

In BIST-Rückmeldung steckt mehr als reines Leistungsergebnis!?

Wohlfühlen, Selbstkonzept, Freude am Lernen – einige Aspekte genauer betrachtet für das Bundesland NÖ

*Elisabeth Mürwald-Scheifinger**

Zusammenfassung

Die Rückmeldung der Ergebnisse der Bildungsstandardsüberprüfungen wird oft auf ihre Leistungswerte reduziert, doch werden bei der Rückmeldung noch weitere für Schul- und Unterrichtsentwicklung bedeutende Details ausgewertet. Diese statistischen Aufarbeitungen müssen nun richtig interpretiert und vor allem die standortspezifisch notwendigen Schlüsse und Konsequenzen für eine Weiterentwicklung gezogen werden. Auch die Fortbildung von Lehrpersonen hat hier eine wichtige Schlüsselfunktion, es gilt nun möglichst rasch evidenzbasierte Fortbildungsangebote anzubieten.

Schlüsselwörter:

Bildungsstandards
Evaluierung
Unterrichtsentwicklung
Selbstkonzept
Freude am Fach

1 Einleitung

Die 2009 erfolgte gesetzliche Festlegung der Überprüfung der Bildungsstandards am Ende der 4. und der 8. Schulstufe soll einen Paradigmenwechsel zu kompetenzorientiertem Unterricht einleiten. Zu dieser Umorientierung der Unterrichtsentwicklung gehört auch eine flächendeckende Überprüfung mit einer Ergebnismrückmeldung an alle Beteiligten, um daraus folgernd evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu initiieren. Im Kern der Ergebnismrückmeldung von Standardüberprüfungen stehen die Schüler/innen und die Gestaltung, Weiterentwicklung des Schulalltages. Eine genaue Interpretation der Ergebnismrückmeldungen durch Lehrer/innen und Schulleitungen muss Planung von Maßnahmen zur Folge haben, diese sollen schließlich umgesetzt und realisiert werden. Darum sollen Ziele dieser Art im SQA-Entwicklungsplan festgehalten werden. Die Ergebnismrückmeldungen, die an die Schulaufsicht und das zuständige Ministerium rückgemeldet werden, dienen dem Systemmonitoring. Die regionale Schulaufsicht kann durch eine Stärken-Schwächen-Analyse spezifische Problemzonen entdecken und Möglichkeiten zur Intervention anbahnen.

Im Aufgabengebiet der Pädagogischen Hochschulen liegt es, im Bereich der Fortbildung entsprechende Schritte zu setzen, um die im System Schule agierenden Personen (Schulaufsicht, -leitungen, Lehrpersonen) in Reflexionskompetenz und Prozesskompetenz zu schulen und zu begleiten. Unter Prozesskompetenz wird hier die Fähigkeit verstanden, die Komplexität dieses Entwicklungsprozesses wahrzunehmen und bei der Gestaltung des Weges zum Ziel diesen entsprechend zu berücksichtigen (vgl. Mayershofer/Kempe, <http://www.consensa.com/mem/uploads/pdf/prozess.pdf>, 28.08.2014).

* Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: elisabeth.muerwald@ph-noe.ac.at

Im Folgenden werden einige Bereiche der Rückmeldungen der Ergebnisse der Bildungsstandardsüberprüfungen in Mathematik am Ende der 8. Schulstufe (überprüft 2012, rückgemeldet 2013), Mathematik am Ende der 4. Schulstufe (überprüft 2013, rückgemeldet 2014) und Englisch am Ende der 8. Schulstufe (überprüft 2013, rückgemeldet 2014) genauer betrachtet und Schlussfolgerungen für Initiativensetzung der Schulaufsicht wie auch der Pädagogischen Hochschulen im Besonderen für das Bundesland Niederösterreich vorgeschlagen.

2 Überprüfung und Rückmeldung im Qualitätszirkel

Auf der Suche nach kontinuierlichen Veränderungsprozessen im Schulgeschehen unterstützt der durch das BIFIE vorgeschlagene Qualitätszyklus (Abb. 1), indem er in Form einer Aktionsspirale immer wieder nächste Schritte vorgibt. So sollen durch Ergebnismeldungen Qualitätsentwicklungsprozesse eingeleitet und schließlich auch gesteuert werden. Der Qualitätszyklus beschreibt zudem auch die chronologische Abfolge von Intentionen, die durch die am Entwicklungsprozess beteiligten Personen vollzogen werden sollen.

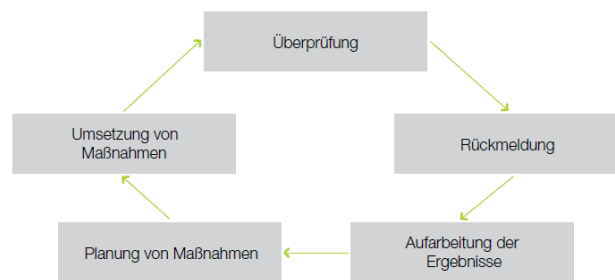


Abb. 1: Qualitätszyklus (BIFIE 2012, S. 17).

Für die Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik 8. Schulstufe bedeutet das:

- Überprüfung: Mai 2012
- Rückmeldung der Ergebnisse: Dezember 2012
- Aufarbeitung der Ergebnisse: in Pädagogischen Konferenzen, gegebenenfalls durch Unterstützung einer Rückmeldemoderation, bis Ende Mai 2013
- Planung von Maßnahmen: Festlegung in den Entwicklungsplänen von SQA bis Jänner 2014
- Umsetzung der Maßnahmen: beginnend mit der Bewusstmachung und Reflexion über die Ergebnismeldung, laufend bis zur nächsten Überprüfung, unterstützt durch die Nutzung von Diagnoseinstrumenten wie IKM (informelle Kompetenzmessung), bzw. bis zur eigenen Evaluierung im Zuge des Entwicklungsplans

Analog dazu soll der Qualitätsentwicklungsprozess für die Überprüfung der Bildungsstandards Mathematik am Ende der 4. Schulstufe und Englisch am Ende der 8. Schulstufe erfolgen:

- Überprüfung: April und Mai 2013
- Rückmeldung der Ergebnisse: Jänner 2014
- Aufarbeitung der Ergebnisse: in Pädagogischen Konferenzen, gegebenenfalls durch Unterstützung einer Rückmeldemoderation, bis Ende Mai 2014
- Planung von Maßnahmen: Überarbeitung der bereits erstellten Entwicklungspläne und Festlegung weiterer Ziele laufend ab Februar 2014
- Umsetzung der Maßnahmen: beginnend mit der Bewusstmachung und Reflexion über die Ergebnismeldung, laufend bis zur nächsten Überprüfung, unterstützt durch die Nutzung von Diagnoseinstrumenten wie IKM (informelle Kompetenzmessung), bzw. bis zur eigenen Evaluierung im Zuge des Entwicklungsplans

2.1 Es geht nicht nur um Leistung!

Der Landesbericht und vor allem der Schulbericht erschließen evidenzbasierte Daten und Erkenntnisse über den Unterricht und auch über die Wirkung der Lehrperson.

Wenn die Rückmeldung über die Ergebnisse der Überprüfung von Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern veröffentlicht wird, richtet sich meist der erste Blick auf den erreichten Leistungsmittelwert in dem überprüften Fach. Dies ist verständlich und auch dadurch erklärbar, dass Schulsystem und Bewertung zwei untrennbar miteinander verwobene Begriffe sind. Die Bewertung am Ende eines Schuljahres bzw. einer Schulart inkludiert ja auch eine Berechtigungsvergabe. Die Ergebnismeldung der erbrachten Leistungen der Schüler/innen bei den Überprüfungen der Bildungsstandards zielt aber eben nicht auf eine Vergabe von Berechtigungen, sondern will eine konstruktiv-kritische Betrachtung des Unterrichts initiieren. Die rückgemeldeten Daten wie „das Ergebnis der Schule im österreichweiten und im fairen Vergleich“, die

„Streuung“ der Ergebnisse sowie die Angaben der Bearbeitung der verschiedenen Handlungs- bzw. Inhaltsdimensionen geben Anlass zur lösungsfokussierten Auseinandersetzung in Pädagogischen bzw. Fach-Konferenzen. Fragen und Diskussionspunkte wie

- Entsprechen die Ergebnisse unseren Erwartungen?
- Welche Besonderheiten können wir entdecken?
- Welche Erklärungen gibt es dafür?
- Was können wir tun, um das Ergebnis zu verbessern / zu erhalten?

sollen durch die Rückmeldung der Ergebnisse angeregt und bearbeitet werden. Aus diesen Erkenntnissen sind entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen, Maßnahmen anzudenken, zu planen, diese dann umzusetzen und bei einer neuerlichen bzw. einer selbst initiierten Evaluierung, z.B. durch das Diagnoseverfahren IKM – individuelle Kompetenzmessung, zu überprüfen. So kann durch die neuerliche Rückmeldung der nächste Kreislauf in der Aktionsspirale beginnen.

Um dies verwirklichen zu können, sind diagnostische, reflexive und prozessorientierte Kompetenzen bei Lehrpersonen ebenso wie bei der Schulleitung und der Schulaufsicht notwendig. Der Aufbau einer systematischen Evaluationskultur an Schulen erfordert Zeit und Geduld. Die dazu notwendigen Kompetenzen können nicht in vereinzelt halbtägigen Lehrveranstaltungen erworben werden, dazu ist ein langfristiger Prozess, der mehrere Jahre in Anspruch nimmt, nötig. Der bei der Implementierung der Bildungsstandards negativ besetzte Begriff der Evaluierung wird bereits von vielen Beteiligten mit positiven Assoziationen verbunden (vgl. Bauer, 2009, S. 228 f.).

Die Wirkung der Umsetzung des oben beschriebenen Qualitätszirkels, also von der Überprüfung bis zur echten positiven Veränderung, ist für viele Schulen noch nicht durchlässig. Hier gilt es in der Fortbildung anzusetzen und Möglichkeiten anzubieten, dass Lehrpersonen kompetent werden in reflexiver Betrachtung ihres eigenen Unterrichts, in Prozessentwicklung, in kompetenzorientiertem Unterrichten, in Diagnose und Förderung, in entsprechend diese Ziele verfolgender Aufgabenkonstruktion (vgl. Neuweg, 2011, S. 32).

Wenn es nicht gelingt, dass die Implementierung der Bildungsstandards in die Ebene des Unterrichts wirklich eindringt, also der Paradigmenwechsel zu kompetenzorientiertem, evidenzbasiertem Unterricht bei Lehrpersonen und auch bei den Lernenden nicht vollzogen wird, so wird nichts erreicht und dadurch auch nichts bewirkt. Diese Reform wird erst dann wirklich wirksam, wenn eine entsprechende Prozessqualität vollzogen wird, um eine bessere Qualität der Produkte zu erzielen, wenn vorangegangene Lerngelegenheiten für alle Lernenden standardkonforme Lernergebnisse zulassen (vgl. Oelkers/Reusser, 2008, S. 399).

Die Ergebnissrückmeldungen der österreichischen Bildungsstandardsüberprüfung beinhalten weit mehr als eine reine Leistungsorientierung, und selbst ausschließlich diesen Teil evidenzbasiert am Schulstandort zu bearbeiten eröffnet viele Handlungsfelder. Der Bericht zur Ergebnissrückmeldung beginnt mit einer deskriptiven Information zu den überprüften Schülerinnen und Schülern, in der neben Daten wie Mädchen-Burschenhäufigkeit, Anteil der Lernenden mit Migrationshintergrund, Aufteilung des sozialen Status auch höchst interessante Auswertungen zu Wohlbefinden in der Schule und in der Klasse und motivationale Merkmale wie Selbstkonzept und Freude am Fach zu finden sind. Auf diese emotionalen Bereiche wird im Weiteren näher eingegangen.

3 Rückmeldungen und Konsequenzen daraus

Erbrachte Leistungen von Schülerinnen und Schülern bei Leistungstests können nicht isoliert betrachtet werden. Sie werden von schulischen Lernbedingungen (wie Unterrichtsmerkmalen) und außerschulischen Lebensbedingungen (wie dem Bildungshintergrund der Eltern) beeinflusst. Wang und Helmke bestätigen in ihren Beiträgen zur Bildungsforschung, dass ein Lernprozess nie ohne den Kontext, in dem er steht, betrachtet werden kann (Wang et al., 1993, Helmke & Weinert, 1997).

Um diesen Einflüssen Raum zu geben und sie einfließen lassen zu können, werden im Anschluss an die Leistungsüberprüfung Kontextfragebögen eingesetzt, um Hintergrundinformationen zu individuellen, demografischen und sozioökonomischen Aspekten auf der Individualebene der Schüler/innen und Eltern/Erziehungsberechtigten zu erfassen. Diese Antworten werden mit den Angaben der von der Schulleitung

ausgefüllten Schulbögen sowie den Angaben von Statistik Austria zusammengespielt, um damit Informationen von Faktoren zu erhalten, die mit dem Kompetenzerwerb in Zusammenhang stehen können (vgl. BIFIE 2013a, S. 12). Die Kontextfragebögen der Probanden der 4. Schulstufe werden jeweils mit den dazugehörigen Elternfragebögen nach Übereinstimmung überprüft; wird keine Übereinstimmung getroffen, so ist dies im Rückmeldebericht ersichtlich.

Die aus den Kontextfragebögen gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für die folgenden Betrachtungen. Es wird nicht das Leistungsergebnis in den Vordergrund gestellt, es werden die Auswertungen zu den Themenbereichen Wohlfühlen, motivationale Merkmale betrachtet, hinterfragt und nach möglichen Antworten gesucht.

Die Ergebnisse der Überprüfung in Mathematik am Ende der 8. Schulstufe (im Weiteren M8 bezeichnet) aus dem Jahr 2012 sowie die der Überprüfung in Mathematik am Ende der 4. Schulstufe (M4) aus dem Jahr 2013 und die der Überprüfung in Englisch am Ende der 8. Schulstufe (E8) aus dem Jahr 2013 werden zu den oben genannten Aspekten genauer betrachtet. Bei der Rückmeldung der M8-Ergebnisse wurden keine spezifischen Landesergebnisse ausgewiesen, so kann hier nur mit dem Österreich-Schnitt gearbeitet werden. Die Daten wurden jeweils den Bundesergebnis- und den Landesergebnisberichten, gegebenenfalls auch aus anonymisierten Schulberichten entnommen, diese können auf der Homepage des BIFIE nachgelesen werden.

3.1. Freude an der Schule

Der Auswertung „Freude an der Schule“ liegt die Frage „Wie gern gehst du in die Schule?“ zugrunde. Es ist dies die vorletzte Frage im Kontextfragebogen, den die Lernenden im Anschluss an die Leistungsüberprüfung beantworten. Sie werden aufgefordert ein Kreuzchen bei dem Gesicht zu machen, das bei ihnen am ehesten zutrifft.



Abb.2: Kontextfragebogen M4 (2013, S. 14).

Diese Fragestellung ist in allen Kontextfragebögen gleich.

Schülerinnen und Schüler im österreichischen Schulsystem befinden sich am Ende der 4. und 8. Schulstufe in einer Ausnahmesituation, sie müssen entscheiden, wie ihre schulische Laufbahn weitergehen soll. Diese Entscheidung wird vor allem am Ende der 4. Schulstufe nicht von den Schülerinnen und Schülern selbst getroffen, sondern oftmals von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Die Lebensbedingungen der Eltern bzw. der Familie, der soziale Status sowie die Bildungslaufbahn der Eltern spielen bei dieser Entscheidung eine große Rolle. Bei Jugendlichen am Ende der 8. Schulstufe ist der Einfluss der Eltern nicht mehr ganz so groß, doch noch immer prägt die Wunschvorstellung der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten die Wahl der nächstfolgenden Ausbildungsform.

Kritisch muss angemerkt werden, dass nicht immer die wirklich vorhandenen Kompetenzen und die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler die Entscheidung der Schullaufbildung beeinflussen, sondern oft die eigenen Ziele für das Kind und Prestige Gesichtspunkte bei der Wahl der Schulart maßgeblich sind.

3.1.1. Ergebnisse

Durch die Auswertung verschiedener Probanden in unterschiedlichen Altersstufen und im Zusammenhang mit unterschiedlichen Fächern ist ein statistisch valider Vergleich nicht ganz zulässig. Ein gemeinsames Betrachten der Ergebnisse mit Trenderkennung lässt sich jedoch durchführen.

30% der österreichischen Lernenden am Ende der 4. Schulstufe (M4) fühlen sich in der Schule sehr wohl und weitere 36% der Probanden geben an, dass sie gerne in die Schule gehen. Dies bedeutet umgekehrt, dass ein Drittel dieser Lernenden nicht (mehr, Anmerkung der Autorin) gerne in die Schule geht.

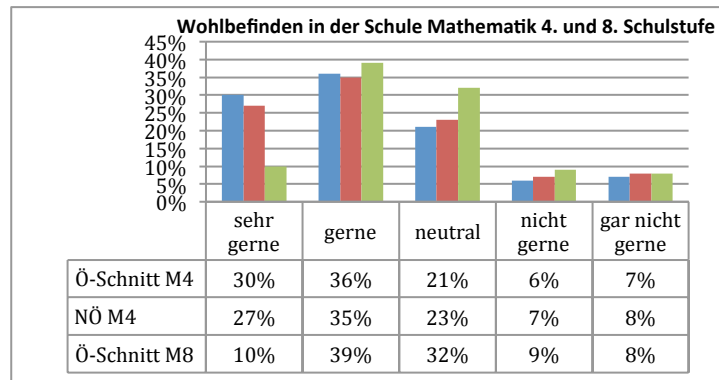


Abb. 3: Wohlbefinden in der Schule (BIFIE 2013a, BIFIE 2014a).

Jedes Volksschulteam sollte diese Werte sehr genau betrachten und überlegen, welche Maßnahmen gesetzt werden können, damit Abgängerinnen und Abgänger der Volksschule diese glücklich, neugierig und voller Tatendrang verlassen und sich auf ihr weiteres Schulleben freuen. Diese Lernenden haben noch nicht einmal die Hälfte ihrer Schullaufbahn absolviert und es ist anzunehmen, dass sie eine negative Assoziation zu Schule auf ihren weiteren Ausbildungswegen mitnehmen. NÖ weicht mit seinen Werten nur marginal vom Österreich-Wert ab.

Betrachtet man die Ergebnisse der Überprüfung Mathematik 8. Schulstufe, ist zu erkennen, dass nur 10 % der österreichischen Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Schulstufe angeben, dass sie sich in der Schule sehr wohlfühlen, und immerhin noch 39 % angeben, dass sie gerne in die Schule gehen. Rund die Hälfte der Jugendlichen können diese positiven Emotionen nicht in ihrer Schullaufbahn eintragen. 17 % der Jugendlichen fühlen sich in der Schule ganz schlecht.

Ein deutlicher Rückgang des Wohlbefindens in der Schule lässt sich nach der 4. Schulstufe erkennen, sinkt doch das Wohlbefinden in Mathematik von 66 % auf 49 %. Vor allem der Anteil der Lernenden, die „sehr gerne“ in die Schule gehen sinkt um 20 %. Bereits 2007 hat Ferdinand Eder bei einer österreichweiten Studie ähnliche Werte erhalten (diese Erhebung bezieht sich aber nicht nur auf den Mathematikunterricht, sondern ist eine allgemeine Erhebung), und er interpretiert die Ergebnisse so, dass „einer stark ausgeprägten Schulfreude noch in der 4. Stufe der Volksschule [...] ein deutlicher Rückgang ab der Sekundarstufe 1“ (Eder, 2007, S. 30f.) gegenübersteht.

Dass die hohe Schulunzufriedenheit am Ende der 8. Schulstufe kein fachspezifisches Phänomen ist, zeigt die Ergebnismrückmeldung der Englisch-Überprüfung. 52 % der Jugendlichen geben an, dass sie sich in der Schule wohlfühlen, und 16 % halten fest, dass es ihnen in der Schule schlecht geht. Damit zeigt sich, dass auch ein Jahr später, in einem anderen Fachbereich nachgefragt, das Wohlbefinden in den Schulen der Sekundarstufe 1 zu wünschen übrig lässt.

Nur die Jugendlichen der AHS liegen mit etwas positiveren Werten in der Wohlfühlskala ein klein

wenig darüber, 58 % fühlen sich sehr wohl und 12 % geben an, sich nicht wohlfühlen.

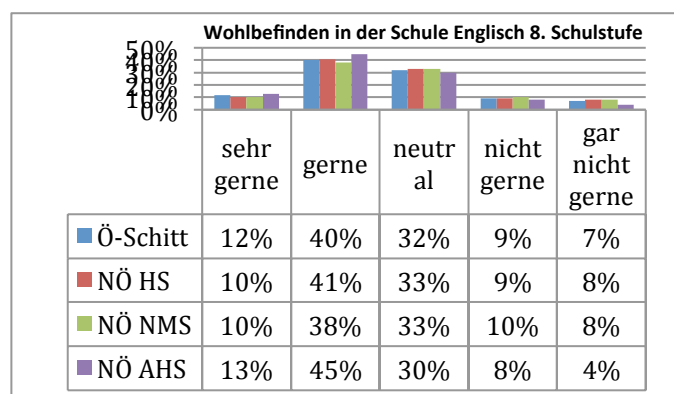


Abb. 4: Wohlbefinden in der Schule (BIFIE 2014b).

Das Verlassen einer gewohnten Schulsituation und der Übergang in die weiterführende Schulart bedeutet ein wenig mehr Unabhängigkeit und Freiheit, aber auch mehr Verantwortungsübernahme und neue, noch nicht bekannte Aufgaben und Pflichten. Zugleich führt dieser Schritt aber auch zum Verlust des Kindseins bzw. des Jugendlichenseins. Veränderungen dieser Art sind von Vorfreude geprägt, aber auch stark durchsetzt mit der Angst vor Neuem, mit Unsicherheit und mit dem Abschied von etwas Vertrautem und den damit verbundenen Ängsten und schmerzlichen Gefühlen. Gewohnte und ordnende Strukturen werden aufgehoben. Salzberger-Wittenberg beschreibt diese Diskrepanz in den Gefühlen des Umbruchs: Selbst „*bei aller Abneigung gegen Verhaltensregeln [...] wirkt ihr Fehlen auf das Kind und auf den kindlichen Teil des Erwachsenen verwirrend und weckt Angst vor einer Freiheit, in der es Gefahr läuft, die Leere und das Chaos seiner inneren Welt wahrnehmen zu müssen*“ (Salzberger-Wittenberg, 1997, S. 184)“. Dieses seelische Durcheinander wird ergänzt durch den Zweifel an den eigenen Fähigkeiten, wird in Spannung gesetzt mit freudiger Neugier und daraus kann durchaus diese kontroversielle Haltung zum Wohlbefinden in der Schule unter vielen anderen Faktoren begründet werden.

3.1.2. Konsequenz

Für eine gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung müssen diese Rückmeldungen genau betrachtet werden und sowohl in Zusammenhang mit den Ergebnissen der Freude in der Klasse wie auch dem eigentlichen Leistungsergebnis gebracht werden. Dass Wohlbefinden und hohe Leistung einander nicht ausschließen, sondern einander auch verstärken, ist nicht nur Thema vieler Untersuchungen, sondern schlägt sich auch in vielen Schulergebnissen nieder – wie die Rückmeldegespräche, auf diese Thematik angesprochen, auch bestätigen. Dort wo es Lernenden gut geht, wo sie sich angenommen, ernstgenommen fühlen, wo sie wertschätzend und respektvoll behandelt werden, dort kann es auch zufriedenstellende Leistungsergebnisse geben. Es gilt im Schulteam zu klären, welche Maßnahmen gesetzt werden könnten, um zu hohem Wohlbefinden wie auch zu einer höheren Leistung zu gelangen. Dies ist sicher ein Punkt, der in einer Diskussion im Schulforum bzw. im Schulgemeinschaftsausschuss auch die Eltern in ihrer Verantwortung miteinbeziehen kann.

In der Ausbildung von Lehrpersonen ist diesen besonderen Schnittstellen Augenmerk zu schenken und die Lehrenden müssen für die problematische Situation von Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen sensibilisiert werden, ebenso aber auch sie in ihrer Entscheidungsfähigkeit zu stärken. Hierzu gehört eine ausgeprägte diagnostische Kompetenz und Bewertungskompetenz von Lehrpersonen, um die Kompetenzfähigkeit von Schülerinnen und Schülern richtig einzuschätzen.






Von diesen Ergebnissen ausgehend, könnten Elternvereine mit einer Sensibilisierung für diese besonderen Zeitspannen in Veranstaltungen zur Elternbildung einen wichtigen Beitrag leisten.

3.2. Wohlbefinden in der Klasse

Ein positives Klassenklima ist eine unabdingbare Voraussetzung, wenn Lernen stattfinden soll. Ein wichtiger Effekt dafür, wie in verschiedenen Meta-Analysen festgestellt wurde, ist der Klassenzusammenhalt. Darunter ist das Gefühl zu verstehen, dass Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler gemeinsam auf positive Lernerfolge hinarbeiten (vgl. Haettie, 2013, S. 123).

Wie zufrieden bist du mit deiner Klasse
 (deinen Mitschülerinnen und Mitschülern) insgesamt?

Bitte kreuze das Kästchen unter dem Gesicht an, das am ehesten deine Zufriedenheit ausdrückt.

sehr zufrieden					sehr unzufrieden
					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Das Wohlbefinden in der Klasse wird mit der Frage nach dem Zusammenhalt mit den Mitschülerinnen und den Mitschülern erfragt. Dass eine gemeinsame Zielsteuerung stark durch den wertschätzenden Umgang miteinander zusammenhängen, ist eine logische Schlussfolgerung. So kann aus den Umfrageergebnissen dieser Frage auch vorsichtig darauf geschlossen werden, mit welcher Einstellung die Lehrperson bzw. der Klassenvorstand mit den anvertrauten Lernenden umgegangen ist.

Abb. 5: Kontextfragebogen M4 (BIFIE 2013, S. 14).

3.2.1. Ergebnisse

Die hohen Werte der Zufriedenheit im Klassengefüge stehen in großem Kontrast zum Wohlfühlen in der Schule. Dies lässt zum einen darauf schließen, dass Schülerinnen und Schüler sehr klar zwischen „Schulwelt“ und „Klassenwelt“ unterscheiden, zum anderen zeigt sich, ob es der Lehrperson in der Grundschule bzw. dem Klassenvorstand in der Sekundarstufe 1 gelungen ist ihre soziale Kompetenz mit entsprechender Intensität und dem erforderlichen Geschick einzusetzen.

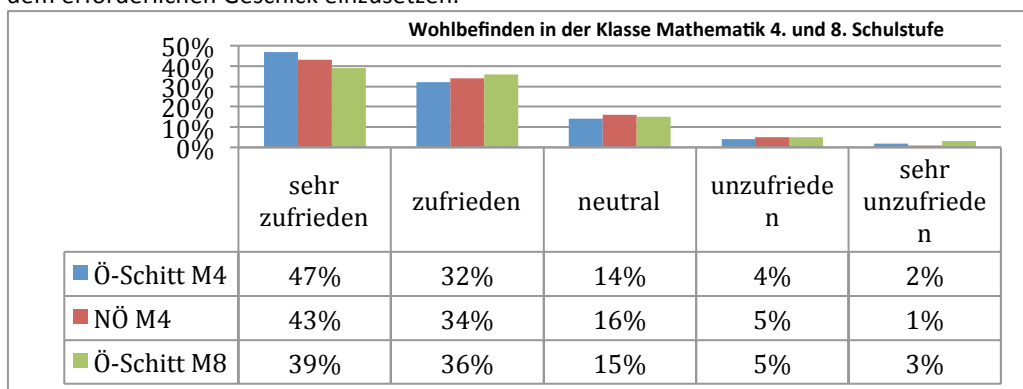


Abb. 6: Wohlbefinden in der Klasse (BIFIE 2013a, BIFIE 2014a).

77 % der niederösterreichischen Grundschul Kinder bewerten ihr Wohlbefinden im Klassengefüge mit „zufrieden“ und „sehr zufrieden“. Dieses Ergebnis ist besonders spannend, wenn man das Wohlbefinden in der Klasse mit dem Wohlbefinden in der Schule in der höchsten Stufe – also dem „Sehr zufrieden“ – vergleicht. Denn von den 43 % der Grundschul Kinder im Bundesland Niederösterreich, die sich in ihrer Klasse ausgesprochen wohlfühlen, haben nur 23 % die gleiche Wertung für das Wohlbefinden in der Schule angegeben. So muss angenommen werden, dass es Faktoren gibt, die selbst von den 9-10-Jährigen ganz klar nach Klasse und Schule getrennt werden und auch unterschiedlich bewertet werden. Die Bedeutung der Peergroup ist sicher nur ein Teil davon, der behütende, sorgsam auf die einzelnen Individuen bedachte Umgang durch die Lehrperson ist ein weiterer wichtiger Bestandteil.

Ein wertschätzendes Miteinander, den Lernenden das Gefühl gebend, ernstgenommen zu werden, ist ein Zustand, an dessen Zustandekommen die Lehrperson bzw. der Klassenvorstand einen wichtigen Anteil hat. Bei den 13-14-Jährigen, also am Ende der 8. Schulstufe, sind die Bedeutung der Peergroup und der Stellenwert in der Peergroup von noch höherer Bedeutung. Wenn also 75% der Jugendlichen angeben sich in ihrem Klassengefüge sehr wohlfühlen, so lässt dies trotz schwieriger Entwicklungsstufe darauf schließen, dass hier hervorragende soziale Arbeit geleistet wird.

Diese hohe Quote der Zufriedenheit wird ein Jahr später durch das Ergebnis der Englisch-Überprüfung bestätigt. Mehr als ¾ der niederösterreichischen Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie sich in ihrer Klasse wohlfühlen.

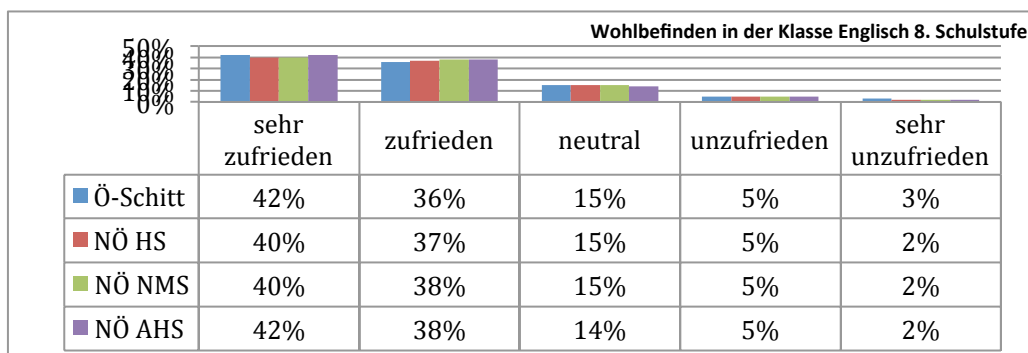


Abb. 7: Wohlbefinden in der Klasse (BIFIE 2014b).

3.2.2. Konsequenz

Als gemeinsame Merkmale zur Optimierung der Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern werden klare Zielorientierung, positive, empathische Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden sowie soziale Unterstützung genannt. Positive Klimaerfahrungen sind gekoppelt mit einem geringeren Ausmaß an schulischen Belastungen wie Stress und Leistungsdruck und führen tendenziell zu einem positiven Selbstwertgefühl, das wiederum mit dem Selbstkonzept eng verknüpft ist (vgl. Eder, 2001, S. 582). Haertel und Walberg nennen als weitere wichtige Faktoren für positive Lern-Outcomes den Gruppenzusammenhalt der Peergroup, die Zufriedenheit mit der Situation und die zum Kompetenzlevel der Lernenden entsprechend passenden Schwierigkeitsstufen in der Herausforderung von Aufgabenstellungen (vgl. Haertel/Walberg, 1980, S. 113f.). Diese genannten Faktoren können u.a. bei der Reflexion dieser Ergebnisse in Lehrerteams unterschiedlich beleuchtet und hinterfragt werden.

Die Empathie zwischen Lehrperson und Lernenden trägt sehr zum Gelingen von Unterricht bei. Lehrpersonen brauchen ständige Unterstützung und Rückmeldung, gegebenenfalls auch Hilfestellung, eventuell auch durch gegenseitige Beobachtung, in ihrer sozialen Kompetenz. Kollegiales Hospitieren, Feedback geben und Reflektieren sollten zu einem wichtigen Bestandteil zur Förderung der individuellen Professionalität in jedem Schulteam werden und zu einem fix positionierten Zeitpunkt eventuell sogar im Stundenplan festgehalten werden. Das eigene Tun beobachten, Schlüsse ziehen, eigenen und fremden Unterricht aufmerksam und aus verschiedenen Perspektiven wahrnehmen, erfordert eine distanzierte, selbstkritische Haltung (vgl. Paseka/Schratz/Schrittesser, 2011, S. 8-45), diese Domäne der Reflexions- und Diskursfähigkeit wird bei Diskussionen zu diesen Ergebnissen und dem Planen von eventuellen Maßnahmen zeigen, inwieweit sich Lehrpersonen mit ihren eigenen Kompetenzen weiterentwickelt haben.

3.3. Selbstkonzept

Unter Selbstkonzept definiert Moschner die Kognition einer Person über sich selbst, das Wahrnehmen und Wissen über die eigene Person. In diesem „Bild“ werden die Bewertungen von Eigenschaften, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die eine Person sich selbst zuschreibt, zusammengefasst (vgl. Moschner, 2001, S. 629).

Bandura beschreibt den Begriff Selbstkonzept in seinem Modell der Selbstwirksamkeit („self-efficacy“) mit Kompetenz- und Ergebniserwartungen. Unter Kompetenzerwartung wird die Einschätzung der eigenen Kompetenz zur Erreichung eines bestimmten Handlungsniveaus verstanden, wobei der Ausprägungsgrad von der Aufgabenschwierigkeit und von den tatsächlichen Fähigkeiten abhängig ist (Bandura, 1977). Kompetenz- und Ergebniserwartungen korrelieren einander nicht. So können Lernende von sich meinen, dass sie das gestellte Problem lösen können, und bearbeiten die Aufgabe, was aber nicht bedeuten muss, dass sie sie auch richtig lösen. „Ich traue mir das zu!“, ist die Aussage von Personen mit hohem Selbstkonzept. Schüler/innen mit hohem Selbstkonzept stimmen eher zu oder völlig zu bei Fragen wie „Ich bin gut in ...“, „Ich lerne ... schnell“, „... fällt mir leicht“.

Der in Abb. 8 gezeigte Fragenkomplex aus dem Kontextfragebogen zur Überprüfung der Bildungsstandards am Ende der 4. Schulstufe erhebt das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler dieser Schulstufe. Analog dazu wurden die Fragenkomplexe aus dem Schülerfragebogen der Überprüfung in Mathematik und in Englisch am Ende der 8. Schulstufe gestaltet und entsprechend ausgewertet. Aus diesem Fragenkomplex wird auch die Freude am Fach herausgearbeitet.

22. Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen über das Lernen in Mathematik zu?
 Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen.

	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
a) Normalerweise bin ich gut in Mathematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich hätte in der Schule gern mehr Mathematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mathematik fällt mir schwerer als vielen meiner Mitschülerinnen und Mitschüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich lerne gern Mathematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich bin einfach nicht gut in Mathematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ich lerne schnell in Mathematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Mathematik ist langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Ich mag Mathematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 8: Frage 22 aus Kontextfragebogen (BIFIE 2013, S. 11).

3.3.1. Ergebnisse

Die Ergebnisrückmeldungen der Kontextfragebögen in Bezug auf Selbstkonzept im jeweilig überprüften Fach initiieren einige Überlegungen.

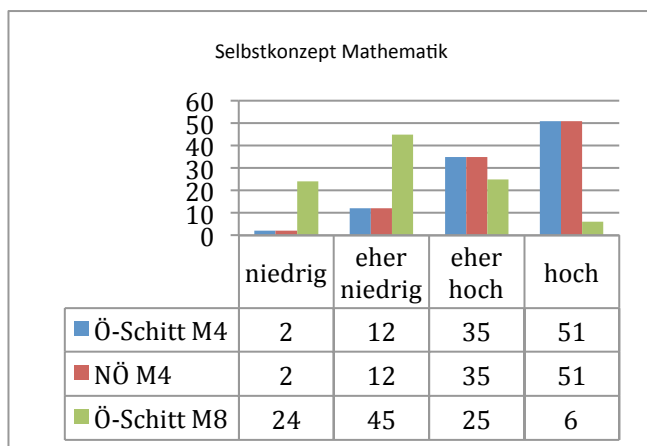


Abb. 9: Selbstkonzept (BIFIE 2013a, BIFIE 2014a).

So muss bezüglich des Selbstkonzeptes der Lernenden in Mathematik der Frage nachgegangen werden: Was passiert in der Sekundarstufe 1, wenn Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Schulstufe ein hohes Selbstkonzept in Mathematik aufweisen, dieses Ergebnis sich aber am Ende der 8. Schulstufe in das Gegenteil umkehrt?

86 % der Lernenden der 4. Schulstufe geben 2013 an, dass sie ein hohes Selbstkonzept besitzen. Es wurde ihnen folglich vermittelt, dass sie den mathematischen Denkgängen gut folgen können bzw. solche besitzen.

Dieses Ergebnis übertrifft sogar die Erhebung zum Selbstkonzept in der TIMSS-Studie aus dem Jahr 2007, hier liegt Österreich mit 77 % der 9-10-Jährigen, die ein positives Selbstkonzept von sich zeichnen, an zweiter Stelle hinter Schweden (vgl. Suchan/Wallner-Paschon/Bergmüller/Schreiner, 2009, S. 51). Vergleicht man mit dem Ergebnis der TIMSS-Studie 2011, so vertrauen hier nur 43 % der österreichischen Grundschülerinnen und Grundschüler auf ihre mathematischen Fähigkeiten (vgl. Suchan/Wallner-Paschon/Bergmüller/Schreiner, 2012, S. 57).

2012 haben die Jugendlichen der 8. Schulstufe durch den Kontextfragebogen der Mathematik-Bildungsstandardüberprüfung angezeigt, dass ihr Selbstkonzept in Mathematik ein äußerst niedriges ist. So haben 69 %, also mehr als zwei Drittel, die Fragen so beantwortet, dass das Bild eines negativen Selbstkonzeptes entsteht.

Die österreichischen Jugendlichen am Ende der 8. Schulstufe vertrauen recht gut auf ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, denn ¾ davon zeichnen ein positives Selbstkonzept von sich in Bezug auf die Anwendung der Fremdsprache Englisch.

Vergleicht man die Werte der Auswertung zum Selbstkonzept der beiden Fächer der Jugendlichen am Ende der 8. Schulstufe, so sprechen sich 75 % für ein hohes Selbstkonzept in der Fremdsprache aus, allerdings behaupten nur 31% von sich, ein hohes Selbstkonzept in Mathematik zu haben.

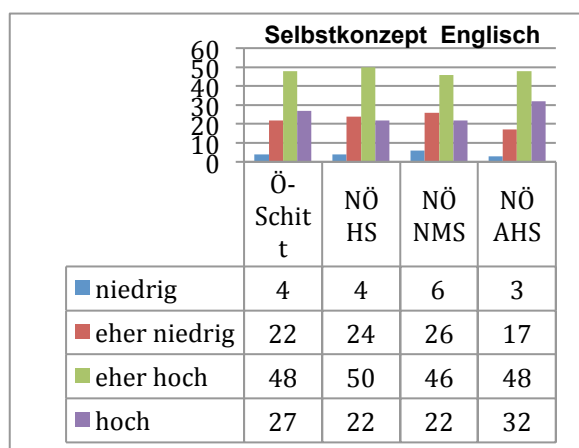


Abb. 10: Selbstkonzept (BIFIE 2014b).

Hier drängt sich eine Gegenüberstellung der Leistungsergebnisse auf: Entsprechen die erbrachten Leistungen auch dem eigenen Selbstkonzept?

In Mathematik werden die Prozentwerte der tatsächlich erbrachten Leistungen, der Leistungslevels „Bildungsstandards erreicht“ und „Bildungsstandards übertroffen“ zusammengefasst.

In Englisch werden die Werte der tatsächlich erbrachten Leistungen des Niveaus A2 und des Niveaus B1 addiert.

Fach	hohes Selbstkonzept	tatsächliche Leistung
Mathematik 4. Schulstufe 2013	86 %	77 %
Mathematik 8. Schulstufe 2012	31 %	58 %
Englisch 8. Schulstufe 2013 - Hören	75 %	97 %
Englisch 8. Schulstufe 2013 – Lesen	75 %	86 %
Englisch 8. Schulstufe 2013 - Schreiben	75 %	63 %
Englisch 8. Schulstufe 2013 - Sprechen	75 %	78 %

Die Tabelle zeigt ein recht klares Bild:

- ✓ Die Lernenden der Grundschule verfügen über ein ausgeprägtes positives Selbstkonzept in Mathematik, dem die tatsächlich erbrachten Leistungen etwas hinterherhinken.
- ✓ Die Jugendlichen am Ende der 8. Schulstufe vertrauen kaum auf ihre mathematischen Fähigkeiten, die aber beinahe doppelt so hoch sind wie ihr Selbstkonzept.
- ✓ In der Fremdsprache Englisch ist das Selbstkonzept recht hoch und wird von den tatsächlich erbrachten Leistungen auch noch in Hören und Lesen übertroffen, in Schreiben unterschritten, und in Sprechen sind die beiden Werte beinahe gleich hoch.

3.3.2. Konsequenz

In der Grundschule liegt der pädagogische Fokus auf der Stärkung des Selbstwerts, das Individuum wird unterstützt, damit es zu seiner eigenen individuellen Persönlichkeit heranwachsen kann. Die Kinder werden gehegt und gepflegt, ihre Stärken werden besonders hervorgehoben. Langsam und sehr behutsam werden Schwachstellen angesprochen. Erst in der 4. Schulstufe werden sehr vorsichtig und immer wieder mit Problemlösestrategien unterstützt auch Defizite aufgezeigt. Doch weht der Schulwind immer wieder etwas heftiger. Dies zeigt sich bereits, wenn es um die Entscheidung geht, wie die Schullaufbahn dieses Kindes weitergehen soll. Plötzlich geht es hauptsächlich um Leistungserbringung und nicht mehr um das echte Kompetenzvermögen der Kinder und um ihren aktuellen Entwicklungsstand.

Dieser „Richtungswechsel“ von Stärken in den Mittelpunkt heben zu Aufzeigen von Schwächen wird in der Sekundarstufe 1 immer mehr verstärkt. Der Paradigmenwechsel von einem Unterricht, der auf der Suche nach dem Finden von Defiziten ist, zu einem Unterricht, der die Stärken und die Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens stellt, ist noch lange nicht flächendeckend vollzogen. Ab der 5. Schulstufe sind im österreichischen Schulwesen viele Lehrende um den Lernenden bemüht. Arbeiten die Lehrenden nicht mit einem gleichen bzw. sehr ähnlichen pädagogischen Konzept, so tauchen die Lernenden oft in ein Wechselbad der Gefühle. Dieses wiederum lässt in einer Entwicklungsstufe, die ohnehin durch viel Unsicherheit geprägt ist, den eigenen Selbstwert sehr ins Wanken geraten.

Ein positiver Selbstwert, ein hohes Selbstkonzept erschließt sich im Schulleben im Besonderen durch einen wertschätzenden Umgang der Lehrpersonen mit den Lernenden. Dazu gehört auch Lob, jede noch so kleine positive Zuwendung verstärkt die individuelle positive Einschätzung. Lob und Anerkennung sollen nicht nur eine kurzfristige Rückmeldung auf positive Leistungen sein, langfristig betrachtet sollen Schülerinnen und Schüler, in ihrer intrinsischen Motivation gestärkt, zu höherem Selbstvertrauen und gestärktem Selbstkonzept geführt werden. Der Förderung von Lernmotivation ist daher besonderes Augenmerk zu schenken.

Paris zeigt die Gratwanderung auf, die das Loben nach sich zieht: Lob gibt es meist für vollbrachte Leistungen; der Lobende legt fest, was als Leistung gilt. Doch oft wird Bemerkenswertes nicht gelobt, weil es gar nicht bemerkt wird, Mittelmaß dagegen hochgelobt. Oftmals entscheidet auch im schulischen Alltag die persönliche Sympathie. Es gehört zu den schwierigsten Herausforderungen, Leistungen von Lernenden anzuerkennen, denen die Lehrperson nicht so viel Sympathie entgegenbringt. Die implizierte Absicht des Lobenden ist stets die Erhöhung des Selbstvertrauens und des Selbstwerts, Ermunterung zu weiterer Anstrengung und dadurch eine Steigerung der Motivation. Im Lob schwingt eine Aufforderung mit, dass in weiterer Folge das soeben erklommene Leistungsniveau nicht mehr unterschritten werden darf (vgl. Paris, 1998, S. 159).

Dass die aktuell geltende Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung bei Überdenken all dieser Aspekte längst keine Gültigkeit mehr hat und dringendst einer grundlegenden Bearbeitung unterzogen werden muss, liegt auf der Hand. Es ist zu hoffen, dass die dazu auserwählten Expertinnen und Experten sich all dieser Probleme bewusst sind und diese auch durchdenken und mitschwingen lassen.

Csikszentmihalyi Flow-Theorie sei an dieser Stelle erwähnt. Sie basiert auf der intrinsischen Motivation. Csikszentmihalyi benennt das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit als „flow“. Das erfüllende, abhebende Gefühl des „Fließ-Erlebnisses“ tritt dann auf, wenn die Aufgabe den Lernenden genau dort trifft, wo seine Grenze zwischen Leistungsfähigkeit und Überforderung zusammentrifft. Lehrpersonen müssen Aufgaben für ihre Lernenden so auswählen, dass intrinsisch motiviertes Lernen passieren kann. Gelingt dies, führt es zu qualitativ besseren Ergebnissen und zu hoher Motivation, woraus sich wiederum ein hohes Selbstkonzept und Freude an der Sache entwickeln können (Csikszentmihalyi, 2010).

Durch Teamteaching und gegenseitiges Beobachten mit Schwerpunkt auf wertschätzendes Verhalten, positive Zuwendung, Lob zur richtigen Zeit und am richtigen Platz können Lehrpersonen einander wertvolles Feedback geben. Die Möglichkeit dieser Reflexion sollte in allen Schulen stattfinden können.

3.4. Freude am Fach

Die Beantwortung der Fragen nach dem Selbstkonzept und der Freude am jeweiligen Fach hängen wechselseitig mit der jeweiligen individuellen Kompetenz und auch dem Verhalten in einer Überprüfungssituation zusammen. Wer ein hohes Selbstkonzept hat, also von sich glaubt, etwas gut zu können, hat eine höhere Motivation, kann meist auch mehr leisten und hat auch noch Freude an der Tätigkeit und dem Ergebnis.

3.4.1. Ergebnisse

Das Bild, das sich bei der Frage nach der Freude am Fach ergibt, zeigt ein anderes Bild als das des Selbstkonzeptes.

Besonders auffallend ist, dass, obwohl nur etwas weniger als ein Drittel (31 %) der Schülerinnen und Schüler der 8. Schulstufe in Mathematik ein hohes Selbstwertgefühl haben (siehe Abb. 9), doch 69 % Freude im und/oder am Fach Mathematik empfinden.

Die Grundschul Kinder geben an, dass ihre Freude an Mathematik doch recht hoch sei, immerhin beantworten 72 % der Grundschul Kinder die Fragen dazu entsprechend positiv.

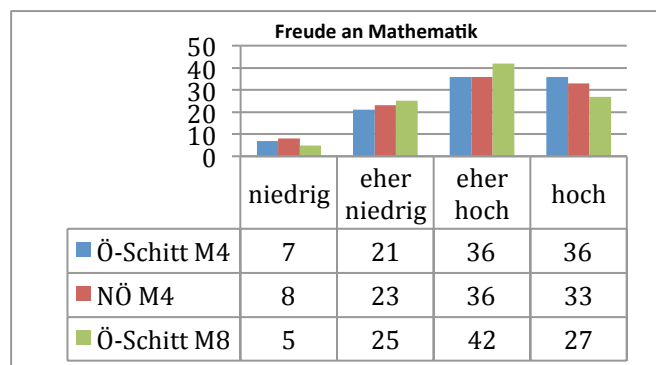
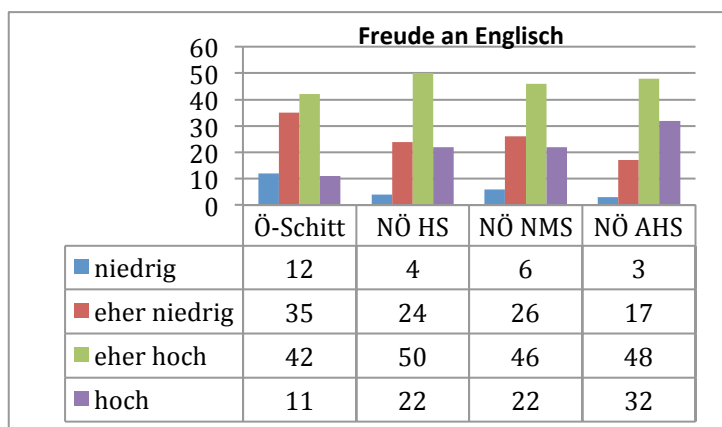


Abb. 11: Freude am Fach (BIFIE 2013a, BIFIE 2014a).

Dieser Trend hat sich bereits in der TIMSS-Studie 2007 gezeigt, in der 62 % der Grundschul Kinder Freude an Mathematik angeben und sich die österreichischen Burschen in ihrer Freude an Mathematik nicht vom europäischen Schnitt unterscheiden, die österreichischen Mädchen dieser Altersgruppe zeigen jedoch deutlich weniger Freude als die Mädchen der teilnehmenden EU-Länder (vgl. Suchan/Wallner-Paschon/Bergmüller/Schreiner, 2008, S. 61).

Eine tiefere Analyse der Ergebnisse der Mathematik-Überprüfung 2012 ergibt, dass mehr Lernfreude und ein höheres Selbstkonzept bei Burschen auftritt bzw. bei Schülerinnen und Schülern, die eine bessere Schulnote in Mathematik haben, sowie bei Schülerinnen und Schülern, die mehr Angebote an Differenzierungs- und Unterstützungsmöglichkeiten wahrgenommen haben (vgl. Handout: BIFIE-Workshop für Pädagogische Hochschulen, 20.6.2013).



Eine Sprache zu lernen, scheint mehr Freude zu machen, als sich mit mathematischen Problemen zu beschäftigen. So wurde die Freude im und am Fach Englisch immerhin von 53 % der österreichischen Jugendlichen dieser Altersstufe mit „eher hoch“ und „hoch“ bewertet.

Abb. 12: Freude am Fach (BIFIE 2014b).

Interessant ist das Befragungsergebnis, dass 20 % der niederösterreichischen Schülerinnen und Schüler, die eine AHS besuchen, angeben, dass ihre Freude an Englisch sehr gering sei. Dieser Prozentsatz der negativen Aussage steigt bei den Jugendlichen in den Hauptschulen in NÖ um weitere 8 % auf 28 %.

Bei den Lernenden in den NMS steigt dieser Wert um weitere 4 %, sodass beinahe ein Drittel der Jugendlichen am Ende der 8. Schulstufe den Erwerb einer Fremdsprache als wenig freudvoll und damit wahrscheinlich auch als nicht notwendig empfindet. Trotzdem ist deutlich zu erkennen, dass die Freude an Englisch im Bundesland Niederösterreich eine höhere positive Bewertung aufzeigt als in Gesamtösterreich.

3.4.2. Konsequenz

Auch wenn hier gesamtheitlich der Anschein erweckt wird, dass die Freude an den getesteten Fächern in NÖ relativ hoch ausgeprägt ist, zeichnen individuelle Schulergebnisse oftmals ein anderes Bild.

Viele Schulteams werden mit dem Ergebnis: niedriger Selbstwert – hohe Freude, bzw. umgekehrt: hoher Selbstwert – niedrige Freude konfrontiert. In beiden Fällen muss sich das Team der Lehrerinnen und Lehrer die Frage stellen: „Ist es das, was wir wollen?“

Ist das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler niedrig und die Freude hoch, muss mit gewisser Berechtigung nachgefragt werden, ob hier der Spaßfaktor über dem Erbringen eines gewissen Leistungsstandes gelegen ist. Ist dagegen das Selbstkonzept hoch bewertet, aber die Freude am Fach gering, dann haben die Lernenden zwar die Meinung, dass sie sehr viel können, dieses Können auch umsetzen, aber ihr Lernen war anscheinend mit wenig Freude an der Tätigkeit, am Fach verbunden. In beiden Fällen ist die Frage nach der Nachhaltigkeit der nachhaltig verfügbaren Kompetenzen infrage zu stellen.

Interessant wird eine weitere Betrachtung, wenn man zu diesen Werten nun auch noch das Leistungsergebnis in Beziehung stellt.

Ein gewagter Versuch einer Gegenüberstellung von Selbstkonzept, Freude am Fach und tatsächlich erbrachter Leistung wird in Form folgender Tabelle durchgeführt. Die Schlussfolgerungen sind Gedankenanstöße, jede Leserin und jeder Leser sind herausgefordert, ihre eigenen Schlüsse zu ziehen.

Selbstkonzept	Freude	Leistung	Schlussfolgerung
hoch	hoch	hoch	Diese Lehrperson hat es geschafft die Lernenden nicht nur zu motivieren, sondern hat sie auch zu einer hohen Leistung angespornt. Die Lernenden sind von sich und ihrer Kompetenz überzeugt und haben die Möglichkeit, dies auch auszuleben, daher haben sie auch viel Freude an dem Fach.

hoch	hoch	niedrig	Wahrscheinlich durch viel Zuwendung wurde durch eine positive und lustfördernde Vermittlung des Faches der Selbstwert der Lernenden erhöht. Die niedrige Leistungserbringung kann auf wenig Nachhaltigkeit des Unterrichts zurückgeführt werden oder auf ein Lernendenpotenzial, das an seine kognitiven Grenzen gestoßen ist.
hoch	niedrig	hoch	Der Selbstwert der Lernenden und das Potenzial der Leistung wurden erbracht, eine positive Motivierung der Lernenden fehlt allerdings. Ein derartiges Ergebnis kann auch durch einen Unterricht erzeugt werden, der von einem gewissen Drill geprägt ist. Die Lernenden bekommen vermittelt, dass sie etwas können (hohes Selbstkonzept) und ihre Leistung entspricht, doch tun sie dies ohne Freude.
hoch	niedrig	niedrig	Diese Konstellation könnte entstehen, wenn die Lehrpersonen mit wenig pädagogischem Geschick und eher lustlos an die Vermittlung ihrer Inhalte herangehen und den Lernenden vermitteln, dass sie eine hohe Kompetenz haben, dieses Bild aber nicht der Realität entspricht.
niedrig	hoch	hoch	Eine hohe Leistung, die von einem niedrigen Selbstkonzept begleitet wird und bei der angeblich viel Freude am Fach mitwirkt, könnte auf einen Unterricht verweisen, der den Lernenden nicht das Gefühl vermittelt, dass sie kompetent sind.
niedrig	niedrig	hoch	Ein relativ hohes Leistungsergebnis, gepaart mit niedrigem Selbstkonzept und keiner Freude am Fach, lässt auf einen Unterricht schließen, der über die Köpfe der Lernenden hinweg geht und mit Angst besetzt ist, wo zwar gelernt wird, aber nicht z.B. um des Verstehens willen, sondern um im Unterricht zu bestehen.
niedrig	niedrig	niedrig	Erscheint diese Ergebnismeldung an einer Schule, ist Handlungsbedarf auf allen Ebenen dieses Faches, der Lehrperson, der didaktischen und pädagogischen Intentionen gegeben.

Wenn Schülerinnen und Schüler wissen, warum sie etwas lernen bzw. bearbeiten und erarbeiten sollen, sind sie auch mit mehr Engagement dabei. Leider ist viel zu oft für die Lernenden nicht ersichtlich und auch nicht erklärbar, warum sie Aufgaben bearbeiten müssen, die sie zum Teil schon beherrschen, und zum wiederholten Male dasselbe von ihnen verlangt wird.

Um die Freude an einem Fach zu verstärken bzw. entstehen und wachsen zu lassen, ist neben pädagogischem Geschick, einem großen Repertoire an unterschiedlichen methodischen Zugängen auch die Persönlichkeit der Lehrperson gefragt. Diese muss mit Überzeugung und Charisma ihre Lernenden begeistern können.

Rückwärtiges Lerndesign, wie es im Konzept der Mittelschule verankert ist, kann hier ebenso einen wichtigen Beitrag leisten. Um diese Art von Unterricht wirklich effizient umsetzen zu können, muss diese andere Denkweise und das Ernstnehmen der Schülerinnen und Schüler mit ihren Anliegen aber erst in den Köpfen von Lehrpersonen positiv verankert sein. Solange Lehrpersonen noch damit ringen, ob diese Vorgangsweise auch wirklich zielführend ist, oder kaum bereit sind bisher verwendetes Arbeitsmaterial entsprechend abzuändern, wird dies nicht wirklich gelingen.

Heterogene Gruppen verlangen beim Bestreben, auch individuelle Zugänge zu ermöglichen, nach Methodenvielfalt. Hier herrscht in Ausbildung und Fortbildung von Lehrpersonen verstärkt Handlungsbedarf, denn jede Methode passt weder zu jedem Lernenden, noch zu jeder Lehrperson, und schon gar nicht zu jeder Zielerreichung. Werden sich Lehrende dessen bewusst und begeben auch sie sich immer auf die Suche nach neuen Methoden, Zugängen, Aufgabenstellungen, Herausforderungen, besteht die Möglichkeit, dass beide „Seiten“ mit hoher Freude an die Arbeit gehen, dabei ihr Selbstkonzept verbessern und schließlich auch höhere Leistungen bringen.

4. Conclusio

Es wurden hier nur exemplarisch einige Bereiche angerissen, deren Bearbeitung sich basierend auf flächendeckender Überprüfung und Rückmeldung anbietet. Weil Ergebnissrückmeldung immer die Gefahr des am Leistungsmittelwert-Hängen-Bleibens mit sich bringt und der Fokus damit rein auf das Erreichen von Punktwerten abzielt, muss auch auf die anderen Bereiche von Unterricht explizit hingewiesen werden.

Dieser Gedankenansatz möchte mit Wagenscheins „Didaktik des Verstehens“ schließen. Wagenschein regt mit seiner Didaktik zur Entschleunigung von Unterricht und Lernen an. Lehrpersonen sollen ermutigt werden, nicht ausschließlich Wissen vermitteln zu wollen, sondern die Sache selbst wirken und an ihr Denk- und Erkenntnisprozesse in Gang setzen zu lassen. Genetisches Lernen, ebenso wie aktiv-entdeckendes Lernen braucht Zeit und Raum, und diese Zeiten, diese Lernräume sollten Lernenden und Lehrenden gegeben werden (Wagenschein, 1992).

Ein professioneller Umgang mit all diesen Herausforderungen setzt bei Lehrpersonen eine intensive Auseinandersetzung mit Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, eine gelungene Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht wie auch ein offen gestaltetes Konzept der Individualisierung und Differenzierung von Unterricht voraus.

„Nicht alle müssen verstehen, aber alle müssen mitdenken“ (Martin Wagenschein)

Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, S. 151-215.
- Bauer, K.-O. (2009). Professionelles Selbst, Evaluieren und Innovieren. In: Bohl, T./Kiper, H. (Hrsg.). *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 219-238.
- BIFIE (2012). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. BIFIE Salzburg.
- BIFIE (2013). *Kontextfragebogen M4: BIST_UE_M4_SFB_2013-03-01.pdf*.
- BIFIE (2013a). *Landesergebnisbericht Niederösterreich Mathematik 8. Schulstufe*. <https://www.bifie.at/node/1949>.
- BIFIE (2014a). *Landesergebnisbericht Niederösterreich Mathematik 4. Schulstufe*. <https://www.bifie.at/node/2489>.
- BIFIE (2014b). *Landesergebnisbericht Niederösterreich Englisch 8. Schulstufe*. <https://www.bifie.at/node/2492>.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart Klett-Cotta.
- Eder, F. (2001). Schul- und Klassenklima. In: Rost, H. (Hrsg.) (2001). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Beltz Weinheim.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule*. StudienVerlag Wien.
- Haertel, G.D., Walberg, H.J.&Haertel, E.H. (1980). Classroom socio-psychological environment. *Evaluation in Education*, 4, p. 113f.
- Haettie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren Baltzmannsweiler.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen Hogrefe, S. 71–176.
- Mayershofer, D./Kempe, S. <http://www.consensa.com/mem/uploads/pdf/prozess.pdf> [22.09.2014].
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In: Rost, H. (Hrsg.) (2001). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Beltz Weinheim, S. 629-635 und *Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen*. Länderbericht Österreich. Wien: BMUKK, 32.
- Neuweg, G.H. (2011). Chancen und Gefahren im Umgang mit Bildungsstandards. Vortrag an der PH Wien. In: Eller, B. (Hrsg.). *Implementation von Bildungsstandards. Auswirkungen auf Lehrplanentwicklung, Lehrmittelenwicklung, Unterrichtsgestaltung*.
- Oelkers, J./Reusser, K. (Hrsg.) (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bildungsforschung Band 27. Bonn BM für Bildung und Forschung.
- Paris, R. (1998). *Stachel und Speer*. Suhrkamp Frankfurt/Main.

- Paseka, A./Schratz, M./Schrittesser, I. Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Paseka, A./Schratz, M./Schrittesser, I. (Hrsg) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien S. 8-45.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1997). Über das Beenden. In: Salzberger-Wittenberg, I./Henry-Williams, G./Osborne, E. (1997). Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien WUV, S. 175-195.
- Suchan, B./Wallner-Paschon, C./ Bergmüller, S./Schreiner, C. (Hrsg.) (2008). TIMSS 2007. Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Leykam Graz.
- Suchan, B./Wallner-Paschon, C./ Bergmüller, S./Schreiner, C. (Hrsg.) (2012). PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Leykam Graz.
- Wagenschein, M. (1992). Verstehen lernen. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim Beltz.
- Wang, M.C., Haertel G.D. & Walberg H.J. (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning, Review of Educational Research, 63 (3) (Autumn, 1993), p. 249-294.