllt, Befriedigend: Wesentliches nur zum Teil erfüllt ... |
| Definition Sehr gut (K4) | <ul style="list-style-type: none"> - Sehr gut, wenn die Schülerleistung maßgeblich über dem Durchschnitt (= Befriedigend) ist und es kaum Fehler gibt. - Allgemeiner Wissenstand + Mitarbeit + Bemühungen – sind diese Komponenten erfüllt, bekommt ein Kind von mir ein Sehr gut - Wenn alles passt, dann kriegen sie ein Sehr gut - Sehr gut, wenn selbstständig und motiviert |

| | |
|----------------|---|
| Sonstiges (K5) | <ul style="list-style-type: none"> - Kinder, die sich selten beteiligen, bekommen ein Befriedigend - Ich habe hier eine Punkteverteilung, damit es transparent ist. - Zusammenfassung zu unterschiedlichen Prozentsätzen von Mitarbeit, schriftlichen Überprüfungen, Hausübungen, Schularbeiten, Arbeitsverhalten etc. - Ich gebe eher bessere Noten als schlechtere. - nach Gefühl, mit + und – -System |
|----------------|---|

Tabelle 2: Kategorien Festlegung Anspruchsniveau Noten (inkl. Beispiele) (Eigendarstellung)

Um auf die aus der Curricula-Analyse (Kap. 2) gezogenen Schlüsse Bezug nehmen zu können, wurden in der Befragung auch Fragen zur Konzeptentwicklung im Rahmen des professionellen Kompetenzerwerbs gestellt. Auf die Frage „Ist es Ihnen schwergefallen ein Konzept zur Beurteilung von Schüler*innenleistungen zu erstellen?“ und „Wenn ja, inwiefern?“ gaben 62 % der Befragten an, dass es ihnen schwergefallen ist. Die Begründungen reichen von fehlendem Vorwissen und fehlender Erfahrung über Schwierigkeiten bei der Gewichtung von Teilleistungen und der Dokumentation der erbrachten Leistungen. Mehrere Studierende gaben diesbezüglich an, dass ihnen insgesamt der Ansatzpunkt für ein Konzept zur Beurteilung von Schüler*innenleistungen fehle.

4 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

In der allgemeinen Diskussion um die Qualität der Lehrer*innenbildung und die damit einhergehende Entwicklung professioneller Kompetenzen ist die Frage zentral, wie Lehrer*innen überhaupt berufsrelevante Kompetenzen erwerben und welche Rolle dabei die Ausbildung spielt (Hascher 2014). Wie sind also unter diesem Aspekt die Ergebnisse der vorgestellten Curriculumsanalyse in Zusammenhang mit den Daten aus der Fragebogenuntersuchung zu interpretieren?

Ausgehend von der Zielsetzung, dass Lehrer*innen in der Lage sein sollten einerseits Rückmeldung zu Lernprozessen zu geben und ihren Unterricht an die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen anzupassen, andererseits eine transparente und gerechte Leistungsbeurteilung zu gewährleisten, müssen in der Ausbildung (erste) Lerngelegenheiten zum Erwerb der dafür nötigen diagnostischen Kompetenzen angeboten werden. Die in Kapitel 2 angeführten Ergebnisse der Analyse mehrerer österreichischer Lehramtscurricula legen die Vermutung nahe, dass der Thematik insgesamt zu wenig Beachtung geschenkt wird, relevante Inhalte vor allem im Bachelorstudium vorkommen und diese dann zu kleinteilig und zu spezifisch sind, um den Studierenden ausreichend Möglichkeiten zu bieten, genügend Wissen im Bereich Diagnose und Beurteilung von Schüler*innenleistungen zu erwerben. Die auf der Curriculumsanalyse aufbauende Fragebogenuntersuchung mit Masterstudierenden (Schwerpunkt Leistungsfeststellung und -beurteilung) scheint diese These zu unterstützen. So berichten die Befragten, dass sie sich nur an wenige diesbezüglich relevante Inhalte aus dem

Studium erinnern können und ihnen vor allem der praktische Bezug des Gelernten fehlt. Im Sinne des kompetenzorientierten Ansatzes in der Lehrer*innenbildung zwischen Disposition (Professionswissen) und Performanz (beobachtbares Verhalten) (König 2020, S. 16) scheint es hier eine Lücke in der Transformation von erlerntem Wissen in praktische Situationen des Schulalltags zu geben (Kompetenz-Performanz-Problematik). In Anlehnung an das Kompetenzmodell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) benötigt es aber neben theoretischem Wissen über erfolgreiche Lernprozesse bei Schüler*innen, auch praktisches Wissen, um das gelernte Wissen erfolgreich in der Unterrichtspraxis einbringen zu können (Hollenstein, Brühwiler & Biedermann, 2020, S. 328). Dazu ergänzend schätzen die Befragten den Zeitpunkt der angebotenen Inhalte im Bachelorstudium als zu früh ein. Sie wünschen sich eine stärkere Verschiebung von relevanten Lehrveranstaltungen ins Masterstudium, damit sie theoretische Inhalte besser in die Praxis umsetzen können, um eine nachhaltige Vernetzung von Wissenschaft und Praxis zu gewährleisten. Den Antworten der Studierenden zu Folge gelingt dies nur in wenigen Bereichen, z. B. bei der Zusammenstellung und Beurteilung von Schularbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik oder zu Themen der lernorientierten und ermutigenden Leistungs- und Feedbackkultur.

Insgesamt können die Daten aus beiden Untersuchungen so interpretiert werden, dass die Entwicklung eines Gesamtkonzepts der Feststellung und Beurteilung von Schüler*innenleistungen durch die derzeitige Gestaltung des Studiums und den darin angebotenen Lernmöglichkeiten für Berufseinsteiger*innen eine große Herausforderung (vor allem bei der Umsetzung in die Praxis) darstellt. Die Studierenden geben an, dass es ihnen schwerfällt, überhaupt ein Konzept zur Beurteilung von Schüler*innenleistungen zu erstellen. Als Gründe nennen sie u. a. fehlendes Vorwissen oder Schwierigkeiten bei der Gewichtung von Teilleistungen. Zudem orten sie Probleme im Studienangebot in den Bereichen Qualität und Quantität. Zu wenige, teils oberflächlich diskutierte und zu spezifische Inhalte verhindern nach Meinung der Studierenden eine professionelle Kompetenzentwicklung. Sie wünschen sich – nach Verbesserungsvorschlägen gefragt – die Anordnung der Lerninhalte im Studium dem Spiralprinzip folgend, also den kontinuierlichen Aufbau spezifischen Wissens und die damit einhergehende Möglichkeit des Herstellens von Zusammenhängen für dieses komplexe Thema.

Noch offensichtlicher wird die Problematik aber bei der Betrachtung der Rückmeldungen zur schulischen Beurteilungspraxis der Befragten (Tabelle 2). Ansätze der Umsetzung theoretisch erworbenen Wissens sind zwar erkennbar (Anwendung verschiedener Bezugsnormen, Anlehnung an die gesetzlich gültige Notendefinition, ...), jedoch treten auch große Unstimmigkeiten zutage. So zeigt z. B. die Zuordnung der Schüler*innenleistungen zu bestimmten Noten eine große Bandbreite auf. Vor allem an den angeführten Definitionen für ein Sehr gut lässt sich dies nachvollziehen. Es scheint stark abhängig von der beurteilenden Lehrkraft zu sein, welche Leistungen einem Sehr gut entsprechen. Nur wenige Rückmeldungen in diesem Bereich lassen auf eine professionell entwickelte Beurteilungskompetenz im Rahmen der Notengebung schließen (Lediglich eine Studierende gibt beim Festlegen des

Anspruchsniveaus für die verschiedenen Noten an, dass sie die gültige Notendefinition in Verbindung mit vorhandenen Kompetenzrastern bringt.). Dieser Umstand ist aber nicht nur aufgrund der Übergangsproblematik (Volksschule – Sekundarstufe 1) bedenklich. Insgesamt betrachtet muss somit auch das Ziel einer gerechten Notengebung ein weiteres Mal in Frage gestellt werden (siehe dazu auch Bohl, 2019, S. 414).

Ein letzter Punkt, der diesbezüglich in Betracht gezogen werden sollte, ist die Rolle der Kolleg*innen an den Schulen. 49 der 53 Befragten geben an, dass sie bezüglich der Festlegung von Leistungsbeurteilungskriterien Informationen bei Kolleg*innen einholen. Ausgehend davon, dass Berufseinsteiger*innen den Berufseinstieg insgesamt, und im Speziellen die Leistungsbeurteilung, als große Herausforderung wahrnehmen, ist es nachvollziehbar, dass sie sich – auch im Sinne der Produktivität von Kooperation (Schratz et al., 2007, S. 132) – Hilfestellung bei bereits erfahrenen Lehrer*innen suchen. Dadurch kann es aber zu einer gewissen Tradierung von Beurteilungskonzepten kommen, die dennoch einer objektiven und gerechten Notengebung nicht immer entsprechen.

5 Ausblick

Obwohl der vorliegende Beitrag aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten (u. a. bezüglich der Auswahl der Stichprobe der Befragten) nur wenig Interpretationen hinsichtlich der tatsächlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Bereich der Beurteilung von Schüler*innenleistungen zulässt, so zeigen sich doch Ansätze, die eine intensivere Beschäftigung mit der Thematik nahelegen. Die bestmögliche Förderung diagnostischer Kompetenzen von (angehenden) Lehrer*innen mit dem Ziel der Ausbildung eines professionellen Lehrer*innenhandelns, sollte letztendlich auch ein gesellschaftliches Anliegen sein. Daher ist es wichtig, aktuelle Forschungsergebnisse zu rezipieren, Strukturen zu verbessern und schon in der Lehrer*innenausbildung bewusst Brüche zu schaffen, damit bestehende schulische Beurteilungstraditionen aufgebrochen und eine Weiterentwicklung im Sinne einer bewussteren Beurteilung von Schüler*innen ermöglicht werden können (Holzmayer & Sattlberger, 2022, S. 203). Die Ergebnisse können in die aktuell zu überarbeitenden Curricula ebenso einfließen wie sie als Grundlage dienen können, sich die Strukturen und Lerngelegenheiten, z. B. in den Praxisphasen des Studiums, eingehender anzusehen. In weiteren Forschungsanliegen können auch Erkenntnisse gewonnen werden, die sich auf die zweite Praxisphase beziehen. Ein Blick in die Schulen und den dort herrschenden Beurteilungspraktiken könnte als Basis für Fortbildungen in diesem Bereich dienen.

Literatur

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), S. 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bohl, T. (2019). Leistungsbewertung, Notengebung und Alternativen zur Notengebung. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 414–425).
- Buch, S., & Sparfeldt, J. (2020). Diagnostik, Beurteilung und Förderung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 39–46).
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Waxmann Münster (S. 542–571).
- Hesse, I., & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Verlag Barbara Budrich Opladen & Toronto.
- Hollenstein, L., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 323–331).
- Holzmayer, M., & Sattlberger, E. (2022). Fallanalysen als Kern hochwertiger und professioneller Lehrer:innenbildung. Überlegungen zum ‚Theorie-Praxis-Problem‘ am Beispiel der Leistungsfeststellung und -beurteilung. In T. Krobath, K. Schmidt-Hönig, T. Mikusch & T. Plotz (Hrsg.), *Transformative Bildung. SDGs in Lehrer/innenbildung und Hochschulentwicklung*. LIT Verlag Wien (S. 193–212).
- Jürgens, E. (2022). Leistungsbeurteilung. In M. Harring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann Münster (S. 552–562).
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft*. Berlin: KMK. Zugriff am 02.04.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 163–171).
- König, J., & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Waxmann Münster (S. 32–43).
- Langfeldt, H.-P. (2006). *Psychologie für die Schule*. Beltz Weinheim.
- NBB [Nationale Bildungsberichte] (2012, 2015, 2018, 2021). Zugriff am 14. März 2024. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>

- Praetorius, A.-K., & Südkamp, A. (2017). Eine Einführung in das Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklung*. Waxmann Münster (S. 13–18).
- Rauin, U., & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Waxmann Münster (S. 102–131).
- RISa (2023). Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 11.03.2024. Anlage A, dritter Teil: allgemeine didaktische Grundsätze. Zugriff am 10.03.2024.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.
- RISb (2023). Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und Sonderschule, Fassung vom 31.08.2023. Anlage A, dritter Teil: allgemeine didaktische Grundsätze“. Zugriff am 10.03.2024.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&FassungVom=2023-08-31>.
- Sattlberger, E. (2024, im Druck). Curricula-Analysen zu den Themen Pädagogische Diagnostik und Leistungsbeurteilung in Lehramtscurricula des Verbundes Nord-Ost (in Österreich). In KPH Edith Stein (Hrsg.), *Hochschulreihe Perspektivenbildung, Band 2*. Waxmann Münster.
- Schneider, C., & Bodensohn, R. (2017). Student teachers' appraisal of the importance of assessment in teacher education and self-reports on the development of assessment competence. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24, S. 127–146.
- Schmid, C., Paasch, D., & Katstaller, M. (2016). Kompositionseffekte bei der Notenvergabe auf der 4. Schulstufe der österreichischen Volksschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6, S. 265–283.
- Schratz, M. et al. (2007). Domänen von Lehrer/innenprofessionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Waxmann Münster (S. 123–139).
- Tachtsoglou, S., & König, J. (2017). Der Einfluss universitärer Lerngelegenheiten auf das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, S. 291–310.
- Van Ophuysen, S., & Lintdorf, K. (2013). Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Waxmann Münster (S. 55–76).
- Xu, Y., & Brown, G. (2016). Teacher Assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, S. 149–162.

¹ Die Antworten jener Studierenden, die noch nicht im Dienst sind bzw. als Teamlehrer*innen eingesetzt sind, wurden in dieser Auswertung nicht mitberücksichtigt.

² In der Datenbearbeitung wurden die Antworten teilweise getrennt und verschiedenen Kategorien zugeordnet.