

Über den Umgang mit schulischer Leistung unter kompetenzorientierten Gesichtspunkten

Eine Erhebung an niederösterreichischen Berufsschulen

Elena Lehmann¹, Franz Erhard²

Zusammenfassung

Innerhalb des vergangenen Jahrzehnts fanden Prinzipien der Kompetenzorientierung Eingang in den schulischen Bereich der beruflichen Erstausbildung. Im Zuge dieser Erhebung wurde der Umgang mit kompetenzorientierter Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung an niederösterreichischen Berufsschulen untersucht, da die Annahme bestand, dass die aktuell angewandten Prüfungsformate und Beurteilungsinstrumente diese Entwicklung kaum widerspiegeln.

In diesem Zwischenbericht wird der erste Teil der Untersuchung anhand einer qualitativen Erhebung mittels leitfadengestützter Interviews dargestellt. Die Ergebnisse bilden die Grundlage für die Erstellung eines Fragebogens, der im zweiten Teil der Untersuchung im Zentrum einer quantitativen Datenerhebung stehen wird.

Das hier vorgestellte Zwischenergebnis deutet darauf hin, dass es eine Unterordnung der methodischen Notwendigkeiten unter die der verwendeten Leistungsfeststellungs- und Leistungsbeurteilungsformate gibt. Dabei scheint der tatsächliche Handlungsspielraum in Bezug auf Kompetenzorientierung, wie ihn die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) vorsieht, nicht ausgeschöpft zu werden.

Schlüsselwörter:

Berufsschule
Kompetenzorientierung
Leistungsfeststellung
Leistungsbeurteilung
Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)

Keywords:

Vocational School
Competence orientation
Student performance assessment
Student performance evaluation
Performance Appraisal Ordinance

1 Einleitung

Seit knapp einem Jahrzehnt verlangt die gesetzlich geforderte Überarbeitung der Lehrpläne mit der Maßgabe einer durchgehend kompetenzorientierten Ausrichtung von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern, ihr pädagogisches Handeln in Theorie und Praxis grundlegend neu zu überdenken und zu gestalten.

Um diesen Vorgaben auf Unterrichtsebene zu entsprechen, wurden Methoden und Materialien hinsichtlich der neu ausgerichteten Lehrpläne so aufbereitet, dass sie heute ein hohes Potential an Praxisbezogenheit und Differenzierung aufweisen.

Dabei ist besonders der Fokus auf Individualisierung hervorzuheben, da dieser der Heterogenität innerhalb der Schülergruppen in Berufsschulen hinsichtlich Alter, Vorbildung, kultureller Hintergründe sowie deren (bildungs-)sprachlicher Ressourcen entgegenkommt. Diese Vielfalt lässt sich auf die Tatsache zurückführen, dass im österreichweiten Durchschnitt 40 % aller Jugendlichen mit unterschiedlichen formalen und informellen Bildungsverläufen die Berufsschule als Teil einer dualen Lehrausbildung besuchen (Dornmayer & Nowak, 2019, S.23).

¹ Landesberufsschule Baden, Josef-Kollmann-Straße 1, 2500 Baden und Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: E.Lehmann@ph-noe.ac.at

²Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: Franz.Erhard@ph-noe.ac.at

Jedoch finden die durch diesen Umstand bedingten unterschiedlichen Lernausgangslagen in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) 1974 i.d.g.F. scheinbar wenig Berücksichtigung, wenn hinsichtlich der Leistungsbeurteilung eine sachbezogene, lehrzielorientierte Bezugsnorm als Leistungsstandard vorgegeben wird.

Dies bedeutet, dass ausschließlich der Grad der Lehrzielerreichung für die Benotung von Schülerleistungen herangezogen werden darf. Dabei sollen die Forderungen des Lehrplans, mit Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes, den Maßstab für die Leistungsbeurteilung bilden (LBVO § 11 Abs. 1, zweiter Satz i.d.g.F.).

Darüber hinaus ist die individuelle, personenorientierte Anwendung der Bezugsnorm, wie sie eine kompetenzorientierte Leistungsfeststellung eigentlich voraussetzt, ausschließlich in Ausnahmefällen vorgesehen. Dabei bezieht sich der Gesetzgeber vornehmlich auf Schüler/innen in der integrativen Berufsausbildung (LBVO § 11 Abs.8, i.d.g.F.) und/oder Schüler/innen mit mangelhaften Kenntnissen der Unterrichtssprache (LBVO § 18 Abs.9, i.d.g.F.).

Im Hinblick darauf, dass diese unterschiedlichen Bezugsnormen an Schülerinnen und Schülern in Berufsschulen zur Anwendung gelangen, gehen die Autorin und der Autor dieses Artikels von folgender Annahme aus:

Die in den letzten Jahren erfolgte Hinwendung zu und Entwicklung von kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung findet in der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung nur wenig Entsprechung, da der Umgang mit Leistung in der Berufsschule nach wie vor durch eine bildungsorientierte Auslegung der LBVO geprägt zu sein scheint.

Die diesem Artikel zugrunde liegende Studie ist daher der Beantwortung der zentralen Frage nachgegangen, ob und in welcher Form Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung an niederösterreichischen Berufsschulen kompetenzorientierten Maßgaben folgt. Darüber hinaus wurde sowohl das Grundlagenverständnis für dieses Unterrichtsprinzip untersucht als auch den Ursachen für mögliche Einschränkungen in der Umsetzung kompetenzorientierter Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung nachgegangen.

2 Theoretische Anbindung

Um das Thema der kompetenzorientierten Leistungsfeststellungsformate und Leistungsbewertungsmethoden in der Berufsschule darzustellen, bedarf es einer Analyse der Schlüsselbegriffe, die sowohl im Einzelnen als auch im Verhältnis dieser Begriffe zueinander erfolgen soll. Damit wird eine verlässliche Bezugsebene geschaffen, von der ausgehend der aktuelle Wissenstand und dessen Anwendung im berufsschulischen Unterricht ersichtlich werden sollen.

2.1 Kompetenzorientierter Unterricht in der Berufsschule

Dem Schultyp der Berufsschule kann ein Erfahrungsvorsprung in Bezug auf die Aufbereitung theoretischer Lerninhalte hinsichtlich einer hohen Anwendungsfreundlichkeit eingeräumt werden, wenn theoretisches Wissen in Praxiswerkstätten, Übungsfirmen und letztendlich im spezifischen Berufsfeld umgesetzt werden muss.

Dieser Anspruch wird in dem Grundlagenpapier *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen* aus dem Jahre 2012 wie folgt dargestellt:

„Kompetenzorientierter Unterricht zeichnet sich durch Handlungs- und Anwendungsorientiertheit sowie durch eine hohe aufgabenbezogene Aktivität auf Seiten der Lernenden aus. Basis für die Umsetzung des Unterrichtes ist weitgehend das Konzept des „Cognitive Apprenticeship“. Darunter versteht man ein „instruktionspsychologisches Verfahren, bei dem Kenntnisse und Fähigkeiten in möglichst authentischen Situationen durch Bereitstellung von Orientierungsgrundlagen (Scaffolding), Vormachen (Modelling), allmähliche Reduktion handlungsbegleitender Hilfen (Coaching, Fading Out), handlungsbegleitender Verbalisierung (Articulation), Reflexion und Exploration des Lernenden in Anlehnung an die traditionelle Handwerkslehre angeeignet werden.“ (BMUKK, 2012, S.12)

Die von Fachlehrerinnen und Fachlehrern des jeweiligen Lehrberufs ausgearbeiteten kompetenzorientierten Unterrichtsmaterialien haben dabei die Aufgabe, eine starke Hinwendung zur Praxis- und Berufsweltbezogenheit zu gewährleisten, um den gesellschaftlichen Ansprüchen an diesen Schultyp erfolgreich zu begegnen:

„Die Berufsbildende Pflichtschule (Berufsschule) vermittelt in einem berufsbegleitenden, fachlich einschlägigen Unterricht den Lehrlingen – während ihrer Ausbildung in einem Lehrberuf – die grundlegenden theoretischen Kenntnisse. Die Berufsschule hat die Aufgabe, die betriebliche oder berufspraktische Ausbildung zu fördern und zu ergänzen sowie die Allgemeinbildung zu erweitern. Die Berufsschule bildet einen der zwei Lernorte der dualen Ausbildung.“ (ebd.)

Dabei orientieren sich die verwendeten Lehrinhalte an den kompetenzorientierten Lehrplänen und den übergeordneten Berufsqualifikationsrahmen.

Darüber hinaus wurden im Jahre 2009 Empfehlungen zur Einrichtung nationaler und internationaler Bildungsstandards, wie die des europäischen Leistungspunktesystems *European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET, 2009)*, ausgegeben. Diese Empfehlungen zielen auf eine europaweite Vereinfachung der Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen, auch im Bereich der dualen Berufsausbildung, ab. Weiters soll damit die transnationale berufliche Mobilität erleichtert werden, um den Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort Europa zu stärken und konkurrenzfähig zu erhalten.

“The purpose of this Recommendation is to create a European Credit System for Vocational Education and Training (‘ECVET’) intended to facilitate the transfer, recognition and accumulation of assessed learning outcomes of individuals who are aiming to achieve a qualification. This will improve the general understanding of citizens’ learning outcomes and their transparency, transnational mobility and portability across and, where appropriate, within Member States in a borderless lifelong learning area, and will also improve the mobility and portability of qualifications at national level between various sectors of the economy and within the labour market; furthermore, it will contribute to the development and expansion of European cooperation in education and training.“ (C.155/11)

Dabei kommt den Ländern mit dualen Ausbildungsformen wie Deutschland, Österreich und der Schweiz durch die Verknüpfung von theoretischen und praktischen Schlüsselkompetenzen eine besondere Vorreiterrolle zu, wenn es um den nachhaltigen Erwerb von berufsspezifischem Wissen und die Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit geht. So zeigt sich, dass durch die praxisnahe gewerbliche oder kaufmännische Ausbildung die Mehrheit der Lehrlinge nach Beendigung der Lehrzeit in ein festes Anstellungsverhältnis übernommen wird.

“Following a VET pathway opens up good perspectives on the labour market: at a time when 40% of European employers cannot find people with the right skills to fill their vacancies, 80% of VET graduates find their first long-term job within six months of finishing their studies. Furthermore, evidence shows that 60–70 % of apprentices move directly into a job following their apprenticeship, and in some cases, this increases to 90 %. The VET pathway also provides for a competitive salary – young people with a vocational qualification earn 25.1% more than those with only a low level of education and 16.5 % more than those with a medium level qualification of a general orientation do. In some countries the salaries of those with a VET qualification are even comparable to the salaries of those who have a university degree.“ (European Commission, 2018, S.11)

Und weiter empfiehlt die Europäische Union eine klare Hinwendung zu kompetenz- und anwendungsorientiertem Lernen als Grundlage für persönlichen und beruflichen Erfolg.

“VET provision should embed a) stable core and b) flexible elements in order to provide learners with the skills and transversal competences that are needed on the labour market and in the society and that will empower them to lead a self-determined professional life and master numerous career transitions as well as active citizenship. Learners need to have a strong foundation of proficiency in basic skills (literacy, numeracy, digital) and other key competences. All these skills and key competences, including entrepreneurial skills, critical thinking as well as career management skills should be further developed through VET.“ (European Commission, 2018, S.7)

2.2 Kompetenzorientierte Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Ein wesentliches Merkmal kompetenzorientierter Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung besteht darin, das Dilemma zwischen Fördern und Beurteilen wahrzunehmen und transparent mit den Schülerinnen und Schülern zu behandeln (Neuweg, 2019, S.167).

Dies kann gelingen, wenn Beurteilungssituationen, die in leistungsheterogenen Klassen ein hohes Potential für Selektionserfahrungen bergen, eindeutig als solche gekennzeichnet werden und von den eigentlichen Lern- und Fördererfahrung organisatorisch getrennt werden (ebd.).

Auf den ersten Blick steht Leistungsbeurteilung im Sinne der Beurteilung durch Notenziffern scheinbar im Widerspruch zur individualisierten Rückmeldung, da sich durch die Benotung einer Leistung naturgemäß eine Selektionsfunktion einstellt.

Dadurch kann Leistungsbeurteilung eine ausgrenzende Wirkung haben, vor allem in Anbetracht der zahlreichen Übergänge innerhalb des österreichischen Schulwesens. Eine Vielfalt an Teilhabe ist damit nur mehr eingeschränkt möglich, da dieses System Segregation fördert (Herzog-Punzenberger, 2015, S.201).

Auch verhindert die in der Einleitung angesprochene, für alle Schüler/innen geltende lehrzielorientierte Bezugsnorm, dass Lehrkräfte in heterogenen Berufsschulklassen alle unterschiedlichen Lernausgangslagen bei der Leistungsbeurteilung mitberücksichtigen können.

Dazu muss man bedenken, dass die Berufsschule einen bildungsinstitutionellen Flaschenhals darstellt, den im österreichweiten Durchschnitt 40 % aller österreichischen Jugendlichen im Sekundarbereich passieren, wenn sie eine duale Lehrausbildung absolvieren (Dornmayer & Nowak, 2019, S.23).

Diesbezüglich zeichnet eine Datenerhebung der Statistik Austria (2019, ebd.) folgendes heterogene Bild der Berufsschuleinsteiger/innen im Schuljahr 2017/18: Ungefähr ein Drittel der Berufsschüler/innen der ersten Klasse, nämlich 30,9 %, hatte zuvor eine polytechnische Schule absolviert. 14,8 % kamen aus einer berufsbildenden mittleren Schule und 13,3 % waren zuvor in einer Mittelschule gewesen. Weitere Anteile bildeten 12,5 % der Schülerinnen und Schüler, die zuvor eine berufsbildende höhere Schule besucht hatten, sowie 2,3 % der Neueinsteiger/innen, die über ein positives Reifeprüfungszeugnis verfügten, also einen Abschluss einer AHS-Oberstufe oder einer BHS vorweisen konnten.

Neben der unterschiedlichen Vorbildung kann auch hinsichtlich des Eintrittsalters in die Berufsschule eine hohe Heterogenität festgestellt werden, wenn sich zeigt, dass 6,2 % der Lehrlinge im 1. Berufsschuljahr mindestens 21 Jahre alt sind (ebd.). Rechnet man die ansteigende Zahl an Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern in der 2. und auch 3. Klasse, die in dieser Datenerhebung der Statistik Austria nicht berücksichtigt wurden, mit ein, so zeigt sich auch hier die Notwendigkeit einer hohen inneren Differenzierung und Berücksichtigung unterschiedlicher Lernausgangslagen.

Aufgrund dieser speziellen Zusammensetzung von Berufsschulklassen wird im Folgenden ein besonderes Augenmerk auf die Möglichkeiten differenzierter Feststellung und Bewertung von Leistung gelegt, um die Tauglichkeit eines letztendlich auf Standardisierung ausgelegten Bildungssystems zu überprüfen.

Für die Leistungsbeurteilung und Leistungsfeststellung von kompetenzorientiert aufbereitetem Unterricht entscheidend wäre eine entsprechende gesetzliche Grundlage, die es ermöglicht, Leistungsfeststellungsmaßnahmen nicht nur als Maßnahmen, die der Lehrkraft zur Notenfindung verhelfen sollen, sondern auch und vor allem als Instrument zur Leistungsrückmeldung und damit zur Förderung im kompetenzorientierten Sinn anzuerkennen.

Da frühestens mit dem Schuljahr 2021/22 mit dem Inkrafttreten einer explizit kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung zu rechnen ist (Neuweg, 2019, S.1), lohnt es sich, die tatsächlichen Fördermöglichkeiten, die die aktuelle Fassung der Leistungsbeurteilungsverordnung LBVO (1974 i.d.g.F.) bietet, exemplarisch auszuleuchten.

Als ein wesentliches Instrument der kompetenzorientierten Leistungsfeststellung auf Grundlage der aktuellen gesetzlichen Vorgaben der LBVO (1974, i.d.g.F.) kann die Feststellung der Mitarbeit genannt werden. Hier bietet der Gesetzgeber eine Vielzahl an Möglichkeiten zur umfassenden Leistungsfeststellung, die sogar als alleinige Grundlage einer Semester- oder Jahresbeurteilung herangezogen werden können, sofern der Unterrichtsgegenstand keine Schularbeit verlangt. Damit ist die Mitarbeitsfeststellung allen anderen Leistungsfeststellungsformaten gleichwertig (Neuweg, 2019, S.19f).

Im Detail sieht die LBVO (1974, i.d.g.F.) vor, dass die Feststellung der Mitarbeit den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit in den einzelnen Unterrichtsgegenständen umfasst. Damit erfasst sie alle

„in die Unterrichtsarbeit eingebundenen mündlichen, schriftlichen, praktischen und grafischen Leistungen, Leistungen im Zusammenhang mit der Sicherung des Unterrichtsertrages einschließlich der Bearbeitung von Hausübungen, Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe, Leistungen im Zusammenhang mit dem Erfassen und Verstehen von unterrichtlichen Sachverhalten, Leistungen im Zusammenhang mit der Fähigkeit, Erarbeitetes richtig einzuordnen und anzuwenden.“ (LBVO, §4Abs. 1)

Durch diese formative Art der Leistungsfeststellung kann die Notenfindung über einen längeren Zeitraum erfolgen und damit die individuelle Leistungsentwicklung der Schüler/innen in Bezug auf das Lehrziel festgehalten werden. Dabei ist vor allem ein Augenmerk auf die Anwendbarkeit von theoretischem Wissen in der praktischen Arbeit zu legen. In der Berufsschule können die Mitarbeitsfeststellung über die Produktherstellung im Werkstättenunterricht, über die Erstellung graphischer Arbeiten in Unterrichtsgegenständen wie Fachzeichnen, aber auch über die Anfertigung von Portfolios oder Projektberichten im Rahmen eines Projektpraktikums oder einer Übungsfirma genannt werden.

Gerade hier bietet ein Kompetenzraster als unterstützendes Instrument der Lernstandserhebung einen wichtigen Beitrag, um eine Objektivierung des jeweiligen Leistungsstandes im kompetenzorientierten Sinn sichtbar zu machen. Dies beschreibt der Gesetzgeber so:

„Die Förderfunktion (des Kompetenzrasters, Anm. der Autoren) soll durch konkrete Vergleichsmaßstäbe die bestmögliche Diagnostik als Grundlage für die Förderung einzelner Schüler/innen sicherstellen. Die damit einhergehende Entwicklungsfunktion schafft die Grundlage für einen kompetenz- und schülerorientierten Unterricht.“ (BMUKK, 2012, S.13)

Tatsächlich ist dieses Instrument gemeinsam mit dem herkömmlichen Notenschlüssel, dessen Beurteilungsstufen von 1 bis 5 gemäß der gesetzlichen Deutung der einzelnen Notenschritte einem Kompetenzstufenmodell gleichgesetzt werden kann, einsetzbar. In einer schulrechtlichen Analyse kommt der Leiter der Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz, Georg Neuweg, zu dem Schluss, dass

„für die Ermittlung einer Gesamtnote, die den Notendefinitionen der LBVO gerecht wird, eine Übersicht über die erreichten Lehrziele und das Niveau, auf dem sie erreicht werden, erforderlich ist. Die in der Praxis verbreiteten Beurteilungssysteme wie etwas das schlichte Addieren von Punkten oder das Errechnen von Semester- oder Jahresnoten aus Einzelnoten leisten dies nicht“ (2019, S.57).

Daher empfiehlt er die Entwicklung und Nutzung von Instrumenten wie Kompetenzrastern, um die gängige Leistungsfeststellung und -beurteilung auf eine tatsächlich verordnungskonforme Basis zu stellen (ebd.).

Sowohl die Anerkennung der Mitarbeit als wesentliches kompetenzorientiertes Instrument der Erfassung individueller Leistungsfeststellung als auch die Verwendung des Kompetenzrasters als begleitendes formatives, aber auch summatives Instrument der Leistungsbeurteilung zeigen einen kompetenzorientierten Handlungsspielraum innerhalb der derzeitigen gesetzlichen Grundlagen auf.

3 Design und Ablauf

Die hier dargestellte qualitative Erhebung bildet den ersten Teil der Gesamtuntersuchung und liefert gleichzeitig die Grundlage zur Erstellung eines empirisch-quantitativen Fragebogens, der an alle niederösterreichischen Berufsschullehrer/innen mit der Bitte um Beantwortung ausgegeben wird. Diesbezüglich kann von einem „Sequential Mixed Design“ gesprochen werden, da sich die quantitativ erhobenen Daten des Fragebogens auf die qualitativ gewonnen Ergebnisse dieser ersten Erhebung beziehen (Teddlie und Tashakkori, 2006, S. 153).

Für die Interviews wurden von der Autorin und dem Autor sechs niederösterreichische Berufsschulen angefragt. Die Auswahl der Schulen erfolgte gemäß der Überlegung, möglichst unterschiedliche Standorte und Berufe miteinzubeziehen, um die Heterogenität der niederösterreichischen Berufsschulen diesbezüglich abzubilden. Dabei wurde darauf geachtet, dass sowohl Lehrkräfte aus kaufmännischen als auch Lehrende aus gewerblichen Berufsschulen befragt werden konnten.

Nachdem die Schulleiter/innen dieser Schulen ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie gegeben hatten, wurden sie ersucht, Lehrpersonen ihrer Schule vorzuschlagen. Dabei wurde darauf geachtet, dass Lehrerinnen und Lehrer aller drei Fachgruppen eingebunden werden, um mögliche Unterschiede in der Leistungsbeurteilung zwischen Theorie- und Praxisunterricht berücksichtigen zu können. Demgemäß unterrichten fünf der befragten Lehrkräfte unter anderem in der Fachgruppe 1 (Allgemein bildende und betriebswirtschaftliche Gegenstände) und zwei Teilnehmer/innen unterrichten nur oder auch in der Fachgruppe 2 (Fachtheoretische Unterrichtsgegenstände) und in der Fachgruppe 3 (Fachpraktische Unterrichtsgegenstände).

So wurden sechs Lehrkräfte für die Interviews nominiert, die in weiterer Folge ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie gaben. Die betreffenden Fachlehrer/innen wurden nach Empfehlung der Direktion von der Autorin bzw. dem Autor kontaktiert und gebeten, sich für ein Interview zu wissenschaftlichen Zwecken zur Verfügung zu stellen. Der Kontakt wurde telefonisch oder per E-Mail hergestellt. Aufgrund der kurzfristigen Verhinderung der sechsten Person, die der ungewissen Situation zu Beginn der Schulschließungen im Zuge der COVID-19-Krise geschuldet war, griffen die Autorin und der Autor auf eine ihnen bekannte Ersatzperson der betreffenden Schule zurück, die ebenfalls den Auswahlkriterien entsprach, jedoch ebenso wenig Vorinformationen zu den geplanten Interviews erhielt wie die übrigen Interviewpartner/innen.

Das erste Interview konnte an der Schule der befragten Lehrkraft durchgeführt werden. Alle anderen Interviews mussten aufgrund der unvorhergesehenen Schulschließungen ab Mitte März 2020 entweder über Videokonferenz oder Telefon durchgeführt werden. Alle Befragten gaben zu Beginn des Interviews ihr Einverständnis zur digitalen Aufzeichnung des Gespräches.

Die Aufnahmen wurden beim ersten Interview mittels Aufnahmefunktion eines Smartphones getätigt und bei allen weiteren Interviews über die Aufnahmefunktionen des PCs und (zur Absicherung) des Smartphones. Zusätzlich wurden Gedankennotizen gemacht, die späteren Rückfragen im Laufe des Interviews dienen sollten. Die Aufnahmen der sechs Einzelinterviews wurden transkribiert und nach einfachen Regeln wortgetreu dargestellt. Dabei wurde Wert auf die wörtliche Übersetzung gelegt. Im Gegensatz zur Transkription mit erweiterten Regeln steht jedoch bei dieser Transkriptionsart der Inhalt im Vordergrund, daher wurden Wiederholungen, Stottern, Einwürfe, Pausen und Verständnissignale zum großen Teil nicht dargestellt (Dresing & Pehl, 2013, S.21-23).

Da es bei den Antworten der Befragten in manchen Bereichen Unterschiede gab, kann davon ausgegangen werden, dass die Stichprobengröße für die gewählte Untersuchungsgruppe nicht gesättigt war. Auch kann aufgrund der Gruppengröße von einer Unterrepräsentation ausgegangen werden. Um diesem Umstand zu begegnen, soll ein zweiter, nachfolgender Teil der Untersuchung in Form einer quantitativen Fragebogenerhebung an alle niederösterreichischen Berufsschullehrer/innen gerichtet werden.

3.1 Kategorien für den Interviewleitfaden

Folgende Kategorien wurden zur Erstellung des Interviewleitfadens aus den theoretischen Grundlagen deduktiv abgeleitet.

- Kompetenzorientierter Unterricht: Diese Kategorie beschäftigt sich mit dem Grundverständnis kompetenzorientierter Unterrichtsprinzipien auf Seiten der Lehrenden.
- Leistungsfeststellung: Gegenstand dieser Kategorie ist die Erhebung von Wissen um und die Anwendung von Prüfungsformaten im Unterricht auf Seiten der Lehrenden.
- Leistungsbeurteilung: Gegenstand dieser Kategorie ist die Erhebung von Wissen um und die Anwendung von Leistungsbeurteilungsinstrumenten im Unterricht seitens der Lehrenden.
- Fortbildungswünsche: Diese Kategorie zeigt den Wunsch der Lehrenden nach Fortbildung in Bezug auf Kompetenzorientierung auf.

3.2 Auswertung

Die Auswertung der Interviews diente gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) der Überprüfung der deduktiven und zur Ableitung induktiver Schwerpunkte. Die Codierung und Organisation der erhobenen Daten wurde mit Unterstützung der qualitativen Analysesoftware MAXQDA durchgeführt. Dabei wurden eine weitere Kategorie und sechs Subkategorien gezogen. Durch diese Induktion wurde ein inhaltsanalytisch zirkulärer Prozess in Gang gesetzt, der über den stetigen Abgleich mit den zentralen Forschungsfragen und den Unterfragen einen Erkenntnisgewinn ermöglichte.

Der folgende Kategorienbaum zeigt die im folgenden Abschnitt detailliert dargestellten Kategorien und Subkategorien.

Kategorien	Subkategorien	Quellen
K1 Kompetenzorientierter Unterricht (KOMPU)	SK1 Individuelle Deutung von KOMPU SK2 Wissen um KOMPU	deduktiv
K2 Leistungsfeststellung	SK1 Wissen um kompetenzorientierte Leistungsfeststellung SK2 Anwendung von kompetenzorientierten Leistungsfeststellungsmethoden	deduktiv
K3 Leistungsbeurteilung	SK1 Wissen um kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung SK2 Anwendung von kompetenzorientierten Leistungsbeurteilungsmethoden	deduktiv
K4 Fortbildungswünsche		deduktiv
K5 Wissen um schulrechtliche Grundlagen		induktiv

Tabelle 1: Kategorienbaum

4 Ergebnisse

4.1 Kompetenzorientierter Unterricht (KOMPU)

4.1.1 Individuelle Deutung von KOMPU

Die Auswertung im Hinblick auf die individuelle Deutung und Anwendung kompetenzorientierter Prinzipien zeigte, dass vier von sechs Befragten das gemeinsame Erarbeiten von Lehrinhalten und das Begleiten der Schülerinnen und Schüler als wesentliche Säule des KOMPU erleben.

Zwei Interviewpartner/innen betonten die Besonderheit der methodischen Ausrichtung kompetenzorientierter Lehrziele auf praxisbezogene Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit, die nach Aussage der Lehrkräfte gerade in der Berufsschule seit jeher schulartspezifisch eine große Rolle spielen.

4.1.2 Wissen um KOMPU

Bezüglich der Grundlagenvermittlung kompetenzorientierter Unterrichtsprinzipien konnten innerhalb der Gruppe der befragten Lehrkräfte zwei Pole ausgemacht werden. Drei Lehrkräfte empfanden die formale Einschulung in kompetenzorientierte Unterrichtsorganisation als nicht vorhanden bis unzureichend. Drei der befragten Lehrkräfte gaben an, entweder über die Grundausbildung, über Seminare oder über schulinternen Austausch zu ihrem Wissen über kompetenzorientierte Unterrichtsprinzipien gekommen zu sein.

4.2 Leistungsfeststellung

4.2.1 Wissen um kompetenzorientierte Leistungsfeststellung

In Bezug auf das begriffliche Verständnis hinsichtlich kompetenzorientierter Leistungsfeststellung zeigten die Hälfte der Interviewpartner/innen Unsicherheiten hinsichtlich der Nennung von offenen Prüfungsformaten, die

dem kompetenzorientierten Unterricht eigen sind, wobei die Anwendung dieser Formate nach Nennung durch den/die Interviewer/in von allen Befragten bejaht wurde.

Alle Befragten erklärten, ihre Leistungsfeststellung durch die Verwendung entsprechender Leistungsfeststellungsformate (z.B. Präsentationen) an die kompetenzorientierten Anforderungen angepasst zu haben.

Drei Interviewpartner/innen betonten, Fragestellungen bei Tests oder Schularbeiten besonders praxisbezogen und fächerübergreifend zu formulieren.

4.2.2 Anwendung von kompetenzorientierten Leistungsfeststellungsmethoden

Was die Frage nach einer Anwendungsmethode von kompetenzorientierter Leistungsfeststellung betraf, wurden, außer bei einem Befragten, die Mitarbeitsaufzeichnungen nicht explizit dem kompetenzorientierten Unterricht als Mittel zur formativen Leistungsfeststellung zugeordnet.

Alle Lehrkräfte gaben an, offene Prüfungsformen als formative Leistungsfeststellungsinstrumente, wie beispielsweise Projektarbeiten, Portfolios, Laborarbeiten, aber auch persönliche Kompetenzen, wie Selbstorganisation und Teamfähigkeit, als mögliche Kriterien in die Feststellung der Mitarbeit miteinzubeziehen. Dabei wird die Gewichtung der einzelnen Prüfungsformate innerhalb der Mitarbeitsnote, aber auch im Verhältnis zu besonderen schriftlichen Prüfungen unterschiedlich durchgeführt.

4.3 Leistungsbeurteilung

4.3.1 Wissen um kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung

Hinsichtlich des Grundlagenwissens über kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung wurde ersichtlich, dass alle Befragten die Mitarbeitsbeurteilung als ein wesentliches Instrument derselben anerkennen, wobei bei allen Befragten bezüglich der Wahl der Beurteilungsmethoden wenig Abgrenzung zu traditionellen, bildungsorientierten Leistungsbeurteilungskonzepten erkannt werden konnte.

Alle Befragten bestätigten, dass ihnen eine explizite Interpretation der LBVO im Sinne der Kompetenzorientierung formal, das heißt über Aus- und Weiterbildungen, nicht zugänglich gemacht worden war.

4.3.2 Anwendung von kompetenzorientierten Leistungsbeurteilungsmethoden

Der Kompetenzraster als wesentliche Säule zur Förderung, Rückmeldung und damit Kompetenzerweiterung aller Schülerinnen und Schüler ist für fünf von sechs Befragten noch kein ergänzendes Leistungsbeurteilungsinstrument.

4.4 Fortbildungswünsche

Was Fortbildungswünsche im Bereich Kompetenzorientierung betrifft, gaben fünf von sechs Befragten den Wunsch nach entsprechender Weiterbildung in diesem Bereich an, wobei auch der kollegiale Austausch, sowohl schulintern als auch schulübergreifend, als wichtiger Ideenpool genannt und gewünscht wurde. In einem Interview zeigte sich die Lehrkraft mit dem derzeitigen Wissensstand in diesem Bereich zufrieden.

4.5 Wissen um schulrechtliche Grundlagen

Was die Auswertung dieser induktiv gezogenen Kategorie betrifft, wurde ersichtlich, dass die Notenstufen von allen Befragten als verbindliche Leistungsbeurteilungsskala verwendet werden, wobei es unterschiedliche Meinungen zum Verordnungsursprung gibt. Neben der Bildungsdirektion werden das Land Niederösterreich sowie der Gesetzgeber im Rahmen der LBVO genannt.

Dabei konnte man erkennen, dass es eine Rolle spielt, ob der oder die Befragte eine administrative Rolle in seiner/ihrer Schule einnimmt, da schulrechtliche Begriffe von Personen, auf die das zutrifft, konkreter zugeordnet wurden.

Darüber hinaus bestätigten alle Befragten die Bedeutung der Mitarbeitsnote als schulrechtliches Instrument, um im kompetenzorientierten Sinne beurteilen zu können.

Eine klare Einordnung, was genau in diese Mitarbeitsnote laut Gesetzgeber eingerechnet wird und damit auch laut LBVO an Potential für kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung enthalten ist, wurde insgesamt nicht deutlich kommuniziert.

5 Diskussion und Ausblick

In Bezug auf die zentrale Fragestellung nach dem Wissen über und der Anwendung von kompetenzorientierten Leistungsfeststellungs- und Leistungsbeurteilungsmaßnahmen zeigt sich, dass bei den befragten Lehrkräften einschlägiges Wissen zwar vorhanden ist, aber nur eingeschränkt umgesetzt wird, wobei eine Unsicherheit im Umgang mit der begrifflichen Zuordnung und der schulrechtlichen Einordnung erkennbar ist.

Letzteres betrifft vor allem das Verständnis um die Gewichtung der Mitarbeitsfeststellungen, wobei hier eine Orientierung an den Empfehlungen der Schulleitung bzw. der Bildungsdirektion angegeben wurde.

Im Bereich der Leistungsbeurteilung lässt sich aus den Ergebnissen erkennen, dass Prüfungs- und Benotungsgebote, die an dem rein bildungsorientierten Unterricht der Vergangenheit ausgerichtet sind, einen maßgeblichen Einfluss auf die Methodenwahl und damit auf die eher eingeschränkte Anwendung der komplexen kompetenzorientierten Unterrichtsmethoden hat.

Deutlich zeigt sich, dass die Wirkung kompetenzorientierter Unterrichtsmethodik mit nur einem Beurteilungssystem gemessen wird, nämlich mit den Notenstufen von 1–5. Dabei werden die rechtlichen Möglichkeiten der aktuellen LBVO hinsichtlich kompetenzorientierter Leistungsbeurteilung als Instrument der Förderung (z. B. mittels Kompetenzraster) nicht ausgeschöpft.

Im Hinblick auf die ergänzende Frage um das Grundverständnis des Prinzips der Kompetenzorientierung konnte beobachtet werden, dass das Wissen um kompetenzorientierte Methodik vor allem dort eher gegeben ist, wo Lehrende dieses Wissen zur Anwendung bringen müssen, so zum Beispiel in der Erstellung und Umsetzung von kompetenzorientierten Rahmenlehrplänen, Unterrichtsvorbereitungen und Unterrichtsmaterialien, an denen sie selbst mitgearbeitet haben.

Zur letzten Fragestellung bezüglich der Ursachen für die eingeschränkte Umsetzung kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung kann als mögliche Einflussgröße die unterschiedliche Verfügbarkeit bzw. Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildungsangeboten geortet werden.

Hier scheint ein Zusammenhang zwischen Dienstalter und einschlägigen Ausbildungsinhalten zu bestehen, wenn jüngere Kolleginnen und Kollegen im Gegensatz zu dienstälteren Fachlehrerinnen und Fachlehrern auf die Grundausbildung als Fundament ihres Wissens über Kompetenzorientierung verweisen.

Als nächsten Schritt gilt es, die durch diese Untersuchung gewonnen Erkenntnisse zur Grundlage einer quantitativen Fragebogenuntersuchung zu machen. Schlussendlich soll durch reflektiertes Ineinandergreifen der beiden Datensammlungen der bisher gewonnenen Erkenntnislage mehr Aussagekraft verliehen werden.

Literatur

- BMUKK.(2012). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier*. Wien: Eigendruck BMUKK.
- Dornmayer, H. & Nowak, S. (2019). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2019. Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. lbw-Forschungsbericht Nr.200. Wien: Eigendruck Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschend*. (6. Auflage). Marburg: Eigenverlag
- Europäische Union. (2009). Abgerufen am 28.09.2020 von <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-credit-system-vocational-education-and-training-ecvet>
- Europäische Union. (2018) Abgerufen am 28.09.2020 von <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE>
- Frohn, J. (2019). *Kompetenzorientierung und Inklusion - eine Zusammenführung auf Unterrichtsebene*. Herausforderung Lehrerinnenbildung. 2 (1), 15-38. doi: 10.4119/UNIBI/hlz-48.
- Herzog – Punzenberg, B. (2015). Bildungsarmut - eine Bestandsaufnahme. In K.A. Duffek & B. Rosenberger (Hrsg.). *Bildung Chancen Gerechtigkeit - Bildung fortschrittlich denken*. Wien: Erhard Löcker GesmbH.

Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) vom 25.06. 1974 BGBl. 371/1974. Abgerufen am 20.06.2020 von <https://www.ris.bka.gv.at/> Geltende Fassung.

Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. (2.Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Neuweg, G., H.(2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Linz: TRAUNER Verlag.

Teddlie, C. & Tashakorri, A. (2020). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.