

# Inhaltsverzeichnis

## #schuleverantworten 2023\_3

### Editorial

*Erwin Rauscher*

<b>Editorial</b> .....	5
------------------------	---

### Führungskultur

*Roland Hohl, Reto Wegmüller, Petra Hämmerle, Maria-Grazia Basile*

#### **Kaufleute 2023**

Eine konsequente Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung in der grössten Grundbildung in der Schweiz .....	6
---	---

*Christoph Hofbauer*

#### **Lernförderliche Rückmeldekultur**

Oder: Gratuliere, Hofbauer! Diesmal schon ein Fünfer ... Bei der letzten Schularbeit war es noch ein Siebener!! .....	18
---	----

*Sandra Waltl, Christoph Kampichler*

#### **Ist unsere Prüfungskultur noch zeitgemäß?**

Wie der digitale Wandel die Prüfungskultur verändert .....	25
--	----

*Eberhard Steiner, Miriam Landes*

#### **Ein Leben ohne Fehler ist ein Leben ohne Lernen**

Die Notwendigkeit einer offenen Fehlerkultur .....	32
--	----

*Tamara Rachbauer, Manfred Rachbauer*

#### **Das E-Portfolio als kompetenzorientiertes Instrument zur individuellen Prüfungsbewertung**

.....	42
-------	----

### Aus der Praxis für die Praxis

*Erwin Rauscher*

#### **Prozess begleiten statt (nur) Produkt beurteilen**

Gesprächsleitfaden zur Bewertung von Bachelorarbeiten an der PH NÖ zwischen ChatGPT, Bing-Chat und natürlicher Intelligenz ..... 48

*Martina Krieg, Flavio Carrera*

#### **Von sittlicher Führung zur Beobachtung, Beurteilung und Förderung überfachlicher Kompetenzen**..... 61

*Margarete Kranawetter, Andreas Schubert*

#### **Aufgaben bestimmen das Ergebnis**

Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht ..... 68

*Elisabeth Benedik, Anna Gruber*

#### **Paradigmenwechsel in der Prüfungskultur**

Digitale Medien und innovative Prüfungsformen..... 73

*Stephan Gerhard Huber, Mareen Lüke, Paula Sophie Günther*

#### **Frieden und Krieg in Unterricht und Schule**

Eine explorative Studie zu den Erfahrungen und Bedürfnissen geflohener Lehrpersonen und Schüler\*innen aus der Ukraine..... 78

### Im Gespräch mit

*Petra Heißenberger*

#### **Die Bedeutung des Ausgangsscores: Wie das Sollen zum Wollen wird und was Sie als Schulleitung dazu beitragen können**

Im Gespräch mit Monika Prenner..... 93

*Sabine Höflich*

#### **Durch Rückmeldung das Miteinander verbessern**

Im Gespräch mit Ernst Pokorny ..... 97

*Wiltrud Weininger*

#### **Geht Schule ohne Noten? Welche Prüfungskultur wollen wir fördern?**

Im Gespräch mit Gita Topiwala, Ursula Bots und Frank Brückel (Podcast Resonanzraum Bildung) ..... 100

*Petra Heißenberger*

#### **Zu Prüfungssituationen in Schule und Sport**

Im Gespräch mit Julia Hickelsberger-Füller ..... 102

### Kultur macht Schule

*Christina Schweiger*

**„Warte, junger Mensch, prüfe, beobachte!“**

Beurteilungskultur im Kunstunterricht ..... 105

### Lesen lohnt sich

*Carmen Sippl*

**Literaturkanon auf dem Prüfstand** ..... 113

*Ursula Bots*

**Aufforderung zum Tun** ..... 116

*Sabine Höflich*

**Lerndialog statt Noten**

Neue Formen der Leistungsbeurteilung ..... 118

*Sabine Höflich*

**Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung**

Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte ..... 121

### Begriffsbox

*Sabine Höflich*

**Formatives Feedback** ..... 123

### Impressum

**Impressum** ..... 125



## Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a364>

Kultur im Kontext von Schulleitung ist ein bewusstes, gerichtetes Anstiften von Menschen, ihr Handeln auf an sich gute Ziele hin zu fokussieren – also pädagogische Ethik im Ganzen, erzieherische und bildnerische Moral im Individuellen. Kultur beginnt dort, wo Menschen nicht um Beute kämpfen, sondern um Gehör. *In [gegendert: ihrer] Nähe darf nichts müßig seyn! Was gelten soll, muss wirken und muss dienen* – Antonios bekanntes Wort aus Goethes *Torquato Tasso* bedeutet für die Schule: Gestalten wir die Prüfungen als Unterricht, nicht das Unterrichten als Prüfen.

Bilanz und Wertschätzung für Leistungen rückzumelden, bedeutet eben nicht, junge Menschen zu beurteilen. Würde ein Kind als Schüler\*in nur danach beurteilt, was es kann, und nicht danach, was es ist, dann würde es kränkeln oder, noch schlimmer, auch andere krank machen – dahinter aber stünde ein krankes System. Kultur beginnt noch ohne Fehler, aber doch auch damit, aus Fehlern zu lernen und aus ihnen Chancen zu generieren. Nur Fehler zu suchen, ist der Bilanzen Tod. Und nur wer Bilanz im Dialog zieht, verdient sich Dividenden.

Wie transformieren wir das Gesollte im Lernen ins Gewollte des Erlebens, des Wissens und des Könnens? Dazu bleibt es eine der Gretchenfragen zum Prüfen, und sie kehrt auch im gesellschaftlichen Diskurs immer wieder: Sind Noten noch zeitgemäß? Welche Feedbackformen sind nachhaltige Steigbügel für das Lernen?

Zudem verändern *Künstliche Intelligenz* und *Chatbots* den Zugang zur Wiedergabe von Erlernem manifest. Wie verändert sich das Prüfen? Wie verändert es uns? Wie gestalten wir es als Kultur des Dialogs in Schule und Hochschule? Besonders damit wird sich auch unser nächstes Journalheft auseinandersetzen – nehmen wir dazu Stellung, beziehen wir Position, bringen wir uns ein!

**Erwin Rauscher** (für Herausgeber\*innen, Redaktion & Editorial-Board)

**Roland Hohl**

Schweizerische Konferenz der Ausbildungs- und Prüfungsbranchen, Bern

**Reto Wegmüller**

Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Berufsfachschulen  
Kaufmännisches Bildungszentrum Zug

**Petra Hämmerle**

Ectaveo AG, Zürich

**Maria-Grazia Basile**

Ectaveo AG, Zürich

## Kaufleute 2023

### Eine konsequente Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung in der grössten Grundbildung in der Schweiz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a357>

Die Handlungskompetenzorientierung gewinnt in der Berufsbildung an Wichtigkeit, sodass sich die Träger der kaufmännischen Grundbildungen als Ziel den Erwerb der beruflichen Handlungskompetenzen gesetzt haben. Doch was bedeutet Handlungskompetenz? Handlungskompetenz ist die Fähigkeit einer Person, in konkreten beruflichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu handeln. Kurz gesagt geht es darum, «Wissen» anhand von Teilkompetenzen<sup>1</sup> in «Können» umzusetzen. Dafür müssen die Lernenden die notwendigen Handlungskompetenzen in der Grundbildung erwerben können und im Rahmen des Qualifikationsverfahrens nachweisen. Das Gelingen einer zielgerichteten Entwicklung sowie Messung der Handlungskompetenzen ist nur durch die Kooperation der drei Lernorte «Lehrbetrieb», «Berufsfachschule» und «überbetriebliche Kurse» gewährleistet. Entdecken Sie in diesem Artikel, auf welche Erwartungen, Chancen und Herausforderungen man in dieser Zusammenarbeit sowie in der Umsetzung gestossen ist.

*Handlungskompetenz, Berufsbildung, Kompetenzorientiertes Prüfen, Kaufleute*

«Zukunft braucht Charakter und Mut»

## Die neue kaufmännische Grundbildung – ein Blick in die Zukunft

Kauffrau respektive Kaufmann – umgangssprachlich als KV-Lehre oder bloss KV bezeichnet – ist der meistgewählte Lehrberuf in der Schweiz. Jedes Jahr starten rund 13.000 Jugendliche mit der dreijährigen beruflichen Grundbildung Kauffrau/Kaufmann EFZ<sup>2</sup> ins Berufsleben, weitere 500 mit der zweijährigen beruflichen Grundbildung Kauffrau/Kaufmann EBA<sup>3</sup>. Insgesamt zählt das KV ab Lehrbeginn 2023 19 Ausbildungsbranchen.

Das kaufmännische Berufsfeld verändert sich rasant. Ein wichtiger Treiber dabei ist die Digitalisierung. Immer wieder prägen neue Technologien den Büroalltag, Team- und Projektarbeit sind unabdingbar. Auf diese Realität müssen die Lernenden vorbereitet werden. Im Rahmen der jüngsten Totalrevision wurden die beiden kaufmännischen Grundbildungen daher umfassend modernisiert. Im Zentrum stehen die Handlungskompetenzorientierung und die engere Zusammenarbeit der drei Lernorte Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse.

Die neue Grundbildung wird ab 2023 auf folgende Handlungskompetenzen ausgerichtet:



Abbildung 1: Überblick über die Handlungskompetenzen der neuen Grundbildung (Konvink AG)

Der Fokus auf eine konsequente Förderung (und in der Folge Messung) der Handlungskompetenzen hat einen nachhaltigen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und die Ausgestaltung des Prüfungsdesigns im Rahmen der Kompetenzmessung<sup>4</sup>.

### Die Erwartungen der Trägerschaft des Berufes

Die Träger\*innen der beruflichen Grundbildungen haben im Rahmen der Berufsentwicklung die Aufgabe dafür zu sorgen, dass die Berufe in ihrem Zuständigkeitsbereich aktuell, attraktiv und anschlussfähig bleiben. Als Ergebnis eines umfassenden und breit abgestützten Berufsentwicklungsprozesses wurden im Hinblick auf den Lehrbeginn 2023 neue Qualifikationsprofile für die beiden beruflichen Grundbildungen Kauffrau/Kaufmann EBA und Kauffrau/Kaufmann EFZ entwickelt. Die im Qualifikationsprofil beschriebenen Handlungskompetenzbereiche bilden die Grundlage für die Struktur der Ausbildung an allen Lernorten und für das Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung.

Gemäss Artikel 1 der Berufsbildungsverordnung<sup>5</sup> zum Berufsbildungsgesetz<sup>6</sup> dient die Zusammenarbeit von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt in der Berufsbildung einer hohen, landesweit vergleichbaren und arbeitsmarktbezogenen Qualifikation der Lernenden. Vor diesem Hintergrund haben sich die Verbundpartner\*innen und die Akteur\*innen der kaufmännischen Grundbildung auf der Grundlage der neuen Qualifikationsprofile auf ein Konzept für ein Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung (QV) verständigt, mit dem festgestellt werden kann, ob die lernende Person die für eine erfolgreiche Berufstätigkeit erforderlichen Handlungskompetenzen erworben hat. Die grössten Herausforderungen ergaben sich aus der konsequenten Ausrichtung auf Handlungskompetenzen, der Optimierung der Lernortkooperation und der neu an den Berufsfachschulen im Rahmen der berufskundlichen schulischen Bildung (Berufskunde) zu vermittelnden branchenübergreifenden Handlungskompetenzen. Beibehalten wurde die Zuständigkeit der neu 19 kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen für die Abschlussprüfung «Praktische Arbeit» sowie für die Erfahrungsnoten für die Bildung in beruflicher Praxis und für die überbetrieblichen Kurse.

### Die Antwort aus Sicht der Berufsfachschulen

Die Ausrichtung auf die zukünftigen Anforderungen des Arbeitsmarktes führt zu einer konsequenten Fokussierung auf die Handlungskompetenzen der angehenden Berufsleute. Für die Berufsfachschulen bedeutet dieser Paradigmenwechsel, dass der Unterricht nicht mehr in den herkömmlichen Schulfächern wie Deutsch, Englisch, Wirtschaft und Gesellschaft stattfindet. Stattdessen wird in interdisziplinären Kompetenzbereichen unterrichtet, die den Anforderungen der Berufspraxis entsprechen (z.B. im Bereich «Handlungskompetenzbereich A – Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen» für Kaufleute EFZ).

Die Umsetzung dieses Ansatzes an den Berufsfachschulen stellt eine grosse Herausforderung dar, sowohl pädagogisch, personell als auch organisatorisch. Die didaktische Aufbereitung der beruflichen Handlungssituationen erfordert sowohl disziplinäres als auch interdisziplinäres

näres Wissen. Lehrpersonen müssen mit den aktuellen betrieblichen Lern- und Arbeitssituationen der Lernenden vertraut sein, um das berufliche Lernen und die Reflexion darauf auszurichten (Wegmüller, 2021).

Durch einen mehrjährigen Veränderungsprozess haben sich die Berufsfachschulen entsprechend auf den Ausbildungsstart im August 2023 vorbereitet. Dazu wurde unter anderem die Schulorganisation angepasst und den Lehrpersonen wurden verschiedenste Möglichkeiten zur fachlichen und methodisch-didaktischen Weiterbildung geboten. Dabei haben die Schulen je nach Grösse und regionaler Eingebundenheit unterschiedliche Wege in der Schulentwicklung beschritten.<sup>7</sup>

Um die Handlungskompetenzorientierung im Sinne der Theorie des «Constructive alignment» (vgl. Biggs & Tang, 2011) umfassend zu verankern, kommt einer adäquaten Kompetenzmessung eine wichtige Bedeutung zu.

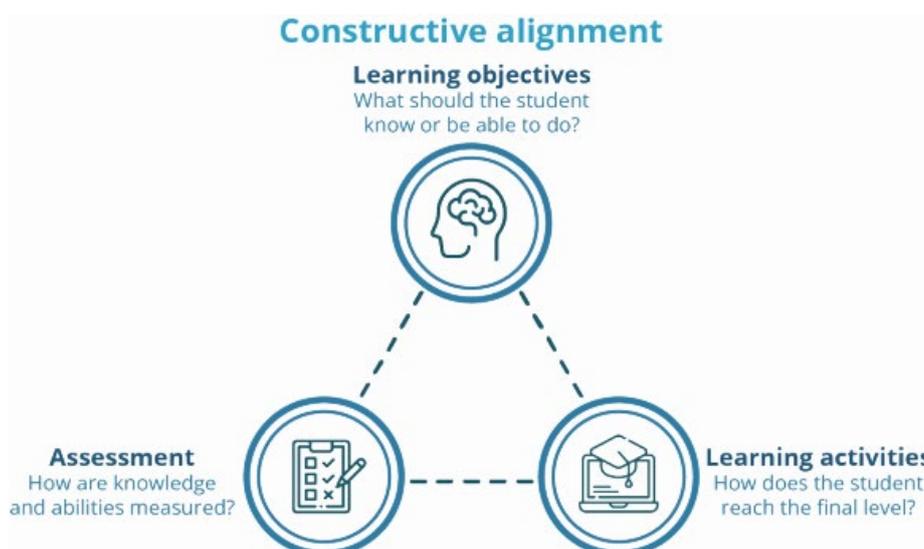


Abbildung 2: Constructive alignment (vgl. Biggs & Tang, 2011)

## Handlungsorientierte Kompetenzmessung auf den Punkt gebracht

Berufliche Kompetenzen sind vielschichtig: Zur erfolgreichen Bewältigung von beruflichen Aufgaben sind neben fundiertem Fachwissen auch eine entsprechende Haltung, analytische Fähigkeiten, methodisches Vorgehen oder ein umfassendes Problemlöseverhalten notwendig. Aufgrund ihrer Vielschichtigkeit ist es eine Herausforderung, die beruflichen Kompetenzen in Prüfungen vollständig zu erfassen. Man bewegt sich bei der Konstruktion der Prüfungen zwangsläufig im Spannungsfeld zwischen «Wünschenswertem» und «Machbarem».

### Das Wünschenswerte

Die Kandidat\*innen zeigen ihre beruflichen Fähigkeiten direkt in der realen Praxis. Live und in Farbe, mit all der Komplexität, die darin steckt. Die Prüfungsexpert\*innen beobachten und bewerten die gezeigten beruflichen Kompetenzen. Ökonomisch und organisatorisch ist das beim Mengengerüst der Kaufleute EFZ und EBA nicht umsetzbar.

### Das Machbare

Man trifft eine Auswahl der zu prüfenden Kompetenzen. Die berufliche Praxis wird so realitätsnah wie möglich im Prüfungssetting nachgebildet. Dieser Weg wird in den beiden Grundbildungen konsequent verfolgt. Das Konzept der Abschlussprüfung am Beispiel der Kaufleute EFZ sieht folgendermaßen aus:



Abbildung 3: Prüfungskonzept (Ectaveo AG)

An den eingesetzten Prüfungsmethoden der schulischen Abschlussprüfung ist ersichtlich, dass ausschließlich Methoden zum Einsatz kommen, welche praktische Situationen simulieren.

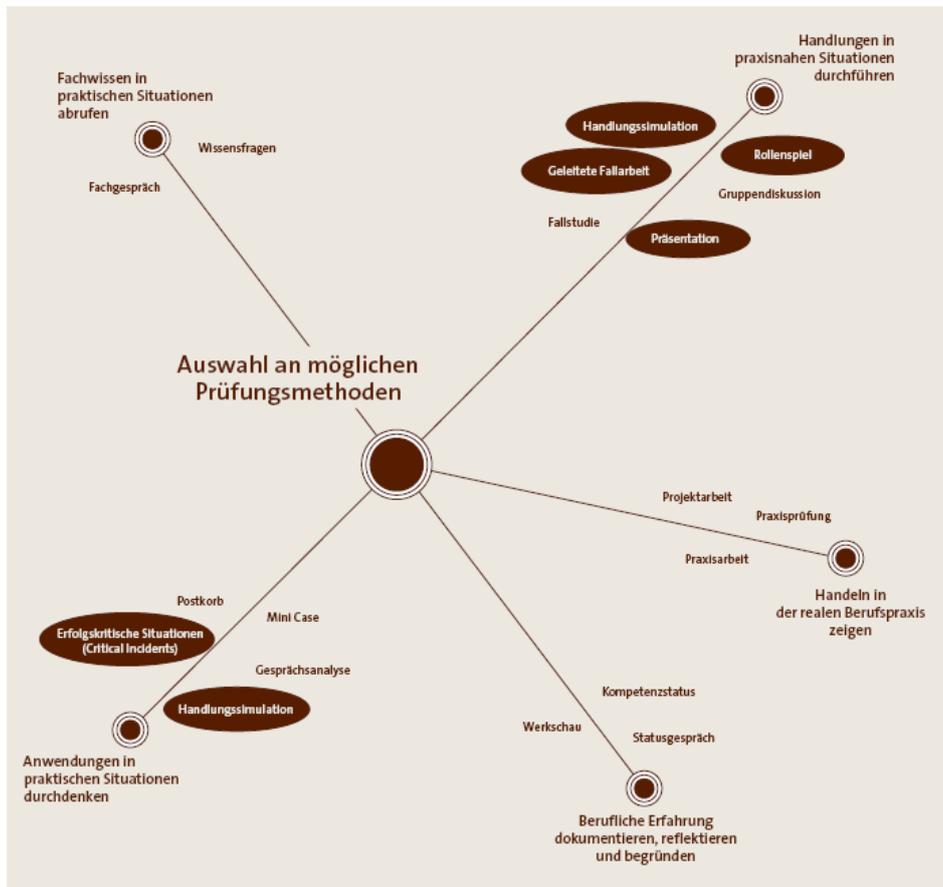


Abbildung 4: Auswahl an möglichen Prüfungsmethoden (Ectaveo AG, 2022)

### Methodik 1: Die Präsentation des persönlichen Kompetenzprofils

Die Lernenden führen während der Grundbildung ein persönliches Portfolio und präsentieren im Rahmen der Abschlussprüfung ihr ganz persönliches Kompetenzprofil. Sie führen mit den Prüfungsexpert\*innen einen Dialog zum erworbenen Erfahrungswissen.

### Methodik 2: Geleitete Fallarbeiten

In geleiteten Fallarbeiten zeigen die Lernenden, dass sie ausgehend von einer vielschichtigen Praxissituation verschiedene Teilaufgaben aufeinanderfolgend bearbeiten können.

### Methodik 3: Handlungssimulationen

Die Lernenden zeigen anhand von beruflichen Routinesituationen, dass sie eine Handlung korrekt ausführen oder die Vorgehensmethodik beschreiben können.

#### Methodik 4: Rollenspiele

In Gesprächssituationen aus dem kaufmännischen Arbeitsgebiet zeigen die Lernenden ihre umfassende Kommunikationskompetenz in einfachen und schwierigen Gesprächssituationen.

#### Methodik 5: Critical Incidents mit Fokus «Kommunikation»

Die Lernenden zeigen ihre kommunikative Kompetenz, schwierige und problemhafte Situationen – allenfalls unter Zeitdruck – situationsgerecht bewältigen zu können.

Und sollten Sie es übersehen haben – es wird im Rahmen der schulischen Abschlussprüfung kein theoretisches Wissen und Verständnis geprüft.

Ganz im Sinne von «Zukunft braucht Charakter und Mut».

### Ein kooperativer Ansatz bei der Kompetenzmessung

Um dieses Prüfungsdesign valide umsetzen zu können, braucht es eine Zusammenarbeit in der Verbundpartnerschaft zwischen «Lernort Betrieb» und «Lernort Berufsfachschule». Die Praktiker\*innen aus den Betrieben entwickeln komplexe Fälle, Cases, praktische Ausgangssituationen und die entsprechenden Praxisdokumente, um eine solide Basis für die Entwicklung der Prüfungsaufgaben zu legen.

Die «Nationale Leitung Qualifikationsverfahren Kaufleute» aus Vertreter\*innen der Berufsfachschulen legen die Schwerpunkte der Prüfungsaufgaben gemeinsam mit den «Praktiker\*innen» fest. Somit wird sichergestellt, dass die Prüfungsaufgaben sowohl den praktischen Anforderungen als auch dem schulischen Anspruchsniveau des geforderten Kompetenzniveaus entsprechen.

Folgende Grafik illustriert den Entwicklungsprozess der Prüfungsaufgaben:

<b>Kick-Off</b>	Start der Entwicklungsphase in der Nationalen Leitung Qualifikationsverfahren
<b>Ideensammlung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praktiker*innen entwickeln Ideen zu Aufgaben</li> <li>• Ca. 1-3 Praktiker/innen pro Position</li> </ul>
<b>Konzept</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sichten der Ideen durch die Praktiker*innen; Auswahl jener Ideen, die weiter verfolgt werden sollen</li> <li>• Roten Faden durch Aufgaben festlegen, Grobskizzen entwerfen</li> <li>• Konkreten Entwicklungsauftrag an Autor*innen erteilen</li> </ul>
<b>Ausarbeitung der Aufgaben</b>	Die Ausarbeitung erfolgt von Autor*innen in sprachregionalen Teams (Tessin, Romandie, Deutschschweiz)
<b>Qualitäts-sicherung (QS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die eingereichten Aufgaben werden durch die Nationale Leitung begutachtet (methodische und inhaltliche Qualitätssicherung)</li> <li>• Es werden konkrete Rückmeldungen an die Autor*innen zum Finalisieren der Aufgaben erteilt</li> </ul>
<b>Über-arbeitung</b>	Die Aufgaben werden anhand der Rückmeldungen durch die Autor*innen finalisiert
<b>Schluss QS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finale methodische und inhaltliche QS</li> <li>• Finalisieren der Aufgaben</li> </ul>

Abbildung 5: Entwicklungsprozess der Prüfungsaufgaben (Ectaveo AG)

### Die Chancen dieser Zusammenarbeit aus Sicht der Trägerschaft des Berufs

Im Rahmen der Bildungserlasse ist die Lernortkooperation systemisch angelegt, d.h. die Rollen der drei Lernorte sind aufeinander abgestimmt und die Lernortkooperation wird mit zielgerichteten Instrumenten unterstützt. Im Rahmen des schulischen Qualifikationsverfahrens geht es neu auch um anwendungsorientierte, berufsrelevante Situationen. Aus diesem Grund ist die Einbeziehung von Fachpersonen aus der Praxis eine unabdingbare Voraussetzung für gültige schulische Abschlussprüfungen.

### Die Chancen dieser Zusammenarbeit aus Sicht der Berufsfachschulen

Der skizzierte Ansatz zur kooperativen Kompetenzmessung stellt für die Berufsfachschulen eine Bereicherung dar. Die Lernenden werden künftig zum Abschluss ihrer Ausbildungszeit mit realen beruflichen Herausforderungen konfrontiert sein und diese in einer für die Schulen ökonomisch bewältigbaren Prüfungsanlage zu meistern haben. Die gemeinsame Erstellung der Leistungsbeurteilung durch Praktiker\*innen gemeinsam mit Autor\*innen aus den Berufsfachschulen stellt einerseits den konkreten Bezug zum Berufsalltag und andererseits eine methodisch-didaktische Prüfungsumsetzung sicher. Da sich an den Berufsfachschulen

der Unterricht unter anderem auch an den Abschlussprüfungen ausrichtet, werden die Lehrpersonen künftig vermehrt die Möglichkeit haben, sich an aktuellen Praxissituationen zu orientieren.

Die gesamtschweizerische Prüfungsentwicklung stellt zudem sicher, dass die Lernenden – egal an welcher Berufsfachschule sie ihre schulische Ausbildung absolvieren – derselben Kompetenzmessung unterliegen. Zusätzlich ermöglicht der kooperative Ansatz auch, den Aufwand für die Vorbereitung und Durchführung der Abschlussprüfungen an der Einzelschule zu minimieren. Mit dem gewählten Vorgehen wird ein grosser Schritt in Richtung handlungsorientierter Kompetenzmessung begangen, auch wenn wir uns aus ökonomischen Gründen mit dem Machbaren begnügen müssen.

## Die Herausforderungen in der Umsetzung

### Aus Sicht der Trägerschaft

Die wichtigste Gelingensbedingung für die Umsetzung und die Weiterentwicklung der kaufmännischen Grundbildung insgesamt ist eine gut funktionierende Zusammenarbeit der Verbundpartner und der Akteure der kaufmännischen Grundbildung auf gesamtschweizerischer Ebene und vor Ort. Dabei spielt die «Schweizerische Kommission für Berufsentwicklung und Qualität Kaufleute EBA und EFZ» eine zentrale Rolle. Neben der Berufsentwicklung im Allgemeinen ist insbesondere auch die laufende Umsetzung und Optimierung des Qualifikationsverfahrens mit Abschlussprüfung ein wichtiges Thema. Dazu wird die Trägerschaft eine spezifische Arbeitsgruppe einsetzen, welche im Dialog mit allen an der Umsetzung Beteiligten arbeiten wird.

### Aus Sicht der Berufsfachschulen

Die konsequente Ausrichtung an den Handlungskompetenzen stellt nicht nur im Unterricht, sondern insbesondere auch bei den Leistungsbeurteilungen während der Ausbildung und zum Abschluss eine wesentliche Veränderung und somit eine grosse Herausforderung für die Lehrpersonen dar. Mit dem Wegfall von Wissens- und Verständnisaufgaben bei den Abschlussprüfungen gibt es in der Vorbereitung auch eine Abkehr vom Unterricht mit traditionellen Lehrmitteln. Durch das Unterrichten und Prüfen anhand von Praxissituationen sowie erweiterten bzw. teilweise neuen Prüfungsmethoden müssen die Berufsfachschulen ihre Konzepte überarbeiten und die Lehrpersonen sich entsprechend weiterbilden. Dies ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass die Lehrpersonen bei der Kompetenzmessung sowohl disziplinär als auch gemeinsam interdisziplinär prüfen werden. Die neuen Ansprüche führen in der derzeitigen Übergangsphase zu einer erheblichen Belastung von Mitarbeitenden und Organisation, welche es an der Einzelschule und/oder durch regionales Zusammenarbeiten der Schulen aufzufangen gilt. Dabei bilden sich neue Formen von Kooperationen

über die Berufsfachschulen hinweg, welche auch neue Chancen und Perspektiven für die künftige Arbeit von Lehrpersonen und für die Weiterentwicklung des Unterrichts eröffnen.

Ganz im Sinne der Handlungskompetenzorientierung und des Bezugs zur Berufspraxis werden die schriftlichen Abschlussprüfungen künftig am eigenen Notebook (BYOD) und mit Internetzugang absolviert.<sup>8</sup> Die national zuständigen Personen für die Prüfungserstellung sowie die verantwortlichen Personen an den Berufsfachschulen müssen sich deshalb zeitnah Gedanken bezüglich Prüfungsumgebungen und der Nutzung von *large language models* (LLM) machen. Dabei wiederum gilt es die Absicht zu verfolgen, dass sich die Leistungsnachweise möglichst nahe an der beruflichen Realität der jungen Berufsleute befinden. Da im kaufmännischen Alltag Hilfsmittel auf der Basis von maschinellem Lernen (ML) vermehrt zum Einsatz kommen, gilt es folglich den Umgang mit solchen Applikationen<sup>9</sup> im Unterricht zu üben und auch die Anwendung in Prüfungssituationen – soweit sinnvoll – zu ermöglichen.

## Literaturverzeichnis

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347–364.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press. <https://www.ru.nl/en/staff/lecturers/designing-education/designing-courses/integrating-learning-objectives>

Ectaveo AG (Hrsg.) (2014): *Umsetzungstipp: Critical Incidents*. Unveröffentlicht.

Ectaveo AG (Hrsg.) (2015). *Umsetzungstipp: Geleitete Fallarbeit*. Unveröffentlicht.

Ectaveo AG (Hrsg.) (2016). *Umsetzungstipp: Rollenspiel*. Unveröffentlicht.

Ectaveo AG (Hrsg.) (2016). *Umsetzungstipp: Handlungssimulationen*. Unveröffentlicht.

Ectaveo AG (Hrsg.) (2017): *Umsetzungstipp: Präsentation*. Unveröffentlicht.

Ectaveo AG (Hrsg.) (2022). *Vademecum: ÜberPrüfen*. Unveröffentlicht.

Erpenbeck, J., von Rosenstil, L., Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung*. Schäffer-Poeschel.

Huber, L. (2009). Lernkultur – Wieso Kultur? Eine Glosse. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 14–20). Bertelsmann.

Jenert, T. & Brahm, T. (2010). „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 124–145.  
<http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/14>, Stand vom 6. Mai 20011.

Nüesch, C., Wilbers, K. & Zellweger, F. (2005). *Die Förderung überfachlicher Kompetenzen an der HSG*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Oblinger, D. C. & Oblinger, J. L. (Hrsg.) (2005). *Educating the Net Generation*. Boulder, CO: Educause. <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>, Stand am 26. September 2005.

Schweizerische Eidgenossenschaft. (2002). *Bundesgesetz über die Berufsbildung*, BBG (SR 412.10). <https://fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2003/674>, Stand am 13. Dezember 2002.

Schweizerische Eidgenossenschaft. (2003). *Verordnung über die Berufsbildung*, BBV (SR 412.101). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/748/de>, Stand am 19. November 2003.

Wegmüller, R. (2021). Erfolgreiche Umsetzung von Berufsbildungsreformen dank geteilter Führung und agiler Schulentwicklung? In *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online bwp@*, 41.

Wegmüller, R. & Brückel, F. (2022). Umsetzung von Reformen in Berufsschulen: Eine besondere Herausforderung für Führungskräfte. *#schuleverantworten 2022\_2*, 57–63. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a197>

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Handlungskompetenz setzt sich aus folgenden Teilkompetenzen (angelehnt an Erpenbeck et al., 2017) zusammen: 1. Fachlich-methodische Kompetenz: Analytische Fähigkeiten, ein systematisch-methodisches Vorgehen, ein entsprechendes Fachwissen usw. 2. Personale Kompetenz: Selbstorganisiertes Handeln, adäquate Selbsteinschätzung, regelmässige Weiterentwicklung usw. 3. Sozial-kommunikative Kompetenz: Sich mit anderen kreativ auseinandersetzen, wertschätzend kommunizieren, sich in einer Gruppe zurechtfinden usw. 4. Aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenz: Vorhaben und Pläne angehen und umsetzen, Gestaltungswille zeigen, Bereitschaft, die Initiative zu ergreifen usw.

<sup>2</sup> EFZ: Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis einer drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung in der Schweiz.

<sup>3</sup> EBA: Eidgenössisches Berufsattest einer zweijährigen beruflichen Grundbildung in der Schweiz.

<sup>4</sup> Neben der Reform «Kaufleute 2023» wurde bereits ein Jahr früher mit der Reform «Verkauf 2022+» der drittgrösste Ausbildungsberuf (Detail- bzw. Einzelhandel) in der Schweiz konsequent nach Handlungskompetenzen ausgerichtet. Die im vorliegenden Artikel zu den Kaufleuten gemachten Ausführungen treffen sinngemäss, insbesondere was die Arbeit an den Berufsfachschulen betrifft, auch auf diese Umsetzung zu.

<sup>5</sup> Verordnung über die Berufsbildung (SR 412.101; Stand: 19. November 2003).

<sup>6</sup> Bundesgesetz über die Berufsbildung (SR 412.10; Stand: 13. Dezember 2002).

<sup>7</sup> Ein Einblick, wie ein solcher Veränderungsprozess an der Einzelschule wie dem Kaufmännischen Bildungszentrum Zug aussehen könnte, bietet der Beitrag von Wegmüller & Brückel (2022).

<sup>8</sup> Siehe Kapitel 4.2 in den Ausführungsbestimmungen zum Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfungen vom 16. August 2021 der Kaufleute EFZ.

<sup>9</sup> Beispiele für Anwendungen von maschinellem Lernen im kaufmännischen Kontext: DeepL und Chat GPT (Stand: Sommer 2023).

## Autor\*innen

### Roland Hohl

Geschäftsleiter und Mitglied des Vorstandsausschusses der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB); Geschäftsleiter und Leiter Berufsentwicklung und Qualität der Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung Schweiz (IGKG Schweiz)

Kontakt: [roland.hohl@skkab.ch](mailto:roland.hohl@skkab.ch)

**Reto Wegmüller, MA, MAS**

Rektor am Kaufmännischen Bildungszentrum Zug und Vorstandsmitglied der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Berufsfachschulen; davor Prorektor und Leiter Weiterbildung mit zusätzlicher Verantwortung für Schul- und Qualitätsentwicklung; Unterrichtsfächer Wirtschaft und Gesellschaft.

Kontakt: reto.wegmueller@zg.ch

**Petra Hämmerle, Dr.**

Geschäftsleitung der Ectaveo AG und didaktische Leitung des Reformprozesses Kaufleute 2023 wie auch des nationalen Umsetzungsvorhabens.

Kontakt: petra.haemmerle@ectaveo.ch

**Maria-Grazia Basile, Lic. Phil.**

Gesamt-Projektleitung in der Ectaveo AG mit Schwerpunkt „Kompetenzorientiertes Prüfen“ und „Kompetenzorientierte Lehrgangsgestaltung“.

Kontakt: maria-grazia.basile@ectaveo.ch

**Christoph Hofbauer**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Lernförderliche Rückmeldekultur

Oder: Gratuliere, Hofbauer! Diesmal schon ein Fünfer ... Bei der letzten Schularbeit war es noch ein Siebener!!

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a354>

Leistungsbeurteilung wird nach wie vor zumeist mit Ziffernnoten und +/-Rückmeldungen gleichgesetzt. Das Lernen der Schüler\*innen, das Erreichen der Lernziele wird jedoch durch das Sichtbarmachen und Erkennen der Differenz zwischen Gelehrtem und Gelerntem und den daraus resultierenden nächsten Lernschritten unterstützt. Wertschätzende, lernzielorientierte Rückmeldungen auf Schüler\*innen-Leistungen führen nachweislich zu besseren Lernergebnissen: Eine lernförderliche Rückmeldekultur ist somit zentrales Thema im Lehr-Lerngeschehen. Weil der Unterricht dadurch wirksamer wird.

*Lernförderliche Rückmeldekultur, formative Leistungsrückmeldung, Lernziele, Kriterien*

„Die Menschen stärken, die Sachen klären“  
Hartmut von Hentig

„Seit etwa zehn Jahren erlebt die Praxis schulischer Leistungsbeurteilung einen grundlegenden Wandel“, konstatiert König (2012, S. 107) mit Blick auf Ergebnis und Qualität eines Bildungssystems anhand von empirisch feststellbaren Wirkungen – aber eben auch, dass die Frage der Lernunterstützung durch Leistungsrückmeldung verstärkt in das pädagogische Blickfeld gerückt ist. Seit dem Zeitpunkt der in der Überschrift zitierten Aussage, 1983, hat sich das Bewusstsein für die Art der Leistungsrückmeldung offensichtlich geändert. Dieser Kommentar zu einer (Latein-)Schularbeit des Autors ist – so hofft ebendieser – undenkbar geworden. Die Wichtigkeit einer lernförderlichen Rückmeldekultur kann jedoch auch heute wohl kaum über Gebühr hervorgestrichen werden: Wie kein anderer schulischer Bereich beherrscht das komplexe Thema der Leistungsrückmeldung sowohl den professionellen Diskurs als auch private Gespräche. Lehrer\*innen beklagen, dass die Notengebung zu jenem Bereich ihrer Arbeit gehört, der sie vor besondere Herausforderungen stellen, kein anderer löst – bei allen an Schule Beteiligten – derartig Unsicherheit und Unzufriedenheit aus. Daraus resultiert

dann die oftmalige Forderung, die Noten gänzlich abzuschaffen, speziell im Pflichtschulbereich (Wohlhart et al., 2016; Neuweg & Mayr, 2018). Jedoch ist nicht die Leistungsrückmeldung per se das Problem, sondern die Dominanz der summativen Beurteilung.

Zeitgemäßes Lernen und Lehren beinhaltet eben auch zeitgemäßes – methodenstimmiges und kompetenzorientiertes – Überprüfen des Erreichten. Egal ob Distance, Blended oder Classroom Learning: Leistungsrückmeldungen gehören zum Lehr-Lernprozess dazu. Ohne Rückmeldung gibt es keine (Weiter)Entwicklung.

## Was ist der Zweck der Rückmeldung, wem soll sie dienen?

Beurteilungsprozesse sind wesentliche Teilprozesse von Bildung. Sie bilden oder verstören, je nachdem, worauf die Aufmerksamkeit der Lernenden gerichtet wird: Geht es darum, möglichst viele Punkte zu sammeln und Lerninhalte quantitativ als Kurzzeit-Merk-Stoff zu behandeln? Oder geht es darum, die Qualität (also *qualitas*, die Wie-Beschaffenheit) von nachhaltig Gelerntem durch Handlung sichtbar zu machen und als Lernergebnis (gemeinsam) festzustellen? Stiggins et al. (2006) unterstreichen den Qualitätsfokus in der Leistungsbeurteilung und heben dabei wesentliche Fragen der akkuraten, lernwirksamen Beurteilung hervor:

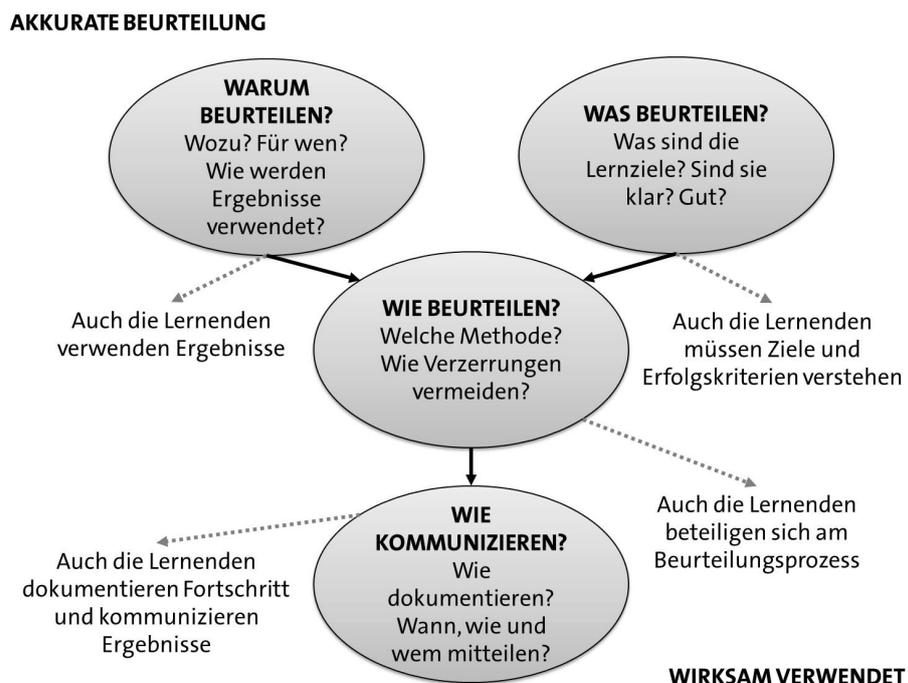


Abbildung 1: Fragen zur Gestaltung lernwirksamer Beurteilung (Stiggins et al., 2006, S. 13)

Dieses Spannungsfeld zwischen Qualität und Quantität hat hohe Relevanz für die Gestaltung von Bildungsprozessen – und somit auch für Prüfungen. Rumpf (2010) unterscheidet zwischen Bildungsprozessen, die darauf ausgerichtet sind, dass Schüler\*innen ‚Bescheid wissen‘,

und Bildungsprozessen, welche die Weltbeziehung der Schüler\*innen in den Vordergrund stellt. Wird Lehren als Vermittlung und damit Lernen als Aufnahme verstanden, besteht die Handlung der Lehrperson darin, Bescheid zu geben. Rumpf bezeichnet dieses Verständnis von Lernen als *Lernen 1*: ein reduziertes Alltagsverständnis, in dem ‚Wissen‘ und ‚Wissendwerden‘ auf ein vordefiniertes Pensum eingeschränkt sind, das es zu beherrschen gilt. *Lernen 2* hingegen hält nach Rumpf die Ambivalenz der Welt aus und sieht Wissen als ein unendlich breites und tiefes Potenzial, als die Verwirklichung des Möglichen.

*Docendo Discimus* (Seneca). Auch viel über uns selbst. Zum Beispiel, wie es bei uns um die zentrale pädagogische Kompetenz der *Assessment Literacy* bestellt ist, das Zusammenspiel von Kompetenzorientierung, Kriterientransparenz und Komplexität der Aufgabenstellungen. Fischer (2015) betont die Bedeutung von Urteilsvermögen in der heutigen Entscheidungsgesellschaft. Er plädiert für Bildungsprozesse, die junge Menschen in die Lage versetzen, eine Sachlage systematisch und kritisch auszuwerten, um dann informierte Entscheidungen treffen zu können. Das verlangt andere als klassisch wissensabfragende Prüfungsaufgaben und -formate ... und vor allem einen veränderten Fokus in der Rückmeldekultur.

## Was wirkt?

Nicht jede Rückmeldung wirkt gleich gut. Eine lernförderliche Rückmeldekultur bündelt drei der Top-10-Faktoren, die Hattie (2012) als besonders effektiv identifiziert: Selbsteinschätzung der Schüler\*innen (1), formative Evaluation des Unterrichts (3) und Feedback (10). Kaum ein anderer Faktor im Lehr-Lerngeschehen wurde so ausführlich beforscht und für wirksam deklariert wie die formative Evaluation. Sie ist auch der Schlüssel zur Effektivität der Lehrperson, weil die formative Evaluation die Lücke zwischen Gelehrtem und Gelerntem aufzeigt: Sie ist die beste Strategie, Lernen sichtbar zu machen ... auch wenn „dieses Instrument [...] in der Praxis leider verhältnismäßig selten genutzt“ wird (Neuweg, 2009, S. 19).

Im schulischen Alltagsgeschehen lassen sich vier unterschiedliche Modalitäten von Rückmeldung beobachten: Lob, Rat, Feedback und Response. Laut mehrerer Studien (vgl. Kluger & DeNisi, 1996) sind Lob und Rat nicht wirksam, vielleicht sogar kontraproduktiv. *Lob* („Gut gemacht!“) kann abhängig machen von Anerkennung und verstellt den Blick auf das, was noch zu tun ist. „Im Lob ist mehr Zudringlichkeit als im Tadel“, schrieb Nietzsche bereits 1886 in *Jenseits von Gut und Böse*: Lob kann ungeahnt beschämend wirken, wenn die Person selbst eigentlich meint, dass das Lob unverdient sei. *Rat* („Du musst mehr lernen!“) ist auf ähnliche Weise problematisch. Erstens, weil unspezifisch, zweitens kann er entnervend wirken. Der Rat „Du musst mehr lernen!“ hilft der Person nicht, wenn sie schon jetzt viel lernt und übt, aber dieses Tun nicht fruchtet. Lob und Rat haben gemeinsam, dass sie personenbezogen sind. Sie sind mit Zuschreibungen und (Vor-)Urteilen verstrickt und machen Aussagen über die Person.

<b>Lob</b>	<b>Rat</b>	<b>Feedback</b>	<b>Response</b>
tut gut, ist aber kontraproduktiv	gut gemeint, aber nicht hilfreich	hilft, konkrete Entwicklungs- und Lernschritte setzen zu können	hilft, die eigene Wirkung zu sehen
<i>Gut gemacht!</i>	<i>Du musst mehr lernen!</i>	<i>Wenn du diese Teilbewegung übst, wirst du weiter springen können</i>	<i>Ich bin begeistert, das war schön anzuschauen!</i>
<i>Sehr beeindruckend!</i>	<i>Du musst klarer sprechen!</i>	<i>Du hast ziemlich schnell gesprochen. Das hat es schwer gemacht, zu verstehen. Probiere bei dieser Folie langsamer zu reden. Übertreibe dabei!</i>	<i>Ich habe mich ziemlich anstrengen müssen, um dir folgen zu können. Das Tempo hat mich gestresst.</i>

Tabelle 1: Vier unterschiedliche Modalitäten von Rückmeldungen. (Eigene Darstellung)

Feedback und Response hingegen sind leistungsbezogen. *Feedback* zeigt auf, welche konkreten Schritte unternommen werden können, um die Leistung zu verbessern. Es wirkt wie ein Routenplaner beim möglichst effektiven Gestalten des Lernwegs. *Response* ist die subjektive Reaktion auf eine Leistung und hilft dem anderen, die eigene Wirkung zu erkennen. Response wird meist als Ich-Botschaft formuliert und zeigt auf, wie das, was jemand tut, auf eine andere Person wirkt.

Die Devise einer förderlichen Rückmeldekultur lautet: Mehr Feedback und Response, weniger Lob und Rat.

## Woran messen wir die Leistung?

Lernförderliche Rückmeldekultur braucht klar formulierte Lernziele in den Bereichen Wissen – Verstehen – Tun können ... im Einklang mit dem Fachlehrplan der jeweiligen Schulstufe. Diese Zielbilder definieren die zu erreichende Kompetenz und beschreiben damit, was am Ende beurteilt wird. Und zwar entlang von vorab kommunizierten, transparenten Kriterien als Maßstab zur Einschätzung der Qualität der Schüler\*innenleistungen: Sie sind das Maß, nach dem wir auch im Alltag beurteilen, auswählen, vergleichen. Kriterien helfen uns somit, die subjektive Frage „Was ist gut?“ zu konkretisieren und zu beantworten.

Jede beobachtete Leistung von Schüler\*innen ist Anlass dafür, die Lücke zwischen Gelehrtem und Gelerntem wahrzunehmen und aufzuzeigen: Das ist der formative Aspekt der Leistungsbeurteilung, die Rückmeldung zur Wirksamkeit des Lehrens. Wenn das Ergebnis, das Rückmeldegespräch oder der Umgang mit Rückmeldungen zeigt, dass der\*die Lernende etwas noch nicht verstanden bzw. etwas missverstanden hat, dann ist Lehren angesagt: Feedback soll Missverständnisse ansprechen, nicht den Mangel an Wissen! Gemeinsam mit den Schü-

ler\*innen können dann die nächsten (Lern-)Schritte festgelegt werden. Eine lernförderliche Rückmeldekultur ist somit zielorientiert (Was ist das Ziel?), handlungsorientiert (Was kann ich tun, um das Ziel zu erreichen?), prozessbezogen (Welche Strategien sind hilfreich? Welcher Fortschritt wird sichtbar?) und ergebnisbezogen (Wo stehe ich? Was ist noch zu tun?) (vgl. Dweck, 2008; Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Hattie & Zierer, 2022).

## Wo können SIE ansetzen, ...

... um an Ihrer Schule eine lernförderliche Rückmeldekultur zu unterstützen?

Wirksames Feedback ist nicht personenbezogen, d.h. nicht an Eigenschaften, Begabungen oder Besonderheiten orientiert, auch nicht an dem, was war, sondern es ist nach vorne gerichtet: Was ist der nächste (und übernächste und überübernächste ...) Schritt dem Lernziel entgegen?

Voraussetzungen dafür sind klare Lernziele, Erfolgskriterien und Maßstäbe für die Beurteilung. Der erste Schritt zu einer förderlichen Rückmeldekultur ist die Bestimmung von Lernzielen und Kriterien entsprechend der Schulstufe. Das können Sie thematisieren und einfordern, denn ohne diese Klarheit über die Anforderungen bleibt jegliche (Selbst)Einschätzung bzw. Bewertung in Subjektivität und Beliebigkeit verhaftet.

- Stellen Sie bei jeder Begegnung/Hospitation/Unterrichtsbeobachtung drei Fragen, um die Klarheit über Ziele und Erfolgskriterien zu erfahren. Egal, ob Sie Lehrer\*innen oder Schüler\*innen fragen – dieses Drei-Fragen-System ist effizient und augenöffnend ... vor allem für die Befragten:
  - Was machst du gerade?
  - Was ist das Ziel und wie hilft das, was du gerade tust, das Ziel zu erreichen?
  - Was wird dein nächster Schritt sein?
- Seien Sie Vorbild einer förderlichen Rückmeldekultur in Ihrer Kommunikation mit Kolleg\*innen. Machen Sie Ziele und Erfolgskriterien klar. Halten Sie sich bei *Lob* und *Rat* zurück, fokussieren Sie auf *Feedback* und *Response*.
- Machen Sie aus der Tabelle zu den vier Modalitäten ein Plakat „Rückmeldung, die wirkt“ für das Konferenzzimmer. Ermuntern Sie zu Ergänzungen!

## Schlussgedanken

Sowohl Lehrende als auch Lernende müssen wissen, was die nächsten Schritte sein sollen. Neuweg (2019, S. 130f) zeigt, dass der regelmäßige Einsatz von formativer Leistungsbeurteilung (in der Diktion der LBVO: Informationsfeststellung) ausgesprochen transparenzsteigernd wirkt und in diesem Sinne wesentlicher Bestandteil einer zielgerichteten Unterrichtsgestaltung ist.

Zugegeben, die fortlaufenden Lernstandsdiagnosen entlang kompetenzorientierter Kriterien erscheinen zeitlich aufwendig und stellen ob des Anspruchs, keine (rein) quantitativen Fehleranalysen, sondern vielmehr qualitative Lernstandsbeschreibungen rückzumelden, eine Herausforderung für die Lehrkraft dar. Im Unterrichtsgeschehen geht es aber doch eigentlich darum, Lernziele zu erreichen. Somit sollte es vor allem darauf ankommen, dass Lernende und Lehrende ein unterstützendes, produktives Arbeitsbündnis eingehen – so dass das „Nicht Genügend“ de facto immer ein „Noch-Nicht-Genügen“ sein muss!

## Literaturverzeichnis

- Dweck, C. (2008). *Mindsets and math/science achievement*. Carnegie Corporation.
- Fischer, R. (2015). Bildung der Entscheidungsgesellschaft. Vortrag beim NMS-Sommersymposium am 8.9.2015, St. Johann im Pongau. <https://www.youtube.com/watch?v=pFgKSxqJqkl> (20.8.2023)
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Hattie, J & Zierer, K. (2022). *Visible Learning: Unterrichtsplanung*. Schneider.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- König, J. (2012). Wandel der Beurteilungspraxis hin zur Arbeit mit Zielen und festgelegten Kompetenzen. In S. Fürstenau & M. Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 107–122). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuweg, G.H. (2009). *Schulische Leistungsbeurteilung: Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis*. 4. Auflage. Trauner.
- Neuweg, G.H. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Trauner.
- Neuweg, G.H. & Mayr, J. (2018). *Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung kaufmännischer Lehrpersonen im Spannungsfeld von Instruktivismus und Konstruktivismus*. bwp@ Österreich Spezial.
- Rumpf, H. (2010). *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs*. Juventa.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2006). *Classroom Assessment for Student Learning: Getting it right – doing it well*. Assessment Training Institute.
- Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2016). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–58). Leykam.



## Autor

### **Christoph Hofbauer, MA, BEd**

ist Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und leitet dort das Zentrum Lernen·Lehren, an dem auch der bundesweite Schwerpunkt der PH NÖ *Assessment Literacy* angesiedelt ist. Sein persönlicher Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich Schul- und Professionsentwicklung, Rückmelde- und Aufgabenkultur sowie Untrennbarkeit von Lernen und Lehren.

Kontakt: [christoph.hofbauer@ph-noe.ac.at](mailto:christoph.hofbauer@ph-noe.ac.at)

**Sandra Waltl**

Pädagogische Hochschule Wien, Wien

**Christoph Kampichler**

Zentralausschuss der allgemeinbildenden Pflichtschulen (ZA APS), Niederösterreich

# Ist unsere Prüfungskultur noch zeitgemäß?

## Wie der digitale Wandel die Prüfungskultur verändert

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a358>

Der Text behandelt die Änderungen in der Prüfungskultur aufgrund von COVID-19 und Künstlicher Intelligenz (KI) im Bildungsbereich. Traditionelle Bewertungen und Noten werden in Frage gestellt, während die Pandemie zu digitalen Lernumgebungen und neuen Bewertungsmethoden führt. Die Entstehung von Prüfungen wird beleuchtet und die vielfältigen Dimensionen des Prüfens werden diskutiert. KI verändert das Bildungssystem, bietet Möglichkeiten wie personalisierten Unterricht und automatisierte Prüfungsgenerierung, erfordert aber auch Fortbildungen für Lehrer\*innen. Der Text betont, dass Schulen die Chancen der KI nutzen sollten, um die Bildungskultur zeitgemäß anzupassen. Dies erfordert Engagement von Schulleiter\*innen, Lehrer\*innen und Fortbildungseinrichtungen.

*Prüfungskultur, Künstliche Intelligenz, Bewertungsmethoden, COVID-19, Fortbildung*

### Eine neue Ära

Erinnern wir uns an unsere eigene Schulzeit zurück, werden wir feststellen, dass die Bewertungen von Leistungen einen enormen Teil in unserer Bildungskultur eingenommen haben. Bereits John Hattie stellte fest, dass die Notengebung das Ende des Lernens für das jeweilige Fach bedeutete (Hattie, 2008, S. 135). Dabei benötigt das Lernen keine Bewertung, sondern es sollte eine Umgebung geschaffen werden, in der die Lernprozesse der Schüler\*innen positiv begleitet werden können (Nölte & Wampfler, 2021, S. 9). Bislang wurde jedoch im Bildungsbereich der Fokus auf das Bewerten von Leistungen der Schüler\*innen gelegt. Mit dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie, einhergehend mit den unerwarteten Schulschließungen im März 2020, vollzog sich ein Wandel im Bildungsbereich. Der Unterricht verlagerte sich auf die digitale Ebene und Lehrkräfte waren gefordert, sich mit der neuartigen Situation auseinanderzusetzen (Blum & Dobrotic, 2021, S. 81). Prüfungen konnten nicht mehr in gewohnter

Art und Weise abgehalten werden, wodurch es zu einer – teilweisen individuell-kreativen – Veränderung im Lern- und Arbeitsbereich und zu einer Weiterentwicklung der Lern- und Prüfungskultur gekommen ist (Middendorf, 2022, S. 8).

## „Prüfen und Bewerten“ – eine lange Tradition?

Bereits seit dem 11. Jahrhundert ist der Begriff des „Prüfens“ im Mittelhochdeutschen unter dem Terminus „pruoven/bruoven“ bekannt, der sich vom lateinischen Begriff „probare“ ableitet. Verschiedene Bedeutungen werden diesen Begriffen zugeschrieben, wie etwa „erfahren“, „spüren“ oder „empfinden“, aber auch „beweisen“ oder „betrachten“, um nur eine Auswahl möglicher Übersetzungen zu nennen. Im 13. Jahrhundert taucht der lateinische Begriff „examen“ auf, der auch in der gegenwärtigen universitären Lehre Verwendung findet. Er nähert sich der Konzeption von schulischen Prüfungen an und beinhaltet Aspekte wie „Beurteilen“, „Untersuchen“ und „Hervortreiben“. Das 19. Jahrhundert, welches als das „Jahrhundert der Prüfungen“ bezeichnet wird, führte zu einer Standardisierung und Formalisierung von Leistungsbewertungen. Neben der Korrektur von Fehlern wurden Schüler\*innen dabei nun auf ihr erlerntes Wissen und die Anwendbarkeit des Gelernten überprüft. Überdies war es möglich, mehrere Lernende gleichzeitig über dasselbe Wissen abzufragen (Ricken & Reh, 2017, S. 249–251). Grundsätzlich hat sich dieses Verständnis von Prüfungen bis in die Gegenwart fortgesetzt, wenngleich die Digitalisierung gegenwärtig erhebliche Veränderungen in der Prüfungskultur mit sich bringt.

### Traditionelle Prüfungskultur

Damit gegenwärtig gewährleistet werden kann, dass Schüler\*innen am Ende ihrer Schullaufbahn ein bestimmtes Grundwissen aufgebaut haben, wurden Bildungsstandards vom Bildungsministerium festgelegt. Dabei wird genau aufgelistet, welche Schulstufe welche Kernbereiche beim Wissenserwerb abdeckt (Rudolf, 2006, S. 53). Die Schule weist dabei drei grundlegende Funktionen auf: die Qualifikations-, die Legitimations- sowie die Selektionsfunktion. Eine zentrale Aufgabe der Schule ist es, dass sich die Schüler\*innen Wissen aneignen und Fertigkeiten aufbauen, damit diese adäquat angewandt werden können. Der Unterricht vermittelt gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen, wodurch die Legitimationsfunktion gegeben ist (Fend, 1981, S. 16). Damit die Leistungen der Schüler\*innen festgestellt werden können, hat die Lehrperson gemäß § 3 Abs. 1 der derzeit gültigen Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) die Möglichkeit, dies durch die Mitarbeit im Unterricht, durch mündliche Prüfungen oder mündliche Übungen, schriftliche Leistungsüberprüfungen, praktische Leistungsfeststellungen oder graphische Leistungsfeststellungen festzuhalten (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023). Die Beurteilung über die Leistung der Schüler\*innen durch die Lehrperson ist als Sachverständigengutachten zu verstehen (ÖPU, 2020).

## Veränderung der Prüfungskultur durch COVID-19

Die COVID-19-Pandemie hatte weltweit enorme Auswirkungen auf die Prüfungskultur und beeinflusst diese bis heute. Durch die Schulschließung erhielten die digitalen Medien einen direkten Aufschwung und digitale Tools für das Lernen wurden von den Lehrkräften eingesetzt (Tengler et al., 2020, S. 3). Zeitgleich wurde auf unterschiedliche Lernplattformen zurückgegriffen, die eine passende Lernumgebung darstellen sollten. Darüber hinaus wurden schriftliche und mündliche Prüfungen in Präsenz auf Online-Prüfungen umgestellt und spezielle Lernplattformen verwendet. Infolgedessen mussten auch die Leistungsnachweise dementsprechend angepasst werden. Hier seien exemplarisch Blogbeiträge, Einträge auf digitalen Pinnwänden, digitale Lerntagebücher oder E-Portfolios genannt (Middendorf, 2022, S. 2f). Allerdings muss auch aufgezeigt werden, dass die Schulen bislang nur in geringem Ausmaß über notwendige technische Ausstattungen, wie Computer, Laptops oder Internetleistung verfügen. Weiters sind die teilweise fehlenden digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte Gründe, warum diese an Schulen vor der COVID-19-Pandemie bei den Schüler\*innen nicht ausreichend gefördert wurden (Bergner, 2017, S. 124).

## Chancen und Herausforderungen des Wandels

Konrad et al. (2021) schildern in ihrem Beitrag die Herausforderungen, die durch veränderte Anforderungen an Unterricht und Schule aufgrund des Voranschreitens der Digitalisierung entstehen, sehr anschaulich. Sie führen die sogenannte „Akteur-Netzwerk-Theorie“ – kurz ANT – an, die Schulen als ein Zusammenspiel von menschlichen und nichtmenschlichen Akteuren bei der Umsetzung der Digitalisierung beschreibt. So sind bei der Umsetzung der digitalen Transformation im Schulwesen einerseits neben Schulleiter\*innen, Lehrer\*innen und Schüler\*innen eben auch räumliche Gegebenheiten, vorhandene technische Infrastrukturen, Unterrichtsmaterialien sowie Vorgaben und Gesetze von Bedeutung. Die Herausforderung des Prozesses im Rahmen der ANT besteht darin, dass sich die einzelnen Elemente (nicht-menschliche und menschliche) in einem Netzwerk befinden und es Berührungspunkte gibt, an denen eine Weiterentwicklung notwendig wird, die jedoch nicht immer gelingt. Exemplarisch wird das Implementieren von Tablets im Unterricht, die auch im Rahmen von Prüfungen eingesetzt werden können, genannt. Hier sind einerseits der Kenntnisstand der Lehrenden im Hinblick auf den Umgang mit den digitalen Endgeräten sowie ein notwendiger Fortbildungswille seitens der Lehrpersonen, aber auch ein entsprechendes Fortbildungsangebot, ein finanzieller Rahmen zur Anschaffung der technischen Notwendigkeiten an Schulstandorten und die Rolle der Schulleitung von Bedeutung, die eine Vorbildfunktion im digitalen Transformationsprozess übernimmt und bei Kritiker\*innen, aber auch Erziehungsberechtigten Überzeugungsarbeit leisten muss. Auch die Schaffung technischer Strukturen und notwendiger Budgets für den Schulstandort obliegt dem Kompetenzbereich einer Schulleitung (Konrad et al., 2021, S. 59–68).

In jüngerer Vergangenheit nimmt nun vor allem auch das Thema Künstliche Intelligenz im Rahmen der Digitalisierung Einzug im Bildungsbereich und verändert diesen für Schüler\*innen, Lehrer\*innen und andere handelnde Personen im Bildungsbereich.

## Künstliche Intelligenz – die Zukunft im Bildungsbereich

Bislang konnte man sich auf keine einheitliche Definition von Künstlicher Intelligenz verständigen. Aufgrund des fehlenden Konsenses ist Künstliche Intelligenz kein wissenschaftlicher Begriff. Sogar das Standardwerk „*Artificial Intelligence: A Modern Approach*“ von Stuart Russell und Peter Norvig aus dem Jahr 2016 wagt keine Definition, sondern versammelt acht Definitionen, welche in zwei Dimensionen angeordnet wurden. Die erste Zeile beschäftigt sich mit Gedankenprozessen und Schlussfolgerungen, die zweite behandelt das Verhalten. Die erste Spalte analysiert den Erfolg menschlicher Leistung, die zweite die Rationalität (Russell & Norvig, 2016, S. 1-2). Dabei ist festzuhalten, dass hier Definitionen für KI herangezogen wurden, welche von vor 55 Jahren versucht wurden. Dies untermauert zudem, dass das Thema kein neues, plötzlich auftretendes, ist, sondern bedingt durch den technologischen Fortschritt realisierbar wurde.

### Dimension 1: „Thinking Humanly“

“The exciting new effort to make computers think [...] machines with minds, in the full and literal sense.” (Haugeland, 1985)

“[The automation of] activities that we associate with human thinking, activities such as decision-making, problem solving, learning [...]” (Bellman, 1978)

### Dimension 2: „Thinking Rationally“

“The study of mental faculties through the use of computational models.” (Charniak & McDermott, 1985)

“The study of the computations that make it possible to perceive, reason, and act.” (Winston, 1992)

### Dimension 3: „Acting Humanly“

“The art of creating machines that perform functions that require intelligence when performed by people.” (Kurzweil, 1990)

“The study of how to make computers do things at which, at the moment, people are better.” (Rich & Knight, 1991)

### Dimension 4: „Acting Rationally“

“Computational Intelligence is the study of the design of intelligent agents.” (Poole et al., 1998)

“AI [...] is concerned with intelligent behavior in artifacts.” (Nilsson, 1998)

(Russell & Norvig, 2016, S. 2)

Seit der Veröffentlichung von ChatGPT im Jahr 2022 hat die Thematik Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich einen enormen Aufschwung erlebt und wurde medial beleuchtet. Gerade für den Bildungssektor stellt dies eine große Veränderung dar, da die Auswirkungen auf das Schreiben und Einholen von Informationen zu Prüfungszwecken sowie Prüfungsmodalitäten bislang unklar sind (Weßels, 2022). Im Bereich des Prüfens ist es für die Lehrpersonen nun unumgänglich, neue Varianten von Aufgabenstellungen, Umformulierungen oder Präzisierungen zu generieren. Weiters können sie sich eine automatisierte Ideensammlung zu einer Prüfungsthematik erstellen lassen und daraus Themengebiete genauer eingrenzen. Voraussetzung für die Anwendung von KI im Bereich des Prüfens ist es, dass die Lehrkräfte in diesem Bereich über aktuelles Fachwissen verfügen. Gerade deshalb wäre es notwendig, dass diese Thematik während einer pädagogischen Konferenz von Schulleitungen behandelt wird, und im Zuge dessen können Weiterbildungen dazu angeboten werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023).

## Fazit und Ausblick

„Prüfen“ scheint ein Begriff zu sein, der fest im Bildungsbereich verankert ist. Wissen wird kontrolliert und die Schüler\*innen müssen Kompetenzen zielorientiert anwenden können. Unterricht verändert sich und damit einhergehend auch der Prüfungsmodus, der sich der Praxis der Lernenden entsprechend anpassen sollte. Schule muss neu gedacht werden, wenn künftiger Unterricht und Prüfungsmodalitäten die Gegenwart abbilden sollen. Künstliche Intelligenz verändert derzeit den Bildungsbereich rasant und Schüler\*innen verstehen es, sich diese zunutze zu machen. Im Rahmen der Digitalisierung muss daher das Potenzial, das in Künstlicher Intelligenz steckt, erkannt werden und entsprechend als Ressource genutzt werden. Vielmehr kann diese in den Unterricht selbst eingebaut werden, um etwa Abläufe zu optimieren oder Ideen zu generieren. Auch Lehrende können diese für die Vorbereitungsarbeit des Unterrichts nutzen. Künstliche Intelligenz wird nicht mehr verschwinden, es gilt daher, den Unterricht und die Prüfungskultur von morgen entsprechend zu gestalten und die Vielfältigkeit sowie das Möglichkeitenspektrum zu nutzen. Dies erfordert selbstverständlich auch ein entsprechendes Fortbildungsangebot seitens der Pädagogischen Hochschulen und weiterer Fortbildungsträger sowie einen entsprechenden Willen aller am Unterricht Beteiligten. Eine besondere Rolle kommt in diesem Prozess den Schulleiter\*innen zu, die letztendlich für die Implementation der Künstlichen Intelligenz im Rahmen der digitalen Transformation im Schulleben verantwortlich sein werden. Als Schulmanager\*innen begleiten sie die Lehrenden und Lernenden mit einer hohen Sensibilität hinein in ein neues Zeitalter der Unterrichts- und Prüfungskultur.

## Literaturverzeichnis

Bergner, N. (2017). Digitale Bildung in der Schule – die Lehrkräfte sind der Schlüssel. Material- und Fortbildungsangebote zum Thema digitales Lernen. Medienpädagogik(28), S. 123-132.

Blum, S., & Dobrotic, I. (2021). Die Kita- und Schulschließungen in der COVID-19-Pandemie. In D. Fickermann, & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (17), S. 81-99.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg .

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Konrad, J., Rizzo, A., Eichhorn, M., Müller, R., & Tillmann, A. (2021). Digitale Technologien und Schule. Ein Schulentwicklungsprozess aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie. In H.-W. Wollersheim, M. Karapanos, & N. Pengel (Hrsg.), *Bildung in der digitalen Transformation, Medien in der Wissenschaft* (78), S. 59-68.

Middendorf, W. (2022). Schulische Leistungsbewertung im Kontext der Digitalisierung – erste Hinweise zu einer von der KMK angestrebten erweiterten Prüfungskultur. doi:10.25656/01:23908

Nölte, B., & Wampfler, P. (2021). *Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung*. Hep.

ÖPU (2020). Von <https://www.oepu.at/index.php/infos-a-z/2140-leistungsbeurteilung-schueler> abgerufen

Rechtsinformationssystem des Bundes. (2023). Von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> abgerufen

Rudolf, B. (2006). Standards und Leistungsbeurteilung. Bildungspolitische und gesellschaftliche Aspekte. Informationen zur Deutschdidaktik, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule(4).

Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson.

Tengler, K., Schrammel, N., & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der COVID-19-Krise. *Medienimpulse*(58), S. 1-37. doi:10.21243/mi-02-20-24

Weßels, D. (2022). Forschung & Lehre. Von <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/chatgpt-ein-meilenstein-der-ki-entwicklung-5271> abgerufen

## Autor\*innen

**Sandra Waltl**, BEd BSc (WU) MA

Seit 2013 Lehrerin in der Primarstufe, Bachelor in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Masterstudium im Bereich Bildungswissenschaft, seit 2021 an der Pädagogischen Hochschule



Wien als Lehrende im Fachbereich Deutsch tätig.  
Kontakt: [sandra.waltl@phwien.ac.at](mailto:sandra.waltl@phwien.ac.at)

**Christoph Kampichler, BEd. MA**

Seit 2014 Lehrer an Neuen Mittelschulen im Fachbereich Deutsch und Geschichte, Masterstudium im Bereich der Bildungswissenschaften, seit 2021 als freigestellter Personalvertreter und Regionalbetreuer im niederösterreichischen Pflichtschulbereich tätig.  
Kontakt: [christoph.kampichler@bildung-noe.gv.at](mailto:christoph.kampichler@bildung-noe.gv.at)

**Eberhard Steiner**

Institut für Unternehmenssteuerung & Veränderungsmanagement (UVM-Institut), München

**Miriam Landes**

Institut für Unternehmenssteuerung & Veränderungsmanagement (UVM-Institut), München

# Ein Leben ohne Fehler ist ein Leben ohne Lernen

## Die Notwendigkeit einer offenen Fehlerkultur

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a352>

Der Beitrag beschreibt zunächst die Begriffe „Fehler“ und „Risiko“: Warum ist der Begriff „Fehler“ eigentlich ein umgangssprachlicher Begriff? Fehler sind Abweichungen von Anforderungen und als solche stehen sie in einer Verbindung mit dem Begriff Risiko. Weiterhin ist von Bedeutung, sich das Konzept von Kultur als Denkschablone zu vergegenwärtigen, denn so bequem es auch ist, sich auf internalisierte Verhaltensweisen zu stützen, so wichtig ist auch, diese zu hinterfragen und im Sinne einer Fehlerakzeptanz- und Lernkultur anzupassen. Der Beitrag geht dann auf wichtige Gründe ein, warum es oftmals an einer positiven Fehlerkultur mangelt und beschreibt, welche Folgen sich daraus ergeben. Dann wird vertieft, was eine positive Fehlerkultur ausmacht und wie man diese erreichen kann.

*Fehlerkultur, Führung, New Work, Kultur, Lernkultur*

### Ohne Fehler kein Lernen?

Positive Fehlerkultur bezieht sich auf ein organisatorisches Umfeld, das die Anerkennung, Analyse und das Lernen aus Fehlern und Irrtümern fördert und unterstützt. Es ist eine Kultur, die Transparenz, offene Kommunikation und kontinuierliche Verbesserung schätzt. In einer positiven Fehlerkultur fühlen sich die Mitarbeitenden sicher, ihre Fehler zuzugeben, ihre Erfahrungen zu teilen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Diese Kultur fördert die Innovation, das Wachstum und die Widerstandsfähigkeit von Organisationen.

Es wäre vereinfacht, Lernerfolge nur auf die Analyse von Fehlern zurückführen zu wollen: Der Mensch lernt nicht nur aus Fehlern, er ist auch in der Lage, andere Lernpfade zu beschreiten und sich Wissen systematisch und gewollt anzueignen – auch wenn dies nicht immer die „Standardeinstellung“ ist und Motivation und Volition verlangt. Lernen meint „(a)lle relativ

dauerhaften Veränderungen im Verhaltenspotenzial, die aus Erfahrung resultieren“ (Lefrancois 2015, S. 6), wobei die Änderung im Verhaltenspotenzial ein Beleg dafür ist, dass Lernen stattgefunden hat (Steiner & Landes, 2017, S. 165).

Und doch spielen Fehler eine wichtige Rolle beim Aufbau von Erfahrungen und diese Lernwege sind ebenfalls wichtig, wenn auch manchmal nicht gefahrlos. Erfahrungen können unintentional erworben werden, indem man aus einem gelungenen oder (häufiger) gescheiterten Problemlösungsansatz einen Lerngewinn zieht. Dabei stand nicht das absichtsvolle Lernen im Vordergrund, sondern das Problemlösen. Wesensverwandt ist diesem Ansatz das (absichtsvolle) Lernen aus Experimenten, deren Ausgang per Definition unsicher ist. In beiden Fällen kommt der Reflexion große Bedeutung zu: Nur so kann der gereifte Lerngewinn erreicht werden. Die Bedeutung einer Fehlerlernkultur ist in vielen Bereichen groß, so z.B. im Gesundheitsbereich (Ulmer et al., 2023, Morgenstern & Kuczera, 2023), in der Luftfahrt (Müller, 2014) und auch im Hochschulkontext (Arn, 2020, S. 209f.). Nachfolgend soll deshalb diese Bedeutung im organisationalen Kontext näher beleuchtet werden.

## Was versteht man unter „Fehler“ und „Risiko“?

Der Begriff „Fehler“ kann in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben. In der allgemeinen Definition bezieht sich ein Fehler auf eine Abweichung von einem erwarteten oder gewünschten Zustand oder Ergebnis, d.h. es kommt zu einer unvorteilhaften Abweichung vom Soll-Zustand.

Entscheidungstheoretisch wird das Risiko als Gefahr einer Fehlentscheidung verstanden, die zu Fehlern führt (Hermann, 1996, S. 9ff.). Allgemein kann Risiko als die Realisierung eines unerwünschten Zustandes als Folge von (Nicht-)Handlungen definiert werden, wobei über die Eintrittswahrscheinlichkeit ein Informationsdefizit herrscht. Für eine Risikosituation müssen Ziele existieren und Informationsdefizite über die Zielerreichung bestehen (Helten & Karten, 1991, S. 5f.).

Im technischen Bereich können Fehler auf Probleme oder Mängel in der Konstruktion, Herstellung oder im Betrieb von Geräten oder Systemen hinweisen. Fehler können zu Fehlfunktionen, Sicherheitsrisiken oder anderen unerwünschten Folgen führen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, Fehler zu identifizieren, zu analysieren und zu beheben, um die Leistung und Zuverlässigkeit von technischen Systemen zu verbessern.

Im Arbeitsumfeld kann der Begriff „Fehler“ auf verschiedene Arten von Fehlern oder Fehlverhalten von Mitarbeitenden oder Teams verweisen. Neben den im organisationalen Kontext weniger interessanten Fehlern (statistische Fehler, wissenschaftliche Fehler, sprachliche Fehler etc.) sind drei Arten von Fehlern im beruflichen Kontext von Bedeutung:

1. Menschliche Fehler: Fehler können auf Fehlverhalten zurückzuführen sein, das aus menschlichen Verhaltensweisen resultiert. Dies kann z.B. auf Nachlässigkeit, Unachtsamkeit, Drogenkonsum, Leichtsinn oder mangelnde Kenntnisse zurückzuführen sein.

2. Prozessfehler: Dies können systemische Fehler sein, die auf Probleme in den Arbeitsabläufen, der Kommunikation oder der Organisation hinweisen.
3. Technische Fehler: Diese treten auf, wenn ein Gerät oder eine Maschine nicht wie erwartet funktioniert. Dies kann auf einen Defekt in der Hardware, einen Softwarefehler oder einen Benutzer\*innenfehler zurückzuführen sein, wobei diese im weiteren Sinn auch auf von Menschen verursachte Fehler zurückzuführen sind.

## Wie kann man „Kultur“ beschreiben?

Eine abschließende Definition des Begriffes Kultur gibt es nicht: Kroeber und Kluckhohn (1963) fanden mehr als 160 Definitionen des Begriffes Kultur (Engelen & Tholen, 2014, S. 17). Kultur wird beschrieben als der von Menschen geschaffene Teil der Umwelt (Herskovits, 1955), als geteiltes Verhalten (Goodenough, 1970), als geteiltes kognitives System (Goodenough, 1981), geteilte Symbolsysteme (Geertz, 1973; Schneider, 1968) oder geteilte kognitive Modelle (Murdock, 1945, vgl. auch Werner & Steiner, 2022, S. 202).

Wir wollen es hier mit ein paar Arbeitsdefinitionen bewenden lassen: Kultur ist eine Denkvereinfachung. Sie bildet einen Referenzrahmen, innerhalb dessen sich Menschen verhaltenssicher bewegen können. Kultur hilft Menschen dabei, Verhaltenssicherheit zu erlangen und sich z.B. in einer Organisation situationsgerecht zu verhalten.

Niemand ist frei von Kultur. Menschen sind in mehreren Kulturen verankert, sei es Familienkultur, Nationalkultur, Organisationskultur etc. Kultur reduziert die Notwendigkeit, sich stets neu zurechtzufinden und damit verringert sich der kognitive Aufwand. Kulturen helfen bei der Einsparung von kognitivem Energieeinsatz. Dieser Mechanismus ist den Individuen oft nicht bewusst, sie haben die Kultur internalisiert. Man bemerkt dies oftmals erst, wenn man einen neuen, bisher unbekanntem Kulturraum betritt und es einem auffällt, dass Dinge anders gesehen, getan und bewertet werden können, als man dies in bekannten Kulturräumen gewohnt ist.

## Was liegt im Argen? Gründe für eine negative Fehlerkultur

Wie mit Fehlern umgegangen wird, ist von Kultur zu Kultur unterschiedlich. Während in einer Organisation eine Offenheit für das kreative Potenzial von Fehlern herrschen mag, ist ein Fehler in einer anderen Kultur Anlass zu Sanktionen. Eine negative Fehlerkultur zeigt sich durch ein destruktives Fehlermanagement: Fehler werden undifferenziert zum Anlass für Bestrafungen herangezogen und es folgen überwiegend negative Rückmeldungen, die keine oder wenig Ansätze zur Fehlerlösung und zur Fehlervermeidung in sich tragen.

Gründe für eine negative Fehlerkultur sind vielfältig:

Fehler werden *grundsätzlich negativ konnotiert*: Fehler sollten vermieden werden und dies ist im Kern auch richtig, denn es geht nicht darum, jeden Fehler zu feiern. Fehlermachen wird

also generell als negativ angesehen und dies wird auch früh vermittelt. Nicht unerwähnt bleiben soll hier aber auch, dass sich kreative Prozesse oftmals erst durch Fehler fortentwickeln und dies bereits kleinen Kindern Lerngewinne ermöglicht. Dieses Prinzip („Scheitern früh und oft“) machen sich professionelle Kreativ- und Innovationsprozesse wie das Design Thinking zunutze, bei denen das Scheitern und Neubeginnen systemimmanent sind.

Es besteht eine *Furcht vor der Fehlerauswirkung*. So setzt ein rigides Fehlermanagementregime zurecht dort ein, wo Fehler zu katastrophalen Auswirkungen führen können, wie z.B. in der chemischen Industrie, im Anlagenbau oder bei Brückenbauwerken. Diese Furcht vor der Fehlerauswirkung wird aber oft auch dort spürbar, wo ein Fehler nicht zu einer Katastrophe führt, wie z.B. bei Stellenbesetzungsverfahren im (deutschen) öffentlichen Dienst. Hier wird aus Angst vor Konkurrenzklagen oftmals eine starke Fehlervermeidung betrieben, die Verfahren in die Länge zieht und unflexibel macht.

Ein weiterer Grund ist die *Angst vor persönlichen Konsequenzen*. Mitarbeitende, die einen Fehler gemacht haben, befürchten oftmals, mit einer Entlassung, Abmahnung oder einer Verweigerung weiterer Karriereschritte büßen zu müssen.

Schließlich sei noch erwähnt, dass eine negative Fehlerkultur auch auf eine *Enttäuschung von anderen Personen*, die den Fehler bewerten und sanktionieren, zurückzuführen sein kann. Dies können Vorgesetzte ebenso sein wie Lehrende, Eltern etc.

## Wie wirkt es sich aus? Folgen einer negativen Fehlerkultur

Von den Folgen einer negativen Fehlerkultur seien nur einige kurz skizziert:

### Angstkultur

Eine negative Fehlerkultur kann zu einer Atmosphäre der Angst und des Misstrauens führen. Wenn Mitarbeitende befürchten, für Fehler bestraft zu werden, können sie sich unsicher fühlen, Risiken einzugehen, neue Ideen vorzuschlagen oder Verantwortung zu übernehmen. Dies kann Innovation und Kreativität hemmen. In letzter Konsequenz führt eine Angstkultur auf der Ebene der Organisation zu Erstarrung und auf der Ebene des Individuums zu (innerer) Kündigung, Burn-out oder Erkrankungen.

### Schweigekultur

In einer negativen Fehlerkultur neigen die Menschen dazu, ihre Fehler zu verbergen, anstatt sie zu melden oder zu korrigieren. Dies kann zur Folge haben, dass Fehler sich verschlimmern oder wiederholen und Probleme nicht gelöst werden.

### Lernverweigerungskultur

Fehler sind oft Gelegenheiten zum Lernen und zur Verbesserung. Eine negative Fehlerkultur kann diese Lernmöglichkeiten verhindern, da Menschen dazu neigen, Fehler zu vermeiden oder zu verbergen, anstatt aus ihnen zu lernen.

### Mitarbeitendenfrustrationskultur

Eine negative Fehlerkultur kann dazu führen, dass Mitarbeitende unzufrieden und unmotiviert sind. Dies kann die Produktivität senken und zu einem höheren Personalwechsel führen.

### Kultur ineffizienter Prozesse

Wenn Fehler nicht als Gelegenheiten zur Verbesserung gesehen werden, können ineffiziente Prozesse und minderwertige Produkte oder Dienstleistungen die Folge sein. Dies kann die Reputation und Wettbewerbsfähigkeit der Organisation beeinträchtigen.

## Was wäre wünschenswert? Merkmale einer positiven Fehlerkultur

In einer positiven Fehlerkultur geht es nicht darum, das Fehlermachen zu glorifizieren. Eine solche Kultur ist auch keine Wohlfühlkultur, in der Fehler einfach „laufen gelassen werden“. Eine positive Fehlerkultur akzeptiert, dass Fehler entstehen, grenzt die Fehler-Folgen ein und behebt diese, analysiert die Fehlerursachen und leitet daraus Lerneffekte ab. Eine solche Kultur fordert aber auch, dass es Usus ist, entstehende Fehler bei Kolleg\*innen und Führungskräften ansprechen zu müssen! Eine solche Kultur erlaubt es nicht, Fehler nicht zu thematisieren – aber eben immer in der Abfolge: Akzeptanz, Beheben, Analyse, Lernen.

Fehler werden in einer solchen Fehlerakzeptanz- und Lernkultur als Lernchancen betrachtet und es wird Wert auf Transparenz, offene Kommunikation und kontinuierliche Verbesserung gelegt (Harteis et al., 2006). Eine positive Fehlerkultur ermutigt Mitarbeitende, ihre Fehler offen anzusprechen, aus ihnen zu lernen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Dies fördert Innovation, Wachstum und Resilienz in Organisationen.

Eine solche Kultur weiß auch, Fehler differenziert zu betrachten, und zwar

- nach dem Grad der Sorgfältigkeit (grobe vs. leichte Fahrlässigkeit),
- nach der Hartnäckigkeit der Fehlerbegehung (einmalige Fehler vs. andauernde Fehler),
- nach der Kausalität der Fehlerursachen (monokausale vs. multikausale Fehlerursachen).

Ein Fehler, der einem durch ein Augenblicksversagen unterlaufen ist, sollte anders bewertet werden als eine Nachlässigkeit, die in grober Art und Weise gegen eine Sorgfaltspflicht verstößt, die man typischerweise zugrunde legen kann. Moderiert wird diese Betrachtung durch die Schwere der Fehlerfolgen: Eine falsch adressierte E-Mail ist normalerweise oftmals kein

schwerwiegender Fehler, werden dadurch aber vertrauliche Daten unbefugten Dritten zugänglich gemacht, ist auch eine leichte Nachlässigkeit ein schwerer Fehler.

Unterläuft ein Fehler einmalig, so ist dies anders zu bewerten, als wenn sich konstant (auch leichte) Fehler häufen. Diese Fehlerwiederholung zeigt an, dass ein Lernprozess nicht angestoßen wurde und damit eines der Ziele einer positiven Fehlerakzeptanz- und Lernkultur verfehlt wird.

Fehler entstehen nicht monokausal. Sie haben immer mehrere Gründe. Das menschliche Bemühen, eine Fehlerursache zu ergründen, endet aber oftmals, sobald die erste Fehlerquelle identifiziert wurde. Dies kommt dem menschlichen Bemühen entgegen, kognitive Anstrengungen zu reduzieren, führt aber zu Fehlern in der Fehleranalyse. Man spricht hier vom Schweizer-Käse-Modell (Reason, 2000): Stellen wir uns einen in Scheiben geschnittenen Emmentaler Käse vor: Jede Scheibe beschreibt eine Sicherheitsbarriere: der Mensch, die Technik, die Führung, die Organisationskultur etc. Jede dieser Scheiben hat Löcher und jedes Loch ist eine Durchlasstelle für den Fehler. Kommen alle Scheiben so unglücklich zum Liegen, dass alle Löcher übereinanderliegen, so kommt es zum Fehler. Die Löcher in der menschlichen Scheibe sind vielfach größer als die in der Technikscheibe, aber jede Scheibe hätte den Fehler aufhalten können. Oftmals hört die Fehlerursachenforschung auf, wenn das Loch der menschlichen Scheibe gefunden wurde. Zurecht werden bei großen Katastrophen wie Flugzeugabstürzen auch die technischen Mängel gesucht und nicht nur auf menschliches Versagen abgestellt. Auch bei den kleinen, nicht katastrophalen Fehlern lohnt es sich, den Fehler als etwas multikausal Entstandenes zu akzeptieren.

## Wie kann es funktionieren? Wege zu einer positiven Fehlerkultur

### Psychologische Sicherheit

Schlüsselement einer positiven Fehlerkultur ist die psychologische Sicherheit, also die Überzeugung, dass man nicht bestraft oder bloßgestellt wird, wenn man eigene (oder fremde) Fehler anspricht (Edmondson, 1999). Wenn sich Mitarbeitende psychologisch sicher fühlen, sind sie eher bereit, etwas auszuprobieren, Ideen mitzuteilen und Fehler zuzugeben. So entsteht ein Umfeld, in dem Fehler nicht als Versagen, sondern als Chance für Wachstum und Lernen gesehen werden.

### Lernkultur

In einer positiven Fehlerkultur akzeptieren Organisationen, dass Fehler unauflösbar mit menschlichem Handeln verbunden sind und dass sie wertvolle Lernerfahrungen bieten können. Anstatt das Individuum für Fehler verantwortlich zu machen, liegt der Fokus auf dem Verständnis der Ursachen und der Ableitung sinnvoller Präventivmaßnahmen. Die Betonung liegt hier auch auf „sinnvoll“: Aus einem leichten Fehler sollte kein bürokratisches Fehlerver-

meidungsregime erwachsen. Wichtig sind hingegen die tiefgreifende (und nicht monokausale) Analyse von Fehlern, die Identifizierung systemischer Probleme und die Umsetzung von Korrekturmaßnahmen, um ähnliche Fehler in Zukunft zu vermeiden.

### Entwicklungsperspektive

Darüber hinaus fördert eine positive Fehlerkultur das Selbstaktualisierungsbestreben des Menschen. Eine wachstumsorientierte Denkweise ist die Überzeugung, dass Fähigkeiten und Intelligenz durch Engagement und Arbeit entwickelt werden können und entwickelt werden wollen. In diesem Zusammenhang werden die Mitarbeitenden ermutigt, Fehler als Chance für Wachstum und Verbesserung zu sehen. Sie werden in ihren Bemühungen unterstützt, aus ihren Fehlern zu lernen, neue Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Leistung zu verbessern. Dieser Bewusstseinswandel trägt dazu bei, eine Kultur des kontinuierlichen Lernens und der Entwicklung zu schaffen.

### Führung

Ein weiterer wichtiger Aspekt einer positiven Fehlerkultur ist die Rolle der Führung. Führungskräfte spielen eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, den Ton anzugeben und ein Umfeld zu schaffen, in dem Fehler als Lernchance gesehen werden. Sie müssen das Verhalten, das sie von ihren Mitarbeitenden erwarten, selbst vorleben, indem sie ihre eigenen Fehler zugeben, offen für Feedback sind und den Lernprozess aktiv unterstützen. Eine Führungskraft, die Fehler eingesteht, schwächt dadurch nicht ihre Autorität, sondern fördert das eigene Ansehen eher. Ein Hilfsmittel kann hier der „Fehler des Monats“ sein: eine regelmäßige Gesprächsrunde, in der alle Teilnehmenden ihren besten Fehler einbringen und dann der Fehler des Monats prämiert wird. Dadurch werden Fehler entstigmatisiert und eine Fehleranalyse etabliert. Die Führungskraft sollte hier mit dem eigenen Fehler beginnen und auch die Rahmenbedingungen schildern, die zu dem Fehler geführt oder beigetragen haben (vgl. auch im Kontext der Hochschuldidaktik Arn, 2020, S. 150 f.).

### Konstruktives Feedback

Darüber hinaus verfügen Organisationen mit einer positiven Fehlerkultur häufig über gut eingeführte Feedback-Mechanismen. Feedback ist eine wesentliche Voraussetzung für Lernen und Verbesserung. In einer positiven Fehlerkultur ist das Feedback konstruktiv, wertschätzend, spezifisch und zeitnah. Es wird mit der Absicht gegeben, Mitarbeitenden beim Lernen und Verbessern zu helfen, anstatt zu kritisieren oder die Schuld für Fehler zu geben. Die konstruktiv eingestellte Führungskraft würde den Satz: „Wer hat das falsch gemacht?“ gar nicht sagen, denn hier geht es nur darum, den Sündenbock zu finden. Vielmehr geht es darum, ggf. auch einen eigenen Beitrag zum Fehler zu reflektieren: „Was habe ich für Signale (nicht) ausgesendet, die einen Beitrag zur Fehlerentstehung geleistet haben?“ Es hilft auch ungemein, wenn sich die Führungskraft für die Meldung eines Fehlers zunächst einmal bedankt – denn das Fehlereingeständnis kommuniziert stets auch das Vertrauen in einen konstruktiven Um-

gang damit. Wenn Mitarbeitende dieses Vertrauen haben und hier psychologische Sicherheit empfinden, hat die Führungskraft bereits im Vorfeld viele Dinge richtig gemacht.

### Lösungsorientierung

Darüber hinaus zeichnet sich eine positive Fehlerkultur dadurch aus, dass der Schwerpunkt auf Lösungen und nicht auf der Zuweisung von Schuld liegt. Dazu gehören die Durchführung von Ursachenanalysen, die Umsetzung von Prozessverbesserungen und die Weitergabe der gewonnenen Erkenntnisse im gesamten Unternehmen. Hilfreich ist ein funktionierendes Fehlermeldesystem. Solche Systeme werden insbesondere in gefahrgeneigten Umgebungen eingeführt, bei denen Fehler gravierende Auswirkungen haben können. Die Suche geht hier nach den „Beinahe-Einschlägen“, den „Near Misses“, bei denen es gerade noch einmal gut gegangen ist, die aber bei einer etwas anderen Konstellation zur Katastrophe führen können. Kontraintuitiv ist es so, dass hier mehr Fehlermeldungen ein gutes Signal sind. Fehler entstehen ständig und schwerwiegende Fehler gilt es unbedingt zu vermeiden, auch wenn man aus einer Katastrophe etwas lernen kann, wäre es unbedingt und uneingeschränkt besser, sie zu vermeiden. Ein Fehler wird aber nicht dadurch besser, dass er ungemeldet bleibt. Denn wird ein „Near Miss“ nicht gemeldet und nicht analysiert, so kann er in der Folge zur Katastrophe führen.

### Zusammenfassung

Eine positive Fehlerkultur ist für Unternehmen unerlässlich, um im heutigen komplexen und schnelllebigen Geschäftsumfeld erfolgreich zu sein. Sie fördert die psychologische Sicherheit, eine wachstumsorientierte Denkweise, kontinuierliches Lernen und Zusammenarbeit. Indem sie Fehler als Lernchancen begreifen und eine Kultur der Transparenz und offenen Kommunikation fördern, können Unternehmen ein Umfeld schaffen, in dem sich die Mitarbeitenden sicher fühlen, Risiken einzugehen, aus ihren Fehlern zu lernen und zum Gesamterfolg des Unternehmens beizutragen.

Für eine positive Fehlerkultur bedarf es einer angstfreien Organisation, die Wertschätzung dafür ausdrückt, wenn sich jemand zu einem Fehler bekennt. Es braucht den Willen, Fehler zu analysieren und dabei auch den Fehlerbeitrag der Führung zu akzeptieren. Man muss bereit sein, die Multikausalität von Fehlerursachen zu akzeptieren und nicht der menschlichen Standardeinstellung einer monokausalen Fehlererklärung zu folgen.

## Literaturverzeichnis

- Arn, C. (2020). *Agile Hochschuldidaktik*, 3. Aufl. Beltz.
- Edmonson, A.D. (1999). Psychological safety and learning behavior in teams. *Administrative Science Quarterly* (44), 250–282.
- Engelen, A. & Tholen, E. (2014). *Interkulturelles Management*. Schäffer-Poeschel.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Goodenough, W.H. (1970). *Description and comparison in cultural anthropology*. Aldine.
- Goodenough, W.H. (1981). *Culture, language, and society*, 2. ed. Benjamin/Cummings.
- Harteis, C., Bauer, J.M. & Heid, H. (2006). Der Umgang mit Fehlern als Merkmal betrieblicher Fehlerkultur und Voraussetzung für Professional Learning. *Swiss Journal of Educational Research* (28) 1, 111–130.
- Helten, E. & Karten, W. (1991). Das Risiko und seine Kalkulation (Teil I). In W. Große, H.L. Müller-Lutz, & R. Schmidt (Hrsg.), *Versicherungszyklopädie Band 2*, 4. Auflage (S. 125–180). Gabler.
- Hermann, D. (1996). *Strategisches Risikomanagement kleinerer und mittlerer Unternehmen*. Köster.
- Herskovits, M. J. (1955). *Cultural anthropology*. Knopf.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1963). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Greenwood.
- Lefrancois, G. (2015). *Psychologie des Lernens*, 5. Aufl. Springer.
- Morgenstern, U. & Kuczera, H. (2023). Einführung einer positiven Fehlerkultur im Rahmen der Praxisanleitung. In *Im OP*, 13(04), 183–188.
- Müller, M. J. (2014). Risiko- und Fehlermanagement in der Luftfahrt. In *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* (58)1, 95–99.
- Murdock, G. P. (1945). The common denominator of culture. In R. Linton (ed.), *The science of man in the world crisis* (pp. 51–69). Columbia University Press.
- Reason, J. (2000). Human error: models and management. In *British Medical Journal* 320 (768), 768–770.
- Schneider, D. (1968). *American kinship: A cultural account*. University of Chicago Press.
- Steiner, E. & Landes, M. (2017). Best-Practice-Sharing-Ansatz der Führungspersönlichkeitsentwicklung – Konzeption und Herausforderungen. In C. von Au (Hrsg.), *Entwicklung von Führungspersönlichkeiten und Führungskulturen* (S. 161–185). Springer.
- Ulmer, F., Krings, R., Häberli, C., Bally, R., Schuchmann, M., Huwendiek, S., & Kabitz, H.-J. (2023). Patient\*innen-Sicherheit 4.0: „Fehler der Woche“ – Um die Vorbildfunktion geht’s! In *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 148(15), e87–e97.
- Werner, C. & Steiner, E. (2022). Einfluss von Kultur auf Kreativität. In M. Landes, E. Steiner & T. Utz (Hrsg.), *Kreativität und Innovation in Organisationen* (S. 201–223). SpringerGabler.

## Autor\*innen

### **Eberhard Steiner**, Prof. Dr.

Eberhard Steiner ist Geschäftsführer des UVM-Institutes (München) und lehrt an der Privatuniversität Schloss Seeburg und am HSSH. Er berät in Strategieprozessen und beim Einsatz agiler Methoden. Er ist Co-Autor u.a. der Werke *Psychologie der Wirtschaft*, *New Work*, *Führung von Mitarbeitenden im Home Office* und *Innovation und Kreativität in Organisationen*.

Kontakt: eberhard.steiner@uvm-institut.de

### **Miriam Landes**, Prof. Dr.

Geschäftsführerin des UVM-Institutes (München) und Professorin für Wirtschaftspsychologie an der Hochschule für angewandtes Management. Sie forscht zu Führung und New Work und ist als Organisationsberaterin tätig. Sie ist Co-Autorin u.a. der Bücher *Psychologie der Wirtschaft*, *New Work*, *Führung von Mitarbeitenden im Home Office* und *Innovation und Kreativität in Organisationen*.

Kontakt: miriam.landes@uvm-institut.de

**Tamara Rachbauer**

Universität Passau, Passau

**Manfred Rachbauer**

Bezirksmuseum (Herzogsburg) und Stadtarchiv Braunau am Inn

# Das E-Portfolio als kompetenzorientiertes Instrument zur individuellen Prüfungsbewertung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a335>

Das E-Portfolio ist ein vielseitiges Instrument, das im aktuellen Diskurs um künstliche Intelligenz (KI) und Prüfungsleistungen als Prüfungsinstrument eine wichtige Rolle spielt. Das E-Portfolio kann sowohl als formatives als auch als summatives Prüfungsinstrument eingesetzt werden. Es ermöglicht den Schüler\*innen, ihre Lernfortschritte zu dokumentieren und zu reflektieren, während es den Lehrkräften eine Möglichkeit bietet, den Lernprozess zu beobachten und zu bewerten. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass das E-Portfolio nicht nur ein Instrument zur Bewertung von Lernergebnissen ist, sondern auch ein Instrument zur Förderung von Lernprozessen. Der folgende Artikel setzt sich mit dem E-Portfolio als kompetenzorientiertes Prüfungsinstrument auseinander, stellt eine für die Schule geeignete E-Portfolio-Software vor und diskutiert verschiedene Vorteile und Herausforderungen bei der Verwendung in der Prüfungsbewertung.

*Formative Bewertung, summative Bewertung, kompetenzorientiertes Prüfungsinstrument, E-Portfolio, E-Portfolio-Software, E-Portfolio-Varianten*

## Die häufigsten zum Einsatz kommenden E-Portfolio-Varianten

E-Portfolio ist nicht gleich E-Portfolio. Sowohl in der Literatur als auch in der Praxis existieren zahlreiche E-Portfolio-Varianten mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Gerade, wenn es um das formative und summative Bewerten geht, hat sich eine Mischform aus Lernweg- und Präsentations-E-Portfolio bewährt.

Bei einem Präsentations-E-Portfolio wählen die Schüler\*innen selbst ein Thema aus und erarbeiten dieses eigenständig, entweder alleine oder in Zweier- bis maximal Fünfer-Teams.

Abschließend präsentieren sie ihre Forschungsergebnisse vor einem zu Beginn der E-Portfolioarbeit festgelegten Publikum. Dies können beispielsweise ihre Klassenkolleg\*innen oder ihre betreuenden Lehrenden sein. Ebenso besteht auch die Möglichkeit, dass die Präsentationen im Rahmen eines Schulfestes oder einer thematisch passenden Schulausstellung stattfinden, zu denen Eltern und Verwandte eingeladen werden. Da die E-Portfolio-Autor\*innen ihren gesamten Erarbeitungsprozess durch kontinuierliche Reflexionen der eigenen Arbeitsweisen als auch der entstehenden Produkte begleiten, kann neben dem fertigen Endergebnis auch die Entwicklung dorthin präsentiert werden. Bei der Präsentation selbst stellen die Schüler\*innen das von ihnen angelegte Präsentationsportfolio z.B. mittels Beamer vor oder erstellen auf dessen Basis auch Power-Point-Präsentationen, Fotogalerien, Podcasts oder Plakate. Mit einem Präsentations- oder Veröffentlichungs-E-Portfolio lassen sich demnach viele verschiedene Themenfelder erarbeiten und die Ergebnisse auf unterschiedliche Weise veröffentlichen. Für die schulische Leistungsmessung bietet sich sowohl das angelegte E-Portfolio als auch die abschließende Präsentation an (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2021; Endres et al., 2008; Stangl, 2008).

Bei einem Lernweg-E-Portfolio setzen sich die Schüler\*innen mit Themengebieten auseinander, die im Unterricht bereits durchgenommen wurden, bei deren Bearbeitung aber nicht alle Fragen geklärt werden konnten. Das Lernweg-E-Portfolio bietet somit die Möglichkeit, sich angestrebte bzw. noch nicht im gewünschten Ausmaß erreichte Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen bzw. diese zu vertiefen. Dazu halten die Schüler\*innen bei der Erarbeitung des Themas ihre individuellen Herangehensweisen, Lernstrategien, Ergebnisse und durchgeführten Reflexionen zum eigenen Handeln und Können fest (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2021; Endres et al., 2008; Stangl, 2008). Das heißt, dass bei dieser E-Portfolioform vor allem der individuelle Lernweg im Vordergrund steht und die Schüler\*innen idealerweise alleine oder in Zweiergruppen arbeiten sollten. Unterstützung erhalten sie dabei von den Lehrer\*innen, die als sogenannte Lernstandsberater\*innen fungieren. Um die Arbeiten der Schüler\*innen entsprechend zu würdigen, findet die Präsentation des Lernweg-E-Portfolios in der Regel in einem kleineren Umfeld z.B. vor den betreuenden Lehrer\*innen oder vor den Klassenkolleg\*innen statt. Präsentationen im Umfang des Veröffentlichungs- oder Präsentations-E-Portfolios sind aber ebenso möglich (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2021; Endres et al., 2008; Stangl, 2008).

In der Praxis handelt es sich meist um eine gezielte Sammlung von Forschungs- und Erfahrungsberichten, von Fotos der gemalten Bilder und der durchgeführten Bastelarbeiten, die im Laufe von einzelnen Projekten entstanden sind. Am Ende der einzelnen Projekte präsentieren die Schüler\*innen die Inhalte ihres E-Portfolios in einer abschließenden Schulveranstaltung ihren Lehrer\*innen, Mitschüler\*innen und auch ihren Eltern und machen damit ihre Anstrengungen, Leistungen und ihre persönliche Lernentwicklung für ein großes Publikum sichtbar. Dies wirkt sich positiv auf die Motivation, das Selbstwertgefühl und auf das Selbstbewusstsein der Schüler\*innen aus. In regelmäßigen E-Portfolio-Feedbackrunden mit den unterstützenden Lehrer\*innen werden die Forschungs- und Erfahrungsberichte ausführlich bespro-

chen, sowohl aus Sicht der Lehrer\*innen als auch aus Sicht der Schüler\*innen kommentiert und damit der Lernprozess reflektiert.

Ein weiterer positiver Effekt, der sich durch den Einsatz des Lernweg- und Präsentations-E-Portfolios ergibt: Bei Elterngesprächen kann den Eltern genau vorgezeigt und erklärt werden, welche Fortschritte ihre Kinder im Lernprozess gemacht haben.

## Vorteile bei der Verwendung von E-Portfolios in der Prüfungsbewertung

Bereits die Darstellung der verschiedenen E-Portfolio-Varianten hat gezeigt, dass der Einsatz von E-Portfolios in der Prüfungsbewertung mit zahlreichen Vorteilen verbunden ist. Diese sind nachfolgend noch einmal gezielt zusammengefasst (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2021; Rachbauer, 2019; Szucsich & Himpsl-Gutermann, 2017):

- E-Portfolios ermöglichen eine individuelle und differenzierte Lern- und Prüfungsbewertung.
- Sie fördern die Selbstreflexion und Selbstbewertung der Schüler\*innen.
- E-Portfolios bieten eine umfassende und vielfältige Darstellung von Lernergebnissen und Kompetenzen.
- Sie ermöglichen eine kontinuierliche Dokumentation von Lernfortschritten und Lernerfolgen.
- E-Portfolios fördern die Zusammenarbeit und das Feedback zwischen Schüler\*innen sowie zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften.
- Sie bieten eine Möglichkeit zur Integration von digitalen Medien und Technologien in den Unterricht.
- E-Portfolios können als Instrument zur Förderung von Medienkompetenz dienen.
- Sie ermöglichen eine flexible und ortsunabhängige Nutzung.
- E-Portfolios bieten eine Möglichkeit zur individuellen Gestaltung und Präsentation von Lernergebnissen.
- Sie können als Grundlage für Elterngespräche und -beratungen dienen.

## Herausforderungen bei der Verwendung von E-Portfolios in der Prüfungsbewertung

Doch der Einsatz des E-Portfolios als kompetenzorientiertes Instrument zur individuellen Prüfungsbewertung ist auch mit nicht zu vernachlässigenden Herausforderungen verbunden, die es zu berücksichtigen gilt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2021; Rachbauer, 2019; Szucsich & Himpsl-Gutermann, 2017).

- Die Erstellung und Pflege von E-Portfolios erfordert Zeit und Ressourcen.

- Es besteht die Gefahr der Überforderung der Schüler\*innen durch zu viele Anforderungen und Komplexität.
- Die Bewertung von E-Portfolios erfordert klare und transparente Bewertungskriterien und Bewertungsprozesse.
- Es kann Schwierigkeiten bei der Integration von E-Portfolios in bestehende Prüfungssysteme geben.
- Datenschutz und Datensicherheit müssen gewährleistet sein.
- Es kann eine ungleiche Verteilung von technologischen Ressourcen und Fähigkeiten unter den Schüler\*innen geben.
- Die Nutzung von E-Portfolios erfordert eine hohe Medienkompetenz bei Schüler\*innen sowie Lehrkräften.
- Es kann Schwierigkeiten bei der Standardisierung von E-Portfolios und Bewertungskriterien geben.
- Die Nutzung von E-Portfolios erfordert eine klare Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Schüler\*innen sowie Lehrkräften.
- Es kann Schwierigkeiten bei der Akzeptanz und Implementierung von E-Portfolios in bestehende Lehr- und Lernkulturen geben.
- Problematik beim Finden einer geeigneten E-Portfolio-Software.

## Geeignete E-Portfolio-Software

Um den letzten Punkt des vorherigen Abschnitts noch einmal aufzugreifen, stellt das folgende Kapitel eine sich bereits in zahlreichen Projekten bewährt habende E-Portfolio-Software vor. Denn ein Problem beim Finden einer geeigneten E-Portfolio-Software ist die Vielfalt an verfügbaren Optionen auf dem Markt. Es gibt eine große Anzahl von Anbietern mit unterschiedlichen Funktionen, Preisen und Nutzungsbedingungen. Es kann schwierig sein, die richtige Software zu finden, die den spezifischen Anforderungen und Bedürfnissen der Schule oder der Lehrer\*innen entspricht. Ein weiteres Problem ist, dass einige E-Portfolio-Software-Angebote möglicherweise nicht mit den vorhandenen IT-Systemen der Schule kompatibel sind. Auch die Benutzer\*innenfreundlichkeit und die Verfügbarkeit von technischem Support können eine Herausforderung darstellen. Es ist daher wichtig, sorgfältig zu recherchieren und verschiedene Optionen zu vergleichen, um die am besten geeignete E-Portfolio-Software zu finden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2021; Rachbauer, 2019, Scheibel, 2010; Szucsich & Himpl-Gutermann, 2017).

Als besonders einsteiger\*innenfreundliche und einfach zu bedienende E-Portfolio-Software hat sich der Webseiten-Generator Primolo, der für Lehrkräfte nach kostenloser Registrierung auch kostenlos eingesetzt werden kann, herauskristallisiert. Der Einsatz von Primolo empfiehlt sich sowohl für Projekte, die nach außen transportiert werden, also für das gesamte World Wide Web sichtbar sein sollen, aber auch für Projekte im Klassenverband, die nicht nach außen transportiert werden sollen (Webseite bauen). Hier lassen sich außerdem geschützte Bereiche für Schüler\*innen einrichten (Mein Primolo), die eigenständig an einem

Thema arbeiten und ihre Ergebnisse nur im Klassenverband präsentieren bzw. gezielt entscheiden können, wer auf die Inhalte zugreifen darf (Rachbauer, 2020).

Genutzt wird die E-Portfolio-Software, damit die Schüler\*innen, z.B. für die Dauer eines Projektes,

- über ihre Ausflüge zu außerschulischen Lernorten (Imker, Bauernhof, Wald, Museen etc.) schreiben,
- über ihre dort gesammelten Erfahrungen berichten und reflektieren und
- sich über Bücher und anderen Lesestoff oder einfach über beliebige Inhalte rund um das jeweilige Themengebiet austauschen.

Im Webseiten-Generator Primolo gestalten die Schüler\*innen eigene Internetseiten zu einem bestimmten Thema, führen ein Lerntagebuch, in dem sie ihre Erfahrungen und Erlebnisse festhalten. Hierzu nutzen diese den Webseiten-Generator, dessen Handhabung ähnlich wie in einem Baukastensystem funktioniert. Im Anschluss gehen die Lehrer\*innen in dazu stattfindenden sogenannten *E-Portfolio-Konferenzen* individuell auf jeden einzelnen Beitrag ein (Rachbauer, 2020).

Genauere Informationen zur Einrichtung und Nutzung von Primolo finden sich auf der Homepage unter <https://www.primolo.de/>.

## Resümee

Wie bereits einleitend beschrieben, kann das E-Portfolio gerade im aktuellen Diskurs um künstliche Intelligenz (KI) und Prüfungsleistungen eine zentrale Rolle sowohl für die formative als auch als für die summative Leistungsbewertung einnehmen. Auf der einen Seite bietet es den Schüler\*innen die Möglichkeit, ihre Lernfortschritte zu dokumentieren und zu reflektieren und damit diese Fortschritte auch sichtbar zu machen. Auf der anderen Seite unterstützt es die Lehrkräfte dabei, den individuellen Lernprozess und die individuellen Lernfortschritte ihrer Schüler\*innen überhaupt erst beobachten und damit im Rahmen einer differenzierten Bewertung berücksichtigen zu können.

## Literaturverzeichnis

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt. (2021). *Portfolio in der Schule Anregungen für Schulleitungen und Lehrpersonen* [PDF-Dokument]. Online verfügbar unter [https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/beurteilung-und-zeugnis/portfolio\\_schule.pdf](https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/beurteilung-und-zeugnis/portfolio_schule.pdf), Stand vom 13. Juni 2023.

Endres, W., Wiedenhorn, T., & Engel, A. (2008). *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis: Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio*. Beltz.

Rachbauer, T. (2019). *E-Portfolios als Instrument für Selbstreflexionsprozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine empirische Untersuchung zur Implementierung von E-Portfolios in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Reihe: Pädagogische Professionalisierung und Schule, Praxis-Forschung. LIT Verlag.

Rachbauer, T. (2020). Corona: Die Schule geht online mit der digitalen Lernplattform „Primolo“. *Blog der Heidelberg School of Education: Fokus Lehrer\*innenbildung*.

Scheibel, M. (2010). *E-Portfolio – Anwendungen und Tools*. Online verfügbar unter [http://www.lehrer-online.de/e-portfolio.php?show\\_complete\\_article=1&sid=42418857209370877733449314932800](http://www.lehrer-online.de/e-portfolio.php?show_complete_article=1&sid=42418857209370877733449314932800), Stand vom 5. Juni 2023.

Szucsich, P., Himpl-Gutermann, K. (2017). *Mit E-Portfolios individualisiert im Unterricht arbeiten. Die Ergebnisse der KidZ-E-Portfolio-Studie. Schule neu denken und medial gestalten*. Online verfügbar unter <https://www.gestalte.schule/doc/23>, Stand vom 13. Juni 2023.

Stangl, W. (2008). *Portfolio: Was ist ein Portfolio?* Online verfügbar unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PRAESENTATION/portfolio.shtml>, Stand vom 5. Mai 2023.

## Autor\*innen

### **Tamara Rachbauer**, Dr.in, MA, BSc

Seit 2021 akademische Rätin an der Universität Passau am Lehrstuhl für für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit, davor von 2013 bis 2020 Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Digitale Bildung, Portfolio und Reflexionsfähigkeit unter <https://www.researchgate.net/profile/Tamara-Rachbauer/publications>

Kontakt: [tamara.rachbauer@uni-passau.de](mailto:tamara.rachbauer@uni-passau.de)

### **Manfred Rachbauer**

Bis 2021 im Bezirksmuseum Herzogsburg Braunau unter anderem für die digitalen museums-pädagogischen Angebote zuständig, seit 2005 Grafik-Designer für die Homepage an der Regenbogenschule VS Laab; freier Journalist; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Digitalisierung an Schulen unter <https://www.researchgate.net/project/Digitale-Bildung-an-Schulen>

Kontakt: [manfred.rachbauer@pendular.net](mailto:manfred.rachbauer@pendular.net)

**Erwin Rauscher**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Prozess begleiten statt (nur) Produkt beurteilen

### Gesprächsleitfaden zur Bewertung von Bachelorarbeiten an der PH NÖ zwischen ChatGPT, Bing-Chat und natürlicher Intelligenz

**DOI:** <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a350>

Die (nicht nachweisbare) Nutzung von Chatbots transformiert schulischen Unterricht und hochschulische Lehre. Wie lassen sich angesichts dieses großen Paradigmenwechsels Prüfungsarbeiten an Pädagogischen Hochschulen begleiten und beurteilen? Wie können wir eine neue Kultur des wissenschaftlichen Schreibens gemeinschaftlich entwickeln?

Der Beitrag stellt am Beispiel von Bachelorarbeiten Überlegungen an und gibt unverbindliche Empfehlungen. Es wird ein Gesprächsleitfaden vorgestellt, der aufzeigt, wie man sich den Herausforderungen von Prüfungen angesichts der neuen Möglichkeiten Künstlicher Intelligenz nachhaltig, transparent und objektiv stellen kann. (Eine Erweiterung und Fokussierung auf die Begleitung von Masterarbeiten ist in Vorbereitung.)

*Bachelorarbeiten, Künstliche Intelligenz, Begleitszenarien, Bewertungshilfen*

Künstliche Intelligenz (= KI) braucht natürliche Intelligenz. KI macht Plagiate nicht obsolet, sie bleiben obszön. Gute wissenschaftliche Praxis will, dass Autor\*innen einheitlich und eindeutig zitieren, nicht aber eigene Texte durch Chatbots ersetzen. Doch der Gebrauch von ChatGPT & Co. für wissenschaftliches Arbeiten ist real geworden: Bevormundung wäre Arroganz, Regulieren wäre Unlogik, Regeln wäre Hybris, Verbieten wäre Illusion, Lenken wäre Utopie – davor zu resignieren aber wäre das Waterloo gegenüber einer seriösen Betreuung von Bachelorarbeiten als Qualifikationsarbeiten.

Gute Schulen machen die Prüfung zum Unterricht, nicht den Unterricht zur Prüfung: Wo Wis-

sen kein Wofür braucht, wird es zu Bildung. Wo Wissen sein Woher kennt, ist es geprägt von Kultur. Also wird das Wissen erst durch Kultur zu Bildung. Bildung ist ein Sieg der Kultur über die Maschine.

Bachelorarbeiten – so definiert es die zugehörige Guideline der PH NÖ – „dienen der akademischen Professionalisierung der Studierenden durch eine systematisch-kritische Auseinandersetzung mit vorhandener Forschungsliteratur zu einer konkreten Fragestellung, die nach den Qualitätsstandards einer tertiären Bildungseinrichtung und unter Wahrung der Kriterien guter wissenschaftlicher Praxis erörtert werden soll“. Sie werden mit einer Note als Gesamtkalkül beurteilt, der eine verbale Begutachtung vorangestellt wird.

## Neue Prüfungskultur durch Chatbots?!

Die Nutzung von Chatbots kann, soll und braucht nicht verhindert zu werden, aber sie verändert die Prüfungskultur. Und weil Kultur dort beginnt, wo Menschen nicht um Beute kämpfen, sondern um Gehör, ist Prüfungskultur dialogisch. Denn ein Gespräch wird zum Dialog, wenn es sich an Inhalte, Kontexte und Zusammenhänge bindet. Deshalb wird summative Bewertung der Bachelorarbeit als ein fertiges Produkt in dialogische Begleitung des Arbeitsprozesses transformiert. Diese freilich kann so verschieden gestaltet werden, wie die als Geprüfte und als Prüfende daran beteiligten Menschen es sind.

Wie (besonders) von (empirisch-quantitativen) schriftlichen wissenschaftlichen Prüfungsarbeiten erwartet wird, dass sie valide, reliabel und objektiv sind, gilt wohl auch für deren Bewertung *mutatis mutandis* Validität als Glaubwürdigkeit einer schriftlichen Beurteilung, Reliabilität (hier) im Sinn von Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit sowie Objektivität als Unbeeinflussbarkeit durch den\*die Verfasser\*in, aber auch der Verhältnisse und Rahmenbedingungen des Entstehens der jeweiligen Arbeit. Dies hat in der Praxis erfahrungsgemäß zur Folge, dass sich Betreuende von Bachelorarbeiten objektive, numerisch einfach nutzbare Kriterien wünschen, um sachgerecht, transparent und widerspruchsfrei bilanzieren zu können. Rein numerisch gelistete Kriterienkataloge und „Kreuzerl-Rückmeldungen“ im Sinn von Erfüllung einer Aufgabenstellung „vollständig/überwiegend/weitgehend/teilweise/mangelhaft“ mögen zwar die drei genannten Gütekriterien erfüllen, sie gestalten jegliche Bewertung jedoch stereotyp, unvollständig und typologisch aussageschwach. Rein verbale Beurteilungen jedoch geben auch Auskunft über die Persönlichkeit der Betreuer\*innen, weshalb ihnen (mitunter peripher oder nur über Umwege argumentierte) Vorbehalte entgegengebracht werden.

Relativ neu aber ist nunmehr, dass Texte, die partiell, summativ oder gar nahezu vollständig von Chatbots generiert werden, kaum oder nur sehr schwierig als solche erkannt werden können. Aber sie machen die erwartete, eingeforderte und zu erbringende Eigenleistung nur verschwommen erschein- und erkennbar, wenn überhaupt. Die Nutzung von Chatbots wird einen dritten Paradigmenwechsel einleiten: Nachdem vor 500 Jahren Johannes Gutenberg den Buchdruck erfunden hatte, konnte sich Wissen plötzlich stark verbreiten und nicht mehr nur hinter Klostermauern geheimnistragend verbergen lassen. Seit den letzten 60 Jahren hat



die Erfindung des Computers über mehrere Jahrzehnte gedauert – gegenwärtig speichern wir beliebig und tauschen weltweit in Sekundenschnelle Daten und Dokumente aus. Heute werden immer mehr Zeitungsartikel von KI geschrieben, weltweit wird die Autor\*innenschaft von Texten aller Art neu diskutiert, Literat\*innen und Buchautor\*innen beanstanden die kostenlose und kaum überprüfbare KI-Nutzung ihres geistigen Eigentums. ChatGPT & Co. hat das Potenzial, das Leben zu verbessern, unser kritisches Denken zu erweitern – aber auch, es zu ersetzen. Haben früher klassisch utopisch Denkende sich etwas vorgestellt, was sie nicht herstellen konnten, so stellen unsere Studierenden als quasi invertiert utopisch Schreibende etwas her, was sie nicht erklären können.

Deshalb erscheint ein neuer Zugang unverzichtbar. Dieser – der als wesentliche These hinter den folgenden praktischen Hilfsangeboten steht – braucht das bewusste Gestalten einer innovativen Prüfungskultur, deren Essenz darin besteht, unverhältnismäßig stärker den Prozess der Entstehung zu begleiten und entsprechend geringer allein das Produkt zu bewerten.

Um das bestimmte Ziel einer abzugebenden Bachelorarbeit zu erreichen, erhalten auch die Methoden und Konzipierungen, aber auch die Anstrengung und Übersicht, die dafür aufgebracht werden, einen ungleich höheren Wert gegenüber dem eigentlichen Erreichen dieses Zieles: „Der Weg ist das Ziel“ (fälschlicherweise Konfuzius zugeschrieben) – Recherchieren und Schreiben des noch im Entstehen befindlichen Textes wird mindestens so wichtig wie das Einreichen des fertigen Textes. In der Urlaubszeit (in welcher dieser Beitrag entstanden ist) erlebt man häufig das Phänomen gestresster Eltern rund um An- und Abreise, das den Erholungswert zu vermindern scheint, während für ihre Kinder auch schon die Bahnfahrt, der Flug, ja selbst das Ein- und Auspacken zum freudigen Erlebnis wird. *Mutatis mutandis* möge für die Betreuung von Bachelorarbeiten gelten: Bewerten wir auch bereits den Prozess ihrer Entstehung und nicht bloß das fertige Produkt! Erhöhen wir die Begleitung, reduzieren wir die Bilanzierung, drücken wir beides in der Notengebung aus!

## Ein erstes Modell

Die PH NÖ hat sich entschlossen, im Rahmen eines Entwicklungsprozesses als Empfehlung dafür ein *1+3+3+3-Modell* auszugeben, dessen Rahmen (der freilich einer Erläuterung bedarf) so aussehen kann:

(1) <b>Explikation</b>	Prüfungsrelevantes Fachgespräch (zur Themenfindung und -fixierung)	10 % -wertige Note
(2) <b>Exploration</b>	Prüfungsrelevantes Fachgespräch (nach partieller Textabgabe)	30 % -wertige Note
(3) <b>Applikation</b>	Prüfungsrelevantes Fachgespräch (vor Letztkorrektur der Arbeit oder bereits als Defensio)	30 % -wertige Note
(4) <b>Summation</b>	Prüfungsrelevante Bewertung der abgegebenen Bachelorarbeit	30 % -wertige Note

Der dahinterstehende Algorithmus ist sehr einfach nutzbar:

[Note (1) x 1 + Note (2) x 3 + Note (3) x 3 + Note (4) x 3] : 10 = X,Y  
 X,Y = jene Zahl, deren Zehntel auf- oder abgerundet werden für die Endnote

Zwei Beispiele (mit denselben Notenkalkülen an ungleichen Gesprächsorten) mögen den einfachen Algorithmus verdeutlichen:

Fachgespräch	Note	Algorithmus	Fachgespräch	Note	Algorithmus
(1)	<b>1</b>	1 x 1 = 1	(1)	<b>3</b>	3 x 1 = 3
(2)	<b>3</b>	3 x 3 = 9	(2)	<b>4</b>	4 x 3 = 12
(3)	<b>4</b>	4 x 3 = 12	(3)	<b>1</b>	1 x 3 = 3
(4)	<b>2</b>	2 x 3 = 6	(4)	<b>2</b>	2 x 3 = 6
		1 + 9 + 12 + 6 = 28			3 + 12 + 3 + 6 = 24
		28 : 10 = 2,8 → <b>Befriedigend</b>			24 : 10 = 2,4 → <b>Gut</b>

## Gesprächskultur

In jedem Fall braucht jedes der Gespräche eine eigene Kultur und eine zugehörige Technik – beide wollen gut vorüberlegt, transparent gemacht und vorbereitet sein. Ein maßgeblicher Anteil der Betreuung nämlich kann, soll und wird von den Betreuenden selbst daran gemessen werden, wie die Gespräche verlaufen und wie sie schließlich in das jeweilige Notenkalkül münden. Aus diesem Grund werden folgende Rahmenkriterien als empfehlenswert (nicht als verbindlich!) erachtet, denn „Gut“ Gespräch kürzt den Weg“:

- Jedes Gespräch soll an eine Terminvereinbarung gebunden sein.
- Es soll – fokussiert auf eine Bachelorarbeit – nicht weniger als 15 und nicht mehr als 30 Minuten dauern.
- Es kann unter vier Augen, aber auch im Rahmen eines Gruppengesprächs geführt werden.
- Es soll kriteriengebunden sein und transparent jene Fragestellungen beinhalten, denen sich die betreuende Person in ihrer Beurteilungsformulierung unterwirft.
- Es soll möglichst mit einer einvernehmlich vereinbarten Note als Teilbeurteilung beendet und von Betreuer\*in und Student\*in in einem Formblatt oder auf einer Liste unterzeichnet werden.
- Eine negative beurteilte Teilleistung hat als Gesamtkalkül den Abbruch, die negative Beurteilung der Lehrveranstaltung „Bachelorarbeit“ und deren Wiederholung zur Folge.

## Fachgespräche

Die benannten „prüfungsrelevanten Fachgespräche“ stellen zweifellos eine sowohl zeitliche wie auch fachliche Herausforderung für die Betreuenden von Bachelorarbeiten dar. Dies umso mehr, als es doch ein implizites Ziel sein muss, die Studierenden dahin zu begleiten, ihre nunmehr eigenen Texte auch selbst vollständig und vollinhaltlich verstehen zu wollen. Selbstverständlich sind besonders diese Gespräche maßgeblich abhängig von den zu diskutierenden Textinhalten – an sie wird sich eine umsichtige Gesprächsführung anpassen. Umso bedeutsamer ist es, präzise Fragen zum Textinhalt zu stellen, um das Verständnis der\*des Studierenden zu testen. Vage oder mehrdeutig formulierte Fragen können zu Irritationen oder auch zu Missverständnissen führen. Fragestellungen, die dazu anregen, über den Text hinauszudenken und eigene Schlussfolgerungen zu ziehen, befördern kritisches und analytisches Denken und prüfen die Interpretationsfähigkeit. Gezielt bewusst gemachter, aber zeitlich und sachlich begrenzter Raum für Diskussion gibt die Möglichkeit, Antworten zu erklären und zu verteidigen und darin den Text selbst einer tieferen Analyse zu unterziehen. Konstruktives Feedback zu Stärken und Schwächen kann mit Empfehlungen zur Verbesserung einzelner Textstellen, konkreter Formulierungsbeispiele oder auch größerer Sinnzusammenhänge und angestrebter Ziele dienen.

Chatbots können im Übrigen auch im Rahmen eines Fachgesprächs (oder auch bei dessen Vorbereitung durch den\*die Begleiter\*in genutzt werden, um Erkenntnisse und/oder Ergebnisse zu überprüfen und aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, die Qualität des Aufbaus zu vergleichen, die Faktentreue zu bemessen, die Stringenz der Argumente und Argumentationen (auch in Relation zum Textganzen der Aussageabsicht) zu erweitern, schließlich auch dafür, die Sprachlichkeit zu verbessern. Der KI-gestützten Generierung kann also durchaus eine KI-begleitende Bewertung und Verbesserung an die Seite gestellt werden – auch wengleich zurzeit Textierung wie auch Textkorrektur und -optimierung mit KI-Hilfen noch in Kinderschuhen von erst zarter Größe stecken.

## Beurteilungshilfen

Verbale Beurteilung der komplexen Prüfungsleistung in Wort und Schrift verpflichtet den\*die Bewertende\*n zur sachlichen Überprüfung von erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten. Um einer möglichen Aversion von Betreuenden vorzubeugen, sich mit einer präzise zu beschreibenden Qualifikation mehrfach und unter erhöhtem Zeitaufwand abgeben zu müssen, werden im Folgenden Kriterien in Form von Fragen angeboten, die helfen sollen, unabhängig von der Themenstellung und vom jeweiligen Forschungsfokus vielfältige Perspektiven zu berücksichtigen. Dieses formale Gerüst von Fragen kann, inhaltlich angereichert, quasi „schriftlich“ Schritt für Schritt oder auch selektiv beantwortet werden – und schon entsteht eine qualifizierte Bewertung. Gleichzeitig kann und soll ein solcher Raster als Checkliste für Betreuende und Betreute dienen. Mut zur eigenverantwortlichen und im Gespräch getroffenen Auswahl möge eine Anpassung an die jeweilige endgültige Beurteilung erleichtern.

**ACHTUNG: Die Fülle der folgenden Fragestellungen ist bewusst redundant und überlappend gestaltet, um eine Nutzung zu erleichtern: Wird in einer verbalen Beurteilung nur jede zehnte der 115 punktierten Fragestellungen beantwortet, so ergibt sich bereits eine einseitige verbale Beurteilung in hoffentlich ausreichender Qualität.**

## 10 Perspektiven

### (1) Formale Gestaltung

- ❖ Wie passt die Titelblattgestaltung zur Themenstellung der Arbeit?
- ❖ Enthält das Deckblatt alle vereinbarten wesentlichen Informationen?
- ❖ Wie sorgfältig und einheitlich erscheint das vereinbarte oder vorgegebene Layout, und welche gestalterischen Elemente werden im Rahmen der vereinbarten formalen Vorgaben eingesetzt, um die Lesbarkeit zu erhöhen und abwechslungsreich zu gestalten, dabei aber themenkonform zu bleiben? Welche Schriftarten werden benutzt? Wie werden Absätze, Sonderzeichen, Zwischenräume eingefügt?
- ❖ Wie wird die Seitenzählung gehandhabt, und (wie) sind Textseiten von eingefügten ganzseitigen Grafiken unterschieden?
- ❖ Welche Formen der Zitiertechnik wurden gewählt und wie werden sie eingehalten? Folgt die Zitierweise einheitlich und durchgängig besprochenen Zitierregeln? Sind wörtliche ebenso wie indirekte Zitate korrekt gekennzeichnet inkl. Seitenangaben? Sind längere Zitate eingerückt und engzeilig gesetzt?
- ❖ Sind Abbildungen, Tabellen, Grafiken gut lesbar gestaltet? Werden sie im Text wie Zitate behandelt (mit Hinführung, Interpretation und Beleg)? Sind sie nummeriert, haben eine Bildunterschrift und einen Literaturbeleg? Wird im Text an der richtigen Stelle auf sie verwiesen?
- ❖ Wodurch und wie werden Gliederung und Rangigkeit der Kapitel sichtbar? (Z.B.: 1 > 1.1 > 1.1.1 usw. mit jeweils folgendem 2 > 1.2 > 1.1.2 usw.)
- ❖ Wie sorgfältig und genau gestalten sich Tippfehlerkorrektur und Lektorat seitens des\*der Studierenden?
- ❖ Nach welchen Kriterien werden Literatur- und Abbildungsverzeichnis angelegt bzw. aufgebaut? Sind sie vollständig, korrekt und einheitlich gestaltet?
- ❖ Wie gut erkennbar sind längere Zitate und/oder begründete reflexive Ergänzungen vom übrigen Text abgesetzt bzw. in diesen eingebunden?
- ❖ Wie genau entspricht die Länge der Arbeit der dafür getroffenen Vereinbarung (Zählung in Wörtern oder in Zeichen mit Leerzeichen)?

### (2) Struktureller Aufbau

- ❖ Nach welchen sachlogischen Faktoren ist das Inhaltsverzeichnis aufgebaut? Stimmen die

Titel der Kapitel im Inhaltsverzeichnis und im Text überein? Stimmen die angegebenen Seitenzahlen?

- ❖ Haben die Kapitel erklärende bzw. hinweisende Titel, geben sie klare Orientierungen auf die sachlogische Struktur der Arbeit?
- ❖ Sind alle im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen im Text selbst auch wirklich genutzt und verwendet?
- ❖ Worauf werden die Interessen von Lesenden gelenkt und welche (Er-)Kenntnisse werden im Verhältnis dazu vermittelt?
- ❖ Wird im Einleitungskapitel eine Forschungsfrage eindeutig formuliert und wird ein Ausblick auf den Weg zu ihrer Beantwortung gegeben?
- ❖ Wie sind einführender und zusammenfassender Teil mit dem Kernstück der Arbeit verbunden bzw. davon abgehoben?
- ❖ Welche Querverbindungen, Analogien, Symmetrien etc. werden zwischen den einzelnen Abschnitten hergestellt?
- ❖ Wie entspricht die Gliederung der Arbeit dem gegenwärtigen Stand der Erkenntnisse und den Fragestellungen an die Thematik?
- ❖ In welchem Verhältnis von planvoll-objektiver und individuell-subjektiver Darstellung steht die inhaltliche Komponente der Gliederung?
- ❖ In welchem Kontext stehen die angeführten Einzelbeispiele zu allgemeinen Tatsachen?
- ❖ Wie symmetrisch verhalten sich die einzelnen Abschnitte der Inhaltsübersicht hinsichtlich ihrer Untergliederung gegenüber der Gesamtlänge des jeweiligen Textes?
- ❖ Wie stringent wird die Arbeit in ihrer Reproduktion den Gesetzmäßigkeiten der zugrunde gelegten Fachliteratur gerecht?
- ❖ In welcher Korrelation stehen elementar-ganzheitliche und fortgeschritten-spezialisierte Aussagen der Arbeit zueinander und zur verwendeten Literatur bzw. zur erforschten Wirklichkeit?
- ❖ Wie stoffgerecht sind graphische u.a. gestalterische Elemente in den Text integriert?
- ❖ Wie durchsichtig gestaltet sich für nur Quer-Lesende der Aufbau der Arbeit, und wie leicht ist selektives Lesen einzelner Seiten oder Kapitel möglich?

### (3) Dokumentierendes Sachwissen

- ❖ Wie viel an Qualität und Quantität von fachspezifischen sachlichen Inhalten wird wiedergegeben?
- ❖ Durch welche Quellen bzw. Sekundärliteratur sind die Aussagen belegt?
- ❖ Wie wird diese Literatur argumentativ verwendet, wie sachgerecht ist exzerpiert worden?
- ❖ Wie umsichtig werden kontroverse Standpunkte einander gegenübergestellt?
- ❖ Welches Verhältnis der Betrachtung nimmt der historisch-chronologische Aspekt als zu-

sätzliche Erläuterung des Sachverhaltes ein?

- ❖ Wie wird mit der (Un-)Gesicherheit der empirischen und/oder reflektierten wissenschaftlichen (Er-)Kenntnisse umgegangen?
- ❖ Wie sorgfältig werden die gewonnenen Einsichten dokumentiert?
- ❖ In welchem Ausmaß entspricht die gewählte Terminologie den dafür nötigen Erfordernissen?
- ❖ Wie neutral sind die gewonnenen (Er-)Kenntnisse wiedergegeben? Und wie werden sie personal begründet kommentiert?
- ❖ Wie ausgewogen ist das Verhältnis zwischen exemplarischen und grundsätzlichen Inhalten?
- ❖ Wie aktuell sind die Fragestellungen und Antworten, bezogen auf den gegenwärtigen Stand der Forschung oder des öffentlichen Interesses?
- ❖ Wie knapp/breit sind Einzelheiten dargelegt?
- ❖ Ergeben sich für Lesende Fragen? Wenn ja, wie wird auf diese eingegangen?
- ❖ In welchem Verhältnis stehen die Verständlichkeit und die Sachkompetenz der Darstellung?
- ❖ Wie präzise sind Fachtermini erklärt, wie wird mit ihnen umgegangen?
- ❖ Welche persönlich-subjektiven Rückschlüsse werden aus der objektiv-distanzierten Darstellung gezogen? Wie sind diese beiden Betrachtungsweisen voneinander unterschieden bzw. abgegrenzt?
- ❖ Wie hoch ist die fachliche Kompetenz der getroffenen Aussagen?
- ❖ In welcher Relation stehen die Wiedergabe von Fakten und ihre Kommentierung?

#### (4) Korrespondenz der Inhalte

- ❖ Wie ist die Themenstellung grundgelegt, welche Schlussfolgerungen werden von dieser Ausgangsposition aus gezogen?
- ❖ Aus welchen unterschiedlichen Perspektiven wird die behandelte Thematik beleuchtet? Welche späteren schulischen Unterrichtsgegenstände lassen sich mit ihren Lehrinhalten diesen Perspektiven zuordnen?
- ❖ Wie sinngerecht werden Zusammenhänge hergestellt und wie gut nachvollziehbar werden sie wiedergegeben? In welchem Kontext steht diese Pluralität zur ganz-/gesamtheitlichen Aussageabsicht der BA-Arbeit?
- ❖ Wird die Qualität der korrespondierenden Aussagen der angestrebten Absicht in ausreichendem Maße gerecht?
- ❖ Wie deutlich werden Fachtermini erklärt bzw. hervorgehoben, um die Transparenz der Arbeit zu fördern?
- ❖ Bleibt die fachspezifische Terminologie gewahrt, bleibt also eine Eigengesetzlichkeit jeder

wissenschaftlichen Disziplin (bzw. jedes Unterrichtsgegenstandes) gewahrt, oder wird bloß eine oberflächlich-vermengende Verschmelzung erreicht? Wie werden Inter- und/oder Transdisziplinarität verdeutlicht?

- ❖ In welcher Relation stehen Lebensnähe und Wissenschaftsorientiertheit?
- ❖ Worin und wie spiegelt sich auch in den äußerlichen formalen Kennzeichen die angestrebte inhaltliche Verbindung? Werden die Gesamtlänge und/oder die Dichte der Fragestellung dadurch beeinflusst?
- ❖ Lässt die Behandlung der unterschiedlichen Bereiche auf eine lineare, kapitelweise vollzogene, oder auf eine verzweigte, Beziehungen ausreichend erkennende, reflexive Betrachtungsweise schließen?
- ❖ Entsprechen die hergestellten Querverbindungen dem gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen bzw. öffentlichen Diskussion?
- ❖ Wie weitgehend wird versucht, eine angemessene wissenschaftliche Reflexion mit einer entsprechenden Lebensnähe der Arbeit für Lesende sichtbar zu machen)?

#### (5) Problemerkennung & -verarbeitung

- ❖ Wie exakt und vollständig werden die sich aus der Themenstellung ergebenden Fragen und Probleme erkannt und formuliert?
- ❖ Werden die Fragestellungen sachgerecht behandelt, sachlich korrekt beantwortet bzw. gelöst oder in ihrer Vielschichtigkeit ausgeleuchtet?
- ❖ Werden Einzelprobleme klar und verständlich dargelegt oder interpoliert und in ihrer Exemplarität ausreichend gekennzeichnet?
- ❖ Inwieweit ist sich die Arbeit ihrer notwendig partikulären Behandlung der jeweiligen Problematik bewusst, und wie verweist sie deshalb auf mögliche Ausblicke bzw. alternative Möglichkeiten einer Betrachtung derselben?
- ❖ Wie wird mit der formulierten Frage- bzw. Problemstellung umgegangen, wie einfach und verständlich wird sie beantwortet bzw. gelöst?
- ❖ Wie prägnant werden die einzelnen Aspekte herausgeschält und wie transparent und für Lesende verfolgbar bzw. nachvollziehbar bearbeitet? Welche Schlussfolgerungen werden daraus gezogen und wie folgerichtig werden sie interpretiert?
- ❖ Stehen die Information über aufgelistete Fragen und deren reflektierende Verarbeitung in einem sachgerecht ausgewogenen Verhältnis?
- ❖ Wird die Arbeit der spezifischen Typologie des Gebietes gerecht, innerhalb dessen sie abgehandelt wird?
- ❖ Wird die objektiv-sachgerechte Wiedergabe von Sachverhalten durch moralisierend-subjektive Meinungen beeinflusst oder überlagert?
- ❖ Stehen die Lebhaftigkeit der Darstellung und ihre Ausführlichkeit in einem ausgewogenen Verhältnis?

- ❖ Wird die Problemlage subjektiv bewertet, und welche begründenden Kriterien werden für die Bewertung seitens des\*der Studierenden herangezogen?

## (6) Wissenschaftsorientierung

- ❖ Wird an die gestellte Aufgabe in wissenschaftskonformer Weise herangegangen?
- ❖ Wird die BA-Arbeit in ihrer Sachlichkeit und Präzision einem wissenschaftlichen Stil gerecht und vermeidet sie unnötige Weitschweifigkeit und schöne Worte?
- ❖ Werden die reproduzierten Meinungen bzw. Theorien ausreichend und klar auffindbar belegt, oder finden sich wiederholt geistige Diebstähle wieder?
- ❖ Wie ist der wissenschaftliche Apparat angelegt? Sind die Literaturangaben vollständig und ausreichend?
- ❖ Ist das Literaturverzeichnis ehrlich? Wurde die darin ausgewiesene Literatur in der Arbeit auch wirklich benutzt?
- ❖ Wurden bei den wiedergegebenen Zitaten Interpolationen zu deren Erläuterung eingebaut?
- ❖ Ergibt probeweises Rückschlagen bei benutzter und belegter Literatur Ungenauigkeiten?
- ❖ In welchem Verhältnis stehen die benutzten Quellen zur verwendeten Sekundärliteratur?
- ❖ Wie wird das eingesehene bzw. empirisch erarbeitete Material zur Argumentation der Forschungsfrage genutzt?
- ❖ Entspricht die getroffene Literaturwahl den für dieses genus litterarium angebrachten Notwendigkeiten und/oder den Möglichkeiten? (Wie) Wurde (auch) auf zugängliche Standardliteratur zurückgegriffen?
- ❖ Welche eigenen Aktionen des Forschens wurden gesetzt, und wie schlagen sich diese in der BA-Arbeit nieder?

## (7) Bildungssprache

- ❖ Wird Bildungssprache verwendet – ausschließlich oder vorrangig?
- ❖ Sind die Sätze klar formuliert? Sind die Aussagen verständlich? Sind die Satzbezüge logisch und eindeutig?
- ❖ Ist durchgehend und einheitlich nach den Empfehlungen der PH NÖ geschlechterinklusiv formuliert?
- ❖ Wird durch hinführende, überleitende, zusammenfassende Textkommentare ein roter Faden erkennbar?
- ❖ Werden Fremdwörter und Fachbegriffe sparsam und richtig verwendet?
- ❖ Wurden Grammatik, Orthographie, Interpunktion geprüft und korrigiert?
- ❖ Welchen Lesbarkeitsindex haben exemplarisch geprüfte Textteile?  
Vgl. dafür <https://www.psychometrica.de/lix.html>.

## (8) Begriffsverständnis

- ❖ Ist die verwendete Diktion wissenschaftskonform oder (allzu) undifferenziert?
- ❖ Wird im sprachlichen Stil ausreichend unterschieden zwischen informierenden, kommentierenden und protokollierenden Teilen der BA-Arbeit?
- ❖ Finden sich viele orthographische Fehler?
- ❖ Sind Zeichensetzung und Syntax korrekt?
- ❖ Wird auf das Vermeiden von Wortwiederholungen geachtet? Werden sie bewusst zur Verständlichmachung eingesetzt?
- ❖ Ist die Arbeit frei von Füllworten (wie „ohnehin“, „bekanntlich“, usw.)?
- ❖ Durchzieht die Arbeit ein bestimmter tendenziöser oder unsachlicher Jargon?
- ❖ Ist die angestrebte und themengerechte Stilebene getroffen?
- ❖ Wird ein auktoriales „wir“ bzw. „ich“ vermieden?
- ❖ Werden Plagiate begangen?
- ❖ Werden Zitate bündig und argumentativ in Textelemente eingebaut bzw. eingebettet?
- ❖ In welcher sachlichen Notwendigkeit steht der geübte Umgang mit Fremdwörtern?
- ❖ Werden literarische Zitate ideenreich als videtur quod den einzelnen Kapiteln vorangestellt oder in diese integriert?
- ❖ Ist die Sprache ausreichend flüssig, um beschwerdefreies Lesen zu erleichtern?
- ❖ Ist das sprachliche Ausdrucksvermögen variabel und der Problemstellung angepasst?

## (9) Selbstständigkeit und Ich-Identifikation

- ❖ Muss eine stilistische und sprachliche Univozität angezweifelt werden? Muss oder kann auf nicht angeführte fremde Hilfen rückgeschlossen werden? Sind Brüche, verursacht durch nicht angegebene Hilfen (durch Chatbots oder Menschen) herauslesbar?
- ❖ Ist die gesamte BA-Arbeit objektiv-distanziert oder subjektiv-emotional wiedergegeben? Steht hinter der Aussageabsicht auch die Persönlichkeit des Autors\*der Autorin?
- ❖ Finden sich Merkmale einer persönlichen Auseinandersetzung mit der Themenstellung oder spiegelt die Arbeit eine neutrale Zusammenfassung aus exzerpiertem Literatur wider?
- ❖ Finden sich in der Arbeit auch Erkenntnisse, Tatsachen oder Beispiele, die eigenständig erarbeitet bzw. erforscht wurden?
- ❖ Wird moralisierende Aufdringlichkeit bei subjektiven Positionen vermieden?
- ❖ Ist die Auseinandersetzung mit der Thematik ideologisch verbrämt?
- ❖ Spüren Lesende eine gewollte Bewusstmachung der Aktualität des Themas?
- ❖ Weist die BA-Arbeit eine hohe persönliche und echt wirkende Sensitivität hinsichtlich der aufgezeigten Problemstellung aus?

## (10) Gesamteindruck und Betreuungsrelation

- ❖ Wie planvoll und systematisch wirkt die BA-Arbeit aufgebaut? Bringt sie es zustande, den jeweiligen Kern des Problems zu erfassen und wiederzugeben?
- ❖ Entspricht die Niederschrift dem während der Betreuung gewonnenen Eindruck von der persönlichen Motivation und Arbeitsleistung des\*der Studierenden?
- ❖ Ergibt sich nach Weglegen der Lektüre ein ganzheitliches und zusammenhängendes Bild der im Text gemachten Aussagen?
- ❖ Wird der umfassende Eindruck nach dem Durcharbeiten der BA-Arbeit den Intentionen ihres Titels ausreichend gerecht?
- ❖ Lässt sich hinter der Summe der be- oder erforschten Teile ein verbindendes Ganzes finden?
- ❖ Welchen Eindruck von der Fähigkeit ihres Autors\*ihrer Autorin zur wissenschaftlichen Arbeitsweise hinterlässt die Lektüre?
- ❖ Wie gut wurden die von Betreuungs- und studierender Person ursprünglich beabsichtigten Zielsetzungen mit der vorliegenden Endfassung erreicht?
- ❖ Wie lässt sich der bleibende Gesamteindruck pointiert formulieren?

Diese verbalen Hilfen wollen gedankliche Brücken darstellen, die in Frageform zur Orientierung beitragen, deren selektive Beantwortung jedoch eine sachgerechte und dennoch individuelle Bewertung der BA-Arbeit insgesamt ermöglicht. Für jene Betreuenden, die zusätzlich zu diesen Formulierungen noch Zahlenwerte wünschen, lässt sich jede der zehn Betrachtungsweisen auch in Ziffern erfassen – etwa so:

*3 Punkte ... hervorragend / 2 Punkte ... gut / 1 Punkt ... ok / 0 Punkte ... überarbeitungs nötig*

Die formelhaften Zuordnungen lassen sich selbstverständlich anpassen, also ...

- *hervorragend* = vollständig, sehr ansprechend, besonders sinnvoll, relevant, fehlerfrei usw.
- *gut* = größtenteils, ansprechend, sinnvoll, weitgehend relevant, wenige Fehler usw.
- *ok* = uneinheitlich, teilweise fehlerhaft, uneindeutig, diverse Fehler usw.
- *überarbeitungs nötig* = fehlerhaft oder fehlend, nicht identifizierbar, uneinheitlich, misslungen usw.

## Zusammengefasst

Künstliche Intelligenz soll und wird genutzt, und mit ihrer Verwendung verändert sich (nicht nur) die pädagogisch-wissenschaftliche Landschaft. Sie bietet hohe Chancen zur schnellen Erfassung von Daten, Kontexten und Zusammenhängen, ist aktuell so vielbeschrieben wie kaum etwas in den letzten Jahrzehnten zuvor, hat inzwischen eine eigene Ethik herausgefordert und auch entwickelt, ist wissenschaftlich heiß diskutiert. Darüber hinaus aber stellt sie die Lehrenden vor die Frage, wie man in bisher völlig ungewohnter Form an die Betreuung



schriftlicher akademischer Prüfungsarbeiten herangeht. Deshalb soll und will dieser Gesprächsleitfaden ein Anstoß und konkreter Appell sein, sich neu und pragmatisch, lösungsorientiert und differenziert, vor allem aber dialogisch, mutig und voll Güte an die Betreuung von BA-Arbeiten heranzuwagen, die mit Hilfe von Chatbots geschrieben werden.

Denn die Künstliche soll der natürlichen Intelligenz nützen. Die natürliche soll die Künstliche Intelligenz nutzen. Bleiben wir getreu dem (frei zitierten) Wort John F. Kennedys: „Der Mensch ist immer noch der außergewöhnlichste Computer von allen.“

## Autor

**Erwin Rauscher**, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.,  
seit 2006 (Gründungs)Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; davor seit 1989 Direktor an Gymnasien; Lehraufträge und Gastprofessuren an den Universitäten Klagenfurt, Graz, Salzburg, Linz; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner inter/national; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulinnovation und Schulmanagement.

Kontakt: [erwin.rauscher@ph-noe.ac.at](mailto:erwin.rauscher@ph-noe.ac.at)

**Martina Krieg**

Dienststelle Volksschulbildung, Luzern

**Flavio Carrera**

Menon Skills AG

## Von sittlicher Führung zur Beobachtung, Beurteilung und Förderung überfachlicher Kompetenzen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a347>

Schule hat den Auftrag, fachliche und überfachliche Kompetenzen zu vermitteln. Überfachliche Kompetenzen unterstützen Schüler\*innen, Herausforderungen mithilfe strategischer und reflektierter Vorgehensweisen zu meistern und Problemen mit Zuversicht zu begegnen. In der Zusammenarbeit mit anderen werden ihre sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen aufgebaut. Im Schweizer Kanton Zug wurde in Zusammenarbeit mit Menon Skills AG ein digitales Instrument zur Förderung und Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen entwickelt.

*Überfachliche Kompetenzen, Beurteilen, Zyklus 1–3, Personale Kompetenzen, Methodische Kompetenzen, Soziale Kompetenzen*

### Wird gefördert, was beurteilt werden soll?

Noch 1910 wurden Fleiss und sittliches Betragen im Zeugnis beurteilt (Abbildung 1). Was würde man heute unter sittlicher Führung verstehen? Bekämen die besonders braven, stillen, angepassten, duckmäuserischen Kinder ein «Sehr gut»? Wie würde das kreative und kritische, aber unterforderte oder in seiner Konzentration eingeschränkte Kind beurteilt?

Über lange Zeit lag der Fokus im Zeugnis auf «Betragen», «Aufmerksamkeit» und «Fleiss». Viele Schulen beurteilen noch heute, neben Fachkompetenzen, das Sozial- und Arbeitsverhalten, wie das Beispiel in Abbildung 2 zeigt.

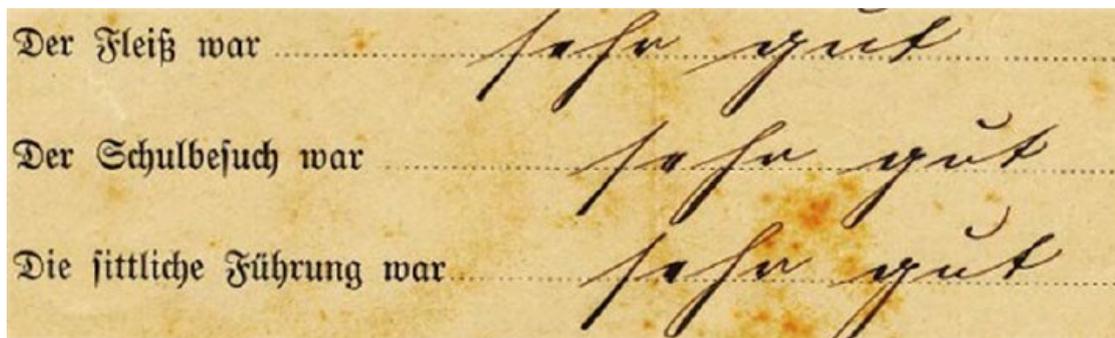


Abbildung 1: Schulzeugnis 1910 aus dem Königreich Württemberg<sup>1</sup>

1.2 sorgfältig arbeiten	2.2 sich an Regeln halten
Ziele <input type="checkbox"/> übertroffen <input type="checkbox"/> erfüllt <input type="checkbox"/> teilweise erfüllt <input type="checkbox"/> nicht erfüllt	Ziele <input type="checkbox"/> übertroffen <input type="checkbox"/> erfüllt <input type="checkbox"/> teilweise erfüllt <input type="checkbox"/> nicht erfüllt
. arbeitet sauber und sorgfältig	. hilft mit, dass in Klasse und Schulhaus gut gelernt werden kann
. gestaltet Arbeiten übersichtlich und lesefreundlich	. hält sich an Abmachungen und Regeln
. geht mit Material und Einrichtungen sorgfältig um	. spielt fair
. hält Ordnung	. ist pünktlich

Abbildung 2: Auszug aus einem kantonalen Beurteilungsbogen zum Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler\*innen

Überfachliche Kompetenzen tauchen in solchen Beurteilungsbögen mehrheitlich, wenn überhaupt, nur am Rande auf. Dies, obwohl seit der Einführung des Lehrplans 21 in der Schweiz überfachliche Kompetenzen anstelle des Arbeitsverhaltens als verbindliche Förderziele für Lehrpersonen definiert werden.<sup>2</sup> Dass in Zeugnissen etwas anderes beurteilt wird als gefördert werden soll, ist eine vergebene Chance, denn es sind die persönlichen, sozialen, kognitiven und physischen Fertigkeiten, die es den Menschen letztlich ermöglichen, ihr Leben zu steuern und auszurichten und ihre Fähigkeiten zu entwickeln, mit den Veränderungen in ihrer Umwelt zu leben und selbst Veränderungen zu bewirken (WHO, 1994). Überfachliche Kompetenzen sind für das Leben fundamental – sie sind der Grundstein für das Wohlbefinden von Lernenden und deren schulische Leistungen (OECD, 2021). Expert\*innen gehen davon aus, dass sich dieser Trend wegen der digitalen Transformation sogar noch verstärken wird und beklagen, dass überfachliche Kompetenzen in vielen Bildungseinrichtungen noch nicht den Stellenwert erhalten, den sie verdienen (vgl. Abbildung 3).

Im Jahr 2019 lancierte das Amt für gemeindliche Schulen des Kantons Zug ein visionäres Projekt zur Stärkung überfachlicher Kompetenzen. Auf das Schuljahr 2022/23 hin wurde eine Verlagerung von beurteilungszentriertem hin zu förderorientiertem Unterricht mit Fokus auf die überfachlichen Kompetenzen initiiert und allen Schulen des Kantons ein Instrument zur Beobachtung, Beurteilung und Förderung überfachlicher Kompetenzen zur Verfügung gestellt. Das Instrument wurde gemeinsam mit der Anwendungspartnerin Menon Skills AG in Zusammenarbeit mit Fachgruppen und Lehrpersonen entwickelt und in einer ersten Version im ganzen Kanton ausgerollt.



Unser Bildungssystem konzentriert sich auf Hard Skills (Noten, Zertifikate). Doch viele Indizien der Expertiseforschung sprechen dafür, dass Soft Skills (überfachliche Kompetenzen) für den Berufs- und Lebenserfolg genauso bedeutsam sind. Trotzdem bleiben sie zweite Garnitur.

Abbildung 3: Tweet der emeritierten Schweizer Professorin für Erziehungswissenschaften, Margrit Stamm<sup>3</sup>

Die Verlagerung des Fokus auf überfachliche Kompetenzen untergräbt den Stellenwert der Fachkompetenzen nicht, im Gegenteil: Da Fachkompetenzen und überfachliche Kompetenzen im Schulalltag Hand in Hand gehen, wirkt sich eine Stärkung der überfachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen auch positiv auf deren Fachkompetenzen aus (Abbildung 4). Der Kanton Zug hat nicht nur mit der Einführung eines Tools Pionierarbeit geleistet, sondern ist darüber hinaus auch konzeptionell und pädagogisch neue Wege gegangen. Erstens wurde ein Kompetenzmodell mit konkreten Indikatoren zu den personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen für die drei Zyklen entwickelt, mithilfe dessen Lehrpersonen den Kompetenzstand ihrer Schüler\*innen einschätzen können. Der Indikatorenkatalog wurde dabei von allen Lehrpersonen des Kantons validiert. In einer breit angelegten Befragung mittels anregenden Settings mit „Spielcharakter“ konnten sie Stellung beziehen zur Frage, welche beobachtbaren Verhaltensweisen sie als Belege für welche überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 in Abhängigkeit des Zyklus erachten (Abbildung 5). Wissenschaftlich begleitet wurde der Prozess von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

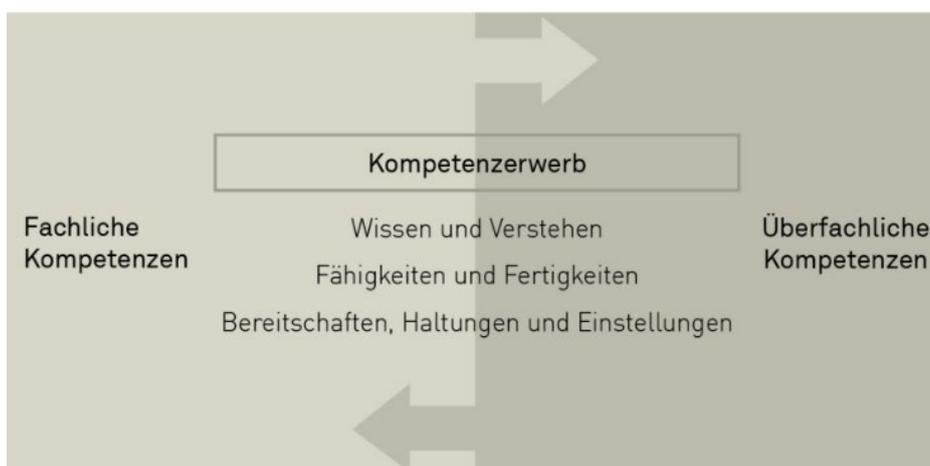


Abbildung 4: Der Kompetenzerwerb fachlicher Kompetenzen wird mit dem Kompetenzerwerb überfachlicher Kompetenzen verschränkt.<sup>4</sup>

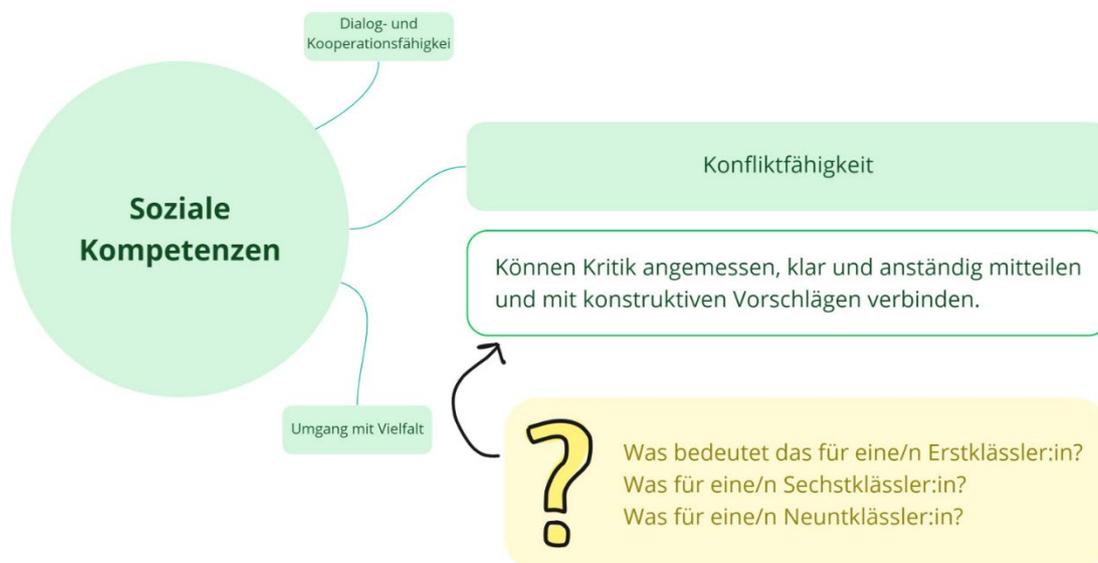


Abbildung 5: Leitfragen zur Erschaffung des Zyklus-spezifischen Kompetenzmodells zu den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21

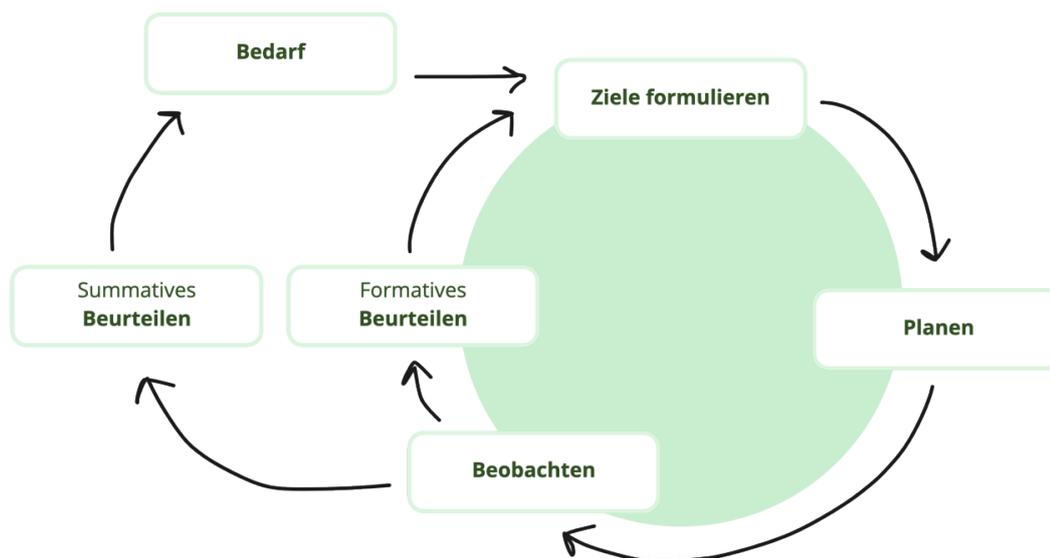


Abbildung 6: Förderkreislauf des Kantons Zug<sup>5</sup>

Seit dem Schuljahr 2022/23 verfügen die Schulen im Kanton Zug als erste schweizweit über ein altersgerechtes Kompetenzmodell, das die Grundlage für eine gezielte und nachvollziehbare Beurteilung und Förderung überfachlicher Kompetenzen bildet. Zweitens wird die Ein-

führung des digitalen Instruments und des Kompetenzmodells von einem pädagogischen Paradigmenwechsel begleitet. Während bisher in der Regel entweder im Unterricht die überfachlichen Kompetenzen nur beurteilt oder unmittelbar vor Abgabe der Zeugnisse, rückblickend Beurteilungen im Arbeits- und Sozialverhalten, ohne Rückgriff auf Kriterien, vorgenommen wurden, sieht die neue Praxis vor, dass Beobachtungen und Beurteilungen im Förderkreislauf stattfinden, so wie es bei Fachkompetenzen bereits der Fall ist (Abbildung 6).

Lehrpersonen betten die Beurteilung überfachlicher Kompetenzen in den Unterricht ein, indem sie Unterrichtseinheiten planen, im Rahmen derer konkrete überfachliche Kompetenzen in den Fokus genommen, geübt, beobachtet, beurteilt und gefördert werden. Die Beobachtungen, die letztlich zur Bilanzierung überfachlicher Kompetenzen herangezogen werden, werden im Verlauf des Schuljahres in konkreten Unterrichtseinheiten von möglichst vielen Lehrpersonen generiert, die mit Schüler\*innen zusammenarbeiten. Die Stärke des Tools besteht darin, niederschwellig viele Perspektiven miteinzubeziehen und die generierten Informationen effizient und grafisch ansprechend für die Lehrpersonen aufzubereiten.

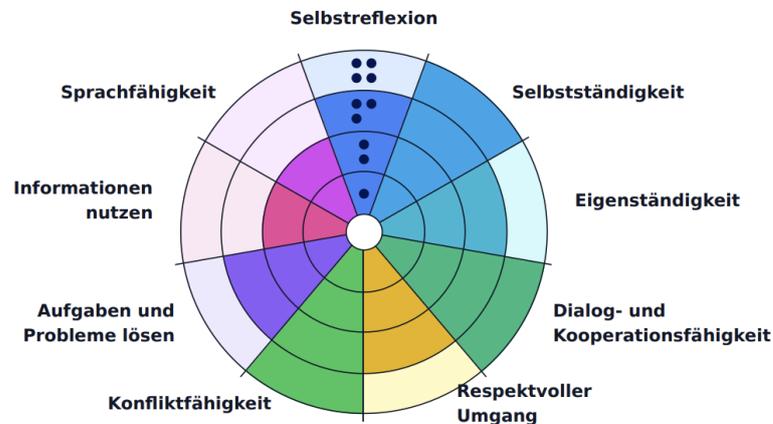
Die grafischen Darstellungen (Abbildung 7) dienen nicht nur zur Lerndokumentation, sondern auch für Lerncoachinggespräche mit Schüler\*innen. Das Hauptziel, nämlich die Förderung der Kompetenzen, findet nach wie vor im Unterricht statt und wird von den Fach- und Klassenlehrpersonen initiiert und begleitet.

Die Bedeutung von Lehrpersonen für die Entwicklung der überfachlichen (und natürlich auch der fachlichen) Kompetenzen ist enorm hoch, weil im Schulalltag zahlreiche Situationen geschaffen werden müssen, in denen Kinder und Jugendliche ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen aufbauen und üben können. Eine zentrale Herausforderung für Lehrpersonen ist und bleibt die Beurteilung, die nicht selten durch eigene, unhinterfragte Normen und Werte verzerrt wird. Eine validere und reliablere Beurteilung wird durch das gemeinsame Verständnis der zyklenspezifischen Indikatoren, durch zahlreiche Beobachtungen sowie durch stetiges Kommunizieren zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen wahrscheinlicher.

Doch kein noch so gutes digitales Instrument zur Unterstützung der Förderung und Beurteilung lässt überfachliche Kompetenzen von allein wachsen. Es braucht Übungsmöglichkeiten anhand sinnvoll zusammengestellter Aufgabensets, die auch Gelegenheit bieten, sich als Schüler\*in selber oder gegenseitig Feedback zu überfachlichen Lernzielen zu geben und diese stetig zu verbessern (Ladd et al. 2014). Ein sinnvoll eingesetztes digitales Instrument wie Me-non Education kann in den Prozessen dieses kontinuierlichen Weiterlernens massiv unterstützen und Lehrpersonen von aufwendiger Dokumentationsarbeit entlasten.

20.7.2023

Dietrich Magnolia



### Selbstreflexion

<p><b>BEWERTUNG</b></p> <p>5      12      7      1</p>	<p><b>KOMMENTAR</b></p> <p>Sie kann sich super selbst einschätzen. Sie hat Selbstvertrauen aber bleibt trotzdem kritisch.</p>
<p><b>STÄRKEN</b></p> <p>beschreibt anhand eines Beispiels, wie er/sie effizient/gut lernen kann.</p>	<p><b>FÖRDERSCHWERPUNKTE</b></p> <p>setzt sich herausfordernde, erreichbare Ziele.</p>

Abbildung 7: Report zu den überfachlichen Kompetenzen, generiert im Tool Menon Education

## Literaturverzeichnis

Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Ettekal, I., Cortes, K., Sechler, C. M. & Visconti, K. (2014). *The 4R-SUCCESS program: promoting children's social and scholastic skills in dyadic classroom activities*. Gruppendynamik & Organisationsberatung, 45. doi:10.1007/s11612-013-0231-1.

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.

WHO: World Health Organization (1994). «Life Skills». *Praktische Lebenskunde – Rundschreiben*. Zusammenfassung der englischen «Skills for Life Newsletter» No. 1–3. WH

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Altes Schulzeugnis – Lehrerzimmer. <https://www.herr-rau.de/wordpress/2011/06/altes-schulzeugnis.htm>, Abgerufen: 14.07.2023.

<sup>2</sup> Lehrplan 21. <https://lu.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>, Abgerufen: 14.07.2023.

<sup>3</sup> Margrit Stamm (2022). Twitter-Feed, <https://twitter.com/MargritStamm/status/1567017414411313154>, Abgerufen: 7.9.2022.

<sup>4</sup> Lehrplan 21. <https://lu.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>, Grundlagen, S. 7. Abgerufen: 14.07.2023.

<sup>5</sup> Grundsätze Beurteilen und Fördern (2011). <https://zg.ch/de/bildung/schulen/gemeindliche-schulen/unterricht/beurteilung-beurteilen-foerden>

## Autor\*innen

### **Martina Krieg, M.A.**

2014–2022 Leiterin der Abteilung Schulentwicklung im Amt für gemeindliche Schulen, Kanton Zug, heute Leiterin Dienststelle Volksschulbildung, Kanton Luzern.

Kontakt: [martina.krieg@lu.ch](mailto:martina.krieg@lu.ch)

### **Flavio Carrera**

PO bei Menon Skills AG

Kontakt: [flavio@menon.group](mailto:flavio@menon.group)

**Margarete Kranawetter**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

**Andreas Schubert**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

# Aufgaben bestimmen das Ergebnis

## Beurteilen im kompetenzorientierten Unterricht

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a353>

Lehrpersonen stellen Aufgaben und Schüler\*innen bearbeiten sie. Das Schema ist so alt wie die Schule selbst. Aufgaben zu stellen gehört zur Profession der Lehrer\*innen. Aufgabenarten, Bewertungsrahmen, Ausprägungs- und Bearbeitungsformen mögen sich ändern, aber der Umgang mit Aufgaben ist nach wie vor eine der wichtigsten Gestaltungsformen des Unterrichts. Aufgaben sind Mittel, um Lernen in Gang zu setzen und in Gang zu halten und um Kompetenzerwerb zu überprüfen und rückzumelden. Aufgaben sind Aufforderungen an Lernende zum Handeln, sie initiieren und strukturieren Lernprozesse und sie konkretisieren und operationalisieren Lernergebnisse.

*Aufgaben, Rückmeldung, Lernen, Professionalisierung*

### Aufgaben sind Grundlage für den Unterricht.

Aufgaben sind der Ausgangspunkt kompetenzorientierter Unterrichtsarbeit. Aufgaben dienen dem Lernen, Problemlösen, Diagnostizieren, Fördern, Erkennen, Bewusstmachen, Wiederholen, Üben, Sichern, Festigen und final Leisten und Bewerten. Aufgaben sind also „didaktische Alleskönner“. Leisen (2013) bezeichnet die Arbeit mit Aufgaben in der Schule als eine Kulturarbeit.

Aufgaben können Lernmöglichkeiten eröffnen und sie gleichermaßen begrenzen. Lehrpersonen planen täglich Aufgaben, sie führen täglich in Aufgaben ein, begleiten Schüler\*innen bei der Aufgabebearbeitung und geben Rückmeldung dazu. Ziele werden über Aufgabenangebote angestrebt, Inhalte werden über Aufgaben segmentiert und strukturiert, Aufgaben sind in Methoden und Verfahren des Unterrichts eingewoben, Bewertungen von Kompetenzen werden über Aufgabenformate konzipiert. Der Handlung (Performanz) liegt die Kompetenz zugrunde, auf die man durch die gezeigte Handlung indirekt schließen kann (Walzik, 2012). Kompetenzen können daher nur indirekt geprüft werden (Neuweg, 2019).

Die Auswahl, die Gestaltung und die Durchführung von Aufgabenbeispielen sind somit entscheidend für das Lernen an und für sich und auch für die Lernergebnisse. Man könnte sie auch als das Herzstück von/für/als Lernen bezeichnen (Earl, 2013). Sie geht bei ihrem Aufgabenbegriff von Aufgaben aus, die Schüler\*innen voneinander, miteinander und füreinander ins Lernen bringen. Die Aufgaben, die wir in der Schule vorfinden, erfüllen diesen Anspruch jedoch häufig nicht – was landläufig als Aufgabe bezeichnet wird, ist nach der Definition von Brookhart (2013) oft (nur) eine Aktivität. Eine Aktivität wird verwendet, um spezifische Fertigkeiten und Inhalte zu üben (Beispiele: Richtig/falsch-Aktivitäten, Lückentexte; Strategien: Quizze, pair-share, Lesegruppen, etc.), jedoch wird diese nicht bewertet bzw. beurteilt. Eine Aufgabe verlangt ein Sich-Einlassen auf die Inhalte und Fertigkeiten. Um Leistungen von Schüler\*innen einzuschätzen, benötigen diese einen Raster mit Kriterien. Hier geht es nicht etwa um ein Entweder-Oder. Auch Aktivitäten als Möglichkeit des Einübens und Festigen von Routinen und Fertigkeiten sind bedeutsam. Entscheidend ist die Dosierung.

Kompetenzorientierte Aufgaben zu erstellen, braucht Übung. Dafür sind Materialien, Werkzeuge, aber auch Umdenk- und Umlernprozesse erforderlich.

## Werkzeuge können beim Erstellen von Aufgaben unterstützen.

Als Orientierung für die Erstellung von kompetenzorientierten Aufgaben können folgende typische Merkmale gelten:

- Die Aufgabe macht das Zielbild sichtbar (und damit beurteilbar). Sie formuliert ein konkretes Ziel, das durch die Handlung erreicht werden soll. Erst wenn den Schüler\*innen die Situation, ihre Rolle und das Ziel klar sind, können sie mehr oder weniger erfolgreich handeln.
- Die Aufgabe hat Kriterien, entlang derer die Leistung gemessen und rückgemeldet wird. Die Lehrperson muss klare Qualitätskriterien festlegen, anhand derer sie den Schüler\*innen Rückmeldung darüber geben kann, inwieweit sie die Aufgabe gemeistert haben. Somit gibt es transparente Erwartungen, die beurteilbar sind.
- Die Aufgabe ist situiert und herausfordernd. Sie stellt damit einen Anspruch auf Handlung. Die Schüler\*innen finden sich in einem realen Kontext wieder, denn die Aufgabe mobilisiert die Lebenserfahrungen und das Weltwissen der Lernenden. Folglich ist die Aufgabe auch glaubwürdig. Zusätzlich definiert sie die Rolle, in der die Schüler\*innen beim Lösen agieren.

Wiggins und McTighe (2005) bieten zur Strukturierung bzw. Erstellung einer Aufgabenstellung folgendes Hilfsmittel an:

- Situation/Kontext – In welcher Situation braucht man diese Kompetenz? In welchen lebensweltlichen Kontexten wird sie gebraucht?
- Ziel der Handlung – Was ist das Ziel? Für wen erbringt man diese Leistung?
- Leistung – Was ist die Leistung, die erbracht werden muss?
- In welcher Rolle? – In welcher Rolle (als Autor\*in, Jugendlicher, ...) erbringt man die Leistung?
- Beurteilungskriterien – Nach welchen Kriterien wird die Qualität der Leistung beurteilt?

Das tägliche Leben ist komplex. Kompetenzorientierte Aufgaben unterstützen unsere Schüler\*innen, im Alltag handlungsfähig zu sein.

## Rückmeldung unterstützt die Schüler\*innen kontinuierlich.

Lehrpersonen ermöglichen durch ihre Aufgabenstellungen nicht nur qualitätsvolle Leistungen, sondern machen diese auch beurteilbar. Wirksame Rückmeldung ist zielorientiert (Was ist das Ziel?), handlungsorientiert (Was kann ich tun, um das Ziel zu erreichen?), prozessbezogen (Welche Strategien sind hilfreich? Welcher Fortschritt wird sichtbar?) und ergebnisbezogen (Wo stehe ich? Was ist noch zu tun?) (Hattie, 2011). Für eine adäquate Rückmeldung helfen die folgenden Fragen:

- Wozu wird beurteilt? (Beurteilungsfunktion: formativ, summativ)
- Was wird beurteilt? (Beurteilungsfokus: Kriterien)
- Wer beurteilt? (Beurteilungsperson: Selbst- oder Fremdrückmeldung)
- Im Vergleich womit wird beurteilt? (Beurteilungsbezug: Sachnorm, Individualnorm)
- Wie erfolgt die Beurteilung? (Beurteilungsform: Dialog, Bericht, Note)

Um Rückmeldungen zu einer gezeigten Leistung geben zu können, braucht es eine Bezugs-  
marke und eine wiederkehrende gleiche Formulierung. Die Bezugsmarken bilden z.B. Skalen.  
Mit einer einfachen Formel (Zusammenfassen und Verdichten, Erklären, Aufmerksam ma-  
chen und Neu erreichen) kann im Sinne von Barnes (2015) und Wiggins (2012) Feedback ge-  
geben werden.

- Zusammenfassen und Verdichten: In ein oder zwei Sätzen zusammenfassen, was die Schü-  
ler\*innen erreicht haben.
- Erklären: Eine detaillierte Beobachtung mitteilen, welche Fähigkeiten oder Konzepte auf  
der Grundlage der spezifischen Kompetenzen gemeistert wurden.
- Aufmerksam machen: Auf die Themenbereiche, Modelle, Kompetenzteile hinweisen, die  
bearbeitet werden müssen, um ein Verständnis von Konzepten und die Beherrschung der  
Fähigkeiten zu erreichen.
- Neu erreichen: Die Schüler\*innen ermutigen, diesen Teil noch einmal zu bearbeiten und  
für eine weitere Rückmeldung vorzulegen.

Diese Rückmeldungen müssen aber nicht unbedingt schriftlich erfolgen. Feedback kann auch  
verbal und als symbolische Rückmeldung (Skalen, Qualitätsraster, ...) erfolgen. Auftretende  
Fehler geben wichtige Hinweise über das „Verstehen“ der Schüler\*innen. Diese können ge-  
meinsam besprochen und reflektiert werden und dienen dazu, die nächsten Schritte zu setzen.

Um Rückmeldung zu geben, werden vorab Kriterien festgelegt, die für die Qualität des jewei-  
ligen Produktes ausschlaggebend sind. Kriterien sind das Maß, nach dem wir auch im Alltag  
beurteilen, auswählen, vergleichen. Sie helfen uns somit die subjektive Frage „Was ist gut?“  
zu konkretisieren und zu beantworten. Diese können auch aus Lernendensicht dazu genutzt

werden, um zu kontrollieren „Habe ich alles erledigt?“ und „Was will die Lehrperson noch von mir?“

Seit etwa 20 Jahren fokussiert sich die wissenschaftliche und unterrichtspraktische Debatte auf den Einsatz komplexer Aufgabenstellungen. Solche Aufgaben gelten als Kern eines kognitiv-aktivierenden und kompetenzorientierten Unterrichts (Klieme, 2018). Metaphorisch wird vielfach auch von Aufgaben als Katalysatoren gesprochen, die Lernprozesse auslösen und beschleunigen, gleichzeitig aber auch in vorgezeichnete Bahnen lenken, einem Ziel folgen (Thonhauser, 2008). Lehrkräfte setzen Aufgaben in ihrem Unterricht mit der Intention ein, Lernprozesse der Schüler\*innen zu initiieren, zu fördern und den Lernerfolg zu überprüfen.

Unterricht stellt das Lernen in den Mittelpunkt und braucht ausreichend Gelegenheiten für Lernanlässe. Dies gelingt nur durch qualitätsvolle und herausfordernde Aufgaben. Kompetenzorientierte Aufgaben sind Ausgangspunkt und Zentrum des Lehr- und Lernprozesses.

## Literaturverzeichnis

Barnes, M. (2015). *Assessment 3.0: Throw out your grade book and inspire learning*. Corwin Press.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.

Hattie, J. (2011). *Visible Learning: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

Klieme, E. (2018). Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda, M. Haring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.

Leisen, J. (2013). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper et al. (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60–67). Kohlhammer.

Neuweg, G.H. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Trauner.

Marzano, R. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. ASCD.

Thonhauser, J. (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Waxmann.

Walzik, S. (2012). *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. UTB.

Webb, N. (2007). Issues Related to Judging the Alignment of Curriculum Standards and Assessments. *Measurement in Education*, 20(1), 7–25.

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1).

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Expanded 2nd Edition. ASCD.

## Autor\*innen

### **Margarete Kranawetter, BEd**

ist Mitarbeitende im Zentrum Lernen·Lehren an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Zu den Arbeitsschwerpunkten gehören die Erstellung von Themenräumen. Diese verstehen sich als literaturbasierte Übersichtsartikel, die den aktuellen Stand der Wissenschaft zu einem bestimmten Themenfeld zugänglich machen sowie methodische Hinweise dazu beinhalten. Sie ermöglichen Wissenserwerb, geben datenbasiert Empfehlungen, liefern Literatur und weiterführende Links, bieten Methoden und Materialien für die eigene Praxisentwicklung sowie Strategien für kollegiale Entwicklungsprozesse am Standort.

Kontakt: [m.kranawetter@ph-noe.ac.at](mailto:m.kranawetter@ph-noe.ac.at)

### **Andreas Schubert, MA, BEd**

ist Mitarbeitender im Zentrum Lernen·Lehren an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Zu den Arbeitsschwerpunkten gehört die Erstellung von Themenräumen.

Kontakt: [a.schubert@ph-noe.ac.at](mailto:a.schubert@ph-noe.ac.at)

**Elisabeth Benedik**

Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz

**Anna Gruber**

Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz

# Paradigmenwechsel in der Prüfungskultur

## Digitale Medien und innovative Prüfungsformen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a349>

In unserer sich immer schneller wandelnden (digitalen) Bildungslandschaft ist die Auseinandersetzung mit zeitgemäßen Prüfungsformaten von essenzieller Bedeutung. Nur so können wir den Anforderungen einer modernen und vielfältigen Lernumgebung gerecht werden. Im Medienswerpunkt der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich setzten wir verschiedene neue Prüfungsformate ein und evaluierten diese. Dieser Beitrag widmet sich den daraus resultierenden Gedanken, Überlegungen und Herausforderungen aus der Sicht von uns Lehrenden.

*Digitale Medien, Prüfungskultur, Studium*

„Es ist nicht die stärkste Spezies, die überlebt,  
auch nicht die intelligenteste,  
sondern diejenige, die am besten  
auf Veränderung reagiert.“  
Charles Darwin, 1870

## Von der Antike bis zur Moderne – die Notwendigkeit alternativer Prüfungsformate im Wandel der Zeit

Traditionelle Prüfungsformate haben ihren Ursprung in der Antike, wo das Auswendiglernen von Texten und schriftliche Fähigkeiten von großer Bedeutung waren. Im deutschsprachigen Raum des 18. und 19. Jahrhunderts wurden Prüfungen zunehmend genutzt, um durch Bildung sozialen Aufstieg zu ermöglichen, insbesondere für das aufkommende Bildungsbürgertum. Im Laufe der Zeit wurden diese Formate weiterentwickelt und institutionalisiert, basierend auf einem standardisierten Wissenskanon. Allerdings haben sich im 21. Jahrhundert die Anforderungen an Bildung und Arbeitswelt drastisch verändert. Diese Transformationen ha-

ben zur Notwendigkeit alternativer Prüfungsformate geführt, die nicht nur Faktenwissen, sondern auch kritisches Denken, Problemlösung, Teamarbeit und Kreativität bewerten können.

Traditionelle Prüfungsformate stehen heutzutage zunehmend in der Kritik, da sie den aktuellen Anforderungen nicht mehr gerecht werden. Sie legen zu wenig Wert auf kooperative Fähigkeiten, kritisches Denken und Kreativität, die in der modernen Welt entscheidend sind. Oftmals simulieren sie keine authentischen Aufgaben und bewerten isoliertes Wissen, was den tatsächlichen Kompetenzen der Lernenden nicht gerecht wird (Grotjahn & Kleppin, 2017). Eindimensionale Bewertungsmethoden vernachlässigen zudem die Vielfalt der individuellen Lernstile und erzeugen einen hohen Stressfaktor bei den Schüler\*innen. Gleichzeitig werden alternative Formen der Leistungsdokumentation wie Projekte und Portfolios häufig vernachlässigt. Es ist daher dringend erforderlich, traditionelle Prüfungsformate zu überarbeiten und anzupassen, um den Schüler\*innen gerechter zu werden und ihre tatsächlichen Fähigkeiten angemessen zu erfassen.

## Evaluation der Prüfungswege – unser Weg zu neuen Möglichkeiten

In unseren Lehrveranstaltungen setzten wir uns zum Ziel, auf die erweiterten digitalen Möglichkeiten in Unterricht und Lehre aufzubauen und neue Prüfungsformate zu entwickeln. Dabei legten wir den Fokus auf die 4K-Kompetenzen: Kreativität, Kollaboration, kritisches Denken und Kommunikation.

Die Studierenden (angehende Lehrende) sollen das Basiswissen nicht nur in anderen Gegenständen und ihrem zukünftigen Arbeitsfeld anwenden können, sondern zugleich auch ihre eigene Medienkompetenz erweitern.

Für unsere Lehrveranstaltungen legten wir folgende Prüfungsformate fest, die in den nächsten Zeilen genauer beschrieben werden:

1. *Digital Storytelling*: Die Studierenden erstellten einen kurzen Film im Stil des Digital Storytelling. Mit Bildern, Musik und gesprochenem Text werden Inhalte der Lehrveranstaltung aufbereitet. Die in der Prüfungszeit von 24 Stunden entstandenen ca. 2 Minuten langen Videos wurden dann via Cloud-Speicher-Lösungen zur Verfügung gestellt und geteilt.
2. *Sketchnotes*: Die Studierenden fertigen zu einem vorlesungsrelevanten Thema einfache digitalisierte visuell skizzierte Notizen an, die aus kleinen Bildern, Textbausteinen und Symbolen bestehen. Für die Ausarbeitung dieser Prüfungsfrage hatten die Studierenden 24 Stunden Zeit. Ihre Ergebnisse luden sie anschließend in unserem Moodle-Kurs hoch.

3. *Digitale Workbooks/Portfolios*: Die Studierenden hatten das ganze Semester Zeit, um an dieser Anforderung zu arbeiten. Wir haben uns dafür entschieden, ein Portfolio innerhalb einer Datei anfertigen zu lassen, in dem Inhalte zu einem Thema – Außenkommunikation/Vorstellung/Selbstdarstellung – in unterschiedlichen Medien gesammelt werden. Ziel war es für jeden der sechs Bereiche der Massenmedien (Buch, Presse, Telekommunikation, Rundfunk, Film, Computersoftware) einen ‚Steckbrief‘ zu gestalten und diesen an die unterschiedlichen Medien anzupassen. Die Ergebnisse wurden in Form einer Präsentation in der gesamten Seminargruppe vorgestellt. Die Rückmeldung kam hier sowohl von den anderen Mitgliedern der Seminargruppe als auch von uns Lehrenden.
4. *Podcasts*: In Kleingruppen erstellten die Studierenden zu einem der Inhalte aus der Lehrveranstaltung einen 10- bis 15-minütigen Podcast mit vorab festgelegten Kriterien. In der jeweiligen Folge diskutierten sie über das vorgegebene Thema. Für diese Prüfungsfrage gaben wir den Studierenden eine Woche Zeit, um sich genauer in die Materie einzulesen und die relevanten Punkte auszuarbeiten. Die Audiodatei und eine fiktive Werbeanzeige für Social Media wurden in unserem Moodle Kurs hochgeladen.

## Digitale Prüfungsformate bewerten – Chancen und Herausforderungen

Neue digitale Prüfungsformate fordern auch neue Wege der Rückmeldung. Sprachliche Feedbacks bieten hier eine differenzierte Möglichkeit, um den Studierenden eine zeit- und ortsunabhängige Rückmeldung geben zu können. Wir entschieden uns, unsere Feedbacks via QR-Codes und Links an die Teilnehmer\*innen unserer Lehrveranstaltung weiterzugeben.

### Fazit

Wir befinden uns nun in der Evaluationsphase der letzten beiden Studiensemester. Folgende erste Erkenntnisse aus Studierenden- und Lehrendensicht kristallisieren sich bereits jetzt heraus:

#### Aus Studierendensicht

Die anfängliche Skepsis unserer Studierenden ist mittlerweile dem Stolz auf die eigenen Arbeiten und der damit verbundenen Medienkompetenz gewichen. Anfänglich hatten die Lernenden Schwierigkeiten, in die Materie einzusteigen und sich auf diese neue Art der Prüfungsformate einzulassen. Einige trauten sich anfangs den technischen Umgang mit den digitalen Geräten nicht zu, andere waren durch die offenen Fragestellungen verunsichert. Die abgegebenen Arbeiten unserer Studierenden zeigen uns, dass wir mit diesen Prüfungsformen auf dem richtigen Weg sind.

## Aus Lehrendensicht

Am Ende dieses Studienjahres bekamen wir von unseren Studierenden sehr viele positive Rückmeldungen auf diese Formen der Leistungsbeurteilung.

Wir konnten feststellen, dass die Studierenden stolz auf ihre eigenen Arbeiten sind und diese gerne präsentieren. Ein weiterer Vorteil dieser Art der Prüfungsmethoden ist es, dass es zu einer Problemstellung/Prüfungsfrage verschiedene kreative Problemlösungsideen gibt. Trotz der Möglichkeit, die Aufgaben auf individuelle Art und Weise zu erledigen, ist es wichtig, vorab Kriterien festzulegen und mit den Studierenden zu besprechen.

Technische Hürden stellten uns immer wieder vor große Herausforderungen. So stellten wir zum Beispiel fest, dass die QR-Codes mit den hinterlegten Sprachfeedbacks nur drei Wochen gültig waren und wir diese neu aufnehmen mussten. Somit werden wir im neuen Studienjahr auf ein anderes Programm umsteigen, um sicherzugehen, dass das Feedback länger online verfügbar ist.

Ein weiterer Punkt, den wir anfangs unterschätzt haben, ist der Zeitfaktor. Um alle Arbeiten von Studierenden anzusehen/anzuhören und ihnen darauf individuelles Feedback zu geben, benötigten wir mehr Zeit, als wir im Vorfeld eingeplant hatten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Ziel einer zeitgemäßen Prüfungskultur sein muss sein, sicherzustellen, dass unsere Studierenden in der Lage sind, sich aktuellen und zukünftigen Herausforderungen, nicht nur im Sinne ihrer persönlichen Entwicklung, sondern auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext kompetent und verantwortungsvoll zu stellen (Albrecht, 2021).

## Literaturverzeichnis

Albrecht, C. (2021). Ein Schritt nach vorne. Auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Prüfungskultur.

<https://schule21.blog/2022/05/04/ein-schritt-nach-vorne-auf-dem-weg-zu-einer-zeitgemaessen-pruefungskultur/>, Stand vom 20.07.2023.

Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2017). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. Klett.

## Autorinnen

**Elisabeth Benedik**, BEd

Professorin mit Schwerpunkt Medienpädagogik und Digitalisierung in der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Primarstufen-Pädagogin, Mitarbeit im Maker-Space und EIS, Smart Ambassador, APLS.

Kontakt: [elisabeth.benedik@ph-ooe.at](mailto:elisabeth.benedik@ph-ooe.at)



**Anna Gruber, MA, MEd**

Professorin mit Schwerpunkt auf Medienpädagogik & E-Learning in der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Leitung MakerSpace, Primarstufen-Pädagogin, Smart Ambassador, APLS.

Kontakt: [anna.gruber@ph-ooe.at](mailto:anna.gruber@ph-ooe.at)

**Stephan Gerhard Huber**

Pädagogische Hochschule Zug  
Johannes Kepler Universität Linz  
Pädagogische Hochschule Schwyz

**Mareen Lüke**

Pädagogische Hochschule Zug

**Paula Sophie Günther**

Pädagogische Hochschule Zug

## Frieden und Krieg in Unterricht und Schule

Eine explorative Studie zu den Erfahrungen und Bedürfnissen geflohener Lehrpersonen und Schüler\*innen aus der Ukraine

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a359>

Der Artikel gibt erste Einsichten in eine explorative Studie zu den Erfahrungen von 159 ukrainischen Lehrpersonen und ukrainischen Schüler\*innen, die aufgrund des russischen Krieges gegen die Ukraine nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz geflohen sind. Deren Aussagen zeigen die individuellen Auswirkungen des Krieges und die Schwierigkeiten bei der Integration in das Bildungssystem. Bedingt durch den geringen Rücklauf, stellt diese Studie ausschließlich ein situatives, nicht repräsentatives Stimmungsbild der Betroffenen dar. Die Ergebnisse verdeutlichen dennoch die Herausforderungen, welche die Anpassung an eine neue Kultur, Sprache und ein neues Bildungssystem mit sich bringt, insbesondere durch die Belastung aufgrund doppelter Beschulung und Sprachbarrieren. Neben den ukrainischen Schüler\*innen identifizieren zudem die ukrainischen Lehrpersonen Bedarfe nach psychologischer Unterstützung und sozialer Einbindung.

*Frieden, Krieg, Ukraine, Schule, Erfahrungen, Geflohene*

„Es tut mir sehr leid, dass ich unter solchen Umständen hierhergekommen bin, aber ich bin froh, dass ich ohne Explosionen und Schießereien schlafen kann. Danke, dass Sie mich aufgenommen haben und mir helfen.“  
Zitat eines ukrainischen geflohenen Schülers

## 1. Relevanz, Forschungsstand und Vorgehen

Infolge des russischen Krieges gegen die Ukraine sind viele Menschen unter anderem auch nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz geflohen. Unter ihnen einige Lehrpersonen und viele Kinder im schulpflichtigen Alter, die hier die Schule besuchen. Nach Schätzungen des UN-Flüchtlingskommissariats (UNHCR) haben über 22,6 Millionen Personen die Ukraine aufgrund des Krieges verlassen<sup>1</sup>. Von diesen Personen haben sich rund acht Millionen Flüchtlinge wegen des Krieges in Europa registriert<sup>2</sup>. Diese Zahlen machen deutlich, welche Auswirkungen die Geflohenen aus der Ukraine auf das gesellschaftspolitische Leben der Aufnahme-länder haben – und somit auch auf Schulen und Unterricht. So gibt es bereits einige Untersuchungen, welche die Auswirkungen des russischen Krieges gegen die Ukraine auf Gesellschaft und Schule, u.a. aus der Perspektive deutscher, österreichischer oder Schweizer Personen, und inzwischen auch aus der Sicht ukrainischer Geflohener beleuchten.

### 1.1 Forschungsstand: Perspektiven von und für schulische Akteur\*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie Perspektive(n) auf und von ukrainischen Geflohenen inner- und außerhalb des Schulsystems

Mit besonderem Blick auf deutsche, österreichische und Schweizer Akteur\*innen im Bildungssystem geben Huber et al. (2022a) erste qualitative Einblicke in deren Erfahrungen im Umgang mit den Auswirkungen des Krieges. Sehr rasch werden zudem aus der Praxis für die Praxis Online-Ressourcen für Lehrpersonen bereitgestellt, um mit ankommenden ukrainischen Geflohenen im schulischen Kontext besser umgehen zu können. Berens (2022) konzipiert für Lehrpersonen einen Leitfaden für den Umgang mit dem Russland-Ukraine-Krieg. Auch Anderegg (2022) verfasst eine Checkliste für Schulleitungen, mithilfe derer sie besser mit den Auswirkungen des Krieges umgehen können (vgl. Anderegg 2022). In Huber et al. (2022b) wird die mediale Berichterstattung aus der Perspektive von ukrainischen Geflohenen zu den Auswirkungen des Russland-Ukraine-Kriegs auf Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz aufgegriffen. Außerdem wird eine quantitative Teilstudie des Schul-Barometers vorgestellt, welche die Erfahrungen schulischer Mitarbeitender im Umgang mit dem Krieg und den ankommenden ukrainischen Geflohenen diskutiert. Hierbei zeigen sich ein Mangel an schulischen Ressourcen (z.B. digitaler und personeller) und verschiedene systemische Belastungen, u.a. durch die Kumulation zweier Krisen aus Krieg und Pandemie. Baier et al. (2022) liefern ohne Schwerpunkt auf Schule und Bildung empirische Erkenntnisse mithilfe einer quantitativen Studie (N=438), wie geflohene Personen aus der Ukraine, die nun in der Schweiz leben, die Flucht und die aktuelle Lebenssituation erfahren. Darin werden u.a. das Chaos der Flucht selbst und auch die Gefahren während der Flucht hervorgehoben, insbesondere für vulnerable Gruppen, wie Frauen oder Kinder.

In Bushanska et al. (2022) werden Ergebnisse aus einem Anerkennungsmonitoring präsentiert, im Hinblick auf die Anerkennung von ukrainischen Berufsqualifikationen. Interessant für die Anerkennung von Berufsqualifikationen ukrainischer Lehrpersonen, z.B. um dem Perso-

nalmangel an Schulen entgegenzuwirken (vgl. Huber & Lusnig, 2022, 2023; Huber et al. 2023), sind die identifizierten Potenziale, um den Anerkennungsprozess zu optimieren.

In Brücker (2022) wird für Deutschland u.a. aufgezeigt, wie die Fluchtmigration verläuft und wie sich ukrainische Geflohene nach soziodemografischen Kriterien zusammensetzen – so fliehen vornehmlich Frauen und Kinder aus der Ukraine. Auch werden erste Einschätzungen gegeben zur Arbeitsmarktintegration und der regionalen Verteilung der Geflohenen. Hinsichtlich der Perspektive von ukrainischen Geflohenen im deutschen, österreichischen oder Schweizer Schulsystem gibt Klinger (2022) Einblicke in den Alltag von drei geflohenen Lehrpersonen aus der Ukraine.

Für den schulischen Kontext besonders interessant ist die Arbeit von Mützelburg und Krawatzek (2023), die auf die Schulsituation von ukrainischen geflohenen Kindern schauen. Die Daten wurden mithilfe von Onlinefragebögen (N=2152) und qualitativen Interviews (N=73) gewonnen. Die Autor\*innen kommen u.a. zu den Erkenntnissen, dass viele Kinder die Schulbildung in der Ukraine online fortsetzen, obwohl sie in deutschen Schulen sind, weil viele der Eltern und Kinder den Wunsch haben, in die Ukraine zurückzukehren. Ebenso bestimmen Alter und finanzielle Situation der Familien die Schulsituation der Kinder mit. Es wird auch betont, dass die unterschiedlichen Regelungen auf Bundesländerebene die Integration in das Schulsystem beeinflusst haben und dass das deutsche Schulsystem schon vor der Fluchtbewegung aus der Ukraine unter äußersten Spannungen stand.

## 1.2 Design der Studie

Die hier vorgestellte explorative Studie zielt darauf, die individuellen Perspektiven ukrainischer geflohener Schüler\*innen und Lehrer\*innen zusammenzutragen und anhand der einzelnen Fälle Herausforderungen und Handlungsebenen zu identifizieren. Die explorative qualitative Studie bearbeitet dazu u.a. diese Fragestellung: Welche Erfahrungen machen geflohene ukrainische Lehrpersonen und Schüler\*innen bei der Integration in das Schulsystem? Die Daten wurden mithilfe von Online-Fragebögen auf Unipark gewonnen. Es waren geschlossene und offene Fragen enthalten. Der Fragebogen umfasst die drei thematischen Dimensionen:

- 1) Lehren und Lernen in der aktuellen Situation,
- 2) gesundheitliches Wohlbefinden und
- 3) Eckpunkte zur aktuellen schulischen Situation.

Mithilfe einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin ukrainischer Herkunft wurden die Fragebögen ins Russische, Ukrainische und Englische übersetzt und insbesondere via Telegram, Newsletter und soziale Netzwerke (Facebook, Twitter, LinkedIn und Instagram) verbreitet, wobei über die Hälfte der Befragungsteilnehmenden angab, durch Telegram auf die Befragung aufmerksam geworden zu sein.

Der Befragungszeitraum der Studie erstreckte sich vom 20.10.2022 bis zum 31.01.2023. Es nahmen 668 Schüler\*innen und 979 Lehrer\*innen aus Österreich, Deutschland und der

Schweiz an der Umfrage teil. Im Folgenden werden nun, gegliedert nach Themenfeldern, die aus den Daten gewonnen wurden, Einblicke in die Daten gegeben. Aufgrund des Designs, insbesondere des Samples, hat die Studie explorativen Charakter.

## 2. Perspektiven von geflohenen Schüler\*innen aus der Ukraine

„Wie kann ich deutschsprachigem Unterricht folgen,  
wenn meine Gedanken zuhause in der Ukraine sind?“

#216

Die Beschulung, Betreuung und Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher an deutschen, österreichischen und Schweizer Schulen stellt alle vor alte und neue Herausforderungen. Die Befunde zeigen: Der parallele ukrainische Online-Unterricht wird zur Belastung für Schüler\*innen und Herausforderung für die Lehrpersonen im Gastland. Zudem gibt es Geflüchtete, die nur Willkommensklassen besuchen und sich dadurch kaum integriert fühlen. Auch die unklare Perspektive stellt Schulen und alle Beteiligten vor neue Integrationsherausforderungen.

### 2.1 Beschulungssituation

Mit Aufnahme und Anbindung ukrainischer Schüler\*innen erfährt die ohnehin angespannte Situation deutscher, österreichischer und Schweizer Schulen eine merkliche Verschärfung, weil Schulen schon durch die COVID-19-Pandemie oder auch den Lehrkräftemangel an der Belastungsgrenze stehen. In der Studie zeigen sich die beteiligten ukrainischen Kinder und Eltern sehr dankbar für vieles, was ihnen in Österreich an Unterstützung widerfährt.

In den Auswertungen wird deutlich, dass Schüler\*innen unter der Belastungskombination aus Spracherwerb, dem Unterricht im Aufnahmeland und dem fortlaufenden Online-Unterricht aus der Ukraine leiden. Gleichzeitig erfahren ukrainische Kinder und Jugendliche Bildungseinbußen, weil u.a. am digitalen Unterricht in der Ukraine durch parallele Schulzeiten im Zielland nicht teilgenommen werden kann oder Einschulungen im Zielland nicht zeitnah erfolgen. Es ist für die Schüler\*innen aus der Ukraine schwierig, sich an die neue Kultur, Sprache und an ein neues Bildungssystem anzupassen. In 138 Schüler\*innenantworten geben 94 Prozent an, einen Schulplatz in Deutschland, Österreich oder der Schweiz erhalten zu haben. Aufgrund der Studienergebnisse und weiterer Informationen haben nahezu alle Schüler\*innen in der Schweiz einen Schulplatz erhalten, in Deutschland hingegen gab es eine größere Anzahl an Schüler\*innen, die nach den Willkommensklassen zunächst keinen Schulplatz erhalten hatten. Der Unterricht ist vorwiegend verpflichtend, d.h. die ukrainischen Schüler\*innen können z.B. in der Schweiz nicht dispensiert werden, um nur am ukrainischen Fernunterricht teilzunehmen.<sup>3</sup> Ähnliche Vorgaben gibt es in Österreich und Deutschland. Anfangs war einigen Aufnahmeschulen diese Doppelbeschulung nicht gewahr.

Viele Schüler\*innen formulieren, dass die Doppelbeschulung im Gast- und Heimatland eine große Herausforderung und Belastung darstelle, teilweise auch als isolierend empfunden werde. Die Doppelbeschulung in Verbindung mit der Anforderung, Anschluss zu halten an das

ukrainische Curriculum, ist für einen Großteil der befragten Schüler\*innen ein vorherrschendes Thema. Es wird der Wunsch formuliert, mehr bzw. ausreichend Zeit für den ukrainischen Online-Unterricht bzw. die ukrainischen Lerninhalte zu erhalten. In den Formulierungen wird die Sorge bzw. Angst deutlich, den Anschluss an die ukrainischen Inhalte zu verlieren: „Zwingen Sie mich nicht, eine Schweizer Schule zu besuchen, denn ohne Deutschkenntnisse ist es nutzlos, und es braucht Zeit und erlaubt mir nicht mehr, dem Online-Lernen in der Ukraine Zeit zu widmen. Es ist ratsam, zunächst Deutschunterricht zu erteilen, aber nur auf Ukrainisch!“ (#156).

Gewünscht werden zudem ein „klarer Zeitplan und ein normaler Deutschkurs“ (#294) sowie „klare Aufgaben“ (#391). Neben den mangelnden Sprachkenntnissen ist es die „Ungewissheit, nicht genau zu wissen, was morgen passiert, so dass man mit zwei Schulprogrammen jonglieren muss, was bedeutet, dass man nicht mit beiden Schritt halten kann“ (#325), was als Belastung empfunden wird. Einige Schüler\*innen erwähnen ihre Angst vor einem sinkenden Leistungsniveau, weil sie wenig Zeit aufgrund des Spracherwerbs und der Beschulung im Gastland, auch verbunden mit Hausaufgaben, hätten. Über ein Drittel der Schüler\*innen formuliert den Wunsch, den Anschluss an die Lerninhalte des ukrainischen Curriculums zu behalten und entsprechend dieses Curriculums beschult zu werden. 38 Prozent hingegen möchten nach dem Curriculum im Gastland unterrichtet werden. Bei einigen nimmt die Bereitschaft im Laufe des Aufenthalts im Gastland ab, nach dem deutschsprachigen Unterricht auch nachmittags noch online am ukrainischen Unterricht teilzunehmen. Dies insbesondere, da sich viele Geflohene zunehmend darauf einstellen, in Deutschland zu bleiben und von der Annahme, nur vorübergehend Schutz zu suchen, abzurücken.<sup>4</sup>

Einige wenige der Befragten geben als Herausforderung an, einen festen Schulplatz im Aufnahmeland zu erhalten: „Ich verstehe nicht, wie ich in Österreich eine Schule für mich finden soll. Meine Mutter und ich haben in diesem Frühjahr Briefe an verschiedene Schulen geschickt, und sie hatten keine Plätze mehr. Ich habe Angst, dass ich nichts finden werde.“ (#392)

## 2.2 Leistungsniveaus

Viele Schüler\*innen empfinden das Leistungsniveau in der Altersgruppe, in die sie im Aufnahmeland integriert wurden, als niedriger im Vergleich zu jener in der Ukraine. Diese Einschätzung deckt sich mit jener mancher Lehrer\*innen, die ebenfalls eine der größten Herausforderungen nicht in der Unterbringung an einer Schule, sondern in der richtigen Einstufung sehen. Es fehle zwar die Sprachkenntnis, um an den Fächern teilzunehmen, gleichzeitig sei das Niveau der ukrainischen Schüler\*innen vornehmlich im Fachunterricht in den befragten Fällen höher als das ihrer gleichaltrigen Mitschüler\*innen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz.

## 2.3 Spracherwerb

Das Einfinden in eine unbekannte Sprache wird von den meisten Schüler\*innen als größte Herausforderung für das Lernen im Aufnahmeland benannt. Allerdings sind laut einer Umfra-

ge eines Mediendienstes im November 2022 inzwischen viele Schüler\*innen in Regelklassen integriert, da sie ausreichend Deutsch sprechen.<sup>5</sup>

Viele Schüler\*innen erklären das Erlernen der deutschen Sprache als für sie besonders wichtig zum Lernen. Ein Viertel wünscht sich Unterricht auf Deutsch, knapp die Hälfte formuliert den Wunsch nach einem Unterricht, der die Sprache des Gastlandes und des Herkunftslandes vereint. Hinter diesen Wünschen verbergen sich verschiedenste Einstellungen: Während einige Schüler\*innen der Meinung sind, dass der Spracherwerb hilfreich und daher vordergründig sei, ist er anderen eine unnötige Last, nehme zu viel Zeit und Kapazitäten, da die Kinder und Jugendlichen davon ausgehen, schnellstmöglich in die Ukraine zurückzukehren.

Es wird wiederholt der Wunsch geäußert, dass der Sprachunterricht auf Ukrainisch oder mit mehr verfügbaren Sprachmittler\*innen stattfinden sollte. Schüler\*innen „verstehe[n] den Lehrer und das, was im Unterricht gesagt wird, nicht sehr gut“ (#147), „die Lehrer sprechen nur Deutsch, einige übersetzen nicht einmal ins Englische, so dass es sehr schwierig ist, neues Material zu verstehen“ (#369). So wünscht sich ein Großteil der Schüler\*innen, Aufgaben auf Ukrainisch oder Russisch zu erhalten oder, dass der Unterricht auf Ukrainisch oder mit Übersetzungs(-hilfen) stattfinden solle. Ein Zehntel der Schüler\*innen gibt an, dass der Unterricht auf Ukrainisch oder/und Russisch stattfindet, rund 54 Prozent werden auf Deutsch und Ukrainisch oder/und Russisch unterrichtet. Einige Schüler\*innen bemängeln dabei, dass es kein Sprachbad mit Gleichaltrigen gäbe: „Sonderklassen für ukrainische Flüchtlinge auf lange Zeit sind eine schlechte Idee“ (#438). Auch erklären viele Schüler\*innen, mehr Ressourcen für den Spracherwerb zu brauchen. Es wird gewünscht, dass Bücher auf Deutsch zum Lesen ausgegeben und deutsche Filme im Unterricht mit Untertiteln versehen werden. Auch wird mehr Zeit als Ressource gewünscht: „Ich brauche mehr Zeit für mich, damit sich mein Gehirn von der Sprache erholen und sie lernen kann“ (#353).

## 2.4 Sozial-emotionale Herausforderungen

Sozio-emotionale Komponenten des Lernens und der Integration im Schulsystem spielen eine essenzielle Rolle für die befragten Schüler\*innen. Sie wünschen sich „mehr Integration in die deutschsprachige Gesellschaft“ (#493) und „vollständige[n] Unterricht in einer Klasse mit Einheimischen, nicht in einer Integrationsklasse“ (#493). Wiederholt formulieren mehrere Schüler\*innen, dass sie aktuell zum Lernen „mehr Freunde (#125)“ bräuchten. Die befragten Schüler\*innen erfahren „Ablehnung durch Mitschüler“ (#294) und empfinden die Isolation (#493) als belastend: „Ich wünsche mir einfach, wie jeder andere Mensch in Österreich zu sein, ein normales Leben zu führen. [...] Ich möchte mit anderen österreichischen Kindern in meinem Alter lernen. Verstehen Sie mich nicht falsch, ich lerne gerne mit anderen Ukrainern in einer Klasse, aber es fühlt sich ein bisschen wie ein Ghetto an“ (#392). Über ein Viertel der Schüler\*innen möchte gemeinsam mit anderen ukrainischen Schüler\*innen an einer Schule unterrichtet werden, ebenfalls ein Viertel möchte sogar gern gemeinsam mit den anderen ukrainischen geflohenen Schüler\*innen in einer Klasse beschult werden. Von einigen Schüler\*innen wird erwähnt, Rassismus sei ihre größte Schwierigkeit als Schüler\*in in Deutschland, Österreich oder

der Schweiz. Auch von Mobbing durch andere Kinder wird berichtet, bei dem Lehrpersonen nicht eingreifen würden (#500). Zudem wird in einigen Fällen das Bedürfnis nach Unterstützung durch Klassenkamerad\*innen formuliert oder nach Regeln für Schüler\*innen im Umgang miteinander. Einige Schüler\*innen wünschen sich mehr Kommunikation mit Jugendlichen ihres Alters (#369) und Angebote wie Sport- und Sprachkurse auch in den Schulferien.

Andere identifizieren Geduld (#233) als ihre Herausforderung im Lernen und der Integration. Einige empfinden sich als eingeschränkt aufgrund körperlicher und mentaler Beeinträchtigungen vor dem Hintergrund ihrer Fluchterfahrung. Einzelne erklären, um besser zu lernen brauche es „nichts, ich will nur zurück in die Ukraine, ich will nur nach Hause in die Ukraine“ (#279).

Einige Schüler\*innen empfinden es als schwierig, einen Dialog mit ihrer Lehrperson aufzubauen (#384) und wünschen sich zum erfolgreichen Lernen einen „Lehrer, der die Bedürfnisse des Schülers versteht“ (#212) mit der „richtigen Einstellung“ (#211). Es wird berichtet: „Meine Lehrerin ist sehr wütend! Sie schimpft die ganze Zeit mit mir. Ich habe noch kein Deutsch gelernt und verstehe sie nicht sehr gut“ (#509).

### 2.5 Aktuelle Lebenssituation im Zwiespalt zwischen Integration und Rückkehr

Die Ungewissheit bedeutet ein „Bleiben auf gepackten Koffern“: Viele wollen so bald wie möglich zurück, sind mental nur vorübergehend im Aufnahmeland; andere wollen in den Aufnahmeländern ankommen und gleichzeitig die Abiturprüfungen in der Ukraine online ablegen.

Häufig wird aber auch der Wunsch, zurück in die Ukraine zu gehen deutlich – jetzt sofort oder nach dem Krieg. Bisherige Fluchtmigration war von längerfristigen Bleibevorhaben im Ziel-land begleitet, ukrainische Geflüchtete haben jedoch häufig den Wunsch, in die Ukraine zurückzukehren. Die Einstellung, nur temporär und vorübergehend in Deutschland, Österreich und der Schweiz verweilen zu wollen, bedeutet eine große Herausforderung – für die Schüler\*innen und ihre Integrationsbereitschaft ebenso wie die ihrer Erziehungsverantwortlichen und der neuen Lehrpersonen. Die Meinungen zur Rückkehr in die Ukraine sind in den Familien der befragten Schüler\*innen geteilt: Etwa ein Viertel gibt an, dass ihre Familien in die Ukraine zurückkehren möchten, sobald der Krieg vorüber ist. 40 Prozent der Schüler\*innen meinen, dass sie nach Kriegsende zurückkehren möchten. Je ein Zehntel der Familien und Schüler\*innen möchte auch nach Kriegsende nicht in die Ukraine heimkehren.

## 3. Perspektiven von geflohenen Lehrer\*innen aus der Ukraine

„Stellen Sie mich ein.“  
#147

Die unsichere zeitliche Perspektive, der Spracherwerb und der komplizierte Anerkennungs- und Bewerbungsprozess stellen die größten Herausforderungen für die ukrainischen Pädagog\*innen dar. Sie werben für Empathie und Verständnis für die geflohenen Schüler\*innen.

### 3.1 Blick auf die geflohenen ukrainischen Schüler\*innen

#### 3.1.1 Sprache und Kultur

Die meisten der befragten Pädagog\*innen sind der Meinung, dass die geflohenen Kinder die Sprache des Aufnahmelandes schnellstmöglich lernen sollten, selbst wenn sie nur temporär blieben. Die besonderen Umstände der Fluchtmigration werden von den Lehrer\*innen als Herausforderung für Schüler\*innen wie Lehrpersonen genannt. So brauche es „Empathie, aber auch klare Verhältnisse, dass der Erwerb der deutschen Sprache wichtig ist. Vielen Schüler\*innen ist dies nicht klar, da sie davon ausgehen, sehr bald wieder in die Ukraine zurückzukehren“ (#854).

Die Einschätzungen der ukrainischen Lehrpersonen zu der Frage, welche Form des Sprachlernens und -lernens empfehlenswert sei, sind divergent: Während einige bemängeln, dass das integrierte Sprachlernen im Regelunterricht ein theoretisches Konzept sei, das im Alltag nicht funktioniere, erklären andere, dass Sprachförderklassen außerhalb der Regelschule für (ukrainische) Geflohene verschiedenen Alters und unterschiedlichen Vorwissens nicht wünschenswert seien. In diesen isolierten Sprachlerngruppen fehle das Sprachbad Gleichaltriger und damit ein wesentlicher Motivationsfaktor. Wiederholt wird Sprachförderung integriert in den Räumlichkeiten von Regelschulen gewünscht, um die soziale Integration mit Peers des Aufnahmelandes zu fördern.

Gleichzeitig wird auch die Bedeutung betont, eine fortwährende „Sprachpraxis ihrer Muttersprache, Bewusstsein für ihre eigene Geschichte, Kultur, Kunst und ihr literarisches Erbe, um sich selbst als Individuum besser zu verstehen, harmonische Entwicklung und Anpassung in einer neuen Umgebung“ zu ermöglichen (#164). Die Kinder bräuchten „eine Sprache, die sie verstehen“ (#694).

#### 3.1.2 Doppelbeschulung

Viele ukrainische Lehrer\*innen sehen eine starke Belastung für die Schüler\*innen in der Doppelbeschulung des Aufnahmelandes und parallelem ukrainischem Online-Unterricht. Sie plädieren für „eine Ausbildung ähnlich wie in ukrainischen Schulen, da viele in ihre Heimat zurückkehren werden“ (#553) und meinen, die geflohenen Schüler\*innen sollten „täglich mehrere Stunden Zeit haben, um sich mit dem ukrainischen Lehrplan zu befassen“ (#658). Es wird angemerkt, dass es einen speziellen Lehrplan sowie ausreichend Zeit für die ukrainischen Schüler\*innen bräuchte, um am Online-Unterricht teilzunehmen. Die Hälfte der Pädagog\*innen sind der Meinung, dass die Schüler\*innen nach dem Curriculum des Aufnahmelandes oder einem eigens für Geflohene konzipierten Lehrplan unterrichtet werden sollten. Die Pädagog\*innen erklären, viele Schüler\*innen „müssen in Deutschland in die Schule gehen, sitzen dort die Zeit ab, um danach den ukrainischen Unterricht zu haben. Den Vormittag in der deutschen Schule verbinden viele mit verschwendeter Zeit.“ (#326) Es brauche „mehr Unterstützung und Respekt vor ihrer Situation, da sie außerhalb der österreichischen Unterrichtszeiten meist auch online dem ukrainischen Unterricht folgen. Das ist Wahnsinn!“ (#456)

### 3.1.3 Psychologische Betreuung und Beziehungen

Die Pädagog\*innen weisen häufig auf den Bedarf nach psychologischer Unterstützung der geflohenen Schüler\*innen hin.

Die Schüler\*innen verdienen pädagogische Aufmerksamkeit, Verständnis für ihre Lebenssituation, Zuwendung, Offenheit, Liebe und Geduld (z.B. #223, #773). Konkret wird erwähnt, dass die Schüler\*innen Stabilität brauchten, z.B. durch feste Bezugspersonen (#369). Ebenfalls wird vorgeschlagen, psychologische Rehabilitation in Form von Spielen, Schulungen, Kunsttherapie oder Einzelsitzungen vermehrt anzubieten. Es wird empfohlen, Zeit in individuelles Lernen und Beziehungsarbeit zu investieren, denn viele könnten sich „vor dem Hintergrund all der Ereignisse nicht konzentrieren“ (#920). Einige der ukrainischen Lehrpersonen sind auch der Meinung, dass die soziale Anbindung und „Freunde“ (#689) essenziell für das Lernen im Aufnahmeland seien.

### 3.2 Herausforderungen und Bedürfnisse der geflohenen ukrainischen Lehrpersonen

Die Hälfte der Befragungsteilnehmenden hat in der Ukraine als Pädagog\*in gearbeitet oder eine pädagogische Ausbildung abgeschlossen. Knapp 60 Prozent der Befragten haben bereits eine bezahlte Stelle als Pädagog\*in im Aufnahmeland erhalten. Ca. 14 Prozent unterrichten Schüler\*innen aus der Ukraine weiterhin online.

Als größte Hürden, um im Aufnahmeland eine Anstellung als Pädagog\*in zu erhalten, werden zuvorderst die Sprachkenntnisse, dann die langwierige und komplizierte Anerkennung der ukrainischen Qualifikationen und schließlich der undurchsichtige Stellenmarkt genannt. Dabei würden 80 Prozent der Teilnehmenden gern in Deutschland, Österreich oder der Schweiz als Pädagog\*in arbeiten. Das Erlernen der Sprache zu einem Anstellungsniveau nehme viel Zeit und mentale Kapazitäten ein und scheint für die meisten Pädagog\*innen in kurzer Zeit kaum machbar, viele sind der Meinung, dass sie auch ohne die vorgegebenen Deutschkenntnisse einen bedeutenden Beitrag in Bildungseinrichtungen leisten könnten.

Es wird wiederholt formuliert, dass die Suche nach Arbeitgebern und nach Stellenausschreibungen schwierig bis unmöglich sei und wenn, dann vornehmlich über Direktkontakte eine Anstellung gefunden wurde. Es wird bemängelt, dass es wenig Transparenz, Einheitlichkeit und Unterstützung vonseiten des jeweiligen Ministeriums oder der Bildungsdirektionen hinsichtlich Anstellungsbedingungen und Stellensuche gäbe. Auch merken einzelne Teilnehmer\*innen an, dass es „keine passenden Unterrichtsmaterialien (muss fast alles selbst stellen)“ (#393) gäbe, es fehle z.B. an Lehr- und Wörterbüchern und Unterrichtskonzepten: „Niemand erklärt irgendetwas, wir lernen und planen den Unterricht selbst, je nachdem, wie gut die Schüler vorbereitet sind“ (#198). So sei es schwierig, nach dem neuen Schulsystem zu arbeiten, denn die Vorbereitung brauche viel Zeit, da es u.a. problematisch sei, den entsprechenden Lernstoff zu finden. Die Pädagog\*innen formulieren den Bedarf nach „von der Regierung empfohlene[n] Bildungsprogramme[n]“ (#499).

Ferner erklären einige, dass die Klassen bzw. Lerngruppen zu groß seien, die Leistungsniveaus zu heterogen und zu wenig Zeit für individuelles Arbeiten mit den Kindern aufgrund der Klassengröße und Personalknappheit zur Verfügung stünde. Es brauche grundlegende Ressourcen: „ein Klassenzimmer, einen Raum zum Lernen“ (# 164). Pointiert wird formuliert, die größten Schwierigkeiten als Lehrperson in Deutschland, Österreich oder der Schweiz aktuell seien „zu wenig Zeit, zu wenig Material, zu wenig Lehrerstunden“ (#821).

Als herausfordernd wird auch das „Motivationsdefizit der ukrainischen Jugendlichen“ (#456) benannt, so sitze ein großer Anteil völlig desinteressierter ukrainischer Schüler\*innen im Unterricht, die nicht in die Schule gehen wollen (#854). Während ca. 19 Prozent der Meinung sind, dass die ukrainischen geflohenen Schüler\*innen gebündelt in einer Klasse unterrichtet werden sollten, befürworten über 27 Prozent eine gleichmäßige Verteilung auf verschiedene Schulen und über 37 Prozent befürworten die Verteilung in verschiedenen Klassen. Eine Beschulung auf Deutsch und Ukrainisch und/oder Russisch halten über 57 Prozent für wünschenswert.

Zwei Befragte berichten von Isolations- und Ausgrenzungserfahrungen, so würden sie z.B. nicht im Schulgebäude, sondern im separaten Container unterrichten und nicht zu Dienstbesprechungen oder gemeinsamen Schulveranstaltungen eingeladen (#436). Es wird „besseres Teamwork, Offenheit und Ehrlichkeit bezogen auf Probleme mit Schüler\*innen“ (#369) gewünscht. Vereinzelt wird der Wunsch nach langfristigen Stellenangeboten und Lehrverträgen formuliert. Ca. 44 Prozent möchten gern zurück in die Ukraine, sobald der Krieg vorüber ist, ca. 30 Prozent möchten auch nach Kriegsende eher im Aufnahmeland bleiben.

### 3.3 Anerkennung und Dankbarkeit

Die Dimensionen des Fragebogens und der einzelnen Items enthalten keine Fragen nach Anerkennung und Dank. Dennoch findet sich in den qualitativen Aussagen wiederholt Anerkennung für die Integrationsangebote und Willkommenskultur sowie Formulierungen von Dankbarkeit.

„Ich finde, die Kinder haben tolle Lehrer und Unterstützung. [...] Vielen Dank, dass Sie sich für die Menschen interessieren und ihnen helfen, insbesondere den Kindern“ (#685). Auch Schüler\*innen formulieren „Ich bin mit allem zufrieden.“ (#219) oder „Ich weiß nicht, was ich Ihnen sagen soll. Ich bin sehr traurig. [...] Es tut mir sehr leid, dass ich unter solchen Umständen hierhergekommen bin, aber ich bin froh, dass ich ohne Explosionen und Schießereien schlafen kann. Danke, dass Sie mich aufgenommen haben und mir helfen.“ (#294)

## 4. Zusammenfassung

Die Rahmenbedingungen für die Integration der Geflüchteten sind bereits aufgrund der Ausgangslage problematisch – und vor dem Hintergrund der Hoffnung auf eine baldige Rückkehr kompliziert. Ukrainische Lehrpersonen möchten sich gern im Schulsystem

engagieren und einbringen – und bedeuten vor dem Hintergrund des Personalmangels eine Chance für den überlasteten Bildungssektor in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Die Schüler\*innen, ebenso aber deren Eltern und das pädagogische Personal an den deutschen, österreichischen und Schweizer Schulen stehen vor der großen Herausforderung, diverse Ansprüche und Bedürfnisse in einer bestmöglichen Förderung und Unterstützung zu vereinen. Von Sprachlernklassen über die Beschulung im regulären Unterricht bis zur Teilnahme an Kulturangeboten (Sport, Musik etc.) und oftmals auch zum ukrainischen Online-Unterricht spannt sich ein breites Spektrum, das in einer Woche bestenfalls untergebracht werden soll. Sicherlich ist z.B. der ukrainische Online-Unterricht sinnvoll aufgrund der Ungewissheit der Dauer des Aufenthalts im Gastland und um den Anschluss an das ukrainische Schulsystem nicht zu verlieren. Gleichzeitig besteht die Notwendigkeit und das Bedürfnis, im Aufnahmeland integriert zu werden – dafür braucht es die Teilnahme am Regelunterricht und Zeit für Freizeitaktivitäten. Allerdings stellt die zeitliche Beanspruchung durch dieses Spektrum eine große Herausforderung dar für die Schüler\*innen und auch für die schulische Betreuung. Trotz dieser Herausforderungen gibt es positive Erfahrungen für Schüler\*innen aus der Ukraine, die jetzt in Deutschland, Österreich oder der Schweiz beschult werden. Sie haben die Möglichkeit, trotz des Krieges ihren Bildungsweg fortzusetzen, sich mit anerkannten Abschlüssen zu qualifizieren, sie sammeln interkulturelle Erfahrungen und verbessern ihre Sprachkenntnisse.

## 5. Fazit und Implikationen

Schulen leisten Herausragendes, während eine Krise nach der nächsten im ohnehin anspruchsvollen Alltag zusätzlich herausfordert. Dabei wird deutlich: Die Krisen haben Spuren hinterlassen – es braucht eine schulspezifische und differenzierte Ressourcierung, um Personalmangel und Qualitätsunterschiede in einer konzertierten Aktion zu kompensieren.

Geflohene Schüler\*innen (nicht nur) aus der Ukraine brauchen eine Kombination aus verschiedenen Dingen – und dies in einer guten Balance. Dazu gehören Sprachförderung, Online-Unterricht aus der Ukraine, Unterricht in Regelklassen, Sport und Freizeitangebote, soziale und psychologische Unterstützung. Neben zusätzlichen Ressourcen an den Schulen braucht es u.a. Flexibilität im Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen und eine gute zeitliche Balance. Dafür müssen kurzfristige und langfristige Lösungen etabliert werden. Trotz der Erfahrungen der letzten Jahre sind die Schulsysteme nicht ausreichend vorbereitet, auf der Mikroebene in der konkreten Gestaltung des Schulalltags ebenso wie auf der Makro- und Mesoebene in der Prozessgestaltung und Flexibilität der Entscheidungen.

Leichtere und schnellere Anerkennungsprozesse von Qualifikationen aus anderen Ländern schaffen Perspektiven für die Ankommenden und mindern den Fachkräftemangel. Es sei nochmal auf die Verantwortung der Schulministerien und z.B. der Kultusministerkonferenz verwiesen: Um dieser angespannten Situation zu begegnen, bedarf es seitens dieser Institutionen einer schnelleren Entscheidungsfindung, Prozessgestaltung und klaren Kommunikation. Viele Themen sind undeutlich kommuniziert, wie z.B. die genaue Anzahl geflohenen päd-

dagogischen Personals, das in Bildungseinrichtungen unterstützen könnte. Deren Kompetenzen sollten genutzt, Einstellungen zügig ermöglicht werden und ihre Perspektiven in den Schulalltag einfließen. Es mangelt an schnellen Entscheidungen für Investitionen und Prozesse, während diese jedoch im realen Schulalltag täglich bearbeitet werden müssen, so z.B. die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit vor dem Hintergrund der neuen Situation. Die pädagogische Leidenschaft, mit der täglich individuelle Lösungen gefunden werden, verdient einen großen Respekt und sollte sichtbar wertgeschätzt werden.

Eine Zusammenarbeit mit ukrainischen Lehrer\*innen und pädagogischem (Fach-)Personal bietet für die Schulen sowie für die Mitarbeitenden besondere Chancen und Möglichkeiten: Im Austausch miteinander können bisher gemachte Erfahrungen und offenkundige Probleme reflektiert werden. Die Zusammenarbeit mit und Einstellung von ukrainischen Pädagog\*innen eröffnet gewinnbringende Unterstützung für ukrainische Kinder und Jugendliche und für die hiesigen Lehrpersonen und schafft gleichzeitig Perspektiven für die ukrainischen Pädagog\*innen selbst. Außerdem können Ukrainer\*innen mit einer pädagogischen Ausbildung ein anderes Bewusstsein dafür haben, mit welchen Herausforderungen und Problemen Schüler\*innen konfrontiert waren, sind und sein werden. Möglicherweise haben sie eine gewisse Expertise hinsichtlich der Bedürfnisse und Bedarfe, die bei den Schüler\*innen aktuell primär im Fokus stehen. Dies erhöht nicht nur das Verständnis und Feingefühl, es kann auch eine Vertrauensbasis zu Kindern und Jugendlichen geschaffen werden. Aufgrund der Kenntnisse der Herkunftssprache können Sprachbarrieren schneller überwunden und eine rasche Integration der Schüler\*innen gefördert werden.

Längerfristig gilt es, andere Formen der Ausbildung und der Arbeitsplatzgestaltung, auch im Sinne einer Überarbeitung des Images von Schule, anzugehen: Schule etablieren als „Edukator“, als Lebens- und Bildungsraum, wo alle gern hingehen. Die zentrale Frage, die all diesen Bemühungen zugrunde liegt, ist, wie sinnstiftende Lösungen aussehen und welche Probleme mit welcher Priorisierung anzugehen sind. So ließe sich aus dem Online-Unterricht, den viele ukrainische Lehrer\*innen weiterhin anbieten, auch für den hiesigen Fernunterricht lernen. Diese Chance zur Anerkennung der verschiedenen Stärken unterschiedlicher Bildungssysteme sollte genutzt werden, ein Austausch zwischen deutschen und ukrainischen Pädagog\*innen wäre erstrebenswert. Einem (disziplinen- und branchen-) übergreifenden Austausch (z.B. zwischen Schulleitungen, Politiker\*innen, Lehrpersonen, Schulsozialarbeitenden, Wissenschaftler\*innen und Lernenden) zu Materialien und Methoden, Bedürfnissen, Herausforderungen und Schwierigkeiten sollte Zeit und Raum gegeben werden. Auch die Elternarbeit sollte in Forschung, Ausbildung und Schulalltag mehr in den Fokus gerückt werden.

Die gewonnenen Erkenntnisse unserer Studie bieten Einblicke und identifizieren mögliche Ansatzpunkte: Wenn wir Schulen, Kinder, Jugendliche, Lehrpersonen und geflohene Erwachsene darin unterstützen wollen, mit der aktuellen Situation einen chancengenerierenden Umgang zu finden, müssen wir die Bedürfnisse und Erfahrungen aller kennen. Nur mit solch einem Verständnis können wir z.B. Anerkennungsprozesse optimieren, Hürden im Schulalltag verringern und Unterstützung so anbieten, dass sie direkt einsetzbar ist.

Mit unserer Befragung ukrainischer Lehrer\*innen und Schüler\*innen in deren Muttersprachen wird die Sicht der geflüchteten Schüler\*innen und Eltern, insbesondere der Mütter sichtbar. Die explorative Studie trägt unter Berücksichtigung ihrer Limitationen Ideen, Wünsche und Erfahrungen von ukrainischen Geflohenen im Bildungskontext zusammen. Die Einblicke können dazu beitragen, Personen in pädagogischer Praxis dafür zu sensibilisieren, wie pluralistisch und emotional das Erleben der ukrainischen geflohenen Schüler\*innen und Lehrer\*innen ist und wie diese die Herausforderungen wahrnehmen. Anknüpfend an diese Einblicke können weitere Studien, darauf aufbauend, dazu beitragen, dass passende Angebote für die Ankommenden gestaltet und funktionale Empfehlungen und Lösungen für Lehrende und Lernende gemeinsam formuliert werden.

## Literaturverzeichnis

- Anderegg, N. (2022). Krieg in der Ukraine: Checkliste für Schulleitende. *#schuleverantworten* 1(1), 8–13. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i1.a184>
- Baier, D., Bühler, J., & Hartmann, A. B. (2022). *Ukrainische Flüchtlinge in der Schweiz: Ergebnisse einer Befragung zu Fluchterfahrungen und zur Lebenssituation*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://doi.org/10.21256/zhaw-26256>
- Berens, C. (2022). Ukraine-Krieg im Unterricht thematisieren. *Lernen in der digitalen Welt. Begleiten statt benoten*, 3(9), 32–35.
- Brücker, H. (2022). Geflüchtete aus der Ukraine: Eine Einschätzung der Integrationchancen. *IAB-Forschungsbericht. Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2022/fb0422.pdf> (letzter Zugriff: 17.07.2023).
- Bushanska, V., Böse, C., Kalinowski, M., Knöllner, R., Rausch-Berhie, F., & Schmitz, N. (2022). *Anerkennung ukrainischer Berufsqualifikationen – Potenziale nutzen, Prozesse verbessern: Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings*. Version 1.0. Bundesinstitut für Berufsbildung. [https://res.bibb.de/vet-repository\\_780359](https://res.bibb.de/vet-repository_780359) (letzter Zugriff: 17.07.2023).
- Helm, C. & Huber, S.G. (2023). School quality and COVID-19-related compensatory measures. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00392-8>
- Huber, S. G., Helm, C., & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. *#schuleverantworten* 3(1), 37–45. <https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a308>
- Huber, S., Lüke, M., Pruitt, J., Egger, M., Eßer, P., & Hoffmann, J. (2022a). Frieden und Krieg in Unterricht und Schule, Angebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine: Aktuelle Erfahrungen, Ideen und Wünsche aus der Praxis für die Praxis. *#schuleverantworten* 2(1), 128–145. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i1.a188>
- Huber, S. G., Günther, P. S., Lüke, M., & Preisig, L. (2022b). Frieden und Krieg in Unterricht und Schule: Aktuelle Erfahrungen und Bedürfnisse von schulischen Mitarbeitenden sowie zum Diskurs in den Leit- und sozialen Medien. *#schuleverantworten* 2(3), 90–104. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a243>

Huber, S.G. (2021). Schooling and Education in Times of the COVID-19 Pandemic: Food for Thought and Reflection Derived From Results of the School Barometer in Germany, Austria and Switzerland. *International Studies in Educational Administration* 49(1), 6–17.

Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M. Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann.

Huber, S. G., & Lusnig, L. (2022). Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen. *#schuleverantworten* 2(3), 49–64. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a244>

Huber, S. G., & Lusnig, L. (2023). Personalmangel an Schulen: Systematischer umfangreicher Maßnahmenkatalog in der Gesamtschau und Einschätzung ausgewählter Maßnahmen aus der Praxis. *#schuleverantworten* 3(2), 73–83. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a33>

Klinger, U. (2022). Ukrainische Kinder in der Schule. Drei geflüchtete Lehrerinnen berichten aus Deutschland und der Ukraine. *Lernende Schule* 25(98), 37–40.

Mützelburg, I., & Krawatzek, F. (2023). Education and Displacement. Ukrainian families in Germany. *ZOiS Report 1*. <https://www.zois-berlin.de/publikationen/zois-report/education-and-displacement-ukrainian-families-in-germany> (letzter Zugriff: 17.07.2023).

## Anmerkungen

<sup>1</sup> <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>, Zugriff 10.07.2023.

<sup>2</sup> <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1293861/umfrage/anzahl-der-kriegsfluechtlinge-aus-der-ukraine-nach-aufnahmeland/#statisticContainer>, Zugriff 10.07.2023.

<sup>3</sup> [https://www.sg.ch/news/sgch\\_allgemein/2022/04/beschulung-von-ukrainischen-kindern.html](https://www.sg.ch/news/sgch_allgemein/2022/04/beschulung-von-ukrainischen-kindern.html), Zugriff 30.01.2023.

<sup>4</sup> <https://www.dw.com/de/ukrainische-sch%C3%BCler-kritik-an-willkommensklassen/a-64077205>, Zugriff 13.12.2022.

<sup>5</sup> <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asy/ukrainische-fluechtlinge.html>, Zugriff 30.01.2023.

## Autor\*innen

**Stephan Gerhard Huber**, Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, JKU Linz sowie Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug, Dozent an den PHn OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG sowie Adjunct Professor am Institute for Education Research der Griffith University in Brisbane sowie Senior Research Fellow an der Education University of Hong Kong. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz ([www.Schul-Barometer.net](http://www.Schul-Barometer.net)), die World School Leadership Study, den Young Adult

Survey Switzerland ([www.chx.ch/YASS](http://www.chx.ch/YASS)) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net).

Kontakt: [stephan.huber@phzg.ch](mailto:stephan.huber@phzg.ch)

**Mareen Lüke, M.Ed.**

Mareen Lüke ist seit 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Stephan G. Huber in der Arbeitsgruppe „Bildungsmanagement“ der Erfurt School of Education (ESE) an der Universität Erfurt und freie Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der PH Zug. 2020 Abschluss des Lehramtsstudiums in den Fächern Deutsch, Englisch und Deutsch als Fremdsprache an der Philipps-Universität Marburg, seitdem Doktorandin bei David Gerlach (Bergische Universität Wuppertal) in den Erziehungswissenschaften mit einem Stipendium der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Thema „Kritische Ansätze in der Professionalisierung von Englischlehrkräften“ (Arbeitstitel).

Kontakt: [mareen.lueke@bildungsmanagement.net](mailto:mareen.lueke@bildungsmanagement.net)

**Paula Sophie Günther, MA.**

Paula Sophie Günther war von Januar 2020 bis Juli 2023 als freie Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug tätig. 2019 Master of Science in Educational Neurosciences am University College London, zuvor Bachelor of Arts in Rehabilitationswissenschaften sowie einen Master of Education in Sonderpädagogik und Deutscher Sprache und Literatur an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 2022 Mitarbeit im Projektcluster bei Stephan G. Huber an Befragungen zu aktuellen Herausforderungen in der Schule.

Kontakt: [paula.guenther@phzg.ch](mailto:paula.guenther@phzg.ch)

**Petra Heißenberger**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

**Monika Prenner**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Die Bedeutung des Ausgangsscores: Wie das Sollen zum Wollen wird und was Sie als Schulleitung dazu beitragen können

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a351>



Foto: privat

*Bei Turnieren im Westernreiten ist es Usus, mit einem Score von 70 an den Start zu gehen. Wenn der Ritt dem jeweiligen vorgeschriebenen Pattern entspricht, bleiben die Punkte erhalten. Werden einzelne Aufgaben ausgezeichnet ausgeführt, kann das die Punkteanzahl erhöhen. Bei fehlerhaften Manövern gibt es Abzüge. Was kann von diesem System für die Prüfungskultur an Schulen übernommen werden? Welche Anregungen können schulische Führungskräfte aus diesem Bewertungssystem mitnehmen? Monika Prenner gibt einen Einblick in ihre Arbeit mit Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). Monika Prenner lehrt seit 1993 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und leitet seit 2020 das Department Bildungswissenschaften sowie die Pädagogisch-praktischen Studien. Die Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie und innovative Lerndesigns forscht in den Bereichen methodische Konzepte und Eye-Tracking im Lernprozess. Kontakt: [monika.prenner@ph-noe.ac.at](mailto:monika.prenner@ph-noe.ac.at)*



**Sie waren viele Jahre im Westernreitersport involviert und haben im Bereich des Wettkampfes eine sogenannte Score-Bewertung kennengelernt, die Sie seit einigen Jahren im Kontext von Prüfungen in Seminaren und Vorlesungen auch an der PH NÖ anwenden. Was hat Sie dazu bewogen?**

Monika Prenner: Im Westernreitersport wird das Score-System bei Reining-Turnieren eingesetzt, um die Leistung von Reiter\*innen und Pferden in verschiedenen Manövern zu bewerten. Ich versuche kurz, das allgemeine Score-System für die Disziplin Reining im Westernreitersport zu erläutern. Die Reining ist die dynamischste Disziplin. Dabei wird ein Muster (Pattern) mit verschiedenen Manövern, wie beispielsweise Drehungen (Spins), Zirkeln, Sliding Stops und Rückwärtsrichten, geritten. Die Bewertung erfolgt mithilfe einer Punkteskala, die in halben Punkteabständen von minus  $1\frac{1}{2}$  bis maximal plus  $1\frac{1}{2}$  „scort“. Jede\*r Teilnehmer\*in startet mit einem Ausgangs-Score von 70 Punkten. Während der Vorstellung werden von meist drei Richter\*innen Punkteabzüge vorgenommen, falls fehlende Präzision, übermäßige Korrekturen, schlechte Übergänge usw. zu erkennen sind. Wird ein Manöver in einer außergewöhnlichen Manier vorgeführt, vergeben die Richter\*innen Zusatzpunkte. Am Ende des Rittes werden die Punkteabzüge von der Ausgangspunktezahl abgezogen oder dazugezählt und der verbleibende Score ist das Endergebnis. Die Bewertung bezieht sich auf die Korrektheit der Manöver, den Schwierigkeitsgrad, die Haltung des Pferdes und den Gesamteindruck der Reining.

## Zum holistischen Bild der Performance

Das Team der Richter\*innen bewertet also ein analoges bzw. sogar holistisches Bild der gesamten Performance. Die Summe aller Kompetenzen ergibt somit die Leistungsbewertung. Besonders motivierend fand ich in dieser Wettkampfsituation, dass die Teilnehmer\*innen mit einem Ausgangsscore beginnen und versuchen, durch das Zeigen des Könnens diesen Level zumindest zu halten oder sogar noch zu steigern.

Wie in allen Lebenssituationen, so auch im Sport und beim Lernen allgemein, sind Kompetenzen eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten, Erfahrungen und Einstellungen, die eine Person befähigen, individuelle Aufgaben oder Herausforderungen in einem vorgegebenen Kontext erfolgreich zu bewältigen. Es handelt sich somit um das Gesamtpaket an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, das eine Person besitzt und das sie in die Lage versetzt, Lösungen zu finden, Ziele zu erreichen und in einer bestimmten Rolle oder Funktion effektiv zu agieren. Diese Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen spielen nicht nur im Sport eine wichtige Rolle, sondern desgleichen in der (Aus-)Bildung und besonders im Beruf.

Ich empfand das „Startkapital“ von 70 Punkten immer als sehr motivierend, daher hatte ich die Idee, das in meine Prüfungsmodalitäten aufzunehmen. Schon nach dem ersten Versuch fielen die Evaluierungen außergewöhnlich positiv aus. Das bedeutet, dass die Studierenden dieses System sehr begrüßten.

**Ihre Studierenden erhalten Punkte als Startkapital, die der Note Sehr gut entsprechen. Wie können sie diese halten, erhöhen oder verlieren?**

Die Studierenden erhalten am Beginn des Semesters 100 Punkte als „Startkapital“. Alle Studienaufträge sind, basierend auf dem Prinzip des Inverted Lecture Room, unterschiedlich dotiert. Je nach Workload der einzelnen und sehr individuellen Beiträge kann durch die Erledigung der Punktestand gehalten oder verloren werden. Bei Mängel oder Nichterbringung werden z.B. 20 Punkte abgezogen. Besonders hervorragende Leistungen erhalten Zusatzpunkte. Die Teilnehmer\*innen können dadurch ihre Stärken in allen Kompetenzdomänen – wissenschaftlich, theoretisch und anwendungsorientiert – unter Beweis stellen. Das Sollen wird demnach durch ein Wollen ersetzt. Viele Jahre habe ich durch dieses Prüfungssystem bereits ein hohes Maß an Motivation seitens der Studierenden erleben dürfen. Obwohl es in Vorlesungen keine Anwesenheitspflicht gibt, nahmen stets mindestens 85 Prozent der Student\*innen aktiv teil und kamen sehr gut themenspezifisch vorbereitet in die jeweiligen Lehrveranstaltungen. Weiters berichteten sie in den qualitativen Teilen der Evaluierungen immer wieder positiv darüber, wie sie sich durch die angebotene Methode Wissen nachhaltig – also immanent und nicht präpositioniert – aneignen konnten.

## Innovative Methoden zeigen Stärken!

**Dieses System zeigt auf, dass es von großer Bedeutung ist, den Fokus auf das zu legen, was wir können und nicht auf das, was uns nicht so liegt. Das motiviert die Studierenden. Was bedeutet das für den Umgang mit Stärken und Schwächen in der Schule allgemein?**

Im schulischen Kontext bezieht sich der Umgang mit Stärken und Schwächen auf die Anerkennung und Nutzung der individuellen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, in denen Schüler\*innen besonders gut sind (Stärken), sowie auf die Identifizierung und Bewältigung von Gebieten, in denen sich Herausforderungen zeigen (Schwächen). Ein ausgewogener Umgang damit hat in jedem Fall Vorteile für die allgemeine Entwicklung, den Lernprozess und die Ausbildung von Fertigkeiten und die Aneignung von Wissen.

Dabei ist es wichtig, dass Lehrer\*innen, Eltern und Schüler\*innen gemeinsam an einem positiven und unterstützenden pädagogischen Konzept arbeiten, das auf den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler\*innen basiert. Dies ermöglicht den Kindern und Jugendlichen, sich sowohl in ihren Stärken zu entfalten als auch ihre Schwächen zu minimieren und dadurch ihr volles Potenzial auszuschöpfen.

Wir wissen, dass Motivation immer ein zentraler Aspekt ist, und ein Beispiel dafür stellt das genannte Score-System inkl. „Startkapital“ dar.

**Können Sie als Anregung drei wichtige Punkte aufzählen, die – Ihr Punktesystem betrachtend und reflektierend – schulische Führungskräfte in ihrer täglichen Arbeit im Umgang mit dem Kollegium, den Schüler\*innen und Eltern umsetzen können?**



Motivieren Sie Ihre Lehrpersonen dazu,

- nicht die „Ausnahme der Ausnahme“ zu prüfen, sondern den Schüler\*innen Gelegenheit zu geben, das zu zeigen, was sie können!
- innovative methodische Konzepte im Rahmen des Lernens und Prüfens anzuwenden und auszuprobieren. Wenn Schüler\*innen ihre Stärken erkennen, steigt ihr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl. Das befähigt sie, sich den eigenen Schwächen zu stellen. Lehrer\*innen sollten stets versuchen, auf individuelle Bedürfnisse einzugehen und positive Beziehungen zu leben.
- den Fokus nicht ausschließlich auf die kognitiven Stärken und Schwächen zu legen, sondern auch auf soziale, emotionale und praktische Kompetenzen. Schüler\*innen entdecken und entwickeln manchmal in künstlerischen oder sportlichen Bereichen sowie in Gemeinschaftsprojekten ihre Stärken.

### **Sollen demnach also immer die Kinder bzw. die Jugendlichen im Mittelpunkt des Geschehens stehen?**

Ja natürlich! Alle am Bildungsprozess beteiligten sollten in ihrem gesamten Wirken – Überlegungen, Planungen und Tun – die Lernenden im Zentrum haben, denn „lernseits tobt das Leben“, wie Michael Schratz es treffend formuliert.

**Danke für das Gespräch und die zahlreichen Anregungen, über die eigene Arbeit zu reflektieren und Neues in den Schulalltag als Führungskraft übertragen zu können!**

## **Autorin**

**Petra Heißenberger**, HS-Prof. Mag. Dr. BEd MSc

Von 2013 bis 2022 Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; seit 2022 Leiterin des Departments Führungskultur an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Hochschulprofessorin für Schulmanagement; Fortbildnerin für schulische Führungskräfte; Forschung, Projekte, Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulmanagement, Mitherausgeberin des Web-Journals #schuleverantworten, Herausgeberin des Web-Journals R&E-SOURCE.

Kontakt: [petra.heissenberger@ph-noe.ac.at](mailto:petra.heissenberger@ph-noe.ac.at)

**Sabine Höflich**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

**Ernst Pokorny**

Musikmittelschule Gumpoldskirchen

## Durch Rückmeldung das Miteinander verbessern

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a318>



Foto: Vondruska

*In der Schule von OSR Dipl. Päd. Ernst Pokorny, BEd, DMS, Schulleiter der Musikmittelschule Gumpoldskirchen, schaffen Fürsorge, Kritikfähigkeit und Feedback-Kultur ein stärkendes Umfeld für eine Kultur des Dialogs. Verantwortung füreinander zu übernehmen als Schulkultur stellt im Kollegium eine Selbstverständlichkeit dar. Die Rückmeldung durch (ehemalige) Schüler\*innen und das Interesse an ihren Lebenswegen, die Kooperation und Unterstützung im Lehrendenteam sowie ein kritischer, reflektierter Blick auf das eigene Tun unterstützen die Entwicklung einer Gemeinschaft, die sich bei Herausforderungen auf Rückenstärkung verlassen kann.*

### Wie wird ein Umeinander-Kümmern an Ihrer Schule gelebt?

Ernst Pokorny: Das ist vielfältig. Wir haben am Anfang ein Buddy-System, bei dem sich die vierten Klassen um die ersten Klassen kümmern. Wir ermöglichen, dass die Kinder miteinander Pause im Freien haben. Das bietet Gelegenheit, dass sich die jüngeren Schüler\*innen an die älteren wenden können bzw. sich diese um die, die neu beginnen, kümmern, mit ihnen plaudern usw.

Weiters habe ich das Gefühl, dass sich meine Lehrer\*innen-Kolleg\*innen sehr der Probleme der Kinder annehmen, dass sie auch nicht loslassen, wenn es ein Problem gibt. Auf der Suche nach möglichen Lösungen zeigt sich hier wirklich großes Engagement. Dabei gibt es ein starkes Miteinander. Wir haben ein besonderes Schulklima. Jede\*r weiß, dass es wichtig ist, sich um die Probleme der Kinder zu kümmern. Schule ist nicht nur Unterricht.

Die große Fürsorge für die Kinder kann für Kolleg\*innen, die neu an die Schule kommen, auch eine Belastung darstellen, da diese auch im Kollegium eingefordert wird. Manchmal habe ich das Feedback bekommen, dass dies ungewohnt sei. Für Junglehrer\*innen ist es nicht so irritierend, aber für Kolleg\*innen, die aus anderen Schulen kommen, an denen das vielleicht nicht so gelebt wurde, schon. Das kann als Druck erlebt werden.

### **Das Kollegium lebt diese Haltung: Wir kümmern uns um alle Bereiche.**

Ja, um alle Bereiche. Insgesamt gelingt das, weil jede\*r einen anderen Bereich abdeckt.

Es freut mich sehr, dass wir gute Rückmeldungen haben. Ehemalige Schüler\*innen besuchen uns und geben uns Feedback, ob das, was wir getan haben, für sie brauchbar war oder nicht. In den ersten Jahren nach der Schulzeit bei uns kommen die ehemaligen Schüler\*innen häufiger. Später, wenn sie mit der Ausbildung fertig sind, besuchen sie uns wieder. Ich freue mich, wenn viele dabei sind, die tüchtige Handwerker\*innen geworden sind oder ein Studium gemacht haben.

Diese authentische Rückmeldung kann nur von den Schüler\*innen selbst kommen. Das ist das direkteste und das ehrlichste Feedback. Eltern und andere haben nicht gänzlich den Einblick, was die Kinder brauchen und was ihnen nützlich war. Man bemüht sich als Elternteil, ich bin ja selber Vater, man bemüht sich sehr, aber den wirklichen Einblick hat man nicht. Man sieht als ehemalige\*r Schüler\*in am besten, was gut war und was nicht.

Es ist wichtig, dass man kritikfähig bleibt. Es ist eine wesentliche Eigenschaft für eine Lehrperson, dass sie Kritik einstecken kann und nicht „angefressen“ ist, wenn irgendjemand etwas sagt, was einem nicht „in den Kram passt“ oder was vielleicht nicht so gesehen wird. Das ist nicht leicht. Ich will das nicht unterschätzen, aber ein gewisser Grad an Kritikfähigkeit ist schon wichtig, wenn die Kritik ernst gemeint ist. Wenn es sich nicht um einen persönlichen Angriff handelt, sondern ehrlich gemeint ist.

Manche Dinge sieht man nicht. Jede\*r hat seine blinden Flecken und deshalb muss man auch selbstkritisch bleiben. Selbstreflexion ist sehr bedeutsam. Ich glaube nie, dass ich irgendwas erfunden habe. Wenn Kritik kommt, denke ich erst einmal nach. Wenn irgendwas misslingt, dann frage ich mich selbst: „Was hast du falsch gemacht?“ Das ist ein Lernprozess. Am Anfang tappt man in die Rechtfertigungsfalle, aber aus dieser sollte man irgendwann herauskommen. Es ist gut, wenn man sein eigenes Denken und Tun überdenkt. Weil: Niemand ist perfekt.

### **Wer gibt den Lehrpersonen Rückmeldung?**

Ich bemühe mich um ein konstruktives Miteinander und versuche in häufigen Einzelgesprächen mit den Kolleg\*innen Feedback zu geben. Die Lehrer\*innen bekommen auch von der Beratungslehrerin Feedback und von den Eltern. Ich unterstütze gerne die Kolleg\*innen, wenn es „heikle“ Gespräche gibt. Ich versuche Kolleg\*innen zu unterstützen, wenn Kritik vielleicht zu „brutal“ ist oder zu emotional transportiert wird. Es kann mich jeder Kollege\*jede Kollegin zu einem Elterngespräch mitnehmen. Es gibt auch Situationen, in denen ich dabei sein will, weil ich die Lehrperson mit der herausfordernden Situation nicht allein lassen möchte.

Wir haben auch sehr gutes Feedback seitens der Lehramts-Studierenden erhalten, die von einem Kollegen im Haus betreut werden. Unlängst haben wir sie in die Konferenz eingeladen, damit sie am „wirklichen Schulleben“ teilnehmen. Sie fühlen sich bei uns ernst genommen und als Kolleg\*innen aufgenommen. Sie sind ja bald Kolleg\*innen. Sie kommen ins Lehrer\*innenzimmer, bekommen ihren Kaffee oder können plaudern. Dieses Miteinander, das ist bei uns Schulkultur. Dass das so gut funktioniert, darauf bin ich stolz.

Es bedarf auch einer Feedbackkultur bei den neu eingestellten Lehrpersonen. Im authentischen Gespräch kann man einiges klären: Unsicherheiten beseitigen und Rückmeldung geben, was notwendig ist und was nicht, wo sie vielleicht mit ihren Anforderungen übers Ziel hinausschießen und Schüler\*innen überfordern. Kolleg\*innen, die alle Lernenden auf höchstem Niveau unterrichten wollen, verlieren dabei die Kinder und deren Bedürfnisse aus den Augen. Es geht darum, die Anforderungen dem Lernstand der Kinder anzupassen und das Studienwissen auf Elfjährige herunterzubrechen. Dies versuchen wir anzusprechen und darauf aufmerksam zu machen. Es kommt auch vor, dass jemand unserer Überzeugung nach nicht unbedingt für diesen Beruf geeignet ist. Das mussten wir noch nicht so oft tun, aber wir haben auch schon rückgemeldet, dass es unserer Meinung nach nicht sinnvoll ist, mit gewissen Einstellungen den Kindern gegenüber als Lehrer\*in zu beginnen. Da ist Ehrlichkeit wichtig, denke ich.

### **Worauf sollten wir beim Miteinander-Schule-Gestalten achten?**

Ich halte es für ganz wichtig, dass wir aufmerksam bleiben in unserem Tun mit Kindern und auch in der Arbeit mit den Kolleg\*innen. Achtsamkeit und Aufmerksamkeit, dass uns möglichst wenig entgeht.

## **Autorin**

**Sabine Höflich**, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Volks- und Sonderschullehrperson sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Forschung in den Bereichen Resilienz und Autismus.

Kontakt: [sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at)

**Wiltrud Weidinger**

Pädagogische Hochschule Zürich

im Gespräch mit

**Gita Topiwala**

Sekundarschule Petermoos, Regensdorf Buchs

**Ursula Bots**

Primarschule Brittnau

**Frank Brückel**

Pädagogische Hochschule Zürich

## Geht Schule ohne Noten? Welche Prüfungskultur wollen wir fördern?

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a363>



Gita Topiwala, Ursula Bots



Frank Brückel

*Schule ohne Noten? Ja oder Nein? Das Thema Beurteilung bewegt. Ziel ist es letztlich, fair und vergleichbar zu beurteilen. Die Auseinandersetzung hat Einfluss auf die Haltung und Struktur einer Schule. Damit sind auch Schulleitungen gefordert. So werden an den Schulen ganz unterschiedliche Prüfungskulturen gelebt. Der Schweizer Lehrplan 21 fordert eine kompetenzorientierte Beurteilung. Doch wie sieht es in der Praxis aus? Liegt der Fokus heute eher auf Selektion oder auf Förderung? Diese und weitere Fragen besprechen Gita Topiwala, Ursula Bots und Frank Brückel in «Resonanzraum Bildung, ein Podcast der PH Zürich».*

*Gita Topiwala arbeitet als Lehrerin und Teamleiterin an der Sekundarschule Petermoos in Regensdorf-Buchs, Kanton Zürich. Ursula Bots ist Schulleiterin Primarschule Brittnau. Frank Brückel unterstützt Schulen und Gemeinden zu vielfältigen Fragen der Schulentwicklung. Sein Arbeitsschwerpunkt ist der Transfer von Forschungsergebnissen in die tägliche Schulpraxis.*



## Link

«Resonanzraum Bildung, ein Podcast der PH Zürich»

<https://media.phzh.ch/Medium/View/156336>

## Autorin

**Wiltrud Weidinger**, Prof. Dr.

leitet das Zentrum Unterricht und Transkulturelles Lernen an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit zu verschiedenen Themen im Bildungsbereich.

Kontakt: [wiltrud.weidinger@phzh.ch](mailto:wiltrud.weidinger@phzh.ch)

**Petra Heißenberger**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

**Julia Hickelsberger-Füller**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, TSG Hoffenheim

## Zu Prüfungssituationen in Schule und Sport

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a360>



Foto: ÖFB

*Julia Hickelsberger-Füller ist Teil des österreichischen Frauen-Fußball-A-Nationalteams und steht bei der Turn- und Sportgemeinschaft (TSG) Hoffenheim, einem Verein in der deutschen Bundesliga, unter Vertrag. Neben dem Profisport war es für sie wichtig, ein zweites Standbein aufzubauen. Deshalb entschied sie sich dafür, das Studium „Primarstufenpädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden zu absolvieren. Schon früh entdeckte Julia Hickelsberger-Füller, dass sie dem Beruf Lehrerin nach ihrer sportlichen Karriere nachgehen möchte.*

**Sie sind Studentin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Profifußballerin in Deutschland. Welche Parallelen erkennen Sie zwischen Schule und Sport?**

Julia Hickelsberger: Einerseits ist der Fußballsport ein gewisser Ausgleich zum Alltag in der Schule und umgekehrt. Andererseits kann ich die eine oder andere Parallele zwischen den beiden Tätigkeitsfeldern erkennen: Wie im Sport so auch in der Schule wirken sich Disziplin, Fleiß und Ehrgeiz positiv auf die Leistungen aus. Des Weiteren lernt man vor allem im Mann-



schaftssport früh, in einem Team zu arbeiten und dabei wird der Mehrwert eines guten, harmonischen Teams erkannt. Im Profifußball lernt man vor allem auch, mit Druck umzugehen. Hierbei erkenne ich ebenfalls Parallelen zur Schule, da auch dort Drucksituationen gemeistert werden müssen (z.B. Prüfungen). Diese Parallelen sind auf jeden Fall ein gewisser Vorteil und können sich auf den jeweiligen Bereich auswirken.

**Fußball ist ein Teamsport, nur gemeinsam kann man gewinnen oder verlieren. Wie sieht das Ihrer Meinung nach in der Schule aus, welche Rolle spielt Teamfähigkeit in der Schule?**

Das ist grundsätzlich richtig – im Fußball kann man nur als Team erfolgreich sein, jedoch muss man seinen Beitrag dazu leisten und das bedeutet ebenfalls harte individuelle Arbeit. In der Schule sehe ich das ähnlich, allerdings steht hier aus meiner Sicht die individuelle Arbeit im Vordergrund. Jedoch kann sich die Unterstützung eines guten harmonischen Teams, in der Schule ist das die Klasse, ebenfalls positiv auf die Leistungen auswirken und ein bedeutsamer Motivationsfaktor sein.

## Parallelen zwischen Schule und Sport

**Was kann die Schule vom Sport lernen und umgekehrt?**

Ganz klar: Im Sport kann man nur als gutes Team funktionieren, trotzdem ist ein besonderes individuelles Engagement Voraussetzung für den gemeinsamen Erfolg.

In der Schule kann man als Individuum gute Leistungen mit viel Fleiß und Willen erreichen. Trotzdem ist ein gutes Team in Problemsituationen hilfreich und unterstützend, wenn es zur Verfügung steht und dir als Einzelperson den Rücken stärkt oder dich einfach unterstützt.

**Wie wird im Profisport mit Stärken und Schwächen umgegangen?**

Im Profisport wird an Stärken gearbeitet, um Perfektionsarbeit zu leisten. Trotzdem wird auch an Schwächen gearbeitet. Als Spitzensportler\*in ist man aber auch selbst in der Pflicht, sich individuell um seine Schwächen zu kümmern und an ihnen zu arbeiten. Das Ziel besteht darin, seine Schwächen zu neuen Stärken zu machen.

**Wie sieht Ihr Trainingsalltag aus? Können Sie uns einen kurzen Einblick geben?**

Mein Trainingsalltag besteht grundsätzlich aus zwei Einheiten inklusive einer Analyse am Tag. Eines der wichtigsten Prinzipien im Profifußball ist meiner Meinung nach die Disziplin. Um herausragende Leistungen erbringen zu können, muss der Körper darauf optimal vorbereitet sein, denn im Leistungssport ist der Körper nunmal das höchste Gut. Die Disziplin beginnt mit ausreichend Schlaf bis hin zu einer guten ausgewogenen Ernährung und endet mit Regenerationsmaßnahmen nach den Einheiten. Das bedeutet, dass man sich vor allem auch nach bzw. vor der Belastung optimal vorbereiten muss.



### **Welche Prinzipien gibt es noch?**

Des Weiteren sind meiner Meinung nach Ehrgeiz und Spaß weitere besonders wichtige Prinzipien. Ohne Ehrgeiz ist es sehr schwierig, es in eine Nationalmannschaft zu schaffen und ohne Spaß hätte ich gar nicht erst angefangen mit dem Fußballspielen. Das ist auch der Grund, warum ich gemeinsam mit meiner Teamkollegin täglich stundenlang am Trainingsplatz stehe, ganz einfach weil uns Fußballspielen Spaß macht.

### **Welchen Ratschlag geben Sie Schulleitungen in Bezug auf Leistung und Disziplin?**

Ich denke, dass es für Schulleitungen von großer Bedeutung ist, den Schüler\*innen mitzugeben, dass nur mit Disziplin herausragende Leistungen zu erreichen sind, nur Spaß bei der Arbeit oder in der Schule zu haben ist zu wenig!

**Danke für das Gespräch und die zahlreichen Anregungen, über die eigene Arbeit zu reflektieren und Neues in den Schulalltag als Führungskraft übertragen zu können!**

## **Autorin**

**Petra Heißenberger**, HS-Prof. Mag. Dr. BEd MSc

Von 2013 bis 2022 Leiterin des Zentrums Leadership, seit 2022 Leiterin des Departments Führungskultur an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Hochschulprofessorin für Schulmanagement; Fortbildnerin für schulische Führungskräfte; Forschung, Projekte, Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulmanagement, Mitherausgeberin des Web-Journals #schuleverantworten, Herausgeberin des Web-Journals R&E-SOURCE.

Kontakt: [petra.heissenberger@ph-noe.ac.at](mailto:petra.heissenberger@ph-noe.ac.at)

**Christina Schweiger**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

# „Warte, junger Mensch, prüfe, beobachte!“ Beurteilungskultur im Kunstunterricht

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a356>

Der Ratschlag im Titel stammt vom französischen Philosophen Jean Jacques Rousseau und lässt sich auch im Zusammenhang mit dem Beurteilen bildnerischer Gestaltungen im Kunstunterricht anwenden. Denn die Arbeiten der Schüler\*innen werden nicht selten einem Evidenzurteil unterzogen, bei dem anhand spontaner Eindrücke über (Nicht-)Gefallen entschieden wird – gemäß der gängigen Praxis bei der Auseinandersetzung mit Kunst. Eine ausgewogene und transparente Urteilsfindung basiert indes bekanntlich auf Warten, Prüfen und Beobachten. Worauf gewartet, was geprüft und beobachtet werden soll, wenn im Kunstunterricht die bildnerische Praxis im Zentrum steht, wird im Beitrag angesprochen, der sich als Plädoyer für Entschleunigung sowie Qualität statt Quantität versteht und mit den überzogenen Vorstellungen von Begabung und Genie aufräumt.

Ungeduld und voreiliges Verhalten werden bekanntlich gemeinhin der Jugend zugeschrieben, während Bedächtigkeit und Wohlüberlegtheit als Vorzüge des Alters erachtet werden. Und so wendet sich Rousseau mit seinem Ratschlag zu warten, zu prüfen und zu beobachten explizit an *junge Menschen*.<sup>1</sup> Doch unter gesellschaftskritischem Vorzeichen mag das vermeintliche Defizit des Jüngsten der drei Lebensalter vielmehr als generationenumspannendes Phänomen zutage treten. Beschleunigung und Schnelligkeit infolge von Industrialisierung, Technisierung und zunehmender Digitalisierung befeuern Unrast und einen (gefühlten wie tatsächlichen) Zeitmangel, der auch vor dem Schulbetrieb nicht Halt macht. Durchgetaktete Unterrichtszeiten wollen effizient genützt sein.

Lehrende beklagen, dass aufgrund der vielen administrativen Tätigkeiten (zu) wenig Zeit fürs Unterrichten bleibt.<sup>2</sup> Das hat nolens volens auch Auswirkungen auf die Prüfungskultur und befeuert im Fall des Kunstunterrichts Evidenzurteile (Peez 2010). Die bildnerischen Arbeiten der Schüler\*innen werden anhand evidenter, d.h. augenscheinlicher Eindrücke einer raschen Begutachtung unterzogen (Schleicher 2020).

## Im Rennen gegen die (Unterrichts-)Zeit

Dass eine Unterrichtsstunde meist auf fünfzig Minuten beschränkt ist, lässt unweigerlich an eine kapitalistisch-motivierte Zeitrechnung denken mit den Vorgaben: *mehr, schneller, weiter, effizienter*. Für den Unterrichtsgegenstand *Kunst und Gestaltung* wird in der Primarstufe gesetzlich eine Unterrichtsstunde pro Woche veranschlagt (Lehrplan der Volksschule 2023, S. 22), in der Sekundarstufe I (mit Ausnahme der siebten Schulstufe) eine Doppelstunde (Lehrplan der Mittelschule 2023, S. 23, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule 2023, S. 27). Im besten Fall stehen somit gerade einmal eine Stunde und vierzig Minuten zur Verfügung, in der die Schüler\*innen im Rahmen der bildnerischen Praxis „ein Bewusstsein für ihre eigenen Ideen und Vorstellungen, Gedanken und Gefühle sowie die Originalität ihrer Werke [entwickeln] [...]. Sie treffen reflektierte Entscheidungen in Hinsicht auf Material, Medien und Verfahren. Diese Gestaltungsprozesse finden in ständiger Verschränkung mit Nachdenken, Überlegen und Betrachten statt“ (Lehrplan der Volksschule 2023, S. 89).

*Warte, junger Mensch, prüfe, beobachte!* Rousseaus Empfehlung findet hier seine curriculare Entsprechung. Getrübt wird dieser Ansatz allerdings durch den Umstand, dass den Schüler\*innen dafür nur fünfzig bzw. neunzig Minuten zur Verfügung stehen. Dass *gut Ding Weile braucht*, scheint im schulischen Kontext eine vernachlässigbare Größe sein. Dabei wird gerade der schöpferische Prozess mit Zeit und Muße in Verbindung gebracht und Kunstschaffen als kontemplativer Akt gesehen. Gleiches trifft auf die rezeptive Praxis zu: Es braucht Zeit und Muße zum Erkennen und Nachvollziehen. Das gilt für die Beschäftigung mit Kunstwerken wie auch für das Beurteilen der bildnerischen Arbeiten der Schüler\*innen. Bei Letzteren ist zudem der entscheidende Vorteil gegeben, dass eine Teilhabe am Entstehungsprozess möglich ist. Dementsprechend wird die Bedeutung einer „[p]rodukt- und prozessorientierte[n] Beurteilung und Bewertung“ (Kollars, Krameritsch & Pritz 2023, S. 10) von bildnerischen Arbeiten im Kunstunterricht hervorgekehrt.

Die Notwendigkeit, den Arbeitsprozess in die Beurteilung bildnerischer Gestaltungen einzu beziehen, geht aus der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) hervor. Darin heißt es, dass „mangelnde Anlagen und mangelnde körperliche Fähigkeiten bei erwiesenem Leistungswillen zugunsten des Schülers zu berücksichtigen [sind]“ (§ 9 der LBVO vom 27.06.2023). Was bedeutet diese Aussage für die Praxis?

## Leistungswille vor Willensleistung?

Anders als bei Leistungen im Sportunterricht, auf die der zitierte Paragraph ebenfalls anzuwenden ist, erscheint hinsichtlich der bildnerischen Praxis weniger schlüssig, was unter „mangelnde[n] Anlagen und mangelnde[n] körperliche[n] Fähigkeiten“ (ebd.) zu verstehen ist und wann ein „Leistungswille“ (ebd.) als „erwiesen“ angesehen werden kann. In der LBVO wird lediglich vermerkt, dass dieser in die Beurteilung einzubeziehen ist. Auf diese Weise wird für den Kunstunterricht eine gängige Vorstellung präsent gehalten, die gerne als Erklärung für

herausragende, aber auch schwache Leistungen herangezogen wird. Es geht um die Schlagworte Begabung und Talent, die manchen scheinbar in die Wiege gelegt werden.

*Was soll ich machen? Ich hab' halt kein Talent*, äußern Schüler\*innen immer wieder, wenn Arbeiten nicht den (eigenen) Erwartungen entsprechen. Mitunter wird diese Begründung auch schon vor Arbeitsbeginn als taktische Rechtfertigung für z.B. beabsichtigten Mindereinsatz angebracht. Dass Talent und Begabung Veranlagung und gleichsam naturgegeben wären, wird von den Künsten selbst befeuert. Die Strahlkraft des Bildes vom geborenen Genie, dem *Naturgenie* (Frank 2015, S. 290) ist ungebrochen, denkt man an das Renaissance-Dreigestirn Leonardo, Michelangelo und Raffael (Blum 2011) oder an das *Jahrhundertgenie* Picasso (Droschka 2011). Beliebt ist auch die Kombination *Genie und Wahnsinn* wie bei van Gogh (Leprohon 1990) oder Dalí (Maurer Queipo & Reißler-Pipka 2007, S. 9).

Es ist deshalb eine wichtige Aufgabe von Lehrenden, ihren Schüler\*innen aufzuzeigen, dass *Genies nicht vom Himmel fallen*, sondern ihr künstlerisches Schaffen durchweg mit Konsequenz und Ausdauer verfolgen. Geduld und Einsatz in Verbindung mit Frustrationstoleranz lassen sich im Zuge der bildnerischen Praxis gut üben. Das verlangt auch Lehrenden Geduld und Nachsicht ab, die ganz im Sinn von Rousseaus Empfehlung angehalten sind zu *warten, zu prüfen und zu beobachten*, bevor sie Arbeiten ihrer Schüler\*innen final beurteilen. An einem Beispiel soll das verdeutlicht werden.

## Beurteilen im Kunstunterricht – eine Herkulesaufgabe?

Was lässt sich über die folgende Zeichnung sagen?



Abbildung 1: *Herkules mit seiner Keule*, Bleistift auf Papier, 49,6 x 32 cm, weitere Angaben im Fließtext  
| Foto: Warncke 1991, S. 29

Es geht offenbar um eine energische Darstellung des antiken Helden. Herkules wird beim Schwungholen mit seiner Keule gezeigt, kurz vorm Zuschlagen. Auch einen Stein scheint er wurfbereit zu umklammern. Es wirkt, als wäre nach einer Vorlage gearbeitet worden – vielleicht nach der Fotografie einer römischen Statue? Wie wirklichkeitsgetreu wurde (diese ab-)gezeichnet? Sind Größenverhältnisse und Proportionen richtig getroffen? Wurde eine plastische Wiedergabe des menschlichen Körpers versucht? Zeugt die Zeichnung von großem Bemühen und lässt sich, wie im vorhin zitierten Abschnitt der LBVO festgehalten, auf einen „erwiesene[n] Leistungswillen“ schließen? Auf Unzufriedenheit allemal, denn der linke Fuß wurde mehrfach durchgestrichen. Offenbar war die Schöpferin oder der Schöpfer nicht damit zufrieden. Warum wurde jedoch keine Korrektur vorgenommen wie beim rechten Arm?

Welche Fragen sind noch offen? Wohl jene nach dem Alter der Zeichnerin bzw. des Zeichners und ob es sich bei ihr oder ihm womöglich um eine bekannte Künstlerin bzw. einen bekannten Künstler handelt. Die Beantwortung der beiden Aspekte wird die Zeichnung in einem anderen Licht erscheinen lassen, was auch der Grund dafür ist, weshalb die Angaben im Abbildungstext ausgespart wurden. Denn die Arbeit ist von niemand Geringerem als Pablo Picasso (1881–1973). Er fertigte sie im Alter von etwa neun Jahren (Warncke 1991, S. 29).<sup>3</sup>

An diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass Hintergrundwissen für die Beurteilung bildnerischer Gestaltungen von entscheidender Bedeutung ist. Automatisch fließt es in die Einschätzung von Einfallsreichtum und Vorstellungskraft, Darstellungsfähigkeit und technischen Fertigkeiten ein. Diese bilden die Eckpfeiler für ein „kriteriengeleitete[s] Bewertungsverfahren“ (Kollars, Krameritsch & Pritz 2023, S. 12). Nachvollziehbarkeit und Transparenz spielen dabei eine zentrale Rolle (Peez 2010), sofern Lehrende darauf achten, „Beurteilung und Bewertung als partizipative Prozesse [zu gestalten]“ (Kollars, Krameritsch & Pritz 2023, S. 14).<sup>4</sup>

Auf dieser Grundlage wurden in Österreich die sogenannten Kompetenzraster entwickelt, die für *Kunst und Gestaltung* bislang nur in der Primarstufe vorliegen (Pädagogik-Paket 2023). In Bezug auf die bildnerische Praxis wird für die vierte Schulstufe veranschlagt:

Die Schüler\*innen können

- „Eindrücke, Gefühle und Erlebnisse sowie Einfälle, Ideen und Vorstellungen differenziert bildnerisch ausdrücken“ (ebd);
- „im verantwortungsvollen Umgang mit vielfältigen Materialien, Werkzeugen und Medien zielgerichtet experimentieren und sie planvoll und weitgehend selbstständig einsetzen“ (ebd.);
- „bereits bekannte und neu vorgestellte bildnerische Techniken und Gestaltungs- und Darstellungsweisen im Zusammenwirken von Vorstellung, Darstellung und Mitteilung ausdrucksvoll und eigenständig umsetzen“ (ebd.).

Die allgemein formulierten Kompetenzen auf konkrete Unterrichtsvorhaben zu beziehen und pädagogisch-didaktisch zu fundieren, darf als durchaus anspruchsvolles Unterfangen für Kunstlehrende bezeichnet werden.

Hinsichtlich Sekundarstufe I steht als aktueller Befund im Raum, dass „[i]n den künstlerischen Lehramtsstudien [...] das Feld von Beurteilung und Notengebung [...] kaum thematisiert [wird]“ (Kollars, Krameritsch & Pritz 2023, 7). Weiters wird thematisiert, dass „mit Benotungsprozessen im Fach *Kunst und Gestaltung* – welches oft mit Kreativität, künstlerischer Freiheit und Widerständigkeit beispielsweise gegen etablierte Strukturen assoziiert wird – häufig ein Unbehagen bei Lehrer:innen [sic] und Schüler:innen [sic] einhergeht“ (ebd, S. 6f.).

Es besteht offenbar eine gewisse Zurückhaltung, den bildnerischen (Selbst-)Ausdruck einer normativ-restriktiven Sichtweise zu unterziehen, weil ästhetisches (Nicht-)Gefallen weniger als Spiegel kultureller und gesellschaftlicher Traditionen denn persönlicher Vorlieben gesehen wird. Individuelle Einschätzungen können und dürfen bekanntlich sehr unterschiedlich ausfallen.

Dieser vorsichtigen Haltung stehen schnell gefällte Evidenzurteile gegenüber (Peez 2010). Sie basieren auf Spontaneindrücken und sind nicht zwangsläufig auf Intersubjektivität ausgerichtet eine (Zeit-)Effizienz beim Beurteilen. Damit schließt sich der Kreis zur eingangs erwähnten Zeitökonomie. Die Frage, die sich daraus ergibt, ist jene nach einer idealen wie praktikablen Beurteilungskultur im Kunstunterricht.

## Worauf warten, was prüfen und beobachten?

Welche Beurteilungskultur in *Kunst und Gestaltung* praktiziert wird, liegt im Ermessen der Lehrenden. Die Bandbreite reicht von kriteriengestützten Bewertungen (Schleicher 2010) bis hin zu spontan gefällten Urteilen. Auch herrscht freie Handhabe bei der thematischen und methodischen Ausrichtung bei dem Unterrichtsvorhaben.<sup>5</sup> Und so finden sich einerseits Aufgabenstellungen mit schematisierenden Darstellungsweisen<sup>6</sup> und andererseits welche, bei denen die Schüler\*innen selbst Thema und Technik bestimmen können.

Engagierten Lehrenden ermöglicht diese Pluralität und Offenheit ein bestmögliches Eingehen auf die Bedürfnisse ihrer Schüler\*innen, die trotz engem Unterrichtszeitkorsett ohne Druck Gestaltungsideen, Darstellungsweisen, Materialien etc. ausprobieren können. Solche Lehrende sorgen für Entschleunigung im hektischen Schulalltag, schaffen Erfahrungsräume, sind geduldig und können warten. Sie prüfen nicht Resultate, sondern überprüfen, beobachten und reflektieren Arbeitsprozesse und Entwicklungsschritte – auch gemeinsam mit ihren Schüler\*innen. Das erfolgt mittels individuellem Feedback wie auch in Reflexionsrunden mit der ganzen Klasse (Anders 21.4.2023).

Die Lehrenden erstellen Aufgabenstellungen zum Erwerb fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen. Sie berücksichtigen und achten auf Selbst- und Eigenständigkeit, Zusammenarbeit und Kollegialität ihrer Schüler\*innen sowie die Notwendigkeit und Umsetzung angeleiteter Arbeitsschritte, die es mitunter ebenfalls braucht. Kurzum: Sie sind imstande, sogenannte Binsenweisheiten in die Praxis zu überführen und erlebbar zu machen.

In ihrem Unterricht lässt sich erfahren, dass *Qualität vor Quantität* kommt und *der Weg das Ziel ist*, somit nicht (nur) das *Was*, das Ergebnis entscheidend ist, sondern das *Wie*, das Vorgehen. Im Fachlehrplan *Kunst und Gestaltung* in der Sekundarstufe I heißt es dazu:

Vertiefendes Erschließen von Themen und Aufgaben ist wichtiger als möglichst viele zu behandeln. Es wird empfohlen, Themen auch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln, um gemeinschaftliches Handeln und Lernen mit- und voneinander zu fördern. (Lehrplan der Mittelschule 2023, S. 112)

Auf gemeinschaftlichem Handeln gründet auch die Beurteilungskultur (nicht nur) im Bildungsbereich, die auf Dynamik und auch Dialektik beruht. Denn etwas zu beurteilen ist immer eine Annäherung und ein Aushandlungsprozess, der sich einerseits als introspektives Ereignis im Beurteilenden vollzieht und andererseits ein Interagieren mit dem erfordert, dessen Leistung beurteilt wird. Im Idealfall kommt es dabei zu einer Synthese der Perspektiven, wenn die Beurteilung und die Selbsteinschätzung kongruieren. Aber immer wieder ist das nicht oder nur teilweise der Fall und Schüler\*innen fühlen sich ungerecht beurteilt. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Lehrenden (ausdifferenziertere) Beurteilungstools zur Verfügung zu stellen, die sich optimal an die konkreten Gegebenheiten und Erfordernisse anpassen lassen. Auch dahingehend ist die Bildungspolitik gefordert. Jean Jacques Rousseaus Ratsschlag, zu warten, zu prüfen und zu beobachten, greift auch hier, zielt er doch auf die Fähigkeit zum umsichtigen Handeln ab.

## Beispielhafte Lernaufgaben in *Kunst und Gestaltung* für die erste bis vierte Schulstufe

<https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html>, Stand vom 20.8.2023.

## Literaturverzeichnis

Anders, F. (21.4.2023). Feedback und Bewertung: „Was sagt eine Note im Kunstunterricht konkret aus“? Gespräch mit Kirsten Winderlich. *Deutsches Schulportal*. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/was-sagt-eine-note-im-kunstunterricht-konkret-aus/>, Stand vom 20.8.2023.

Blum, G. (2011). *Giorgio Vasari der Erfinder der Renaissance*. C.H. Beck.

Droschka, R. (2011). *Pablo Picasso. Meisterzeichnungen eines Jahrhundertgenies*. Verlag Robert Gessler.

Frank, A.P. (2015). *Auch eine kopernikanische Wende? Übersetzungsbegriffe französisch, englisch, deutsch – 1740er bis 1830er Jahre*. V & R Unipress.

Holzinger, M. (Hrsg.) (2013). *Emil oder über die Erziehung* von Jean Jacques Rousseau. 5. Buch. Berliner Ausgabe. <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Rousseau,+Jean-Jacques/Emil+oder+Ueber+die+Erziehung/Zweiter+Band/F%C3%BCnftes+Buch>, Stand vom 20.8.2023.

Kollars, I., Krameritsch, H. & Pritz, A. (2023). *Benoten und beurteilen im künstlerisch-gestalterischen Unterricht der Sekundarstufe. Herausforderungen und Spielräume für (in Ausbildung befindliche) Lehrer:innen*. Hrsg. von G. Oelschlegel & E. Sattler. Per EduArt. Kunstpädagogische Materialien für Studium und Schule. Heft 4. Fabrico Verlag.

Kronen Zeitung (16.8.2023). *Pensionierungswelle bei Lehrern am Höhepunkt*. [www.krone.at/3087230](http://www.krone.at/3087230), Stand vom 20. August 2023.

Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2.1.2023.

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2023\\_II\\_1/Anlagen\\_0012\\_E1BFCE6\\_7E8B\\_4ACF\\_AEFD\\_3EC871222138.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFCE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.html), Stand vom 20.8.2023.

Lehrplan der Mittelschule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2.1.2023.

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2023\\_II\\_1/Anlagen\\_0006\\_D9C76AE5\\_2C42\\_4AD4\\_A014\\_56A590E767F1.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0006_D9C76AE5_2C42_4AD4_A014_56A590E767F1.html), Stand vom 20.8.2023.

Lehrplan der Volksschule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2.1.2023.

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2023\\_II\\_1/Anlagen\\_0001\\_CE7F0AA2\\_A925\\_4A4D\\_8C3C\\_355D12BD22D1.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.html), Stand vom 20.8.2023.

Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) (2023). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung*, Fassung vom 18.08.2023,

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>, Stand vom 20.8.2023

Leprohon, P. (1990). *Vincent van Gogh: Genie und Wahnsinn*. Heyne.

Maurer Queipo, I. & Rißler-Pipka, N. (2007). Anmerkung zu *Dalís Medienspielen*. In dies. (Hrsg.), *Dalís Medienspiele. Falsche Fährten und paranoische Selbstinszenierungen in den Künsten* (S. 9–23), Transcript.

Pädagogik-Paket (2023). Kompetenzraster in der Kunst und Gestaltung für die 4. Schulstufe.

<https://www.paedagogik-paket.at/component/edocman/426-kompetenzraster-4-schulstufe-2/download.html?Itemid=0>, Stand vom 20.8.2023

Peez, G. (2010). Bewerten im Kunstunterricht. Vier Methode. *Lernchancen* 74, 34–39.

<https://georgpeez.de/wp-content/uploads/2019/07/Bewerten-im-Kunstunterricht.htm>, Stand vom 20.8.2023.

Schleicher, I. (2020). Leistungen beurteilen und bewerten I (Grundschule). [http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp\\_\\_um\\_leistungsbewertung\\_2020.pdf](http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp__um_leistungsbewertung_2020.pdf), Stand vom 20.8.2023.

Süddeutsche Zeitung (27.4.2023). Lehrermangel: Zu wenig Zeit im Klassenzimmer. Von Lilith Volkert.

<https://www.sueddeutsche.de/politik/lehrermangel-arbeitszeitmodell-ueberstunden-wenig-unterricht-1.5825150>, Stand vom 20.8.2023.

Warncke, C.-P. Pablo (1991). *Picasso 1881–1973*. Bd. 1: Werke 1890-1936, hrsg. von I. F. Walther. Taschen Verlag.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Auch vom *jugen Mann* ist in manchen Übersetzungen des Romans *Émile ou De l'éducation* (1762) die Rede (Holzinger 2013).

<sup>2</sup> Erst kürzlich wurde seitens der NEOS, einer wirtschaftsliberalen Partei in Österreich, die Bildung als einen ihrer Themenschwerpunkte führt, gefordert: „Bildungsminister Polaschek müsse Lehrer[\*innen] dringend von überfordernder teils unsinniger Bürokratie befreien, damit sich diese wieder aufs Unterrichten konzentrieren können“ (Kronen Zeitung 18.8.2023). Die Sichtweise, dass „Lehrkräfte [...] kaum zum Unterrichten kommen“ (Süddeutsche Zeitung 27.4.2023), hat eine länderübergreifende Dimension.

<sup>3</sup> Die Arbeit befindet sich im *Museu Picasso* in Barcelona:

<https://museupicassobcn.cat/en/collection/artwork/hercules>, Stand vom 20.8.2023.

<sup>4</sup> Die Autor\*innen führen weiters an, dass sich die Relevanz eines solchen Vorgehens auch in den Antworten von ChatGPT findet, fragt man den Chatbot nach „Empfehlungen und geeigneten Methoden der Leistungsbeurteilung und -benotung im Kunstunterricht“ (Kollars, Krameritsch & Pritz 2023, S. 29).

<sup>5</sup> Das *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (BMBWF) stellt im Zuge des Inkrafttretens der kompetenzorientierten Lehrpläne in der Primarstufe und Sekundarstufe I für *Kunst und Gestaltung* in der Primarstufe beispielhafte Lernaufgaben zur Verfügung, die von den Lehrenden bei Bedarf herangezogen, adaptiert und weiterentwickelt werden können.

<sup>6</sup> Von solchen ist Abstand zu nehmen, wie in den *Didaktischen Grundsätzen* des Lehrplans *Kunst und Gestaltung* in der Primarstufe festgehalten wird: „Schematisierende Gestaltungsweisen (zB [sic] Ausmalen von Vorlagen) verhindern die Ausformung kreativer Kompetenzen sowie eine Identifikation mit dem eigenen Werk“ (Lehrplan der Volksschule 2023, S. 89).

## Autorin

**Christina Schweiger**, MMag. Dr.

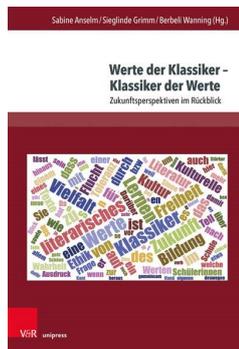
Leitung des Zentrums Kultur·Schule sowie Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Kunstpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, curriculare Entwicklungsarbeit für die österreichischen Fachlehrpläne in Kunst und Gestaltung in der Primarstufe und Sekundarstufe I, Publikationen zum Kunstunterricht mit Schwerpunkt auf bildende Kunst und Bildkompetenz.

Kontakt: christina.schweiger@ph-noe.ac.at

Carmen Sippl  
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Literaturkanon auf dem Prüfstand

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a345>



Sabine Anselm, Sieglinde Grimm & Berbeli Wanning

### Werte der Klassiker – Klassiker der Werte Zukunftsperspektiven im Rückblick

V&R unipress (Themenorientierte Literaturdidaktik Bd. 4)

ISBN 978-3-8471-0701-9

Gemeinsam geteilte Werte schaffen Gemeinschaft und stiften Identität. In einer von Vielfalt und Diversität geprägten Welt „kommt der Schule als sozialisierender Institution eine zentrale Aufgabe zu“ (S. 7), halten die Herausgeberinnen des Bandes *Werte der Klassiker – Klassiker der Werte* fest und weisen auf die besondere Bedeutung der sprachlichen Fächer für Wertbildungsprozesse hin: „Die Entwicklung von Kulturbewusstheit vollzieht sich zunächst über das vertiefende Erlernen der Sprache.“ (Ebd.) Gelingende Integration, die an Lesefähigkeit als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe geknüpft ist, liegt daher gerade auch in der Verantwortung des Deutschunterrichts.

Welche Rolle die Klassiker der Literatur für Werteerziehung als schulischer Bildungsaufgabe spielen, steht im Fokus der im vorgestellten Band versammelten Beiträge. Dabei geht es nicht allein um einen Blick zurück in die Literaturgeschichte und ihren Kanon. Vielmehr geht es um Zukunftsorientierung: in der Verbindung von *Futures Literacy* und *Ethical Literacy*. Während ersteres ein von der UNESCO als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts benanntes Kon-



zept ist (vgl. UNESCO, 2021), das die Vorstellung alternativer, wünschbarer, plausibler Zukünfte anregen will, um ‚Zukunftsgestaltungskompetenz‘ zu fördern (vgl. Sippl, Brandhofer & Rauscher, 2023), besteht *Ethical Literacy* „darin, Kritikfähigkeit im Umgang mit Sprache, Literatur und Medien auszubilden“ (S. 7f.), worin sie sich mit *Critical Media Literacy* trifft. Literarisches Lernen, das zunächst auf das „rezeptive Verstehen literarisch-ästhetischer Texte“ (Maiwald, 2022, S. 2, mit Verweis auf Spinner, 2006) abzielt, verbindet dementsprechend Lesekompetenz mit kulturellem Verstehen: Erziehung *zur* Literatur und Erziehung *mit* Literatur. *Ethical Literacy* sei daher im Deutschunterricht in doppelter Funktion zu verankern, so die Herausgeberinnen des Bandes *Werte der Klassiker – Klassiker der Werte*: „als reflexiv-kritische Lesefähigkeit und als moralische Bildung“ (S. 9).

In diesem Spannungsfeld richten die Beiträge den Blick auf Lernprozesse, welche in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten „die Bewusstwerdung von Werten begünstigen und zur Umsetzung in der Lebenswelt der Schüler\_innen anregen“ (S. 7). Die Werke reichen von der biblischen Josefsgeschichte, Lessings *Nathan der Weise*, Goethes *Werther*, Kleists *Michael Kohlhaas* über Kafkas *Strafkolonie* und Schnitzlers *Reigen* (um nur einige zu nennen) bis zu Beispielen aus der Kinder- und Jugendliteratur von Astrid Lindgren und Otfried Preußler. Die dabei behandelten Themenfelder sind „Familien, Freundschaften, Beziehungen zwischen den Geschlechtern“, „Gewalt und/oder Tugend“, „Einsamkeit – Existenz – Identität“. Die Beiträge loten in vielfältiger Weise die „Möglichkeiten der Werteerziehung im Literaturunterricht“ (S. 14) aus, geben hilfreiche Orientierung für die Textauswahl und bereichern die Wertedidaktik um aktuelle Zugänge und Zukunftsperspektiven. In diesem Sinne sind sie eine wertvolle Fortsetzung des Bandes *Er-lesene Zukunft* (Anselm, Grimm & Wanning, 2019; vgl. Sippl, 2021).

## Literaturverzeichnis

Anselm, Sabine, Grimm, Sieglinde & Wanning, Berbeli (Hrsg.) (2023). *Werte der Klassiker – Klassiker der Werte. Zukunftsperspektiven im Rückblick*. V&R unipress. (Themenorientierte Literaturdidaktik, Bd. 4) – Leseprobe unter: <https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/themen-entdecken/literatur-sprach-und-kulturwissenschaften/germanistik/neuere-deutsche-literaturwissenschaft/58032/werte-der-klassiker-klassiker-der-werte>

Anselm, Sabine, Grimm, Sieglinde & Wanning, Berbeli (Hrsg.) (2019). *Er-lesene Zukunft. Fragen der Werteerziehung mit Literatur*. Edition Ruprecht. (Pädagogische und didaktische Schriften, Bd. 15)

Maiwald, Klaus (2022). Literarisches Lernen. [www.kinderundjugendmedien.de](http://www.kinderundjugendmedien.de) (Fachdidaktik)

Sippl, Carmen (2021). Literatur – Laboratorium der Zukunft. *#schuleverantworten 2021\_2*, 188–194. DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a83>

Sippl, Carmen, Brandhofer, Gerhard & Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2023). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 13) <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/futures-literacy/sammelband>

Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33, 200, 6–16.

UNESCO (2021). *Futures Literacy*. <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about>



## Autorin

**Carmen Sippl**, HS-Prof. Mag. Dr.

Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte-Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Inter-/Transkulturalität, wissenschaftliches Schreiben.

Kontakt: [carmen.sippl@ph-noe.ac.at](mailto:carmen.sippl@ph-noe.ac.at)

**Ursula Bots**

Primarschule, Brittnau/CH

## Aufforderung zum Tun

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a355>



Walter Burk / Christian Stalder (Hrsg.)

### Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis

Beltz Juventa, 2023

ISBN 978-3-7799-7248-8

Im ersten Band der Reihe „Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel“ (2022) wurde die mögliche Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung hin zur entwicklungsorientierten Bildung beschrieben. Der zweite Band der Reihe nimmt auf 258 Seiten nun konkrete Umsetzungsbeispiele auf und geht der Frage nach, wie sich entwicklungsorientierte Bildung gestalten lässt. Entwicklungsorientierte Ausrichtung in Bildung und Unterricht wird sichtbar im Tun, so die Verfasser\*innen. Auf den Ebenen Persönlichkeit, Unterricht und Organisation veranschaulichen dreissig Autor\*innen, was dieses Tun bedeutet. Für sich selbst, für Lernende, für ihren Unterricht, ihre Bildungsorganisation. Die Praxisbeispiele umfassen Kita, Kindergarten, alle Stufen der obligatorischen Schulzeit, Berufsschule, gymnasialen Stufe bis hin zur Fachhochschule.

Die Hauptkapitel sind gegliedert in „Sich als Mensch entwickeln: sein und werden“, „Entwicklungsorientiert unterrichten: lernen und lehren auf Augenhöhe“ sowie „Organisationen:



Menschen wandeln Strukturen“ und enthalten eine Fülle von Anregungen und Beschreibungen von Beispielen. Auf Grundlage von Forschung, Erprobung und Austausch wird fragend ausprobiert, beschrieben, angepasst, formuliert und umgesetzt. So wird zum Beispiel in „Sich als Mensch entwickeln: sein und werden“ die Frage gestellt, was es brauche, damit sich Kinder und Jugendliche im Sozialen entwickeln können. Erzählungen dazu aus der Praxis machen Mut, es selbst auszuprobieren. Das Kapitel „Entwicklungsorientiert unterrichten: lernen und lehren auf Augenhöhe“ nimmt Themen auf wie zum Beispiel Entwicklung entlang selbstbestimmter Aufgaben im Kindergarten, Schreibenanlässe, Sprinten im Sport, Mathematik, entwicklungsorientierte Leistungsnachweise im Berufskundeunterricht. Auch das brandaktuelle Thema der KI wird einbezogen und interessiert betrachtet. Das letzte Kapitel widmet sich den Organisationen. Mit dem Titel „Organisationen: Menschen wandeln Strukturen“ wird der Rahmen bereits klar umrissen: Es geht darum, Strukturen zu wandeln, ins Handeln zu kommen, zu gestalten. Fragestellungen zu Organisation, Menschen in diesen Organisationen und ihrem Handeln (Tun) darin regen zur Reflexion an.

Besonders zu erwähnen sind die beiden im Buch beschriebenen Axiome ‚Lernen ist eine Existenzform des Menschen‘ und ‚in jeder Umgebung geschieht das, was der Umgebung angemessen ist‘. Sie fassen die Kernaussage des Buches wunderbar zusammen: Der lernende Mensch braucht eine angemessene Lernumgebung und diese lässt sich gestalten.

Ein Praxisbuch durch und durch, das dem Grundsatz der Entwicklungsorientierung treu bleibt: Du nimmst das, was du gerade brauchst, und machst den nächsten Schritt, du gestaltest. Das Buch ist allen Bildungsverantwortlichen, Schulleitenden und Lehrpersonen zum Lesen empfohlen.

## Autorin

### **Ursula Bots**

Seit 2011 Schulleiterin mit Schwerpunkt in Schul- und Unterrichtsentwicklung und Förderung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. Davor Unterrichtstätigkeit am Kindergarten, der Primarschule und der Heilpädagogik. Mitarbeit in verschiedenen Weiterbildungsformaten zu Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: [ursula.bots@schule-brittnau.ch](mailto:ursula.bots@schule-brittnau.ch)

**Sabine Höflich**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

# Lerndialog statt Noten

## Neue Formen der Leistungsbeurteilung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a341>



Felix Winter

### Lerndialog statt Noten Neue Formen der Leistungsbeurteilung

Beltz 2015, 2. Aufl. 2018

ISBN 978-3-407-25798-7

Wird Schule als Ermöglichungsraum und Lernen als dialogischer, partizipativer Prozess verstanden, erweist sich eine Bewertungspraxis, die Leistungen von Schüler\*innen in einem fünfstufigen Ziffernsystem darstellt, als unbefriedigend und wenig aussagekräftig. Alternativen zur klassischen Notenvergabe stellt der Pädagoge und Psychologe Felix Winter vor. Dieser promovierte bei Wolfgang Klafki zum Thema Schüler\*innenselbstbewertung. Weiters war er bei Bielefelder Schulprojekten lehrend und forschend tätig sowie wissenschaftlicher Abteilungsleiter an der Universität Zürich am Lehrstuhl von Urs Ruf, der gemeinsam mit Peter Gallin das pädagogisch-didaktische Konzept des dialogischen Lernens entwickelte. Anschließend war der Autor des vorliegenden Buches Berater für „Neue Formen der Leistungsbeurteilung“, wobei das Portfolio einen besonderen Stellenwert einnahm.

Diese Expertise wird im vorliegenden Buch deutlich. Es thematisiert „neue“ Formen der Leistungsbewertung und betrachtet Prüfung, Portfolioarbeit, offenen Unterricht, reflexive Lernverfahren und Feedback-Kultur im Klassenzimmer. Dabei nimmt der Autor die Heterogenität



der Schüler\*innen, Unterrichtsqualität, Rückmeldekultur und Kompetenzorientierung in den Blick.

Zunächst werden *Assessment of Learning* (summative Lernstandsbewertung), *Assessment for Learning* (formative Lernprozessdiagnostik) und *Assessment as Learning* (Lern- und Leistungsreflexion durch Schüler\*innen inkl. Selbstbewertung und -steuerung des Lernens) erläutert und deren Funktion präzisiert.

Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit der vermeintlichen Aussagekraft von Ziffernoten werden Nahtstellen zwischen Kindergarten und Schule, Primar- und Sekundarstufe, Unter- und Oberstufe, Übergang ins Berufsfeld bzw. zu tertiärer Bildung thematisiert. Gelingende Übergänge zu schaffen und Berechtigungen zu vergeben, kann Lebenschancen eröffnen und Lebenswege prägen. Dabei gilt es, vorurteilsbewusst auf soziale Herkunft zu blicken. Klassenwiederholungen und Beendigung der Schullaufbahn ohne Schulabschluss werden im Kontext von Aussagekraft und Selektionsfunktion von Noten betrachtet. Da es aktuell in Zeiten des Fachkräftemangels besonders bedeutsam ist, die unterschiedlichsten Fähigkeiten und Potenziale der jungen Generation zu fördern, zahlt sich der Blick auf „alternative“ Ansätze mehr denn je aus, um die Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten sichtbar zu machen.

Die im 2018 vom Ministerrat im Rahmen des Pädagogik-Pakets beschlossene vorgesehene Novelle der in Österreich seit 1974 gültigen Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) verfolgt das Ziel, Leistungsbeurteilung „konsistenter, klarer und nachvollziehbarer“ (BMBWF, 2022) zu gestalten und die Kompetenzorientierung verstärkt in den Fokus zu nehmen. Dabei soll formative Leistungsrückmeldung neben der summativen Leistungsbeurteilung einen bewertungsfreien Raum bieten, um individuell und stärkenorientiert Lernprozesse zu unterstützen. Dafür bietet das Buch gut umsetzbare Anregungen. Die Möglichkeiten von Portfolios, Beurteilungsrastern, Schüler\*innenselbstbewertung, Textzeugnissen und Lernentwicklungsgesprächen werden aufgezeigt. Die Formenvielfalt der Leistungsfeststellung wird betont, um den vielfältigen Leistungspotenzialen der Schüler\*innen gerecht zu werden. Theoretische Grundlegung und Beispiele zur Konkretisierung, die umfassend erläutert und reflektiert werden, erleichtern die Umsetzung in die schulische Praxis. Dass Beispiele aus unterschiedlichen Schularten und für verschiedene Altersgruppen genannt werden, macht das Buch inhaltlich für (fast) alle Lehrpersonen interessant.

Aus der inklusionspädagogischen Perspektive ist formative Leistungserfassung im Sinne einer Serviceleistung für alle wünschenswert. Dialogisch und partizipativ die aktuelle Zone der Entwicklung zu erfassen, Arbeitshypothesen zur Förderung zu formulieren und Unterstützung anzubieten, um die nächste Zone der Entwicklung anzustreben bzw. zu erreichen, kennzeichnet den Prozess der Begleitung des Lernens und des Anregens von Entwicklung. Dies wird auf der Haltungsebene im Buch durchaus angesprochen. Auf Barrieren, auf welche Schüler\*innen mit spezifischen Unterstützungsbedarfen im Lernprozess stoßen, wird aufgrund der Komplexität des Themas nicht explizit eingegangen. So werden keine Beispiele für Möglichkeiten der Prozessbegleitung bzw. Leistungsbeurteilung von Schüler\*innen, die im Bereich



Schriftsprachekompetenz, Kognition, Sinne oder Sprache alternative Ansätze brauchen, angeführt.

Insgesamt ein praxisrelevantes, lesenswertes Buch, das zahlreiche Anregungen bietet, um auf Basis wissenschaftlich abgesicherter Erkenntnisse und aktueller Reformbestrebungen Leistungsbewertung an aktuelle Bedarfe und Anforderungen der Gegenwart anzupassen.

## Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: LBVO-Novelle.  
<https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lbvo-novelle.html> (25.5.2023)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022)(3., aktualisierte Auflage). *Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß, transparent, fair.*  
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html> (25.5.2023)

Friedrich Verlag (o.D.). *Dr. Felix Winter.* <https://www.friedrich-verlag.de/portfolio-schule/kontaktpersonen/dr-felix-winter-zuerich-federfuehrend/> (25.5.2023)

Simon, J., & Simon, T. (2014). Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. *Zeitschrift für Inklusion*, (4).  
Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194> (25.5.2023)

## Autorin

**Sabine Höflich**, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Volks- und Sonderschullehrperson sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Forschung in den Bereichen Resilienz und Autismus.

Kontakt: [sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at)

**Sabine Höflich**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a343>



Bettina Amrhein (Hrsg.)

**Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung.  
Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte**

Julius Klinkhardt 2016

ISBN 978-3781520783

Das 2015 erschienene Herausgeberwerk setzt sich mit didaktischen Konzepten für inklusions-sensiblen Unterricht auseinander.

Inklusive Pädagogik als menschenrechtsbasierte Pädagogik will niemanden ausschließen und strebt eine willkommen-heißende Schule für alle an, in welcher Differenz als Chance gelebt wird. Ein barrierefreier Zugang zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird ebenso angestrebt wie die Anerkennung der Kompetenz auf der jeweiligen Entwicklungsstufe (Schiermeyer-Reichl), die als Ausgangspunkt für künftige Entwicklungen dient (Ziemen). Diagnostik hat in diesem Verständnis dialogischen, partizipativen und ko-konstruktiven sowie vielseitig-vielperspektivischen Charakter (Prenzel). Die Bedeutung von Anerkennung und Wertschätzung (Prenzel; Schiermeyer-Reichel), aktiver Teilhabe am Prozess (Meyer & Jansen), die Einbeziehung möglichst vieler Bezugspersonen (Boban & Hinz) und die Fokussierung auf Stärken, Begabungen und Potenziale aller Schüler\*innen (Fischer & Veber) werden in den einzelnen Bei-



trägen thematisiert und mit einem Beispiel aus Alberta/Kanada untermauert (Sliwka & Trumpa).

Neben der Schüler\*innenperspektive spielt auch die Haltung und Selbstreflexion der Lehrpersonen eine Rolle, unter anderem in der Funktion als Lernbegleiter\*in (Ziemen), bei der Identifizierung von Kindern, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf brauchen (Miller & Kottmann) oder angesichts der Begegnung von herausforderndem Verhalten im Sinne der Neuen Autorität (Schiermeyer-Reichl). Schon in der Lehrer\*innenausbildung gilt es bei der Reflexion (Häcker & Walm) und Ausbildung diagnostischer Kompetenzen, die für den Umgang mit Vielfalt qualifiziert (Jansen & Meyer), anzusetzen. Außerdem werden Einflussfaktoren der unterschiedlichen Systeme (Veber & Fischer) betrachtet.

Abläufe von Etikettierungsprozessen sowie Auswirkung auf die Wahrnehmung und Handlungen von Schüler\*innen, Eltern und Lehrpersonen werden dargestellt (Boger & Textor). Einzelne Differenzlinien, welche mit einem Exklusionsrisiko verbunden sind, wie Sozialverhalten oder Migrationsgeschichte (Mand), werden betrachtet und die Limitation von normierten Testungen sowie die Bedeutung von Vorurteilsbewusstheit aufgezeigt. Kritik am RTI-Konzept, das in Deutschland als vermeintlich inklusionskompatibles Konzept mehr Beachtung als in Österreich erhalten hat, zieht sich durch unterschiedliche Beiträge (Ferry, Haas, Hinz, Rödler).

Schule bewegt sich im Spannungsfeld zwischen dem Anspruch diversitätsbewussten und inklusionssensiblen Handelns und einem System, dessen Routinen und Regeln in seiner historischen Entwicklung der Logik einer möglichst umfassenden Homogenisierung bzw. Reduktion von Heterogenität entstammen (Amrhein). Akteur\*innen im Schulsystem sind einem Umfeld zwischen Förderung und Selektion bzw. Segregation ausgesetzt.

Wer sich einfache Lösungen, Anleitungen und Rezeptwissen erwartet, ist nicht Zielgruppe dieses Buches. Ebenso wenig finden sich Empfehlungen für Screening-Verfahren, Interventionsmaterialien oder Verhaltensanleitungen.

Wer sich selbst- und systemreflexiv mit Dilemmata im Schulsystem bzw. mit inklusionssensibler Schule auseinandersetzen möchte sowie Zuschreibungs- und Etikettierungsprozessen und oft unhinterfragten Abläufen und Vorgängen nähern will, findet hier Denkanstöße, die möglicherweise Ideen generieren, wie sich inklusive Diagnostik entwickeln kann.

## Autorin

**Sabine Höflich**, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Volks- und Sonderschullehramt, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion.

Kontakt: [sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at)



**Sabine Höflich**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Formatives Feedback

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i3.a342>

**Feedback**, *das*. Substantiv, neutrum: Rückmeldung; **formativ**, Adjektiv: gestaltend

Im Kontext von Lernen bedeutet **formatives Feedback** prozessunterstützende, bewertungsfreie Rückmeldung, die zeitliche Perspektiven und unterschiedliche Bezugsebenen berücksichtigt.

Der Blick in die Vergangenheit und deren Einfluss auf die Gegenwart – im Verständnis von *Feed-Back* – gibt Aufschluss über den aktuellen Lernstand. In Bezug auf die Aufgabenbewältigung kommt es zur Reflexion dessen, was bisher erfolgreich verlaufen ist, was bereits erreicht wurde und wie der Lernprozess vorangeht. Rückmeldungen über Gelungenes und Erfolgreiches können Stärken und Ressourcen verdeutlichen. Ein Auseinandersetzen mit Unklarheiten und Barrieren kann zur Adaptierung von Herangehensweisen, Aufgabenstellungen oder Lernumgebungen führen.

Die Zukunftsperspektive nimmt das *Feed-Up* (Hattie, 2012) in den Fokus. Beim Thematisieren von bisher genutzten, aktuell notwendigen Strategien und möglicher Erarbeitung von Alternativen werden Ziele reflektiert bzw. formuliert.

Um diese zu erreichen, werden die entwicklungslogisch sinnvollen, nächsten Schritte konkretisiert und Ideen zur Verbesserung und Weiterentwicklung im Zuge des *Feed-Forward* (Hattie, 2012) formuliert. Beim Thematisieren der Selbstregulation überlegt der\*die Lernende als aktives, selbstverantwortliches Subjekt, welche individuellen Strategien hilfreich sind, um das Lernen zu steuern und zu reflektieren.

## Literaturverzeichnis

- Hattie, J. (2012). *Visible Learning für Teachers. Maximising impact on learning*. Routledge.
- Hoerstkemper, M. (2006). Fördern heißt diagnostizieren. *Friedrich Jahresheft*, 4–7.
- Hoffkamp, A. (2020). Feedback im Unterrichtsalltag. *Fördermagazin Sekundarstufe* (3), 5–9.
- Kretschmann, R. (2006). Die Zone der aktuellsten Leistung ermitteln. *Friedrich Jahresheft*, 50–53.
- Lompscher, J. (2003). *Lew Vygotskij. Ausgewählte Schriften*. Lehmanns Media.
- Schmidt, Ch. (2021). Formatives Assessment und Feedback im inklusiven Kontext. In H. Schäfer & Ch. Rittmeyer (Hrsg.) (2. Auflage). *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 397–405). Beltz.

## Autorin

**Sabine Höflich**, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Volks- und Sonderschullehrperson sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Forschung in den Bereichen Resilienz und Autismus.

Kontakt: [sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at)

## Impressum

### #schuleverantworten

Eigentümerin und Medieninhaberin:  
Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
Mühlgasse 67, A-2500 Baden  
www.ph-noe.ac.at | www.schule-verantworten.education

Die Beiträge der Zeitschrift #schuleverantworten erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.

2023 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
ISSN 2791-4046

#schuleverantworten ist ein Kooperationsprojekt der PH NÖ und der PH ZH.

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:

#### **Führen ist vertrauen**

Einreichungen bis 22. November 2023 sind herzlich willkommen unter:  
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 22. Dezember 2023

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:  
[www.schule-verantworten.education](http://www.schule-verantworten.education)