

Bernadett Füzi

**LEISTUNGSBEURTEILUNG IM HANDLUNGSORIENTIERTEN
UNTERRICHT AN DER HANDELSAKADEMIE**

**INSBESONDERE IM RAHMEN DES COOL-UNTERRICHTS, DER FALLSTUDIE UND
DER ÜBUNGSFIRMA**

DIPLOMARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik
an der Karl-Franzens-Universität Graz

Univ.-Profⁱⁿ. Mag^a. Drⁱⁿ. Michaela Stock

Institut für Wirtschaftspädagogik

Graz, Juni 2011

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Datum:

Unterschrift:

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1.	Problemstellung	2
1.2.	Forschungsfragen und Zielsetzung der Arbeit.....	2
1.3.	Disposition	3
2.	Leistung und Leistungsbeurteilung im schulischen Kontext.....	5
2.1.	Begriffsbestimmung – Leistung.....	5
2.2.	Begriffsbestimmung – Leistungsbeurteilung.....	7
2.2.1.	Rechtliche Rahmenbedingungen.....	10
2.2.2.	Leistungsfeststellung und ihre Formen	12
2.2.3.	Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung.....	15
2.2.4.	Funktionen der Leistungsbeurteilung.....	17
2.2.5.	Gütekriterien der Leistungsbeurteilung.....	19
2.3.	Häufige Urteilsfehler	22
3.	Handlungskompetenz und handlungsorientierter Unterricht.....	26
3.1.	Geschichte des handlungsorientierten Unterrichts.....	27
3.2.	Begriffsbestimmung.....	28
3.3.	Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts	32
3.4.	Phasen des handlungsorientierten Unterrichts	34
3.5.	Ausgewählte Formen des handlungsorientierten Unterrichts	36
3.5.1.	Der COOL-Unterricht	37
	Geschichte des COOL-Unterrichts.....	38
	Charakteristikum	38
	Verfolgte Ziele	40
3.5.2.	Die Fallstudie	40
	Charakteristik der Fallstudie	41
	Verlauf der Fallstudie.....	43
	Arten der Fallstudie.....	44
	Die Lehr- und Lernziel der Fallstudie.....	44

3.5.3.	Die Übungsfirma	46
	Geschichte der Übungsfirma.....	47
	Die Lehr- und Lernmethode Übungsfirma.....	48
	Die Lehr- und Lernziele der Übungsfirma.....	52
3.6.	Zwischenfazit	53
4.	Leistungsbeurteilung im handlungsorientierten Unterricht	55
4.1.	Der erweiterte Leistungsbegriff	56
4.2.	Änderungen in der Leistungsbeurteilung.....	59
4.3.	Prämissen der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung	63
4.4.	Mögliche Indikatoren.....	65
4.5.	Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen	74
5.	Zusammenfassung	78
	Literaturverzeichnis	80

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Prozess der Leistungsbeurteilung.....	9
Abbildung 2: Das Kompetenzmodell	30
Abbildung 3: Modell des vollständigen Handelns	31
Abbildung 4: Ebenenmodell der Übungsfirma	50
Abbildung 5: Dimensionen des erweiterten Leistungsbegriffes	58
Abbildung 6: Struktur der Handlungskompetenz.....	66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzstufen.....	67
Tabelle 2: Bewertungskriterien	73

1. Einleitung

Handlungsorientierung und handlungsorientierter Unterricht rückten in den letzten Jahrzehnten immer mehr in den Mittelpunkt pädagogischer Diskussionen, so dass Achtenhagen und Tramm bereits 1993 davor warnten, dass der Begriff Handlungsorientierung „zum pädagogischen Slogan, zur Leerformel [...] verkommen“¹ könnte. Auslöser für diese Entwicklung war die Forderung der Wirtschaft nach AbsolventInnen, die in der Lage sind, im Berufsleben auftretende alltägliche Probleme zu erkennen und diese selbständig und situationsgerecht zu lösen. Als erste Antwort wurde mit der Lehrplanreform 1994 die Übungsfirma in der Handelsakademie implementiert. Im nächsten Schritt wurde der COOL-Unterricht (kooperatives offenes Lernen) 2004 in den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen der Handelsakademie verankert und gleichzeitig die Stellung der Fallstudie bekräftigt.

Handlungsorientierter Unterricht geht mit kooperativen Arbeitsformen Hand in Hand, bei denen SchülerInnen in kleineren oder größeren Gruppen miteinander und voneinander lernen sollen. Das Hauptaugenmerk liegt bei Handlungsorientierung nicht ausschließlich am Endprodukt sondern, zumindest im gleichen Ausmaß, auch daran, wie die SchülerInnen zu diesem Ergebnis kommen, also am Lernprozess. Die Selbstverantwortung der SchülerInnen nimmt im Vergleich zum traditionellen Unterricht zu, die Grenzen zwischen den Fächern werden weicher und fächerübergreifende Aspekte gewinnen an Bedeutung. Beim handlungsorientierten Unterricht sollen möglichst viele Sinne der SchülerInnen angesprochen werden, um die behandelten Sachverhalte ganzheitlich erlebbar zu machen.²

Wird all diesen Forderungen nachgekommen und werden die Ziele des handlungsorientierten Unterrichts bedacht, so muss sich die Leistungsbeurteilung auch von der im traditionellen Unterricht unterscheiden. Während im traditionellen Unterricht die Leistungsbeurteilung eher zeitpunktbezogen ist, muss im handlungsorientierten Unterricht die Zeitrumbetrachtung mehr in den Vordergrund rücken, um den Lernprozess ebenfalls berücksichtigen zu können.

Der Erwerb von Handlungskompetenz ist ein komplexer Vorgang in dessen Rahmen die verschiedenen Phasen des Lernprozesses, beginnend bei der Zielbildung über die Planung bis hin zur Leistungsbeurteilung, eng aufeinander abgestimmt werden und miteinander zusammenhängend umgesetzt werden sollen. Für die Leistungsbeurteilung muss demzufolge eine ganzheitliche Vorgehensweise mit vernetzten und fächerübergreifenden Aufgabenstellungen und

¹ Achtenhagen, F./Tramm, T. (1993), S. 166.

² Vgl. Gudjons, H. (1998), S. 109ff.

Prüfungsverfahren erarbeitet werden, um überprüfen zu können, ob die SchülerInnen die geforderten Kompetenzen erwerben konnten. Die Schwierigkeit liegt darin, ein Leistungsbeurteilungskonzept zu erarbeiten, welches in den verschiedenen Phasen handlungsorientierten Unterrichts ermöglicht, sowohl kognitive, kommunikative, soziale als auch methodische Leistungen der SchülerInnen zu überprüfen.³

Vor diesem Hintergrund soll in diesem ersten Kapitel die Problemstellung dieser Arbeit dargestellt und die verfolgten Forschungsfragen sowie die Zielsetzung beschrieben werden. Als Abschluss des Kapitels wird ein Überblick über den Aufbau der Arbeit und den Inhalt der einzelnen Kapitel gegeben.

1.1. Problemstellung

Die Idee dieser Diplomarbeit entstand im Rahmen des Schulpraktikums. Im Unterrichtspraktikum zeigte sich ganz klar, dass sich die Leistungsbeurteilungsmethoden im handlungsorientierten Unterricht von jenen des traditionellen Unterrichts deutlich unterscheiden müssen. Die Leistungen der SchülerInnen im handlungsorientierten Unterricht (insbesondere in der Übungsfirma und im COOL-Unterricht) können mit herkömmlichen Methoden nicht oder nur sehr lückenhaft abgebildet werden. Darüber hinaus ist auch anzumerken, dass diese komplexen Lehrmethoden immer einen Zielbündel verfolgen, was wiederum nach einem differenzierten Leistungsbeurteilungskonzept verlangt.

In der Praxis bestehen teilweise große Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis der Leistungsbeurteilung bzw. zwischen Zielsetzung und Beurteilung des handlungsorientierten Unterrichts. Das Vorhaben, die ausgewählten Methoden in Hinblick auf die Leistungsbeurteilung zu untersuchen, erscheint der Autorin als eine schöne Aufgabe.

1.2. Forschungsfragen und Zielsetzung der Arbeit

Im Rahmen dieser Arbeit soll folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

- ☉ Was ist Handlungskompetenz und wie kann diese erreicht werden?
- ☉ Was ist handlungsorientierter Unterricht?

³ Vgl. Richter, H. (2002), S. 23f.

- ⊙ Welche Lernziele werden im handlungsorientierten Unterricht verfolgt?
- ⊙ Wie können ausgewählte Formen -die Übungsfirma, der COOL-Unterricht und die Fallstudie- zum Erwerb von Handlungskompetenz beitragen?
- ⊙ Wie können kognitive, kommunikative, soziale sowie methodische Leistungen der SchülerInnen in den verschiedenen Phasen des handlungsorientierten Unterrichts überprüft und beurteilt werden?
- ⊙ Was muss im handlungsorientierten Unterricht im Bezug auf die Leistungsbeurteilung beachtet werden, um die Aktivitäten der SchülerInnen so zu lenken, dass die Kompetenzen erreicht werden können?
- ⊙ Wie kann überprüft werden, ob die SchülerInnen die geforderten Kompetenzen tatsächlich beherrschen?

Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, wie die Leistungsbeurteilung auf die Ziele des handlungsorientierten Unterrichts abgestimmt werden kann, und Handlungsempfehlungen zu erarbeiten, wie der Kompetenzzuwachs der SchülerInnen überprüft werden kann.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen bzw. zur Zielerreichung ist ein schrittweises Vorgehen erforderlich. Vorliegende Arbeit kann daher grob in drei Teile gegliedert werden. Zunächst wird der Leistungsbegriff im schulischen Kontext beschrieben und die Thematik der Leistungsbeurteilung abgehandelt. Dieses Kapitel bildet den ersten Teil des theoretischen Fundaments. Der zweite große Abschnitt dient der detaillierten Beschreibung handlungsorientierten Unterrichts. Hier werden die Charakteristiken des handlungsorientierten Unterrichts, genauso wie ausgewählte Unterrichtsformen einen Platz finden. Im dritten Schritt werden die Erkenntnisse aus den beiden vorangegangenen Kapiteln zusammengefügt, eventuell notwendige Anpassungen vorgenommen und Handlungsempfehlungen im Bezug auf die Leistungsbeurteilung im handlungsorientierten Unterricht gegeben. Eine Zusammenfassung schließt die Arbeit ab.

1.3. Disposition

Das einleitende Kapitel soll der/dem LeserIn einen Überblick über das Thema der Arbeit geben, indem die Problemstellung, die Forschungsfragen, die Zielsetzung und der Aufbau der Arbeit erläutert werden.

Um den ersten theoretischen Grundstein zu sichern, wird das zweite Kapitel der Leistung und der Leistungsbeurteilung gewidmet. Hier soll nach einer anfänglichen Begriffsdefinition von

Schulleistung und Leistungsbeurteilung auf den Prozess der Leistungsbeurteilung eingegangen werden. Anschließend werden die rechtlichen Grundlagen schulischer Leistungsbeurteilung und die Formen der Leistungsfeststellung, welche in den Gesetzestexten explizit angeführt werden, beschrieben. In diesem Kapitel finden auch die Funktionen und die Gütekriterien der Leistungsbeurteilung einen Platz. Abschließend werden die häufigsten Urteilsfehler näher diskutiert, weil sie einen bedeutsamen Einfluss auf das LehrerInnenurteil haben können. Eine ausführliche Behandlung des Themas kann durch den großen Einfluss der Leistungsbeurteilung auf das individuelle sowie berufliche Leben der SchülerInnen gerechtfertigt werden.

Das dritte Kapitel steht ganz im Zeichen des handlungsorientierten Unterrichts. Im ersten Schritt findet eine definitorische Annäherung an den Begriff der Handlungskompetenz statt, deren Entwicklung das Leitziel des handlungsorientierten Unterrichts ist. Anschließend wird eine ausführliche Charakterisierung des handlungsorientierten Unterrichts vorgenommen. Im zweiten Schritt werden drei, für die Handelsakademie bedeutsame Unterrichtsformen – der COOL-Unterricht, die Fallstudie und die Übungsfirma, in deren Rahmen Handlungsorientierung verfolgt wird, beschrieben. Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit, welches die wichtigsten Gedanken zusammenfasst.

Das vierte Kapitel soll eine Zusammenführung des zweiten und dritten Kapitels darstellen und befasst sich mit der Leistungsbeurteilung im handlungsorientierten Unterricht. Hier werden die Erkenntnisse der beiden vorangegangenen Kapitel erneut aufgegriffen und bei Bedarf erweitert. Im letzten Schritt werden die Prämissen handlungsorientierter Leistungsbeurteilung erläutert, mögliche Indikatoren beschrieben und einige Instrumente, die sich zur Erfassung von Kompetenzen eignen, vorgestellt.

Im fünften Kapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse noch einmal resümiert.

2. Leistung und Leistungsbeurteilung im schulischen Kontext

„Miss alles, was sich messen lässt, und mach alles messbar, was sich nicht messen lässt.“
Galileo Galilei (1564–1642)

Die künftige Gesellschaft stellt infolge der Globalisierung und des schnellen technologischen Wandels sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich immer größere Ansprüche an die eigene Person. Eigenschaften wie Empathie, Toleranz, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen, Teamfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, emotionale Stabilität, Offenheit, Konfliktfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein gewinnen zunehmend an Bedeutung.⁴ Diese Entwicklungen gehen mit dem Verlangen nach höherer Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit einher. Die Schule muss als „Leistungsschule [...] sinnvolle Lernleistungen“⁵ verlangen. Derartige Lernleistungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie immer „etwas Ganzheitliches von hoher Qualität“⁶ sind und stark mit einem erweiterten Leistungsbegriff verbunden sind.⁷ Im Rahmen dieses Kapitels wird zunächst der Frage nachgegangen, wie Leistung und Leistungsbeurteilung im schulischen Kontext definiert werden und welchen rechtlichen und pädagogischen Anforderungen Leistungsbeurteilung entsprechen soll.

2.1. Begriffsbestimmung – Leistung

Der Begriff Leistung ist ein mehrfach besetzter, subjektiv interpretierbarer, unterschiedlich definierter und oft verwendeter Begriff.⁸ Leistung ist kein wissenschaftlicher Begriff, d.h. ihre Bedeutung ist nicht durch eine eindeutige Definition bestimmbar. In Abhängigkeit des gesellschaftlichen, ideologischen, kulturellen und sozialen Wandels veränderte sich der Leistungsbegriff und er wurde im Laufe der Zeit immer komplexer und differenzierter.⁹

Etymologisch betrachtet, stammt das Wort *Leistung* vom mittelhoch- bzw. althochdeutschen Verb ‚leisten‘ ab, welches „befolgen, erfüllen, ausführen, einer Spur nachgehen“¹⁰ bedeutet.

⁴ Vgl. Winter, F. (2004), S. 148; Dubs, R. (2009), S. 33f.

⁵ Dubs, R. (2009), S. 34.

⁶ Dubs, R. (2009), S. 34.

⁷ Vgl. Dubs, R. (2009), S. 33ff.

⁸ Vgl. Schlömerkemper, J. (2002), S. 313.

⁹ Vgl. Feigert, M. (2001), S. 20ff.

¹⁰ Duden (2007), o.S. [online]

Das Duden Universalwörterbuch beschreibt Leistung als „*etw. Geleistetes; geleistete körperliche, geistige Arbeit; unternommene Anstrengung u. das erzielte Ergebnis*“¹¹.

Leistung im schulischen Kontext ist oft negativ behaftet. Dies kann der Diskrepanz zugeschrieben werden, dass in der Leistungsgesellschaft einerseits Leistung belohnt werden soll, andererseits aber Leistungsdruck die Entfaltung der Persönlichkeit beeinträchtigen oder auch vollständig verhindern kann.¹² Was aber genau unter Leistung verstanden wird, hängt davon ab, ob dieser Begriff eher eng oder eher weit gefasst verstanden wird. In der Literatur sind mehrere Zugänge zu einem pädagogischen Leistungsbegriff zu finden, von denen hier einige näher betrachtet werden sollen.

Klafki definiert Leistung im pädagogischen Sinn als „*Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten Tätigkeit, die mit Anstrengung und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden*“¹³. Damit spricht Klafki zwei entscheidende Aspekte, und zwar die Zielgerichtetheit und die Prozessorientierung, an. Leistung wird somit sowohl prozess- als auch produktorientiert definiert.¹⁴ Heller spricht sich ebenfalls dafür aus, dass sowohl das Ergebnis als auch der Prozess der Leistungserbringung als Schulleistung anzuerkennen sind und bezeichnet „*das gesamte Leistungsverhalten im Kontext schulischer Bildungsbemühungen*“¹⁵ als Schulleistung und verweist somit auf einen statischen (Lernprodukt) und einen dynamischen Aspekt (Lernprozess).¹⁶

Krapp bezeichnet „*das Ergebnis von Lernprozessen*“¹⁷, die durch den Unterricht gesteuert wurden, als Schulleistung, wobei sie einerseits als die konkrete, in einer bestimmten Situation erbrachte Einzelleistung der Schülerin/des Schülers, andererseits als situationsübergreifende Fähigkeit interpretiert werden kann. Er hebt diese Unterscheidung besonders hervor, in dem er von *Schulleistungsverhalten* und *Schulleistungsfähigkeit* [Hervorhebung von Krapp A.] spricht.¹⁸ Nach Schlömerkemper kann Leistung, ähnlich wie bei Krapp, als Output von Bildungsprozessen verstanden oder auch anspruchsvoller betrachtet werden, in dem auch Dimensionen, wie die Entfaltung der Persönlichkeit oder die Sozialisation der eigenen Person in

¹¹ Duden (2007), o.S. [online].

¹² Vgl. Broszat, K. (2001), S. 66.

¹³ Klafki, W. (1974), S. 90 zitiert nach Nuding, A. (1997) S. 2.

¹⁴ Vgl. Nuding, A. (1997), S. 2.

¹⁵ Heller, K. A. (1984), S. 15.

¹⁶ Vgl. Heller, K. A. (1984), S. 15.

¹⁷ Krapp, A. (1984), S. 46.

¹⁸ Vgl. Krapp, A. (1984), S. 46.

den schulischen Leistungsbegriff integriert werden. Somit nähert er sich an die Definition des Bildungsbegriffes sehr an.¹⁹

Die Veränderungen des schulischen Leistungsbegriffes müssen immer in Verbindung mit dem Paradigmenwechsel im Bildungswesen betrachtet werden. Während die Vergangenheit durch eine starke Inputorientierung gekennzeichnet war, zeichnet sich in den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen eine immer stärkere Zuwendung zu Output- bzw. Outcome-Orientierung ab. Es geht hierbei darum, welche Kompetenzen junge Menschen in ihrem späteren Leben benötigen. Dieses Streben nach beruflicher Handlungsfähigkeit bringt mit sich, dass sich sowohl das Lehren als auch das Lernen verändern müssen.²⁰

2.2. Begriffsbestimmung – Leistungsbeurteilung

Die Schule erfüllt grundsätzlich drei Funktionen: die Qualifikationsfunktion, also die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, die Legitimationsfunktion – die Vermittlung von gesellschaftlichen Wertvorstellungen und die Selektionsfunktion über die schulischen Prüfverfahren.²¹ Die Selektionsfunktion der Schule wird über die Leistungsbeurteilung (über die Noten) wahrgenommen, wodurch die schulische Leistungsbeurteilung zum integralen Bestandteil des Lehrberufs²² wird und daher als eine wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe angesehen²³ werden muss.

Wird im Zusammenhang mit der Schule über Leistungsbeurteilung gesprochen, denken alle automatisch an Schulnoten, da sie den Schulalltag beherrschen.²⁴ Die Leistungsbeurteilung ist zwar durch einen Prüfungscharakter und durch die Vergabe von Noten gekennzeichnet,²⁵ sie ist aber mehr als Schulnoten. Sie gibt Auskunft über das von einer Klasse oder von bestimmten SchülerInnen erreichte Niveau und sie erlaubt es LehrerInnen, sich ein Bild über die Effizienz ihres Unterrichts zu machen.²⁶

¹⁹ Vgl. Schlömerkemper, J. (2002), S. 313.

²⁰ Vgl. Stock, M. (2010), S. 125.

²¹ Vgl. Beer, R. (2006), S. 52.

²² Vgl. Schrader, F.-W./Helmke, A. (2002), S. 45.

²³ Vgl. Beer, R. (2006), S. 52.

²⁴ Vgl. Winter, F. (2006), S. 19.

²⁵ Vgl. Winter, F. (2004), S. 33.

²⁶ Vgl. Glaboniat, G. (2006), S. 32.

Die Begriffe Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung werden oft synonym verwendet. Das mag einerseits daran liegen, dass die Grenzen zwischen ihnen fließend sind, andererseits aber auch daran, dass diese Begriffe keine wissenschaftlichen Begriffe sind, die durch eine Definition bestimmt werden könnten. Eine Unterscheidung zwischen Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung kann beispielsweise nach dem zeitlichen Aspekt vorgenommen werden. In diesem Fall steht Leistungsbewertung für die Zuordnung einer bestimmten Leistung zu einem Maßstab, während Leistungsbeurteilung sich auf einen längeren Zeitraum, z.B. auf ein Schuljahr bezieht.²⁷ Im Rahmen dieser Arbeit wird die Unterscheidung in Anlehnung an die rechtlichen Rahmenbedingungen²⁸ vorgenommen, daher wird davon ausgegangen, dass die Leistungsbeurteilung ein zweiphasiger Prozess ist, welcher sich aus der Leistungsfeststellung und aus der Leistungsbewertung zusammensetzt.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich ist, ist die Leistungsfeststellung der Vorgang in dessen Rahmen die Ausprägung eines Merkmales aufgenommen wird. Zunächst müssen die zu erfassenden Merkmale definiert und im Anschluss daran eine geeignete Prüfungsform gesucht werden. Anschließend werden Indikatoren entwickelt und die Messinstrumente ausgewählt. Mit Hilfe der geeigneten Messinstrumente wird der Messwert aufgenommen. Im Zuge der Leistungsbewertung wird zunächst der Vergleichsmaßstab festgelegt, um anschließend einen Soll-Ist-Vergleich vornehmen zu können, indem die gemessene Ausprägung dem Vergleichsmaßstab gegenübergestellt wird. Anschließend muss eine etwaige Abweichung festgestellt und interpretiert werden. Im letzten Schritt wird der erfassten Ausprägung ein Wert, also eine Note, zugeordnet.²⁹

²⁷ Vgl. Bohl, Th. (2006), S. 60f.

²⁸ Auf die rechtlichen Rahmenbedingungen wird in Kapitel 2.2.1. näher eingegangen.

²⁹ Vgl. Scheib, Th. (2005), S. 4.

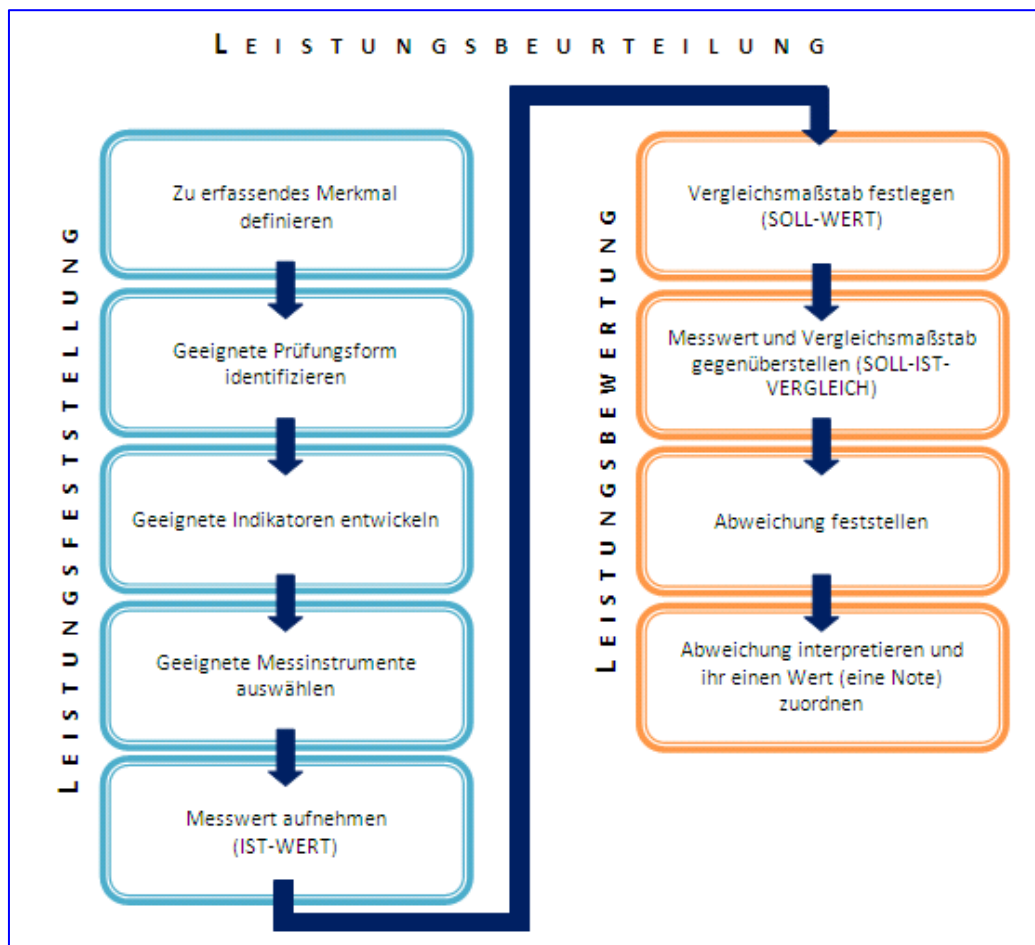


Abbildung 1: Der Prozess der Leistungsbeurteilung³⁰

In diesem komplexen Prozess können mehrere Schwierigkeiten auftreten. Einerseits können im Zuge der Leistungsfeststellung nur die Leistungen festgestellt werden, die gezeigt werden bzw. die beobachtbar sind. Das trifft besonders stille, leistungsstarke SchülerInnen. Die beurteilte Leistung – die effektiv erbrachte Leistung einer Schülerin/eines Schülers aus Sicht der Lehrperson – muss sich weder mit ihrer/seiner effektiven Leistung – der Leistung, die sie/er tatsächlich erbringt – noch mit ihrem/seinem Leistungspotenzial – der Leistung, die die Person aufgrund ihrer Fähigkeiten erbringen kann – decken.³¹ Andererseits setzt der Bewertungsprozess eine fehlerfreie Leistungsfeststellung und die richtige Wahl des Vergleichsmaßes voraus.³²

³⁰ Vgl. Scheib, Th. (2005), S. 4.

³¹ Vgl. Benischek, I. (2006), S. 92ff.

³² Vgl. Scheib, Th. (2005), S. 4.

2.2.1. Rechtliche Rahmenbedingungen

Schulen sind Stätten hoheitlichen Handelns, vor allem aber sind sie Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Ebenso wie der gesamte staatliche Verwaltungsapparat, bedarf die Institution Schule rechtlicher Grundlagen auf deren Basis sie ihre Aufgaben erfüllen kann und muss. Eine andere Begründung für die Existenz der Rechtsgrundlagen ist der große Einfluss, den die Entscheidungen der LehrerInnen für die SchülerInnen nach sich ziehen.³³ Das Gesetz zielt „auf den Schutz des Schwächeren und die Herstellung einer Vorhersehbarkeit und Berechenbarkeit staatlichen Verwaltungshandelns“³⁴ ab.

Die gesetzlichen Regelungen der schulischen Leistungsbeurteilung sind in Österreich im Wesentlichen im Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG) und in der Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Kultur über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung – LBVO) festgeschrieben.³⁵

Im Gesetzestext sind sowohl sehr konkrete als auch eher unverbindliche Soll-Bestimmungen zu finden. Viele Paragraphen befassen sich mit den Fragen was, wie und in welchem Ausmaß geprüft und wie das Ergebnis den Noten zugeordnet werden soll.³⁶ Im Bezug auf den Gegenstand der Leistungsfeststellung und auf den Maßstab der Leistungsbeurteilung bezieht sich sowohl das SchUG im §18 Abs. 1 als auch die LBVO im § 2 Abs. 1 auf den Lehrplan des Schultyps. Damit stellt die Gesetzeslage zwei verbindliche Forderungen an die Auswahl der Prüfungsinhalte und an die Prüfungsanforderung indem sie vorschreibt, dass einerseits die Maßgeblichkeit des Lehrplans befolgt wird, andererseits eine Übereinstimmung zwischen Unterricht und Prüfung vorherrschen muss. Das heißt, dass die Lehrinhalte im Einklang mit dem Lehrplan auszuwählen sind und nur das geprüft werden kann, was im Unterricht tatsächlich behandelt worden ist. SchülerInnen sollen aber nicht nur geprüft, sondern auch in angemessener Weise – durch geeignete Methoden und Übungen – auf die Prüfungsanforderungen vorbereitet werden.³⁷ Daher ist aus pädagogischer Sicht eine derartige Erweiterung der Forderung nach Übereinstimmung des Unterrichts mit den Prüfungsanforderungen zu fordern, dass sowohl die Form, die Bearbeitungszeit als auch das Niveau der Prüfung auf die

³³ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 7f.

³⁴ Neuweg, G. H. (2009), S. 7.

³⁵ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 7.

³⁶ Vgl. Stern, Th. (2010), S. 81.

³⁷ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 14f.

Rahmenbedingungen des Unterrichts abgestimmt werden sollen. Das heißt nicht, dass die Inhalte nun in der gleichen Form abgefragt werden sollen, wie im Unterricht behandelt, sondern dass alle geforderten Leistungen (z.B. Problemlösen oder Vollziehen von Transfer) auch in anderen Zusammenhängen im Unterricht hinreichend geübt werden sollen.³⁸

Die Gesetzgebung legt die Leistungsbeurteilung zweiphasigen Prozess an und bedient sich an den beiden Begriffen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, wobei die Leistungsfeststellung als Grundlage für die Leistungsbeurteilung fungiert. Im Rahmen der Leistungsfeststellung soll mit Hilfe eines Messinstruments erhoben werden, was die SchülerInnen von den im Lehrplan festgelegten Bildungs- und Lehraufgaben beherrschen und in welchen Bereichen sie noch weiteren Unterricht benötigen (§2 LBVO). Anschließend werden die gesammelten Daten im Rahmen der Leistungsbeurteilung mit einem Beurteilungsmaßstab verglichen. Das Ergebnis der Leistungsbeurteilung soll gemäß §14 LBVO und §18 Abs. 2 SchUG in Form einer Note dargestellt werden. Als Maßstab der Leistungsbeurteilung sind gemäß §11 LBVO und §18 SchUG die Forderungen des jeweiligen Lehrplans heranzuziehen, wobei dem aktuellen Stand des Unterrichts ebenfalls Beachtung geschenkt werden muss.³⁹

Weitere, teilweise sehr ausführliche Bestimmungen betreffen die Formen der Leistungsfeststellung (LBVO §3–§10) und die Beurteilungsstufen (LBVO §14 und SchUG §18 Abs. 2 und Abs. 3). Weniger ausführlich werden die Gleichverteilung der Leistungsfeststellung über das ganze Semester (LBVO §2 Abs. 2) oder die Gleichwertigkeit der Mitarbeit mit anderen Formen der Leistungsfeststellung (LBVO §3 Abs. 1 und Abs. 5) beschrieben.

Die rechtlichen Grundlagen sind leicht zugänglich und geben einen Rahmen vor, innerhalb dessen die LehrerInnen sich bewegen sollen, schreiben aber nicht vor, wie SchülerInnenleistungen zu bewerten sind. Die Schwierigkeit und die Verantwortung der LehrerInnen steckt darin, die Leistungsbeurteilung innerhalb dieses Rahmens so zu gestalten, dass sie die Bildungsziele abdecken, die Leistungen erfassen, das Lernen begünstigen und die SchülerInnen fair beurteilen.⁴⁰

³⁸ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 18f.

³⁹ Vgl. Schulunterrichtsgesetz, (2011), § 18 [online]; Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997), § 2, § 11, § 14 [online].

⁴⁰ Vgl. Stern, Th. (2010), S. 84.

2.2.2. Leistungsfeststellung und ihre Formen

In Kapitel 2.2. Begriffsbestimmung – Leistungsbeurteilung wurde bereits festgehalten, dass die Leistungsfeststellung den ersten Teilprozess der Leistungsbeurteilung darstellt. Die Leistungsfeststellung erfolgt mit dem Ziel der Informationsgewinnung über den Wissens- und Kenntnisstand der SchülerInnen.

Zur Leistungsbeurteilung stehen ausschließlich die in §3 Abs. 1 LBVO aufgezählten Formen der Leistungsfeststellung, also die Feststellung der Mitarbeit, besondere mündliche, besondere schriftliche, besondere praktische und besondere grafische Leistungsfeststellung, zur Auswahl. §3 Abs. 5 LBVO stuft alle genannten Formen gleichwertig ein, wobei deren Anzahl, Stoffumfang und Schwierigkeitsgrad als Kriterien bei ihrer Gewichtung jedoch zu berücksichtigen sind. Die Bestimmungen der LBVO erstrecken sich nicht über die Leistungsfeststellung, sondern dienen ausschließlich zur diagnostischen Informationsgewinnung.⁴¹

Die Feststellung der Mitarbeit, welche in §4 LBVO geregelt ist, zielt auf die Sammlung möglichst vieler Beobachtungsdaten und deren Integration in die Beurteilung ab. Die Beobachtungen sind nicht formgebunden und werden am Ende des Semesters bzw. des Schuljahres zu einer Zeitraumnote verdichtet. Die Datenerhebung basiert auf dem natürlichen Verhalten der SchülerInnen und eröffnet so die Möglichkeit, ihre Angst zu reduzieren, ihre Leistung zu fördern und zu honorieren. Die Mitarbeitsnote resultiert aus einer Vielzahl von Einzeldaten und weist daher eine höhere Zuverlässigkeit auf als punktuelle Überprüfungen. Die ständige Beobachtung birgt aber die Gefahr in sich, dass Vorurteile und Einstellungen der Lehrperson sich in der Mitarbeitsnote niederschlagen. LehrerInnen sollen eine große Menge an Beobachtungen sammeln und festhalten, wodurch ihr Merkvermögen ohne schriftliches Niederschreiben in der Regel überfordert wäre. Die Dominanz der Rolle der Beurteilerin/des Beurteilers über die der Lernpartnerin/des Lernpartners muss ebenfalls kritisch betrachtet werden.⁴²

§5 der LBVO befasst sich mit der mündlichen Prüfung, in deren Rahmen SchülerInnen die Möglichkeit gegeben werden soll, ihre „*Kenntnisse auf einem oder mehreren Stoffgebieten darzulegen oder anzuwenden*“⁴³. Die mündliche Prüfung muss mindestens zwei voneinander unabhängige Fragestellungen beinhalten und kann auch auf Wunsch der Schülerin/des Schülers erfolgen, geht aber die Initiative von der Lehrperson aus, so ist sie namentlich mindestens

⁴¹ Vgl. Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997), § 1 Abs. 2 [online].

⁴² Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 32–38.

⁴³ Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997), § 5 Abs. 1 [online].

zwei Unterrichtstage vorher anzukündigen. Ihre Dauer ist an der Handelsakademie mit maximal 15 Minuten begrenzt, wobei eine etwaige Vorbereitungszeit nicht mitzurechnen ist.⁴⁴ Mündliche Prüfungen ermöglichen die Überprüfung der Ausdrucksfähigkeit, Spontaneität und Anpassungsfähigkeit. Bei entsprechendem Frageverhalten der Lehrperson können Denkvorgänge der SchülerInnen sichtbar gemacht und sogar Lernmöglichkeiten dargelegt werden. Sie verhindern nahezu vollständig Täuschungsversuche und sind mit relativ wenig Vorbereitungs- und Bewertungsaufwand verbunden.⁴⁵ Große Gefahren bergen sie in Bezug auf die testtheoretischen Gütekriterien in sich⁴⁶ und sie sind für Beurteilungsfehler, wie z.B.: Erwartungsfehler oder Fehler des ersten bzw. des letzten Eindrucks extrem anfällig.⁴⁷

Die in §6 LBVO grob geregelten mündliche Übungen dienen der systematischen Auseinandersetzung mit einem Stoffgebiet des Lehrplanes in Form von Referaten oder Redeübungen, deren Thema mindestens eine Woche vorher bekannt gegeben werden muss. Die Dauer der Übung ist an der Handelsakademie mit 15 Minuten begrenzt und kann nur im Rahmen des Unterrichts erfolgen.⁴⁸ Mündliche Übungen dürfen nur durchgeführt werden, wenn keine andere sichere Beurteilung vorgenommen werden kann, oder wenn der Lehrplan diese fordert.⁴⁹ Die Vor- und Nachteile der mündlichen Prüfungen können analog auf die mündlichen Übungen umgelegt werden. Es muss aber beachtet werden, dass das Erbringen der Leistung ein bestimmtes Maß an Gesprächsfähigkeit voraussetzt, welches ebenfalls gefördert werden soll.⁵⁰

Mit den Schularbeiten, die in §7 LBVO detailliert geregelt sind, wird das Ziel verfolgt, die Leistung der SchülerInnen zum Zweck der Beurteilung schriftlich festzuhalten. Ihre Anzahl, Dauer und Form ist im jeweiligen Lehrplan genau festgelegt. Die Termine sind spätestens 4 (im ersten Semester) bzw. 2 Wochen nach Semesterbeginn (im zweiten Semester) bekannt zu geben und im Klassenbuch zu vermerken. Das Stoffgebiet darf sich nicht über die beiden letzten Unterrichtseinheiten erstrecken und muss zumindest eine Woche vorher bekannt gegeben werden.⁵¹ Großer Vorteil der Schularbeit ist, dass i.d.R. alle SchülerInnen gleichzeitig und unter den gleichen Bedingungen die gleichen Aufgabenstellungen bearbeiten und dass die

⁴⁴ Vgl. Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997), § 5 Abs. 1–4 [online].

⁴⁵ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 48.

⁴⁶ Vgl. Heller, K. A. (1984), S. 206.

⁴⁷ Vgl. Becker, G. E. (2007a), S. 95.

⁴⁸ Vgl. Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997), § 6 Abs. 1–4 [online].

⁴⁹ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 52.

⁵⁰ Vgl. Kirk, S. (2004), S. 29.

⁵¹ Vgl. Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997) § 7 Abs. 1–6 [online].

Ergebnisse von der beurteilenden Person weitgehend unabhängig sind.⁵² Schwächen dieser Form zeigen sich im großen Vorbereitungs- und Korrekturaufwand und darin, dass kein Nachfragen und keine direkte Rückmeldung möglich sind.⁵³

Die in §8 LBVO geregelten schriftlichen Überprüfungen sind der Schularbeit an und für sich sehr ähnlich. Sie unterscheiden sich lediglich dadurch, dass schriftliche Überprüfungen ein kleineres, in sich geschlossenes Stoffgebiet umfassen und durchgeführt werden, um eine sichere Leistungsbeurteilung sicher zu stellen. Die Dauer der schriftlichen Überprüfungen darf an der Handelsakademie 80 Minuten im Semester nicht überschreiten und ihr Termin ist zwei Unterrichtstage vorher bekannt zu geben.⁵⁴ Die Vor- und Nachteile decken sich mit jenen der Schularbeit.

Die praktische und graphische Leistungsfeststellung ist Gegenstand von §9 und §10 der LBVO. Mit praktischen Prüfungen, z.B. Vorzeigen am Computer, sollen SchülerInnen ihr Können anstelle von Kennen unter Beweis stellen.⁵⁵ Graphische Leistungsfeststellungen sind wie schriftliche bzw. wie praktische Leistungsfeststellungen zu behandeln.⁵⁶ Vorzüge der praktischen und graphischen Leistungsfeststellung äußern sich in der größeren Praxis- bzw. Lebensnähe und dadurch, dass rhetorisch weniger begabte SchülerInnen, die aber über großes implizites Wissen verfügen, gute Leistungen erbringen können. Die größten Schwierigkeiten stellen das komplizierte Bewertungsverfahren und die Aufgabe, Gründe für eventuelles Versagen der SchülerInnen ihnen aufzuzeigen, dar.⁵⁷

Die Feststellung der Mitarbeit ist in allen Unterrichtsgegenständen verbindlich vorgesehen, womit eine kontinuierliche Leistungsfeststellung angestrebt wird. Die so gewonnenen Erkenntnisse sind mit den Informationen aus den lehrplanmäßig vorgeschriebenen Schularbeiten zu ergänzen. Sollte aufgrund dieser keine sichere Leistungsbeurteilung möglich sein, sollen so viele weitere mündliche und/oder schriftliche Leistungsfeststellungen durchgeführt werden, dass eine sichere Leistungsbeurteilung für das Semester oder Schuljahr vorgenommen werden kann.⁵⁸ Innerhalb der gesetzlichen Vorschriften ist bei der Auswahl der zu überprüfenden Lehr- bzw. Lernzielen und bei der Form der Leistungsfeststellung an die pädagogische

⁵² Vgl. Birkel, P. (1984), S. 236.

⁵³ Vgl. Krapp, A. (1986), S. 603f.

⁵⁴ Vgl. Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997), § 8 Abs. 1–5 [online].

⁵⁵ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 79.

⁵⁶ Vgl. Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997), § 9 [online].

⁵⁷ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 79f.

⁵⁸ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 26f.

Verantwortung der Lehrenden zu appellieren, wobei die Relevanz des Inhalts und das Niveau der Überprüfung besonders zu beachten sind.⁵⁹

2.2.3. Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung

Nachdem der Prozess der Leistungsfeststellung abgeschlossen wurde, geht es darum die gemessene Leistung zu bewerten, also den Messwert mit einem Maßstab bzw. einer Bezugsnorm zu vergleichen. Es ist zu beurteilen, ob eine Leistung als schlecht oder als gut anzusehen ist und welcher Note diese Leistung entspricht. Womit soll aber die gemessene Leistung verglichen werden, um zu wissen, ob sie als schlecht oder als gut gilt?

In der Pädagogik haben sich drei Bezugsnormen – Gütemaßstäbe zur Kategorisierung von Ergebnissen der Leistungsfeststellung – etabliert: die kriteriumsorientierte Bezugsnorm, die individuelle sowie die soziale Bezugsnorm.⁶⁰ Die Frage, welche der drei Bezugsnormen bei der Leistungsbeurteilung herangezogen werden soll, ist nicht leicht zu beantworten, da sie alle sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringen und bestimmte Aspekte der Leistung außer Acht lassen.⁶¹

Nach den geltenden schulrechtlichen Vorschriften soll der kriteriumsorientierte Bezugsnorm der Vorzug gegeben werden. Sowohl §18(1) SchUG als auch §11 Abs. 1 LBVO geben als „Maßstab für die Leistungsbeurteilung die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts“⁶² vor und §14 der LBVO verweist bei der Notendefinition ebenfalls auf die Anforderungen des Lehrplanes, was als klarer Verweis auf die kriteriumsorientierte Bezugsnorm zu deuten ist. Die Lehrziele des Unterrichtsfaches gelten als Maßstab, wobei die Lehrperson im Vorfeld fixiert, welche Erwartungen eine gute Leistung erfüllen muss.⁶³ Die Wissensziele, die im Zentrum der schulischen Leistungsbeurteilung stehen, werden oft mit weiteren Zielen, wie Sorgfalt oder Ausführlichkeit ergänzt, um eine feinere Einstufung der Leistungen zu ermöglichen.⁶⁴ Diese Bezugsnorm stellt hohe Ansprüche an die Lehrenden, weil sie durch ihre Unterrichtsgestaltung sicherstellen müssen, dass möglichst

⁵⁹ Vgl. Benischek, I. (2006), S. 97f.

⁶⁰ Vgl. Winter, F. (2004), S. 61.

⁶¹ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 92.

⁶² Schulunterrichtsgesetz, (2011), § 18 Abs. 1 [online]; Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997), § 11 Abs. 1 [online].

⁶³ Vgl. Lederer, A. (2008), S. 36.

⁶⁴ Vgl. Winter, F. (2004), S. 61.

alle SchülerInnen die angestrebten Lehrziele erreichen.⁶⁵ Sie gibt allerdings keine Auskünfte über die Begabungen der Schülerin/des Schülers und blendet ihren möglichen Lernzuwachs vollständig aus.⁶⁶

Die Gesetzgebung lässt in Ausnahmefällen auch die individuelle Bezugsnorm zu, allerdings nur, wenn die/der SchülerIn durch die Leistungsfeststellung aufgrund ihrer/seiner körperlichen Behinderung gesundheitlich gefährdet wäre. In diesem Fall ist sie/er *„entsprechend den Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den wegen der körperlichen Behinderung bzw. auf die gesundheitliche Gefährdung erreichbaren Stand des Unterrichtes zu beurteilen“*⁶⁷ soweit die grundsätzlichen Lehrziele erreicht werden konnten.⁶⁸ In diesem Fall wird das individuelle Leistungspotenzial der SchülerInnen als Maßstab herangezogen und ihre aktuelle Leistung mit ihren vergangenen Leistungen verglichen⁶⁹, wodurch die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine SchülerInnenleistung verbessert, gleich groß ist, wie die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich verschlechtert.⁷⁰ Diese Bezugsnorm blendet Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen völlig aus, was einerseits mit sich bringt, dass schwächere SchülerInnen durch den ständigen Vergleich mit leistungsstärkeren SchülerInnen nicht permanent entmutigt werden, andererseits weist sie das Manko auf, dass für sie eine wichtige Informationsquelle verloren geht, um sich und ihre Fähigkeiten im sozialen Verband einschätzen zu können.⁷¹

Die soziale Bezugsnorm, d.h. wenn die Durchschnittsleistung der Lerngruppe als Maßstab herangezogen wird,⁷² wird von der Gesetzgebung quasi verboten. Der Verwaltungsgerichtshof brachte in seiner Erkenntnis vom 9.3.1981, ZI 10/3420/80 klar zum Ausdruck, *„dass eine Orientierung am Klassendurchschnitt oder an sonstigen Durchschnittsnormen nicht zu erfolgen hat“*⁷³. Eine Leistung gilt in diesem Fall dann als gut, wenn sie im Klassenvergleich dem Durchschnitt entspricht oder diesen übersteigt. Diese Bezugsnorm deckt nur Leistungsunterschiede auf, lässt aber individuelle Leistungssteigerungen und das Ausmaß der Lehrzielerreichung völlig außer Acht.⁷⁴ Kritisch anzumerken ist, dass unter Anwendung der sozialen Bezugsnorm die Beurteilung der SchülerInnenleistung in großem Ausmaß von der

⁶⁵ Vgl. Lederer, A. (2008), S. 36f.

⁶⁶ Vgl. Reihnberg, F. (2002), S. 68.

⁶⁷ Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997), § 11 Abs. 8 [online].

⁶⁸ Vgl. Benischek, I. (2006), S. 98.

⁶⁹ Vgl. Winter, F. (2004), S. 62.

⁷⁰ Vgl. Nuding, A. (1997), S. 56.

⁷¹ Vgl. Rheinberg, F. (2002), S. 65.

⁷² Vgl. Jürgens, E. (1992), S. 40.

⁷³ Neuweg, G. H. (2009), S. 90.

⁷⁴ Vgl. Lederer, A. (2008), S. 35.

Leistungsstärke der bestimmten Klasse abhängt. Die gleiche Leistung wird in verschiedenen Klassen unterschiedlich beurteilt, das ist nicht nur ungerecht, sondern beeinflusst auch die Vergleichbarkeit der Noten negativ.⁷⁵ Innerhalb einer Klasse kann diese Bezugsnorm dazu führen, dass die/der beste SchülerIn mit hoher Wahrscheinlichkeit ein ‚Sehr Gut‘ und die/der Schwächste ein ‚Nicht Genügend‘ bekommt, unabhängig vom tatsächlichen Wert der Leistung. Ein weiteres Problem ist, dass individuelle, bei allen SchülerInnen verzeichnete Lernfortschritte, als erwartungsgemäß gelten und in der Leistungsbeurteilung nicht berücksichtigt werden.⁷⁶

Wann welche Bezugsnorm herangezogen werden soll hängt von Faktoren, wie z.B. dem Alter der SchülerInnen oder der Funktion der Leistungsbeurteilung ab.⁷⁷ Da die Beurteilung derselben Leistung nach den verschiedenen Bezugsnormen unterschiedlich ausfallen kann, was die Vergleichbarkeit der SchülerInnenleistungen beeinträchtigen und keine Auskunft über die Entstehung der Leistung geben würde,⁷⁸ darf zum Zweck der Benotung nur die kriteriumsorientierte Bezugsnorm herangezogen werden.⁷⁹ Das heißt aber nicht, dass die anderen beiden Bezugsnormen gar keine Anwendung finden können. Eine gesunde Mischung aus allen drei Bezugsnormen kann ihre Vorteile aufsummieren. Die soziale Bezugsnorm kann nahezu vernachlässigt werden, da die SchülerInnen den Vergleich ohnehin aufstellen. Wichtig ist, dass die Lehrenden zur Note, die sie anhand der kriteriumsorientierten Bezugsnorm ermittelt haben, eine verbale Rückmeldung geben, der die individuelle Bezugsnorm zugrunde liegt.⁸⁰

2.2.4. Funktionen der Leistungsbeurteilung

Die Funktionen der Leistungsbeurteilung können nach unterschiedlichen Gesichtspunkten systematisiert werden. Einerseits können drei grundlegende Funktionen unterschieden werden: die pädagogische, die Berichts- bzw. Berechtigungs- und die Selektionsfunktion.⁸¹ Andererseits können die Funktionen nach InteressentInnen gruppiert werden.⁸²

⁷⁵ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 86.

⁷⁶ Vgl. Benischek, I. (2006), S. 116.

⁷⁷ Vgl. Benischek, I. (2006), S. 118.

⁷⁸ Vgl. Lederer, A. (2008), S. 37.

⁷⁹ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 92.

⁸⁰ Vgl. Lederer, A. (2008), S. 37.

⁸¹ Vgl. Beer, R. (2006), S. 55f.

⁸² Vgl. Scheiflinger, W./Petri, G. (1999), S. 4.

Unter der pädagogischen Funktion wird eine Rückmeldung an die Lernenden verstanden, welche sowohl der Motivation, der Steuerung als auch der Beratung dienen soll.⁸³ Der Leistung eine Note zuzuordnen ist nicht unbedingt erforderlich, weil der informative Aspekt im Mittelpunkt steht. Die Lernenden und die Eltern sollen eine Auskunft über das Ausmaß der Zielerreichung bekommen.⁸⁴ Durch lernfördernde Motivation soll erreicht werden, dass SchülerInnen bei Schwierigkeiten nicht so leicht aufgeben, sondern sich mit Zuversicht weiterhin anstrengen und sich eventuell niedrigere Ziele setzen, die sie leichter erreichen können.⁸⁵ Die Rückmeldung soll so gestaltet sein, dass sie den Lernenden sowohl Lernzuwächse als auch Kenntnislücken derart vor Augen führt, dass sie die Mängel möglichst selbst beheben können.⁸⁶

Die Berichts- bzw. Berechtigungsfunktion resultiert daraus, dass die Schule eine öffentliche Einrichtung ist und bezieht sich auf die Darstellung des Wissensstandes der SchülerInnen nach außen.⁸⁷ Durch die Ausstellung von Zeugnissen über das erworbene Wissen und Können erteilt die Schule bestimmte oder eben keine Berechtigungen, wie z.B. in die höhere Klasse aufzusteigen oder eine weiterführende Schule zu besuchen. Sie gibt also Informationen und Hinweise, anhand derer die SchülerInnen und Eltern über den weiteren Bildungsweg entscheiden können.⁸⁸ Die Berichte über die Noten und Zeugnisse richten sich an alle Personengruppen, die an der Schulleistung der SchülerInnen interessiert sind, wie z.B. Eltern, LehrerInnen oder auch (zukünftige) ArbeitgeberInnen.⁸⁹

Die Selektionsfunktion steht nach wie vor im Mittelpunkt der Leistungsbeurteilung. Die Selektionsfunktion verfolgt in erster Linie das Ziel, Lernende, die besonders gute oder besonders schlechte Leistungen erbringen, auszuwählen. Ihr kommt vor allem an den Schnittstellen eines gegliederten Schulsystems eine große Bedeutung zu, da hier die Noten als Eingangsvoraussetzung zu bestimmten Schultypen fungieren.⁹⁰ Als sehr eng mit der Selektionsfunktion verbunden ist die prognostische Funktion anzusehen, d.h. wenn aus einer Note Schlussfolgerungen auf zukünftige Leistungen gezogen werden.⁹¹ Ein problematischer Aspekt im Bezug auf die Prognosefunktion ist, dass ihr die Annahme zugrunde liegt, dass die Lernenden, die

⁸³ Vgl. Beer, R. (2006), S. 55; Becker, G. E. (2007), S. 24.

⁸⁴ Vgl. Winter, F. (2004), S. 43.

⁸⁵ Vgl. Scheifflinger, W./Petri, G. (1999), S. 5.

⁸⁶ Vgl. Scheifflinger, W./Petri, G. (1999), S. 5.

⁸⁷ Vgl. Jäger, R. S. (2000), S. 35.

⁸⁸ Vgl. Scheifflinger, W./Petri G. (1999), S. 4.

⁸⁹ Vgl. Becker, G. E. (2007), S. 25.

⁹⁰ Vgl. Benischek, I. (2006), S. 103.

⁹¹ Vgl. Jürgens, E. (1992), S. 50.

bisher gute Leistungen erbracht haben, in der Zukunft ebenfalls gute Leistungen erbringen und die, die schlechte Leistungen zu Tage gebracht haben, weiterhin schlecht bleiben. Diese Annahme blendet die Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation völlig aus.⁹²

Die Lernenden, die Lehrenden und die Schulentwicklung stellen die drei größten InteressentInnengruppen dar, für die die Leistungsbeurteilung wichtige Informationen erfüllt. Die Berechtigungsfunktion, die Selektionsfunktion, die Orientierungsfunktion und die pädagogische Funktion (Motivation, Steuerung) betreffen die Lernenden. Die Leistungsbeurteilung gibt den Lehrenden Auskunft über die Vorkenntnisse und über den Leistungsstand der SchülerInnen sowie über die Zielerreichung bzw. Kompetenzentwicklung der Klasse. Für die Schulentwicklung ist die Leistungsbeurteilung ebenfalls von Bedeutung, da sie Schulvergleichsforschung zwischen verschiedenen Ländern ermöglicht, Informationen für die didaktische Entwicklungsarbeit liefert und zur Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen herangezogen werden kann.⁹³

Über diese großen Funktionen hinaus können noch zahlreiche weitere Funktionen identifiziert werden. Eine sehr fragwürdige Funktion ist die Disziplinierungsfunktion, d.h. wenn versucht wird, über die Leistungsbeurteilung (bzw. durch Leistungsdruck) Lernbereitschaft und die zum Lernen notwendige Ruhe und Ordnung in der Klasse herzustellen. Die Legitimationsfunktion ermöglicht es LehrerInnen, sich auf die überdurchschnittlichen Leistungen ihrer SchülerInnen zu beziehen und so Ansprüche auf bessere Ausstattung für ihr Fach zu stellen bzw. durchzusetzen.⁹⁴

2.2.5. Gütekriterien der Leistungsbeurteilung

Schulische Leistungsbeurteilung beeinflusst maßgeblich den weiteren Lebens- bzw. Bildungsweg der SchülerInnen, indem sie ihnen bestimmte Berechtigungen erteilt oder verwehrt; daher müsste die Leistungsbeurteilung höchsten diagnostischen Ansprüchen genügen und den testtheoretischen Gütekriterien gerecht werden.⁹⁵ §11 Abs. 2 LBVO fordert Lehrende auf,

⁹² Vgl. Benischek, I. (2006), S. 105.

⁹³ Vgl. Scheiflinger, W./Petri, G. (1999), S. 4f.

⁹⁴ Vgl. Becker, G. E. (2007), S. 26.

⁹⁵ Vgl. Benischek, I. (2006), S. 109.

SchülerInnenleistungen „sachlich und gerecht zu beurteilen [...] und [...] eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben“⁹⁶.

Die testtheoretischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität), die Lienert 1967 formuliert hat und die auch heute noch als wichtige Anforderungen fungieren, können herangezogen werden, um die Güte der Leistungsbeurteilung zu bestimmen. Eine qualitativ hochwertige Leistungsbeurteilung müsste diesen testtheoretischen Gütekriterien entsprechen.⁹⁷

„Das wichtigste testtheoretische Gütekriterium“⁹⁸, die Objektivität, ist dann gegeben, wenn der Messwert unabhängig von der Person ist, die die Messung durchführt.⁹⁹ Im Bezug auf Schulleistung kann weiters zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden werden.¹⁰⁰ Die Durchführungsobjektivität ist gegeben, wenn verschiedene Lehrende die SchülerInnenleistung unter den gleichen Bedingungen erfassen würden¹⁰¹ und wenn es gelingt, die Leistung aller Lernenden unter den gleichen Bedingungen zu messen¹⁰². Die Auswertungsobjektivität verlangt nach einheitlichen Bewertungskriterien und muss besonders bei Aufgaben, mit denen Verständnis, Anwendung, Analyse, Bewertung und Kreativität geprüft werden, beachtet werden.¹⁰³ Die Interpretationsobjektivität betrifft die Deutung der Messwerte und ihre Zuordnung zu einer Note.¹⁰⁴ Sie ist gegeben, wenn die gewonnenen Messwerte von verschiedenen LehrerInnen gleich interpretiert werden.¹⁰⁵ Es existieren zwar gesetzliche Vorgaben¹⁰⁶, wie die Überführung in eine Note zu erfolgen hat, sie bergen aber große Spielräume in sich, in denen die Lehrperson nach ihrem Ermessen die Notenzuordnung vornehmen kann. Dies kann dazu führen, dass die gleiche Leistung (mangels Interpretationsobjektivität) von verschiedenen LehrerInnen unterschiedlich benotet wird.¹⁰⁷

Die Reliabilität (auch Zuverlässigkeit) gibt Auskunft über den Grad der Genauigkeit der Messung. Eine Messung ist dann reliabel, wenn zwei Messungen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten mit demselben Messinstrument stets das gleiche Ergebnis ergeben.¹⁰⁸ Ein Problem im

⁹⁶ Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997), § 11 Abs. 2 [online].

⁹⁷ Vgl. Nuding, A. (1997), S. 59; Jäger, R. S. (2000), S. 185.

⁹⁸ Bohl, Th. (2006), S. 74.

⁹⁹ Vgl. Heller, K. A. (1984) S. 68; Becker, G. E. (2007), S. 61.

¹⁰⁰ Vgl. Jäger, R. S. (2000), S. 185f.

¹⁰¹ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 120.

¹⁰² Vgl. Benischek, I. (2006), S. 189.

¹⁰³ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 120.

¹⁰⁴ Vgl. Jäger, R. S. (2000), S. 186.

¹⁰⁵ Vgl. Benischek, I. (2006), S. 189.

¹⁰⁶ Siehe Leistungsbeurteilungsverordnung, (1997), § 14 [online]; Schulunterrichtsgesetz, (2011), § 18 Abs. 2, Abs. 3 [online].

¹⁰⁷ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 120.

¹⁰⁸ Vgl. Heller, K. A. (1984), S. 68.

Bezug auf die zeitliche Stabilität der Leistungsbeurteilung ist, dass sie leicht beeinflusst werden kann. LehrerInnen unterliegen, genau wie alle Menschen, Gemütsschwankungen, welche einen großen Einfluss auf ihre Urteile haben können. Gut gelaunte LehrerInnen neigen oft dazu, ihre gute Stimmung auf die SchülerInnenleistungen zu übertragen und bessere Beurteilungen zu vergeben. Das Gegenteil könnte im Fall von schlecht gelaunten LehrerInnen vorkommen.¹⁰⁹

Die Validität steht für den Grad der Genauigkeit, mit dem das gemessen wird, was gemessen werden soll und zwar das relevante Lehrziel des Lehrplanes.¹¹⁰ Die Validität kann auch konkretisiert werden, indem verschiedene Aspekte betrachtet werden. Demnach kann eine Messung als inhaltsvalide angesehen werden, wenn das Messinstrument, also die Prüfungsaufgabe sich mit dem vorangegangenen Unterricht deckt.¹¹¹ Die curriculare Validität ergibt sich aus dem Vergleich zwischen den Aufgabenstellungen, die als Messinstrument herangezogen werden und den Vorgaben des Lehrplanes.¹¹² Der Prognosevalidität kommt in Verbindung mit der Selektionsfunktion eine wichtige Rolle zu, da sie darüber Auskunft gibt, wie zuverlässig aus vorangegangenen Lernerfolgen auf das Erreichen zukünftigen Lehrziele geschlossen werden kann.¹¹³ Die Validität kann besonders leicht beeinträchtigt werden, wenn maßstabsfremde Faktoren mit gemessen werden. Das ist der Fall, wenn z.B. die äußere Form der Arbeit in die Bewertung mit einfließt, obwohl ursprünglich nur Fachwissen überprüft werden sollte. Je vager die Vorstellungen der Lehrperson über die zu erreichenden Ziele, desto größer der Einfluss anderer Faktoren, wie z.B. die Vorinformationen, die ein/e LehrerIn über ein/e SchülerIn bzw. ihre/seine Vorleistungen hat, das Äußeres der Schülerin/des Schülers, die soziale Herkunft, die Handschrift oder das Geschlecht der Schülerin/des Schülers auf die Leistungsbeurteilung.¹¹⁴

Über die Gütekriterien und über die Einhaltung der gesetzlichen Vorschriften hinaus können noch weitere Anforderungen an die Leistungsbeurteilung gestellt werden. Die Willkürlichkeit und Beliebigkeit bei der Leistungsbeurteilung soll, soweit es möglich ist, reduziert werden¹¹⁵ und im Schulalltag handhabbar sein, d.h. sie muss in angemessener Zeit durchführbar und transparent sein, also den Lernenden muss bekannt sein, was von ihnen erwartet wird, um sich in angemessener Form vorbereiten zu können. Um die Sinnhaftigkeit der

¹⁰⁹ Vgl. Becker, G. E. (2007), S. 62.

¹¹⁰ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 121.

¹¹¹ Vgl. Lederer, A. (2008), S. 33.

¹¹² Vgl. Jäger, R. S. (2000), S. 190.

¹¹³ Vgl. Jäger, R. S. (2000), S. 193.

¹¹⁴ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 120.

¹¹⁵ Vgl. Grunder, H.-U./Bohl, Th. (2001), S. 47.

Leistungsbeurteilung zu gewährleisten, muss den Lernenden ihr vorrangigstes Ziel, beim Lernen eine Hilfestellung zu leisten, offengelegt werden.¹¹⁶

Optimale Leistungsmessung sollte hohe Objektivität, hohe Reliabilität und hohe Validität aufweisen. Die bisherigen Ausführungen zeigen aber auf, dass traditionelle Leistungsbeurteilung diesen Kriterien nur sehr eingeschränkt gerecht werden kann.¹¹⁷ Im Rahmen der schulischen Leistungsbeurteilung sollte jeder Versuch unternommen werden, möglichst viele Fehlerquellen auszuschließen. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist, diese Fehlerquellen zu kennen, das eigene Verhalten zu beobachten und sich bewusst zu machen, dass die eigenen Urteile nicht frei von Vorurteilen sind.¹¹⁸

2.3. Häufige Urteilsfehler

Die vorangehenden Erläuterungen zu den Gütekriterien der Leistungsbeurteilung verweisen bereits auf zahlreiche Probleme, die im Prozess der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung auftreten können. Die Messqualität der Leistungsbeurteilung wird dadurch ebenfalls verringert, dass LehrerInnen, wie andere Personen auch, subjektiven Einflüssen unterworfen sind, die ihre Urteile verfälschen können.

Sacher unterscheidet einerseits die Beurteilungsfehler, die durch die „*ungleichmäßige Ausschöpfung des Beurteilungsspektrums*“¹¹⁹ zustande kommen, also wenn der Verlust an Differenzierung zu einer Über- oder Unterbewertung von positiven oder negativen Leistungsaspekten führt. Solche sind z.B. der Strengfehler, der Mildefehler, die Tendenz zur Mitte bzw. zu Extremurteilen. Andererseits gibt es Beurteilungsfehler, die aufgrund von Voreingenommenheit entstehen, wie z.B. der Reihungsfehler, der logische Fehler und der Halo-Effekt. In diesem Fall beeinflussen sachfremde Faktoren das LehrerInnenurteil.¹²⁰

Der Streng- und der Mildefehler stellen im Prinzip den gleichen Fehler dar, sie unterscheiden sich lediglich in ihrer Ausrichtung. Während beim Strengfehler die negativen Leistungen sehr stark, die guten aber kaum in die Bewertung mit einbezogen werden, werden beim Mildefehler die guten Leistungen relativ stark bewertet, wobei die schlechten Leistungen nahezu

¹¹⁶ Vgl. Richter, H. (2002), S. 66f.

¹¹⁷ Vgl. Heller, K. A. (1984), S. 68.

¹¹⁸ Vgl. Nuding, A. (1997), S. 60.

¹¹⁹ Sacher, W. (2001), S. 35.

¹²⁰ Vgl. Sacher, W. (2001), S. 34–37.

ausgeblendet werden.¹²¹ Beim Auftritt dieser Fehlerarten lässt sich oft beobachten, dass die betroffenen LehrerInnen dazu neigen, überwiegend den oberen (drei–fünf) bzw. den unteren (eins–drei) Bereich der Notenskala zu verwenden.¹²²

Die Tendenz zur Mitte bzw. die Tendenz zu Extremurteilen verhalten sich komplementär. LehrerInnen, die sich vor extremen Urteilen scheuen oder wenig Entscheidungslust aufbringen, neigen dazu, den Fehler der Tendenz zur Mitte zu begehen und vergeben sehr häufig mittlere Noten und meiden die Randnoten. Die Ursache kann darin liegen, dass bei mittleren Noten selten Widerstand zu erwarten ist. LehrerInnen, die der Tendenz zu Extremurteilen unterliegen, sehen eine Leistung entweder als gut oder als schlecht an und für sie gibt es relativ selten durchschnittliche Leistung. Sie lassen sich leicht für gute Leistungen begeistern und sind bei Fehlern schnell enttäuscht.¹²³

Der Reihungsfehler ergibt sich aus der zeitlichen Reihenfolge der Leistungen. Dieser Fehler äußert sich dadurch, dass die Beurteilung einer Leistung stark von der vorhergehenden Beurteilung abhängt. Schwache Leistungen erscheinen noch schwächer, wenn sie auf eine gute folgen und gute Leistungen werden besser eingestuft, wenn die vorhergehende Leistung eher mäßig ausfiel, und das gilt sowohl für schriftliche als auch für mündliche Leistungen. Bei schriftlichen Leistungen führt der Reihungsfehler dazu, dass die ersten Arbeiten strenger beurteilt werden, als die letzten.¹²⁴

Der logische Fehler entsteht aus voreiligen Schlussfolgerungen. Die/der LehrerIn geht dabei von einem ihr/ihm bekannten Leistungsmerkmal der Schülerin/des Schülers aus und schließt auf eine zu beurteilende Leistung. Kann ein/e SchülerIn z.B.: in Mathematik gute Leistungen vorweisen, wird ein/e LehrerIn, die/der dem logischen Fehler unterliegt davon ausgehen, dass sie/er in Physik ebenfalls gute Leistungen erbringt. Der Schluss an sich macht zwar Sinn, kann aber im Einzelfall in die Irre führen.¹²⁵

Der Halo-Effekt kann ebenfalls eine positive oder eine negative Ausprägung haben und wird durch den globalen Gesamteindruck der Schülerin/des Schülers ausgelöst. Dieser Eindruck gründet oft auf die Kleidung, das Aussehen, das soziale Umfeld oder das Sprachverhalten der Schülerin/des Schülers. So besteht die Gefahr, dass ein/e SchülerIn, die/der insgesamt einen eher unordentlichen Eindruck macht oder einen schlechten Ruf hat, schlechter beurteilt wird,

¹²¹ Vgl. Benischek, I. (2006), S. 126f.

¹²² Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 123.

¹²³ Vgl. Sacher, W. (2001), S. 35.

¹²⁴ Vgl. Neuweg, G. H. (2009), S. 124.

¹²⁵ Vgl. Knollmüller, R. (2005), S. 99.

als ihre/seine Leistung tatsächlich ist, während bei SchülerInnen, die ein positives Gesamtbild erwecken, die Beurteilung durch das Bild positiv beeinflusst wird.¹²⁶

Der Pygmalion-Effekt wird von Sacher zwar nicht beschrieben, er beruht aber ebenfalls auf Voreingenommenheit der Lehrperson, daher soll er dieser Gruppe hinzugefügt werden. Er wird auch oft als selbst erfüllende Prophezeiung (self-fulfilling-prophecy) bezeichnet. Hier übertragen sich die Erwartungshaltungen der LehrerInnen, die sie an einzelnen SchülerInnen stellen, auf sie und die SchülerInnen verhalten sich so, wie die Lehrperson das erwartet.¹²⁷ Demnach werden sich bei SchülerInnen, von denen erwartet wird, dass sich ihre Leistung verbessert, tatsächlich Verbesserungen einstellen und bei SchülerInnen, von denen wenig erwartet wird, werden Verschlechterungen feststellbar. Die Ursache derartiger Entwicklungen kann daraus resultieren, dass sich LehrerInnen ihren Erwartungen entsprechend gegenüber den SchülerInnen verhalten, was die SchülerInnen wahrnehmen und wodurch ihre Lernmotivation positiv oder negativ beeinflusst wird.¹²⁸

Es versteht sich von selbst, dass es Beurteilungsfehler, soweit es möglich ist, zu vermeiden bzw. zu minimieren gilt. Der erste Schritt in diese Richtung kann nur sein, dass sich die LehrerInnen bewusst werden, zu welchem Fehler sie neigen. Im Bezug auf die ungleichmäßige Ausschöpfung des Beurteilungsspektrums ist es empfehlenswert, das eigene Beurteilungsverhalten über eine längere Zeit bei einer größeren Anzahl von SchülerInnen zu beobachten, um eventuelle Tendenzen aufzudecken. Die Traditionen des Unterrichtsfaches und der Schulart sollen auch beachtet werden, da z.B. künstlerische Fächer oft milder beurteilt werden als naturwissenschaftliche Fächer. LehrerInnen sollen sich auch vornehmen, bei jeder Art von Leistungsnachweis bewusst sowohl nach Stärken als auch nach Schwächen zu suchen, um Extremurteilen zu begegnen. Um die Voreingenommenheit, soweit möglich, aus der Beurteilung herauszunehmen, soll die vorliegende Leistung anhand einer Vielzahl systematisch gesammelten Daten beschrieben und erst dann beurteilt werden. Praktisch würde das im Fall von schriftlichen Leistungen heißen, dass zuerst die erste Aufgabe über die ganze Klasse hinweg korrigiert wird, dann die zweite usw. So kann verhindert werden, dass zu schnell ein falscher Gesamteindruck entsteht. Besondere Vorsicht ist bei Fächern geboten, bei denen die Leistungen in ganzheitlicher Weise vorliegen, da sich hier ein Gesamteindruck fast notwendigerweise bildet. Ebenso wichtig ist, im Vorhinein zu überlegen, welche Aspekte einer Leistung besonders wichtig sind und markante Merkmale der SchülerInnen bzw. bestimmte

¹²⁶ Vgl. Sacher, W. (2001), S. 37.

¹²⁷ Vgl. Kirk, S. (2004), S. 44f.

¹²⁸ Vgl. Schrader, F.-W./Helmke, A. (2002), S. 52.

Vorinformationen über sie bewusst auszublenden. Generell lässt sich festhalten, dass sich LehrerInnen, die Beurteilungsfehler vermeiden wollen, systematisch und nach festen Regeln ein Bild von der SchülerInnen und deren Leistung machen müssen, um zu verhindern, dass Zufälle ihre Urteile verfälschen.¹²⁹

Die Ausführungen des Kapitels zeigen, dass sich der schulische Leistungsbegriff sowohl produkt- als auch prozessbezogen definieren lässt. Anhand der rechtlichen Rahmenbedingungen konnte klar hervorgehoben werden, dass eine gesetzliche Regelung der schulischen Leistungsbeurteilung unumgänglich ist, um die Vergleichbarkeit der Leistungsbeurteilung zwischen verschiedenen LehrerInnen und Schulen gewährleisten zu können. Anschließend wurde festgehalten, dass der zweiphasige Prozess der Leistungsbeurteilung teilweise divergente Ziele verfolgt und ihre vielfältigen, sich teils überschneidenden Funktionen nur mehr oder weniger gut erfüllt. Es wurde ebenfalls aufgezeigt, dass die Formen der Leistungsbeurteilung und die Wahl der Bezugsnorm maßgeblich vom verfolgten Ziel bzw. von der angestrebten Funktion abhängig sind. In weiterer Folge wurde aus den Konsequenzen der Leistungsbeurteilung für die SchülerInnen gefolgert, dass sich die Lehrperson stets bemühen muss, die Leistungsbeurteilung so zu gestalten, dass sie den testtheoretischen Gütekriterien gerecht wird und sie ihr eigenes Beurteilungsverhalten reflektieren muss, um möglichst viele Beurteilungsfehler abzuwenden.

¹²⁹ Vgl. Sacher, W. (2001), S. 35–39.

3. Handlungskompetenz und handlungsorientierter Unterricht

„Dabei ist der handlungsorientierte Unterricht ein praktisches Konzept, aber theoretisch gut begründbar, in seiner Relevanz für die Schulreform bedeutsam, aber kein Patentrezept, in seiner Grundstruktur einfach, aber nicht simpel.“¹³⁰

Die Forderung der Wirtschaft nach AbsolventInnen, die im Berufsleben eigenständig alltägliche Probleme des Geschäftslebens lösen können, wurde Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahren immer lauter. Fachwissen ist nach wie vor eine wichtige Voraussetzung für berufliches Vorankommen, es reicht aber bei Weitem nicht mehr aus.¹³¹ Die SchülerInnen sollen durch das Erlernen von Kompetenzen auf ihr späteres Berufsleben vorbereitet und zur selbständigen und geplanten Durchführung von Problemlösungsprozessen befähigt und zur Kooperation, Belastbarkeit, zum Verantwortungsbewusstsein und zur Lernfähigkeit geführt werden.¹³² Zunächst wurde die Gesamtheit all dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Qualifikation, anschließend unter dem Begriff der Schlüsselqualifikation subsummiert, welche zunehmend vom Kompetenzbegriff abgelöst wurden. Diese Veränderung kann mit einer verstärkten Orientierung an der Person begründet werden. Während Qualifikation für alle Kenntnisse und Fertigkeiten, die ein konkreter Arbeitsplatz erfordert, steht,¹³³ schließt Schlüsselqualifikation alle Eigenschaften bzw. das Wissen einer bestimmten Person ein und kommt somit etwas näher an den Begriff Kompetenz heran.¹³⁴ Der Kompetenzbegriff orientiert sich noch stärker am Subjekt und weist einen bedeutenden Vorteil gegenüber der Schlüsselqualifikation auf, nämlich, dass er einen Selbstzweck besitzt. Das Subjekt ist nicht nur TrägerIn von Qualifikation, sondern der Kompetenzerwerb trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei.¹³⁵

Als Konsequenz dieser Entwicklungen hielt Anfang der 1990er die Handlungsorientierung und damit u.a. auch die Übungsfirma Einzug in die Bildungslandschaft der Handelsakademie.¹³⁶ Da selbständiges Handeln nur erlernt werden kann, in dem Lernende bereits während ihrer Ausbildung handeln und Probleme lösen müssen¹³⁷ gilt als oberstes Ziel, selbständige Handlungsfähigkeit (Handlungskompetenz) zu erwerben.

¹³⁰ Gudjons, H. (1997b), S. 10.

¹³¹ Vgl. <http://www.act.at/DE/page.asp?id=44> [Stand: 25.06.2011].

¹³² Vgl. Gudjons, H. (1997), S. 8.

¹³³ Vgl: Reetz, L. (1999), S. 38; Seifried, J. (2004), S. 26; Neef, Ch. (2008), S. 69.

¹³⁴ Vgl. Richter, H. (2002), S. 32.

¹³⁵ Vgl. Bohl, Th. (2001), S. 5.

¹³⁶ Vgl. <http://www.act.at/DE/page.asp?id=44> [Stand: 25.06.2011].

¹³⁷ Vgl. Arnold, R./Krämer-Stürzl, A. (1999), S. 23.

3.1. Geschichte des handlungsorientierten Unterrichts

Die römische Architektenakademie führte bereits ab 1596 simulierte Architektenwettbewerbe durch, mit dem Ziel, eine Verbindung zwischen Lernen und praktischer Anwendung herzustellen. Dieses Projekt verbreitete sich jedoch erst ab Ende des 18. Jahrhunderts in Frankreich, anschließend in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Im 19. Jahrhundert kam diese Form des Lernens in die USA und wurde dort als Teil der wissenschaftlichen Ausbildung implementiert und auf die beruflichen Schulen übertragen. Als Antwort auf John Dewey's Forderung, ein Unterrichtskonzept zu verfolgen, welches von der „Psychologie des Kindes“ ausgeht und zur „Logik des Faches“ hinführt [Hervorhebung von Czycholl R./Ebner H. G.] löste der Pädagoge Charles R. Richards die Projekte von ihrer bisherigen technisch-praktischen Ausrichtung und entwarf das „Konzept des ganzheitlichen Lernens“ [Hervorhebung von Czycholl R./Ebner H. G.]. Dieses Konzept verbreitete sich unter den amerikanischen SchulpädagogInnen als die Projektmethode und hielt in den beruflichen Schulen mit dem Ziel, einen Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen, Einzug.¹³⁸

Johann Amos Comenius begann im 17. Jahrhundert als erster den Unterricht mit Bildern anzureichern und rief in seiner *Didactica Magna* dazu auf, Unterricht als harmonischen Gesamtprozess zu gestalten, der deduktiv, also vom Allgemeinen zum Besonderen, vorgeht. Die Bedeutung der Bilder wurde zwar anerkannt, das Handeln blieb aber weitgehend, trotz mehrerer Versuche bedeutender PädagogInnen, im Hintergrund. Im 18. Jahrhundert forderte Jean-Jacques Rousseau PädagogInnen in seinem Roman *Emile* auf, lediglich die pädagogischen Rahmenbedingungen zu schaffen um somit SchülerInnen eine fruchtbare Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt zu ermöglichen.¹³⁹ Etwa aus der gleichen Zeit stammt Johann Heinrich Pestalozzis oft zitierte Trias von Hand, Herz und Kopf, womit er das Zusammenwirken der Entwicklung geistiger und körperlicher Kräfte beschreibt¹⁴⁰ und welche zu einem oft verwendeten Schlagwort der Handlungsorientierung geworden ist.

Nach Hilbert Meyer und Herbert Gudjons, die auf Pestalozzis Hand, Herz und Kopf zurückgriffen, etablierte sich in der nahen Vergangenheit ein Lernbegriff, wonach sich Lernen immer in praktischen, emotionalen und kognitiven Aspekten vereint. Sie heben die Wichtigkeit

¹³⁸ Vgl. Czycholl, R./Ebner, H. G. (2006), S. 47f.

¹³⁹ Vgl. Gudjons, H. (2001), S. 78–88.

¹⁴⁰ Vgl. Koch, K. (2007), S. 104; Mathes, C. (2004), S. 152.

der Situationsbezogenheit, der Mitbestimmung von SchülerInnen, der Einbeziehung vieler Sinne und des sozialen Lernens hervor.¹⁴¹

Dieser kurze Überblick soll verdeutlichen, dass sich das aktuelle Konzept des handlungsorientierten Unterrichts aus vielen, teilweise von sehr unterschiedlichen Idealen geprägten Vorläufern entwickelt hat. Es gab in den vergangenen Jahrhunderten unterschiedlichste und nicht nur positive Beweggründe, sich als LehrerIn für handlungsorientierten Unterricht (oft handelnder Unterricht genannt) auszusprechen. So war es während des I. Weltkrieges ein Ziel der ReformpädagogInnen durch handlungsorientierten Unterricht Begeisterung für den Krieg zu erzeugen. Im Nationalsozialismus konnte die Handlungsorientierung vor allem in der Arbeit der Hitler Jugend oder beim Bund Deutscher Mädel beobachtet werden. Die zwei Negativbeispiele zeigen, dass es nicht ausreicht, sich auf die Tradition der Handlungsorientierung zu berufen. Es muss immer deklariert werden aus welchem Grund und mit welcher Zielsetzung handlungsorientierter Unterricht präferiert wird.¹⁴²

3.2. Begriffsbestimmung

Die Landschaft der Pädagogik v.a. aber die der Wirtschaftspädagogik wurde in den letzten beiden Jahrzehnten von den Begriffen Schlüsselqualifikation, Handlungskompetenz und Handlungsorientierung dominiert. Die Wichtigkeit von Handlungsorientierung für die Wirtschaftspädagogik ist wohl damit zu begründen, dass in der Berufsbildung das Ausbildungsziel durch ein genauer beschriebenes Berufsbild klarer zum Ausdruck kommt,¹⁴³ und dass die Handlungsorientierung zum Aufbau von Handlungskompetenz bei Jugendlichen beiträgt und sie auf diese Weise auf die veränderten Anforderungen des Berufslebens angemessen vorbereitet werden¹⁴⁴.

Was zeichnet aber handlungsorientierten Unterricht aus? Wann ist ein/e SchülerIn handlungsfähig? Was verbirgt sich hinter den Begriffen Handlung, Kompetenz und Handlungskompetenz? Wie kann Handlungskompetenz entwickelt werden? Um Licht in dieses Dickicht zu bringen, sollen diese Begriffe näher betrachtet werden.

¹⁴¹ Vgl. Bönsch, M. (2006), S. 94.

¹⁴² Vgl. Jank, W./Meyer, H. (1994), S. 349.

¹⁴³ Vgl. Bohl, Th. (2001), S. 4.

¹⁴⁴ Vgl. Czycholl, R./Ebner, H. G. (2006), S. 44.

Handlungsorientierter Unterricht verfolgt das Ziel, Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz bei den SchülerInnen aufzubauen bzw. weiterzuentwickeln.¹⁴⁵ In der Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft wird er als „*ein Unterrichtskonzept bezeichnet, das den SchülerInnen einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen und -inhalten des Unterrichts ermöglichen soll. Die materiellen Tätigkeiten der SchülerInnen bilden dabei den Ausgangspunkt des Lernprozesses und es sollen Handlungsprodukte als konkrete Ergebnisse des Lern- und Arbeitsprozesses erstellt werden.*“^{146,147} Aspekte wie Zielgerichtetheit, Sinnbestimmtheit und SchülerInnenmitbestimmung sind im Bezug auf den handlungsorientierten Unterricht besonders zu betonen. Handlungsorientierter Unterricht muss sinnvolle Ziele verfolgen und durch die Unterrichtsorganisation den SchülerInnen die Möglichkeit eröffnen, überlegt und systematisch zu handeln sowie zunehmend selbständiger zu werden.¹⁴⁸ Praktische Tätigkeiten alleine sind also noch keine hinreichende Voraussetzung für handlungsorientierten Unterricht, sie bedürfen immer kognitiver Elemente, denen besonders in der Planung große Bedeutung zukommt. Werden diese kognitiven Momente vernachlässigt, kann der handlungsorientierte Unterricht schnell in Aktionismus umschlagen. Das Handlungsprodukt, welches einen Gebrauchswert hat, d.h. vorgetragen oder gezeigt wird, soll unter Einbeziehung von Kopf, Herz und Hand erstellt werden; die SchülerInnen sollen dementsprechend auf der kognitiven, emotionalen und praktischen Ebene gleichermaßen tätig werden.¹⁴⁹

Die Handlungsfähigkeit einer Schülerin/eines Schülers ist dann erreicht, wenn sie/er „*imstande ist, selbständig mit möglichst vielen Situationen fertig zu werden, in die ihr/sein Leben sie/ihn hineinführt, weil sie/er die darin vorfindbaren Probleme eigenständig zu lösen fähig ist*“¹⁵⁰. Um handlungsfähig zu sein, bedarf es des Aufbaus von Handlungskompetenz, welche sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft des Subjekts beinhaltet, eigenständig, verantwortungsbewusst und fachgerecht zu handeln. Sie ist einerseits das Ergebnis von Lernprozessen, andererseits aber auch die Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Kompetenzen. Der Aufbau von Handlungskompetenz ist ein dynamischer, lebenslanger Prozess, dessen Strukturierung in der Ausbildung erfolgen soll, um ihre Weiterentwicklung nach der Ausbildung abzusichern.¹⁵¹ Bei der Konkretisierung von Handlungskompetenz stützen sich

¹⁴⁵ Vgl. Berchtold, S./Stock, M. (2006), S. 3.

¹⁴⁶ Haller, H.-D./Meyer, H. (1986), S. 600.

¹⁴⁷ In der vorliegenden Arbeit werden alle Wortzitate der neuen deutschen Rechtschreibung sowie dem geschlechtergerechten Sprachgebrauch angepasst.

¹⁴⁸ Vgl. Gramlinger, F. (2000), S. 48.

¹⁴⁹ Vgl. Bönsch, M. (1995), S. 183ff.

¹⁵⁰ Peterßen, W. H. (2001), S. 10.

¹⁵¹ Vgl. Bader, R. (2004a), S. 20.

zahlreiche AutorInnen an das Modell von Peterßen, nach dem sie durch das Zusammenspiel von Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz entsteht.¹⁵² Abbildung 2 soll verdeutlichen, dass Handlungskompetenz als die Schnittmenge dieser vier Dimensionen betrachtet werden kann und, dass ihre Weiterentwicklung aller vier Dimensionen gleichermaßen bedarf.

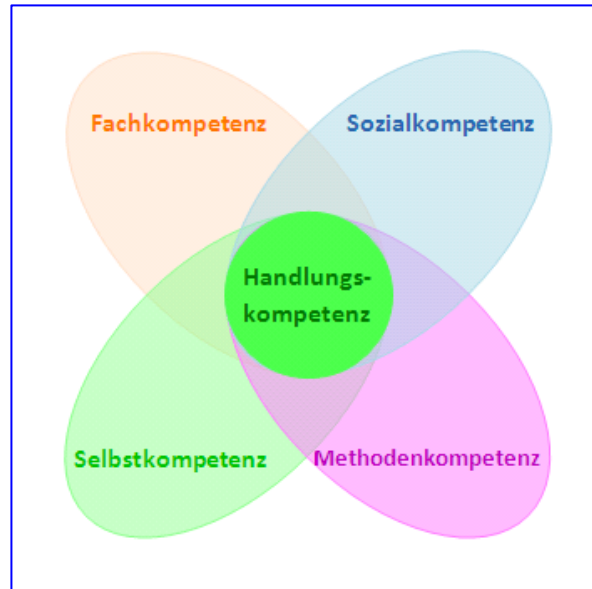


Abbildung 2: Das Kompetenzmodell¹⁵³

Fachkompetenz (auch Sachkompetenz genannt) steht für die Fähigkeit und die Bereitschaft, auf Basis von solidem Fachwissen, Aufgabenstellungen sachlich richtig bearbeiten und das Ergebnis beurteilen zu können. Mit Sozialkompetenz werden die Fähigkeit und die Bereitschaft bezeichnet, soziale Beziehungen aufzubauen und zu gestalten, sowie mit anderen produktiv, verantwortungsvoll und solidarisch zusammenzuarbeiten. Die Selbstkompetenz (auch Persönlichkeits- oder Moralkompetenz genannt) steht für die Fähigkeit und Bereitschaft, die persönlichen Entwicklungschancen und Begabungen zu erkennen, zu entfalten.¹⁵⁴ Mit Methodenkompetenz werden die Fähigkeit und Bereitschaft beschrieben, die Kenntnisse über Arbeitstechniken, Verfahrensweisen und Problemlösungsstrategien situationsbezogen und zielgerichtet einsetzen zu können. Die Techniken der Informationsbeschaffung, ihre Strukturierung und Bearbeitung gehören ebenso zur Methodenkompetenz, wie die Interpretation und Präsentation der Ergebnisse.¹⁵⁵

¹⁵² Vgl. bspw.: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (1999), S. 30; Gramlinger, F. (2000), S. 100f.; Berchtold, S./Stock, M. (2006), S. 4; Stock, M./Riebenbauer, E. (2007), S. II.

¹⁵³ Vgl. Peterßen, W. H. (2001), S. 14.

¹⁵⁴ Vgl. Richter, H. (2002), S. 43.

¹⁵⁵ Vgl. Gramlinger, F. (2000), S. 101.

Ganzheitliche Handlungskompetenz kann nur über die Förderung ihrer integralen und unabdingbaren Bestandteile erreicht werden. Das impliziert aber nicht, dass alle vier Komponenten immer gleichermaßen gefördert werden sollen oder können. Je nach Inhalt kann bzw. können ein oder mehrere Komponenten besonders trainiert werden. Von den verschiedenen Methoden ist die zu bevorzugen, die möglichst viele Bestandteile zu fördern vermag. Um die Förderung aller Komponenten sicherzustellen, ist ein Methoden-Mix anzustreben.¹⁵⁶

Der Aufbau bzw. die Weiterentwicklung von Handlungskompetenz erfordert, dass die SchülerInnen nach einer mit der Lehrperson gemeinsamen Zieldefinition, die Möglichkeit bekommen, ihre Handlungen selbständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren, also vollständige Handlungen durchzuführen.¹⁵⁷ Abbildung 3 stellt den Regelkreis der Projektmethode dar und soll auch betonen, dass die Selbständigkeit der SchülerInnen nicht bedeuten darf, dass sie alleine gelassen werden. Die Lehrenden sollen während des gesamten Handelns die Lernenden unterstützen, beraten und begleiten. Die unterschiedliche Größe der Figuren bringt zum Ausdruck, wer in welcher Phase im Vordergrund steht. Demnach können die einzelnen Phasen wie folgt charakterisiert werden: Bei der Zieldefinition stehen sich Lehrende und Lernende als gleichberechtigte PartnerInnen gegenüber, d.h. dass die Zieldefinition gemeinsam vorgenommen wird. Ab dem zweiten Schritt stehen die Lernenden im Mittelpunkt, indem sie den Handlungsablauf planen, durchführen und kontrollieren. Die/der LehrerIn steht ihnen beratend zur Seite und übernimmt ihre Betreuung und die Moderation.¹⁵⁸

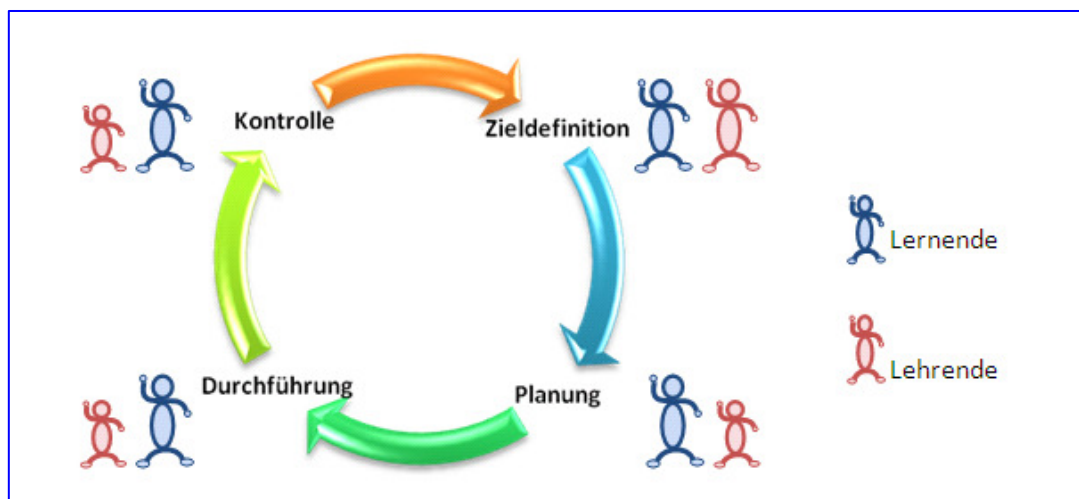


Abbildung 3: Modell des vollständigen Handelns¹⁵⁹

¹⁵⁶ Vgl. Peterßen, W. H. (2001), S. 12f.

¹⁵⁷ Vgl. Berchtold, S./Stock, M. (2006), S. 5f.; Riebenbauer, E./Stock, M. (2006), S. 26.

¹⁵⁸ Vgl. Berchtold, S./Stock, M. (2006), S. 6.

¹⁵⁹ Vgl. bspw. Peterßen, W. H. (2001), S. 145; Berchtold, S./Stock, M. (2006), S. 6; Riebenbauer, E./Stock, M. (2006), S. 26.

Der enge Zusammenhang zwischen den kognitiven Leistungen und dem Handeln wird mehr hervorgehoben, wenn die einzelnen Phasen des vollständigen Handelns genauer betrachtet werden. Eine vollständige Handlung startet mit der Wahrnehmung und Analyse der Situation. Anschließend kann das Problem identifiziert und das Ziel festgelegt werden. Im Rahmen der Planung wird die Suche nach Handlungsalternativen gestartet. Die gefundenen Alternativen werden gegeneinander abgewogen, es wird eine Entscheidung getroffen und ein Entschluss gefasst, eine der Handlungsalternativen durchzuführen. Abschließend erfolgt die intellektuelle Regulation der Handlung. Nach diesen Ausführungen kann also Handlungskompetenz als die Fähigkeit, auf die bestimmten Situationen zugeschnittene neuartige Handlungen zu erzeugen, also deren Planung, Durchführung und Kontrolle durchzuführen, beschrieben werden.¹⁶⁰

Es muss allerdings beachtet werden, dass die SchülerInnen an die Selbständigkeit langsam herangeführt werden sollen, um Überforderung zu vermeiden. Daher soll großer Wert darauf gelegt werden, dass die SchülerInnen die Phasen des vollständigen Handelns also die Planung, Durchführung und Kontrolle, so häufig wie möglich und zunehmend selbständiger durchlaufen können. Die Lehrenden sollen also schrittweise immer mehr in den Hintergrund treten und den SchülerInnen die gewünschte Selbständigkeit gewähren.¹⁶¹

3.3. Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts

Handlungsorientierter Unterricht ist vielmehr ein eigenständiges Unterrichtskonzept als ein didaktisches Modell.¹⁶² Der handlungsorientierte Unterricht kann als Weiterentwicklung des traditionellen Unterrichts betrachtet werden, wobei die Grenzen zwischen ihnen fließend sind. Trotzdem unterscheiden sich diese beiden Unterrichtsformen erheblich voneinander.¹⁶³ Im handlungsorientierten Unterricht arbeiten die SchülerInnen an praktischen Aufgabenstellungen, bestimmen ihre Vorgehensweise selbständig und tasten sich an ihre Lösungen heran. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich in der Arbeitsphase mit ihren KollegInnen auszutauschen. Seyd spricht in diesem Zusammenhang von dem Aktionsspielraum, Dispositionsspielraum, Entscheidungsspielraum und vom

¹⁶⁰ Vgl. Tramm, T./Rebmann, K. (1999), S. 237f.

¹⁶¹ Vgl. Peterßen, W. H. (2001), S. 145.

¹⁶² Vgl. Koch, K. (2007), S. 99.

¹⁶³ Vgl. Riedl, A./Schelten, A. (2001), S. 13.

Interaktionsspielraum der SchülerInnen.¹⁶⁴ Im Weiteren lässt sich der Unterricht, der den Kompetenzerwerb begünstigt und als handlungsorientiert bezeichnet wird, durch folgende Merkmale charakterisieren:¹⁶⁵

- **Aktivierung vieler Sinne**

Die Kluft zwischen Denken und Handeln soll durch die geistige und körperliche Betätigung der SchülerInnen verringert werden, wobei die Notwendigkeit der Auseinandersetzung aus den Handlungszielen resultiert und nicht von der Lehrperson vorgegeben wird.

- **Selbstverantwortung und methodische Kompetenz der SchülerInnen**

Um die Selbständigkeit der SchülerInnen zu fördern und zu fordern, soll Mitbestimmung und Verantwortung zugestanden werden. So können sie ihre Interessen einbringen und sich aktiv an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligen.

- **Produktorientierung**

Am Ende des handlungsorientierten Unterrichts steht immer ein Handlungsprodukt, welches einen Gebrauchswert aufweist und veröffentlicht werden soll. Somit wird der Zusammenhang von Denken und Handeln sichtbar. Die Dokumentation des Arbeitsprozesses trägt bedeutend zur Kompetenzentwicklung bei, da die Analyse des Ergebnisses bzw. der im Prozess aufgetretenen Schwierigkeiten erst so optimal unterstützt wird.

- **Kooperatives Handeln**

Durch kooperative Lernformen und durch die Zusammenarbeit zwischen den SchülerInnen und Lehrenden gewinnen der Prozess des Erarbeitens, die Konfliktlösung, die Interaktion und die Kommunikation neben dem Handlungsprodukt ebenfalls an Bedeutung. Es geht nicht nur um das Ergebnis, sondern der Weg dorthin wird auch zum Ziel gemacht.

- **Lebensbezug**

Durch die Einbeziehung außerschulischer Lernorte (oder ExpertInnen) in den Lernprozess wird der Bezug zwischen dem Lernen und der Wirklichkeit hergestellt. Wichtig ist, immer auf die Lebenswelt der SchülerInnen zurückzugreifen und zu überprüfen, ob die zu bearbeitenden Probleme für sie tatsächlich bewältigbar sind. Durch die Verbindung zwischen Schule und Wirklichkeit wird die klassische Fächertrennung aufgelockert, da die Probleme unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte beleuchtet werden. Somit ist der handlungsorientierte Unterricht tendenziell fächerübergreifend.

Die angeführten Eigenschaften machen deutlich, dass einzelne Aktivitätsphasen der SchülerInnen nicht ausreichen, um von handlungsorientiertem Unterricht sprechen zu können. Im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts muss Lernen als Prozess ausgelegt werden. Es ist dennoch empfehlenswert, mit einfacheren aktivierenden Elementen, wie Fallstudie,

¹⁶⁴ Vgl. Seyd zitiert nach Gramlinger, F. (2000), S. 64.

¹⁶⁵ Vgl. Gudjons, H. (1997a), S. 115–118.

Rollenspiel, Planspiel oder SchülerInnenexperiment zu beginnen und einen Methoden-Mix zu betreiben, um bei den SchülerInnen die gewünschte Haltung aufzubauen.¹⁶⁶

Es ist unübersehbar, dass handlungsorientierter Unterricht Veränderungen der SchülerInnen- und der LehrerInnenrolle mit sich bringt. Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, wo der Lehrperson eine stark lenkende und steuernde Rolle zukommt, verkörpert sie im handlungsorientierten Unterricht eine beratende und vermittelnde Funktion. Die/der LehrerIn nimmt sich ein Stück zurück, regt Lernprozesse an und gewährt den SchülerInnen Entscheidungsfreiheit und den notwendigen Freiraum, sich am Unterricht zu beteiligen. Die SchülerInnen dürfen die Folgen ihrer (Fehl-)Entscheidungen spüren und die/der LehrerIn sollte nur dann eingreifen, wenn die Irrwege eher zur Demotivation als zum Erkenntnisgewinn zu führen scheinen.¹⁶⁷ Außerhalb des Klassenzimmers kommt auf die LehrerInnen eine engere Zusammenarbeit mit KollegInnen (Team-Teaching) bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtes zu und sie sollen die Bereitschaft zu einem ständigen Erfahrungsaustausch unter KollegInnen aufbringen.¹⁶⁸

3.4. Phasen des handlungsorientierten Unterrichts

Handlungsorientierter Unterricht erfordert eine größere Flexibilität von den Lehrenden, welche nur durch fundiertes fachwissenschaftliches, didaktisches und methodisches Wissen zu erreichen ist. In der Unterrichtsplanung und bei der Vorbereitung der Materialien gestaltet sich handlungsorientierter Unterricht aufwendiger, als traditioneller Unterricht.¹⁶⁹ Wie soll aber handlungsorientierter Unterricht geplant werden? Wie schaut der idealtypische Ablauf einer handlungsorientierten Unterrichtseinheit aus?

Am Beginn des handlungsorientierten Unterrichts steht die Vorbereitungsphase für die/den LehrerIn. Hier wird das zu behandelnde Thema ausgewählt und die institutionellen Vorgaben bzw. die organisatorischen Voraussetzungen werden abgeklärt. Die Lehrperson formuliert ihre Lehrziele, stellt Hypothesen über die Handlungsziele der SchülerInnen auf und arbeitet sich bei Bedarf in das Thema ein. Eine besonders anspruchsvolle Aufgabe besteht darin, die fachlichen und curricularen Vorgaben, also die Lehrziele und die Interessen und

¹⁶⁶ Vgl. Gudjons, H. (1997b), S. 10.

¹⁶⁷ Vgl. Koch, K. (2007), S. 106ff.

¹⁶⁸ Vgl. Tramm, T./Rebmann, K. (1999), S. 245f.

¹⁶⁹ Vgl. Meyer, H. (2005), S. 408.

Eingangsvoraussetzungen der SchülerInnen und die vermuteten Handlungsziele miteinander zu verbinden.¹⁷⁰ Lehrziele der Lehrperson stimmen selten mit den Lernzielen der SchülerInnen überein; je mehr sich die Lehrziele jedoch an der Lebenswelt der SchülerInnen orientieren, desto leichter werden sie von den SchülerInnen als Lernziele adaptiert.¹⁷¹

In der Einstiegsphase sollen LehrerIn und SchülerInnen zu einer Einigung über die Handlungsprodukte kommen. Die Eingangsvoraussetzungen der SchülerInnen werden aktiviert, indem ihnen ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Thema bewusst gemacht werden. Bereits in dieser frühen Phase sollen die SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, sich aktiv zu beteiligen, um eine offene Unterrichtssituation zu schaffen. Die Schwierigkeit für die Lehrperson besteht darin, dass einerseits die Forderungen des Lehrplanes fachdidaktisch und methodisch derart erfüllt werden sollen, dass weder Über- noch Unterforderung bei den SchülerInnen entstehen, und andererseits die SchülerInneninteressen weitgehend berücksichtigt und den SchülerInnen größtmöglicher Handlungsspielraum gelassen werden muss.¹⁷² Die LehrerInnen nehmen sich ein Stück zurück und ziehen die SchülerInnen in die Planung mit ein.¹⁷³ Am Ende der Einstiegsphase muss unter den SchülerInnen über das Thema und über den Handlungsanlass Klarheit herrschen. Die LehrerInnen müssen die Lernumgebung derart gestaltet haben, dass die SchülerInnen ohne weitere Hilfe wissen, was sie zu tun haben und wie sie an die benötigten Informationen herankommen.

In der Erarbeitungsphase geht es um die Planung, Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation der eigentlichen Handlung. Die Planung soll möglichst detaillierte Handlungsschritte enthalten und schriftlich festgehalten werden. Der Plan soll von den SchülerInnen selbständig erstellt und anschließend von der/dem LehrerIn freigegeben oder blockiert werden. Durch diesen Schritt kommt die Lehrperson ihrer pädagogischen Verantwortung nach und zwar so, dass der freigegebene Plan tatsächlich durchführbar ist. Sollte der Plan nicht freigegeben werden, ist ein Beratungsgespräch mit den SchülerInnen zu suchen und bei Bedarf die Planung erneut durchzuführen. Nach Freigabe des Handlungsplans soll die Handlung dem Plan entsprechend in der vorgesehenen Sozialform durchgeführt werden. Die/der Lehrende beobachtet die SchülerInnen, um später Rückmeldung über ihre Arbeitsweise geben zu können und steht bei Fragen zur Verfügung.¹⁷⁴ Kommt es während der Erarbeitungsphase aufgrund fehlender Voraussetzungen zu Problemen, können sich lehrgangsähnliche

¹⁷⁰ Vgl. Jank, W./Meyer, H. (1994), S. 363f.

¹⁷¹ Vgl. Koch, K. (2007), S. 106f.

¹⁷² Vgl. Jank, W./Meyer, H. (1994), S. 365f.

¹⁷³ Vgl. Koch, K. (2007), S. 106f.

¹⁷⁴ Vgl. Peterßen, W. H. (2001), S. 146f.

Einschübe als notwendig erweisen. Durch diese Einschübe können die aufgedeckten Lücken geschlossen, Wissen geplant systematisiert, Verallgemeinerungen hervorgehoben und neues Wissen in bereits bestehendem Wissenskontext eingebettet werden.¹⁷⁵

In der Auswertungsphase präsentieren die SchülerInnen ihre Handlungsergebnisse und setzen sich mit der geleisteten Arbeit kritisch auseinander. Hier ist erneut die Lehrperson und ihr pädagogisches Taktgefühl gefragt, um SchülerInnen durch geschickte Fragen eine produktive Auseinandersetzung zu ermöglichen und ihnen klar zu vermitteln, dass im handlungsorientierten Unterricht ebenfalls bestimmte Leistungen erbracht werden müssen.¹⁷⁶ Die SchülerInnen sollen durch einen Soll-Ist-Vergleich überprüfen, ob sie die in der Planungsphase abgesteckten Ziele erreichen konnten. Die/der LehrerIn soll mit ihrer/seiner Rückmeldung über das fachliche und soziale Verhalten der SchülerInnen während der Erarbeitungsphase richtiges Verhalten bestärken und falsches Verhalten korrigieren.¹⁷⁷ Die Beurteilung der SchülerInnenleistungen erfolgt auch in dieser Phase, wobei sowohl das Handlungsergebnis als auch der Handlungsprozess erfasst werden müssen. Die Kriterien sollen transparent sein und der Stolz der SchülerInnen auf ihr Produkt soll geweckt werden. Die Reflexion und die gegenseitige Rückmeldung der SchülerInnen sollen ebenfalls in die Beurteilung mit einfließen.¹⁷⁸

Obige Ausführungen stellen deutlich dar, dass das in Kapitel 3.2 Begriffsbestimmung beschriebene Modell des vollständigen Handelns während des handlungsorientierten Unterrichts in der Erarbeitungs- und Auswertungsphase angesiedelt ist und unter Umständen auch öfters durchlaufen werden kann, und dass die Mitbestimmung der SchülerInnen vor allem in der Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase zum Vorschein kommt.¹⁷⁹

3.5. Ausgewählte Formen des handlungsorientierten Unterrichts

Zur Anregung handlungsorientierter Lernprozesse *„eignen sich insbesondere Problemlöseprozesse anhand von Konfliktsituationen, die im Sinne des entdeckenden Lernens bearbeitet werden, so dass sich die Begrifflichkeit (Strukturen) aus tatsächlichen oder simulierten*

¹⁷⁵ Vgl. Koch, K. (2007), S. 107.

¹⁷⁶ Vgl. Jank, W./Meyer, H. (1994), S. 368.

¹⁷⁷ Vgl. Peterßen, W. H. (2001), S. 148.

¹⁷⁸ Vgl. Koch, K. (2007), S. 108.

¹⁷⁹ Vgl. Bönsch, M. (1995), S. 183ff.

*Handlungen entwickelt*¹⁸⁰. Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts geht von der Hypothese aus, dass der Aufbau und die Weiterentwicklung von Handlungskompetenz methodisch durch den Einsatz von mehrdimensionalen komplexen Lehr- und Lernarrangement erfolgen.¹⁸¹ Der Lehrplan der Handelsakademie schließt hier insofern an, indem er in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen „*die handlungsorientierten Abstimmung von Zielen, Inhalten und Methoden als didaktisches Prinzip*“¹⁸² fordert, und er geht sogar einen Schritt weiter, indem er einige Unterrichtsmethoden wie z.B.: Fallstudie, Planspiel oder projektorientierten Ansatz anführt, die an der Handelsakademie bevorzugt eingesetzt werden sollen.¹⁸³ Die Fallstudie findet sich sogar in den Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Gegenstände wieder.¹⁸⁴ Der vereinzelte Einsatz einzelner Methoden reicht aber nicht aus, um von einem handlungsorientierten Gesamtkonzept sprechen zu können. Lernende können zur selbständigen Wissensaneignung, Problemlösung und zur aktiven Mitgestaltung ihres Arbeitsumfeldes nur durch entsprechende Methodenvielfalt befähigt werden, welche neben den angeführten Methoden auch die Übungsfirma, Lernfirma und Juniorfirma inkludiert.¹⁸⁵ Aus diesen Gründen sollen hier der COOL-Unterricht, die Fallstudie und die Übungsfirma vorgestellt werden.

3.5.1. Der COOL-Unterricht

Im Rahmen des Cooperativen Offenen Lernens (COOL), welches im Lehrplan der Handelsakademie explizit angeführt wird, kann eine Methodenvielfalt und ein hohes Maß an Individualisierung und Differenzierung im Unterricht praktiziert werden. Mit dem COOL-Unterricht soll zwei zentralen Veränderungen begegnet werden: Auf der einen Seite nimmt die Heterogenität innerhalb der Schulklassen zu, was das Unterrichten erschwert, auf der anderen Seite wird das Verlangen der Wirtschaft nach selbstständigeren, kommunikationsfähigeren und verantwortungsbewussteren AbsolventInnen zunehmend lauter. Die Basis dieses Konzepts bilden, in Anlehnung an den Daltonplan (Freedom, Cooperation, Budgeting Time) von Helen Parkhurst (1887–1973) und unter Einfluss der Reformpädagogik des 20.

¹⁸⁰ Dubs, R. (2006), S. 195f.

¹⁸¹ Vgl. Bader, R. (2006), S. 49.

¹⁸² Lehrplan der Handelsakademie, (2004), S. 5 [online].

¹⁸³ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie, (2004), S. 5 [online].

¹⁸⁴ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie, (2004), bspw. S. 32, 41 [online].

¹⁸⁵ Vgl. Kaiser, F.-J./Kaminski, H.(1999), S. 31.

Jahrhunderts, die Selbstverantwortung für den eigenen Lernfortschritt, die Zusammenarbeit in der Lerngruppe und die Selbstorganisation und selbstständiges Planen des Lernprozesses.¹⁸⁶

Geschichte des COOL-Unterrichts

Das COOL-Konzept wurde ursprünglich 1996 von Helga Wittwer und Georg Neuhauser (Lehrkräfte an der HAK/HAS Steyr) für die Handelsschule entwickelt. Ziel des Konzepts war es, HandelsschülerInnen trotz der ungünstigen Umstände – sehr heterogene Lerngruppen in Bezug auf Alter, Motivation, Lerngeschwindigkeit, häufige Sprachschwierigkeiten, hohes Konfliktpotenzial etc. – die einen herkömmlichen Unterricht nahezu unmöglich machten, eine gute Möglichkeit zur Kompetenzentfaltung zu bieten.¹⁸⁷ Mittlerweile findet COOL-Unterricht an der HAK ebenfalls häufige Anwendung mit dem Ziel, SchülerInnen „*vermehrt zu eigenständiger und selbstverantwortlicher Arbeitsweise zu erziehen, sie für Einzel- und besonders für Teamarbeit zu befähigen*“¹⁸⁸.

Charakteristikum

Kooperatives Lernen steht stellvertretend für Lernarrangements, in deren Rahmen zwei oder mehrere Lernende gemeinsam Arbeitsaufträge erarbeiten. Ziel dabei ist, dass sich Lernende nicht nur Fachwissen aneignen, sondern im Lernprozess gegenseitig unterstützen, miteinander kommunizieren und sich rücksichtsvoll verhalten. Ein weiterer ganz wichtiger Punkt ist, dass die Lernenden nicht nur für ihr eigenes, sondern auch für das Lernen ihrer Gruppenmitglieder verantwortlich sind. Damit dieses kooperative Lernen glückt, muss eine angenehme Lernatmosphäre geschaffen und das Gruppengefühl der SchülerInnen gestärkt werden. Die Offenheit des Lernens besteht darin, dass die SchülerInnen selbst entscheiden können, wann, wo und wie sie ihre Arbeitsaufträge erledigen. Sie organisieren ihre Lernprozesse, ihre Unterlagen, erstellen einen Zeitplan und werten ihre Lernprozesse aus. Das Lernen kann auf der inhaltlichen, der methodischen und der institutionellen Ebene als offen angesehen werden. Unter der inhaltlichen Offenheit wird verstanden, dass im Sinne der Handlungsorientierung die SchülerInnen in die Auswahl der Lerninhalte einbezogen werden. Sie haben ein Mitbestimmungsrecht was die Lernziele betrifft. Die methodische Offenheit bedeutet, dass die Lernenden ihren Zeitplan selbst erstellen und ihre Materialien auswählen können. Die institutionelle

¹⁸⁶ Vgl. Hölbling, R. et al. (2008), S. 4 [online].

¹⁸⁷ Vgl. Greimel-Fuhrmann, B. (2007), S. I.

¹⁸⁸ Lehrplan der Handelsakademie, (2004), S. 5 [online].

Offenheit bezieht sich auf die freie Wahl des Ortes und der Zeit und auf die Möglichkeit bei der Aufgabenbearbeitung, auf schulexterne Erfahrungen zurückzugreifen.¹⁸⁹

COOL-Unterricht kann fachspezifisch oder fächerübergreifend, in PartnerInnenarbeit oder in größeren Gruppen und medienbasiert stattfinden. Er besteht aus Phasen des gebundenen Unterrichts und freien Arbeitsphasen (COOL-Stunden). Als zentrales Element der COOL-Stunden erstellen die COOL-Lehrkräfte, wenn möglich, fächerübergreifende Arbeitsaufträge (auch Assignments genannt) für die SchülerInnen, die bis zu einem bestimmten Termin zu erledigen sind.¹⁹⁰ Die COOL-Arbeitsaufträge erfolgen in schriftlicher Form, um für Verbindlichkeit und Transparenz zu sorgen und sie beinhalten bestimmte fixe Elemente. Die angestrebten Lernziele, die zur Verfügung stehenden Materialien sowie die Beurteilungskriterien werden auf jeden Fall am Arbeitsauftrag vermerkt. Bei den Materialien soll besonders darauf geachtet werden, dass nicht nur Internetseiten angeführt werden, sondern auch Nachschlagewerke und gedruckte Literatur zum Einsatz kommen.¹⁹¹ Die Anführung der Lernziele soll die Transparenz und die Praxisrelevanz des Auftrages unterstreichen. Der Titel des Auftrages, Aus- und Abgabetermin, die organisatorischen Rahmenbedingungen und eventuelle Angaben zur Sozialform werden ebenfalls hier angegeben. Methodische Hinweise und Vorgaben bezüglich der Darstellung der Ergebnisse sind – soweit sie vorgegeben werden – ebenso dem Arbeitsauftrag zu entnehmen. Im Rahmen des Arbeitsauftrages sollen die SchülerInnen auch die Möglichkeit erhalten, Rückmeldung zum Zeitaufwand und Arbeitsverlauf zu geben. Der letzte Abschnitt des Auftrages soll die Verbindlichkeit und Ernsthaftigkeit des Arbeitsauftrages, in Form einer Erklärung, die von den SchülerInnen unterschrieben werden soll, bekräftigen.¹⁹²

Zu Beginn des Schuljahres werden die COOL-Stunden festgelegt, wobei die Anzahl der wöchentlichen COOL-Stunden von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sein kann. Grundsätzlich liegt die Entscheidung bei der/dem LehrerIn, die/der sich an dem COOL-Unterricht beteiligt, wie viele ihrer/seiner Stunden tatsächlich in offener Form abgehalten werden. Üblich ist es, ein Drittel bis zur Hälfte der Stunden für den COOL-Unterricht zu reservieren. Vom zeitlichen Aspekt her hat es sich bewährt, Doppelstunden in der Mitte des Vormittages als COOL-Stunden zu deklarieren.¹⁹³ An manchen Schulen werden sogar die COOL-Stunden aller Klassen aufeinander abgestimmt, um so den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, die Aufträge

¹⁸⁹ Vgl. Greimel-Fuhrmann, B. (2007), S. If.

¹⁹⁰ Vgl. Greimel-Fuhrmann, B./Rechberger, J. (2008), S. 5ff.

¹⁹¹ Vgl. Fortmüller, R./Neubauer, M. (2009), S. 11f.

¹⁹² Vgl. Hölbling, R. et. al. (2008), S. 19ff.

¹⁹³ Vgl. http://www.act.at/upload/1694_Zusammenstellung%20Booklet.pdf S. 16 [Stand: 27.06.2011].

mit SchülerInnen aus anderen Klassen zu erledigen oder LehrerInnen der Parallelklassen bei Problemen zu konsultieren.¹⁹⁴

Verfolgte Ziele

Das integrative Ziel des COOL-Unterrichts ist es, die Fach-, Persönlichkeits-, Methoden- und Sozialkompetenz der SchülerInnen gleichzeitig weiterzuentwickeln.¹⁹⁵ Durch wiederholte Zusammenarbeit sollen die SchülerInnen ihre eigenen Stärken und die ihrer MitschülerInnen besser einzuschätzen lernen und sich gegenseitig helfen können. Die Bearbeitung der Aufträge erfolgt meist in Gruppen, was zur Weiterentwicklung der Teamfähigkeit beitragen soll. Die SchülerInnen übernehmen Verantwortung und sollen ihr Selbstbewusstsein stärken, indem sie in der Gruppe immer wieder um Hilfe gebeten werden.¹⁹⁶ Kooperatives offenes Lernen soll die SchülerInnen zur vermehrten Eigenständigkeit und Selbstverantwortung befähigen und sie durch gegenseitiges Tutoring zu sozialem Handeln und Solidarität erziehen.¹⁹⁷ Durch das gemeinsame Handeln in PartnerInnenarbeit oder in größeren Gruppen sollen SchülerInnen ihre Kommunikationsfähigkeit trainieren, sich gegenseitig helfen und ein rücksichtsvolles Miteinander entwickeln.¹⁹⁸ Im Weiteren können SchülerInnen bei entsprechender Aufgabengestaltung ihre Recherchestrategien, ihren Umgang mit Nachschlagewerken und ihre Selbstorganisation verbessern.

3.5.2. Die Fallstudie

Die Fallstudie (auch Fallmethode oder Havard-Methode genannt) blickt auf eine mittlerweile über hundertjährige Geschichte zurück. DozentInnen der Harvard Business School in Boston begannen 1908 nach dem Beispiel der juristischen Fakultät, anstatt herkömmliche Vorlesungen zu halten, praktische Fälle des Wirtschaftslebens mit ihren Studierenden zu diskutieren. Mittlerweile verfügt diese Hochschule über eine umfangreiche Sammlung an Fallstudien.¹⁹⁹

In Deutschland verbreitete sich die Fallstudie zunächst im Rahmen von Managementschulungen. In die schulische Bildung hielt sie an allgemein- und berufsbildenden Schulen, vor allem in den Fächern Wirtschaftslehre, Geschichte und Geographie, mit dem Ziel den Unterricht

¹⁹⁴ Vgl. Greimel-Fuhrmann, B./Rechberger, J. (2008), S. 7.

¹⁹⁵ Vgl. Hölbling, R. et. al. (2008), S. 23.

¹⁹⁶ Vgl. Hölbling, R. et. al. (2008), S. 12f.

¹⁹⁷ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie, (2004), S. 5 [online].

¹⁹⁸ Vgl. Greimel-Fuhrmann, B./Rechberger, J. (2008), S. 6.

¹⁹⁹ Vgl. Kaiser, F.-J./Brettschneider, V. (1999), S. 130; Neef, Ch. (2008), S. 139.

praxisnah zu gestalten, Eingang. Bei ihrer Adaption im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen spielten Erich Kosiol und Franz-Josef Kaiser eine bedeutende Rolle. Die Fallstudie wurde stark von den Prinzipien der Reformpädagogik beeinflusst. Kosiol definierte Fallstudien 1957 als „*methodische Entscheidungsübungen aufgrund selbständiger Gruppendiskussion am realen Beispiel einer konkreten Situation*“²⁰⁰ und vertrat die Ansicht, dass SchülerInnen durch Fallstudien dazu angehalten werden, Zusammenhänge in selbständiger Arbeit aufzudecken, ihre Informationslücken zu entdecken und Nachforschungen anzustellen.²⁰¹

Die Beschreibung von Peterßen deckt sich weitgehend mit der Definition von Kosiol. Er versteht unter eine Fallstudie ein didaktisch derart reduziertes Abbild realer Vorkommnisse, dass SchülerInnen mit größtmöglicher Selbständigkeit die Aufgaben lösen können.²⁰² Lernende sollen diesen Fall diskutieren, Lösungsalternativen erarbeiten und diese gegeneinander abwägen, sich für eine der Alternativen entscheiden, anschließend die getroffene Entscheidung begründen und sie mit der Entscheidung aus der Realität vergleichen.²⁰³

Charakteristik der Fallstudie

Die Fallstudie, als eine Vertreterin der handlungsorientierten Didaktik, zielt auf ein Lernen durch das Lösen konkreter praxisrelevanter Probleme ab. Die Fallstudieninhalte sollen den Lebenswelten der SchülerInnen entnommen werden und sich in erster Linie an bedeutsamen Entscheidungs- und Handlungssituationen orientieren. Das soll aber nicht heißen, dass die Wissenschaftsorientierung völlig ausgeklammert wird, sie erhält immer dann eine tragende Rolle, wenn wissenschaftliche und theoretische Modelle für die Problemlösung benötigt werden. Über die Inhalte hinaus trägt auch die Aufbereitung des Falles entscheidend zum Erfolg einer Fallstudie bei. Damit eine Fallstudie bildungswirksam ist, spricht das Lernen mit der Wirklichkeit verknüpft, soll sie einige didaktische Anforderungen erfüllen. Der Fall muss wirklichkeitsnah sein, d.h. auf realen Ereignissen oder deren fiktiver Nachbildung beruhen. Den SchülerInnen soll eine Rolle zugeordnet werden, um bei ihnen gegenwärtige oder zukünftige Betroffenheit auszulösen. Der Fall muss ein Problem oder einen Konflikt beinhalten, für die SchülerInnen interpretierbar sein und mehrere Lösungen zulassen. Der Fallbeschreibung können Zusatzinformationen in Form von Briefen, Schaubilder, Statistiken oder auch Karikaturen beigefügt werden. Das Material muss die Lernenden herausfordern, sie motivieren, sich mit dem Fall auseinander zu setzen und ihnen von Beginn an das Gefühl vermitteln,

²⁰⁰ Kosiol zitiert nach Neef, Ch. (2008), S. 140f.

²⁰¹ Vgl. Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (1999), S. 137.

²⁰² Vgl. Peterßen, W. H. (2001), S. 92.

²⁰³ Vgl. Neef, Ch. (2005), S. 190.

dass der Fall in der vorgesehenen Zeit, unter Einsatz ihrer aktuellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten schaffbar ist.²⁰⁴

Besonders lernwirksam sind Fallstudien, die sich den Prinzipien der Exemplarität, Anschaulichkeit und Handlungsorientierung verpflichten. Reetz leitet für das exemplarische Prinzip, also für die Anforderung, dass Fälle derart ausgewählt werden müssen, dass sie mustergültig für ein reales Ereignis oder eine Person sind, vier Kriterien ab: Das Kriterium der situativen Repräsentation verlangt nach einem praxisrelevanten Auszug der Wirklichkeit in der Fallbeschreibung, welcher für die Realität exemplarisch ist. Um der wissenschaftlichen Repräsentation zu entsprechen, soll eine exemplarische Beziehung zwischen dem Fall und der einschlägigen Wissenschaft hergestellt werden. Die subjektive Bedeutsamkeit spricht die persönliche gegenwärtige oder zukünftige Betroffenheit und die sozialen Interessen der SchülerInnen an. Das Kriterium der subjektiven Adäquanz (Fasslichkeit) bezieht sich auf die Fähigkeiten und Eingangsvoraussetzungen der SchülerInnen und fordert einen strukturierten, übersichtlichen und auf das Vorwissen der Lernenden zugeschnittenen Fall.²⁰⁵ Das Prinzip der Anschaulichkeit verweist auch darauf, dass das Problem unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne veranschaulicht und umfassend dargelegt werden soll. Die Situationsbeschreibung sollte alle relevanten Informationen beinhalten, sodass die Lernenden eine Vorstellung über die Lage des Unternehmens und über den Schauplatz des Falles bekommen. Die Akteure müssen ebenfalls der Realität entnommen und ausreichend beschrieben werden damit die SchülerInnen sich mit ihnen identifizieren können. Es ist auch wichtig, das Problem aus Sicht verschiedener Personengruppen, z.B.: aus der der Unternehmerin/des Unternehmers und der MitarbeiterInnen zu schildern.²⁰⁶

Die bisherigen Ausführungen machen bereits erkennbar, dass eine Fallstudie ziemlich umfangreich ist. Einerseits zur Auflockerung der Textinhalte, andererseits um der situativen Repräsentation zu entsprechen, sollen Fallstudien visuell unterstützt werden, indem sie mit Schaubildern, Tabellen oder Diagrammen angereichert werden. Weitere ergänzende Informationen, die zur Aktivierung des Vorwissens dienen, wie z.B.: Schulbuch oder Fachzeitschriften, Lexika können den SchülerInnen auch vorgelegt werden, wobei nach den Prinzipien der Handlungsorientierung die Lernenden lieber angehalten werden sollten, diese selbständig zu beschaffen. Wird bei der Fallbeschreibung auf eine reale Situation zurückgegriffen, so sollte

²⁰⁴ Vgl. Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (1999), S. 150–153.

²⁰⁵ Vgl. Reetz, L. (1993), S. 150f.

²⁰⁶ Vgl. Weitz, O. B. (2000), S. 8ff. [online].

die reale Entscheidung des Falles nach der Bearbeitung der Fallstudie mit den SchülerInnen ebenfalls besprochen werden.²⁰⁷

An dieser Stelle soll erneut darauf hingewiesen werden, dass handlungsorientierter Unterricht immer zielgerichtet ist und möglichst viele Sinne anspricht. Daher darf es im Rahmen der Fallstudie nicht um bloße Aktivität der SchülerInnen gehen, sondern ihnen muss genügend Freiraum zugestanden werden, um selbständig vollständige Handlungen durchzuführen. Die Bearbeitung der Fallstudie trägt so zur Verknüpfung des Denkens mit dem Handeln bei und Theorie und Praxis können miteinander vereint werden.²⁰⁸

Verlauf der Fallstudie

Idealtypisch umfasst eine Fallstudie sechs Phasen, wobei die einzelnen Phasen kürzer oder länger ausfallen oder sogar ausgelassen werden können.²⁰⁹ Die erste Phase, die Konfrontation dient zur Erfassung der Problem- bzw. Entscheidungssituation. Die Lernenden sollen sich ein umfassendes Bild über das Problem machen, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden. In der Informationsphase werden vorhandene Informationen analysiert und bewertet bzw. darüber hinausgehende Informationen beschaffen, systematisiert und bewertet. Anschließend geht es mit der Exploration weiter. In dieser Phase sollen die SchülerInnen in verschiedenen Richtungen denken und alternative Lösungen generieren.²¹⁰ Sie haben hier die Möglichkeit, ihre Lösungsalternativen zu diskutieren und qualitativ weiterzuentwickeln. Sie legen hier auch den Grundstein für eine gelungene Phase der Resolution, in deren Rahmen sie sich nach der Abwägung der Vor- und Nachteile für die subjektiv beste Lösung entscheiden sollen.²¹¹ Den SchülerInnen soll bewusst werden, dass es Situationen gibt, in denen eine Entscheidungsfindung sehr schwer ist und die Entscheidung ohne schwerwiegende Folgen nicht hinausgezögert werden kann. In der Disputation stellen die einzelnen Gruppen ihre Lösungen den anderen Gruppen vor und diese werden im Plenum diskutiert. Hier stellt es sich heraus, ob die Gruppen alle Aspekte berücksichtigt haben und ob sie nach der Diskussion auch noch hinter ihrer Entscheidung stehen können. Die Kollationsphase steht am Ende der Bearbeitung der Fallstudie und hier werden die Gruppenlösungen der Entscheidung, die in der Realität getroffen wurde, gegenübergestellt.²¹² Ziel dieser Phase ist es nicht, die Ideallösung den

²⁰⁷ Vgl. Weitz, O. B. (2000), S. 8ff. [online].

²⁰⁸ Auf die Handlungsorientierung und auf den handlungsorientierten Unterricht wurde bereits in den Kapiteln 3.1–3.4 ausführlich eingegangen.

²⁰⁹ Vgl. Kaiser, F.-J./Brettschneider, V. (1999), S. 137.

²¹⁰ Vgl. Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (1999), S. 138f.

²¹¹ Vgl. Neef, Ch. (2008), S. 142.

²¹² Vgl. Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (1999), S. 139ff.

SchülerInnen vor Augen zu führen, sondern sie durch den Vergleich zur Reflexion darüber zu bewegen, unter welchen Umständen und mit welchen Konsequenzen reale Entscheidungen getroffen werden. Aus Sicht der Sozialform lässt sich festhalten, dass die Konfrontation, die Disputation und die Kollation im Klassenverband erfolgen, während die SchülerInnen in der Informations-, Explorations- und Resolutionsphase in Kleingruppen arbeiten.²¹³ Die Wahl der Gruppenarbeit ist kein Zufall. Sie trägt auf zwei Ebenen der Handlungsorientierung Rechnung. Einerseits erlaubt sie eine aktive Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten, andererseits wird sie auch dem Anspruch des sozialen Lernens gerecht.²¹⁴

Arten der Fallstudie

In Abhängigkeit dessen, auf welche der sechs Phasen der Schwerpunkt gelegt wird, wie der Fall dargestellt wird und welche Informationen zur Entscheidungsfindung gegeben werden, können verschiedene Arten der Fallstudie unterschieden werden. Die Case-Study-Method ist meist sehr umfangreich, da bei dieser Variante den Lernenden ausführliche Informationen zur Verfügung gestellt werden und diese bei Bedarf weitere Informationen anfordern können. Sie müssen zunächst das Problem aufdecken, es anschließend analysieren, Lösungsvorschläge erarbeiten und die Entscheidungsfindung vollziehen. Zum Schluss soll ihre bevorzugte Lösung mit der realen Lösung verglichen werden. Bei der Case-Incident-Method werden lediglich lückenhafte Informationen vorgegeben und hier rückt die Informationsphase und somit die selbständige Informationsbeschaffung in den Mittelpunkt, wodurch diese Methode sehr zeitintensiv ist. Im Rahmen der Case-Problem-Method wird das Problem ausdrücklich genannt und Informationen werden ebenfalls bereit gestellt. Diese Art akzentuiert am stärksten die Generierung von Lösungsalternativen, die Entscheidung und deren Diskussion. Die Stated-Problem-Method zielt auf die Disputationsphase, also auf die Kritik der Lösung ab, daher sind in diesem Fall sowohl das Problem, dessen Lösung als auch deren Begründung vorgegeben.²¹⁵

Die Lehr- und Lernziel der Fallstudie

Wie trägt aber der Einsatz von Fallstudien zur Kompetenzentwicklung bei? Welche Ziele werden mit Fallstudien verfolgt? Der Lehrplan der Handelsakademie schreibt den Einsatz von Fallstudien im Basislehrstoff der meisten (und aller kaufmännischen) Unterrichtsfächer vor.²¹⁶

²¹³ Vgl. Neef, Ch. (2008), S. 143.

²¹⁴ Vgl. Aff, J. (1993), S. 213.

²¹⁵ Vgl. Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (1999), S. 148f.

²¹⁶ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie, (2004), bspw. S. 32, 33, 34, 41, 42, 43 [online].

Aus den Bildungs- und Lehraufgaben des Fächerbündels Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies können einige Lehr- bzw. Lernziele für die Fallstudie abgeleitet werden. Demnach sollen die SchülerInnen durch den Einsatz von Fallstudien:²¹⁷

- ihr bereits erworbenes Wissen durch dessen Anwendung in praxisorientierten Aufgabenstellungen erweitern können
- betriebliche Unterlagen auswerten und interpretieren können
- Vernetzungen zwischen den verschiedenen Fächern aufbauen und zum vernetzten Denken befähigt werden und
- praxisrelevante Software anwenden können.

Mit der Verankerung der Übungsfirma im Lehrplan des vierten Jahrganges der Handelsakademie²¹⁸ und mit der Einführung des Unterrichtsfaches Case Studies im fünften Jahrgang bekam die Handelsakademie zwei Methodenfächer, die eine weitere Besonderheit des Schultyps darstellen. In Rahmen der Übungsfirma sollen die Vernetzungen zwischen den kaufmännischen Fächern herausgearbeitet werden. In Case Studies erfolgt die vertiefende Wiederholung der Lehrstoffinhalten aus den Unterrichtsfächern Betriebswirtschaft sowie Rechnungswesen und Controlling unter Einsatz der praxisüblichen Softwarepakete.²¹⁹

Fallstudien sollen durch die Darbietung von praxisnahen Fällen die SchülerInnen bei der Weiterentwicklung ihrer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit unterstützen.²²⁰ Um das zu ermöglichen, sollen SchülerInnen zunehmend selbständiger Problemlösungsprozesse ganz im Sinn des vollständigen Handelns durchlaufen, die sich von der Informationsbeschaffung über die Planung bis hin zur Entscheidung und Kontrolle erstrecken.²²¹ Somit lernen sie Informationen zu sammeln, auszuwerten, Fragen zu stellen, Alternativen zu erarbeiten, eine Entscheidung zu treffen und diese zu begründen. Didaktisch gut aufbereitete Fallstudien tragen auch dazu bei, dass sie ihren Umgang mit Tabellen, Diagrammen und Grafiken verbessern.²²²

Das in der Informationsphase gelernte deklarative Wissen soll im Verlauf der Fallstudie in praktischen Situationen angewendet werden. Somit wird prozedurales Wissen aufgebaut und durch die Übertragung der Theorie auf praktische Aufgabenstellungen „träges Wissen“

²¹⁷ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie, (2004), S. 37f. [online].

²¹⁸ In der Handelsschule ist die Übungsfirma in der dritten Klasse verankert; vgl. Lehrplan der Handelsschule, S. 37f. [online].

²¹⁹ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie, (2004), S. 39 [online].

²²⁰ Vgl. Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (1999), S. 138.

²²¹ Vgl. Peterßen, W. H. (2001), S. 92f.

²²² Vgl. Kaiser, F.-J./Brettschneider, V. (1999), S. 131.

(Hervorhebung v. Neef, Ch.) überwunden. Die Arbeit in Kleingruppen während der Informations-, Explorations- und Resolutionsphase sorgt für regen Austausch unter den SchülerInnen und fördert ihre Team- und Kommunikationsfähigkeit. Die SchülerInnen können, durch das Abwägen der Vor- und Nachteile der Lösungsalternativen in der Resolutionsphase und durch die Diskussion ihres Lösungsvorschlages in der anschließenden Disputationsphase im Klassenverband ihre Fähigkeiten zur Selbstreflexion ebenfalls weiterentwickeln.²²³

Der pädagogische Zugewinn der Fallstudienarbeit ist nicht zu übersehen: Anstatt bloß die Theorie darzulegen, veranlasst die Fallstudie SchülerInnen dazu, sich durch die Analyse praktischer Vorkommnisse die Theorie anzueignen. Praxisrelevante Fälle wecken ihren Ehrgeiz, sich mit den Problemen auseinanderzusetzen und nach Lösungen zu suchen. Die Bearbeitung von Fallstudien bietet somit Gelegenheit, die Nützlichkeit des erworbenen Wissens bereits in der Ausbildung zu erfahren und es nicht erst im Berufsleben unter Beweis stellen zu müssen. Diese diskursive Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten führt dazu, dass sich Arbeiten anstelle von Lehren im Mittelpunkt des Unterrichts etablieren können. Trotz der zahlreichen Vorzüge kann Fallstudie jedoch nicht zum Universalmittel für sämtliche bildungspolitische bzw. schulische Probleme erklärt werden. Sie leistet aber einen bedeutenden Beitrag zur Weiterentwicklung der Handlungskompetenz von SchülerInnen.²²⁴

3.5.3. Die Übungsfirma

Die Übungsfirma, als Modell eines realen Unternehmens zu Lernzwecken, ist aus der kaufmännischen Bildung nicht mehr wegzudenken und stellt ein Ausbildungsmodell dar, welches Lernort und Lernmethode in sich vereint. Die SchülerInnen arbeiten meist ein ganzes Schuljahr lang im Ausmaß mehrerer zusammenhängender Stunden pro Woche an branchenspezifischen Geschäftsfällen in der Übungsfirma. Die Übungsfirmen lassen sich in Abteilungen und Prozesse untergliedern, sind in eine Übungsvolkswirtschaft eingebettet und unterhalten reale Geschäftsbeziehungen; sie verkaufen und kaufen Waren und Dienstleistungen an bzw. von anderen in- und ausländischen Übungsfirmen, wobei die Waren, Dienstleistungen und das Geld nicht real vorhanden sind.²²⁵ Das Hauptaugenmerk wird bei der Übungsfirmenarbeit auf

²²³ Vgl. Neef, Ch. (2008), S. 143f.

²²⁴ Vgl. Weitz, O. B. (2000), S. 5ff. [online].

²²⁵ Vgl. <http://www.act.at/DE/page.asp?id=44> [Stand: 29.05.2011].

die praxisnahe Übung, Vernetzung des Wissens sowie Verbindung der kaufmännischen Fächer gelegt.²²⁶

Geschichte der Übungsfirma

Die Idee der Übungsfirma ist keinesfalls neu. Ausgrabungen des Palastes von Mari weisen darauf hin, dass bereits in altbabylonischen Zeiten, zwischen 1950–1700 v. Chr., auf realitätsnahe Übungen zurückgegriffen wurde, um kaufmännische Tätigkeiten zu lehren. In der jüngeren Geschichte kann die Übungsfirma direkt auf das Musterkontor oder Übungskontor bis ins 17. Jahrhundert zurückgeführt werden. Bis Ende des 18. Jahrhunderts wurden die Gegenstände Buchführung, Rechnen und Schriftverkehr im Rahmen von Kontorübungen subsummiert und mit Hilfe von erfundenen Geschäftsfällen und fiktivem Schriftverkehr veranschaulicht. Ende des 18. Jahrhunderts wurde das erste Übungskontor an der Hamburgischen Handlungs-Akademie errichtet, dem weitere folgten. Sie zielten auf das praktische Einüben der Buchhaltung und des kaufmännischen Schriftverkehrs ab. 1856 wurde das Prager Kontor ins Leben gerufen, welches als Vorbild für die Monarchie galt. Das Ziel des Prager Kontors war es, Jugendliche, ohne den Umweg einer Lehre gehen zu müssen, auf das kaufmännische Berufsleben vorzubereiten. Sein zentraler Grundsatz, von der Theorie in die Praxis zu gehen und durch die Praxis erneut in die Theorie zu gelangen, also die Vernetzung von Theorie und Praxis, findet sich unter den Zielen der heutigen kaufmännischen Bildung ebenfalls wieder. Das erste österreichische Musterkontor wurde 1858 an der Wiener Handelsakademie eingerichtet. Im 20. Jahrhundert dominierte die Bestrebung, Zusammenhänge zwischen den einzelnen kaufmännischen Gegenständen hervorzuheben und zu betonen, was mit dem heutigen Gedanken des fächerübergreifenden Unterrichts vergleichbar ist. Die Zahl der Musterkontore nahm zunächst stark zu. 1903 gab es bereits über 50 in Deutschland, Österreich, Norwegen und in der Schweiz. In den Jahren der Wirtschaftskrise und des Zweiten Weltkrieges stellte sich jedoch eine Flaute ein. Nach 1945 wurden die bis dahin verfolgten Ziele überdacht und ergänzt. Die SchülerInnen sollten durch konkrete und realitätsnahe betriebliche Geschäftsfälle auf die kaufmännische Arbeit vorbereitet werden, wobei die technischen und organisatorischen Veränderungen des Arbeitsplatzes sowie die modernen Kommunikationstechnologien und ethischen und sozialen Ziele, wie etwa Bürotugenden oder Teamfähigkeit, ebenfalls Eingang ins Übungskontor gefunden haben. In den 1970er Jahren konnte eine Gewichtsverschiebung von den praktischen Übungen zu der Theorie beobachtet werden, was dazu geführt hat, dass viele

²²⁶ Vgl. Neef, Ch. (2005), S. 192.

der Übungskontore durch theoretischen Unterricht und Unterrichtsfächer wie Organisationslehre oder Bürowirtschaft ersetzt wurden.²²⁷

Erst in den 1980er Jahren, als der handlungsorientierten Didaktik mehr Anerkennung zugesprochen wurde, wurden Simulationsformen im schulischen Bereich wieder mehr anerkannt. In Österreich gab es zu dieser Zeit lediglich etwa 10 Übungsfirmen und sie waren zunächst in der Erwachsenenbildung, vor allem in der Requalifikation von Langzeitarbeitslosen anzutreffen. Die erste schulische Übungsfirma wurde 1989 an der Höheren Technischen Bundeslehranstalt Wien 22 gegründet. In den folgenden Jahren wurden zahlreiche Pilotschulen etabliert und betriebswirtschaftliche Zentren an kaufmännischen mittleren und höheren Schulen eingerichtet. Mit der Lehrplanreform wurde die Übungsfirma im Schuljahr 1992/93 in der dritten Klasse der Handelsschule und ab dem Schuljahr 1994/95 in der vierten Klasse der Handelsakademie als Pflichtfach fest verankert.²²⁸ Parallel zu dieser Lehrplanreform wurde im Jahr 1993 die Servicestelle österreichischer Übungsfirmen, ACT (Austrian Center for Trainings Firms) vom Bundesministerium eingerichtet, mit den Zielen, die Übungsvolkswirtschaft zu simulieren, als Servicestelle für alle österreichischen Übungsfirmen zu fungieren und internationale Beziehungen zu erleichtern.²²⁹

Somit war Österreich das erste europäische Land, welches die Übungsfirma verpflichtend in die kaufmännische Bildung integriert hat. Dieser Schritt führte auch dazu, dass sich Österreich als eine Großmacht in der Übungsfirmen-Welt etablieren konnte. Bei der Einführung der Übungsfirma in der Handelsschule im Jahr 1992/93 waren etwa 50 österreichische Übungsfirmen aktiv. Ihre Anzahl stieg bis 1996/97 auf rund 300 an. 1997/98 wurden bereits 700 Übungsfirmen von ACT betreut und im Jahr 2000/01 konnte ein Maximum von ca. 1 000 Übungsfirmen verzeichnet werden. Aktuell arbeiten österreichische SchülerInnen in 830 aktiven Übungsfirmen (Stand November 2010).²³⁰

Die Lehr- und Lernmethode Übungsfirma

Die Übungsfirma ist ein pädagogischer Lernort, der den SchülerInnen die Möglichkeit geben soll, sich kaufmännisches Wissen anzueignen, ihr bestehendes Wissen zu prüfen, und zu verknüpfen. Die einzelnen Übungsfirmen agieren nach geltenden rechtlichen Vorschriften und

²²⁷ Vgl. Gramlinger, F. (2000), S. 5–10.

²²⁸ Vgl. Berchtold, S./Trummer, M. (2000), S. 18f.

²²⁹ Vgl. Stock, M./Riebenbauer, E. (2007), S. I.

²³⁰ Vgl. <http://www.act.at/DE/page.asp?id=45> [Stand: 26.06.2011].

kaufmännischen Regeln, eingebettet in eine Übungsvolkswirtschaft, wodurch sie mit einem realen Unternehmen vergleichbar sind.²³¹ Die Kontakte zu anderen Übungsfirmen sowie zu den Behörden der Übungsvolkswirtschaft sind real vorhanden, während der Austausch von Waren und Dienstleistungen und die Geldflüsse lediglich fiktiv existieren.²³² Die Übungsfirma stellt somit ein Modell der Realität dar, das auf die notwendigen Bereiche der Realität reduziert ist, um wirtschaftliche Vernetzungen und Aktivitäten zu veranschaulichen und verstehbar zu machen. Ein großer Vorzug eines solchen Modells liegt darin, dass seine Funktionsweisen mit der Realität vergleichbar sind, sie jedoch ein Agieren ohne die Risiken der Realität ermöglichen. Das Bewusstmachen des modellhaften Charakteristikums der Übungsfirma soll den SchülerInnen dazu verhelfen, die Übungsfirma mitzugestalten und weiterzuentwickeln und ihnen somit ein Lernen im Modell und am Modell zu ermöglichen.²³³

Beim Lernen im Modell tauchen die SchülerInnen als MitarbeiterInnen in die Übungsfirma ein und treten als handelnde Subjekte auf. Sie bekommen die Möglichkeit, ihre alltägliche Erfahrungen und ihr theoretisches Wissen in ihren Arbeitsrollen anzuwenden und operative Kompetenzen aufzubauen. Sie erhalten auch Rückmeldungen bezüglich der Richtigkeit ihrer Handlungen.²³⁴ Beim Lernen am Modell wird der Fokus auf das Modell gelegt. Die SchülerInnen verlassen ihre MitarbeiterInnen-Rolle und betrachten das Modell von außen, aus einer reflexiven Distanz. Somit wird die Übungsfirma zum Objekt des Lernens. Die SchülerInnen sollen ihre Handlungen und Erfahrungen thematisieren und über deren Übertragbarkeit auf die Realität reflektieren. Lernen im Modell und Lernen am Modell hängen sehr eng zusammen und beide sind unerlässlich, wenn es um die Transferherstellung zwischen dem Modell und der Realität geht.²³⁵

Die Überlegungen des Lernens im und am Modell und die Komplexität der Übungsfirma werden mit dem Grazer Ebenenmodell weiter verdeutlicht. Berchtold und Stock unterscheiden im Ebenenmodell die Übungsfirma als Betrieb, die Übungsfirma als Lernort und die Metaperspektive. Das Ebenenmodell soll Studierenden die Elemente der Unterrichtsmethode Übungsfirma darlegen und die zur Erreichung der projektorientierten Zielsetzung notwendigen Schritte bei der Gestaltung der Übungsfirma als Betrieb und als Lernort aufzeigen.²³⁶

²³¹ Vgl. Trummer, M./Seebacher, W. (1997), S. 413f.

²³² Vgl. Riebenbauer, E. (2007/08), S. 36.

²³³ Vgl. Berchtold, S./Trummer, M. (2000), S. 24f.

²³⁴ Vgl. Gramlinger, F. (2000), S. 35–39.

²³⁵ Vgl. Tramm, T./Gramlinger, F. (2006), S. 8.

²³⁶ Vgl. Berchtold, S./Stock, M. (2005), S. 126.

In der Übungsfirma als Betrieb geschieht das praktische Tun der SchülerInnen. Hier werden betriebliche Abläufe nachgebildet und wirtschaftliche Beziehungen realisiert. Da die Lehr- und Lernform Übungsfirma ganz im Zeichen der Handlungsorientierung steht, muss der Übungsfirma als Lernort die zentrale Rolle zugeschrieben werden. Hier erfolgt das Lernen, worum es eigentlich in der Übungsfirma geht. Der Metaebene kommt vor allem dann eine große Bedeutung zu, wenn zukünftige LehrerInnen und ÜbungsfirmenleiterInnen mit dem erforderlichen theoretischen Wissen ausgestattet und mit den erforderlichen Rahmenbedingungen vertraut gemacht werden sollen.²³⁷

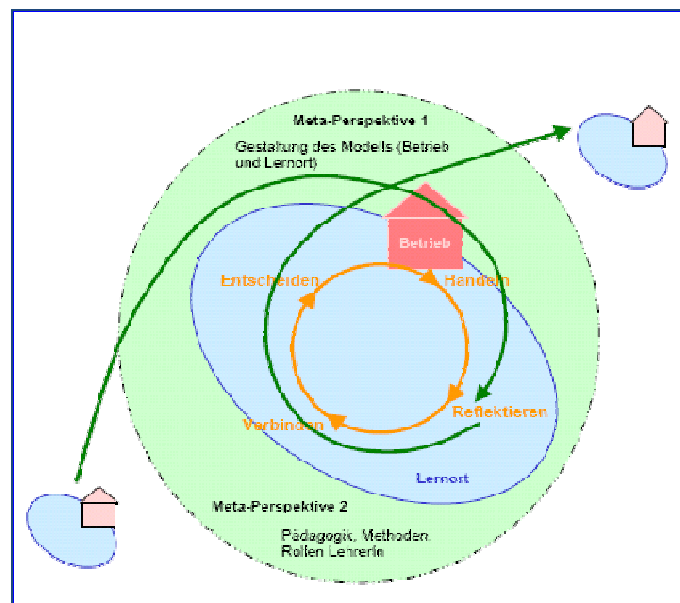


Abbildung 4: Ebenenmodell der Übungsfirma²³⁸

Wie der Abbildung 4 entnommen werden kann, steht der Regelkreis der Projektmethode von Dewey, welchen Deming in das Qualitätsmanagement unter Plan – Do – Check – Act adaptierte, im Zentrum des Ebenenmodells. Um die Übungsfirma als Betrieb befindet sich der Lernort, welcher wiederum in die Meta-Perspektive eingebettet ist. Die Abbildung macht ebenfalls deutlich, dass die Reflexion sowohl für die Weiterentwicklung des Betriebes als auch für die Weiterentwicklung des Lernortes unerlässlich ist.²³⁹

Die Übungsfirma als Betrieb vereint in sich alle praktischen Arbeiten, die die SchülerInnen als MitarbeiterInnen durchführen. Diese Einheit des Ebenenmodells ist für die SchülerInnen am leichtesten verständlich.²⁴⁰ Für die ÜbungsfirmenleiterInnen kann die Modellierung möglichst realitätsnaher Situationen Probleme bereiten, wenn der Zusammenhang von Strategie,

²³⁷ Vgl. Stock, M./Riebenbauer, E. (2008), S. 2.

²³⁸ Stock, M./Riebenbauer, E. (2008), S. 3.

²³⁹ Vgl. Stock, M./Riebenbauer, E. (2008), S. 3.

²⁴⁰ Vgl. Berchtold, S./Stock, M. (2005), S. 127.

Unternehmensstruktur und Tun vernachlässigt wird und die Organisationsstruktur unabhängig vom Unternehmensgegenstand gewählt wird. Um das maximale Lernpotenzial ausschöpfen zu können, sollte zunächst mit jeder neuen SchülerInnengruppe die strategische Ausrichtung der Übungsfirma diskutiert werden und erst im Anschluss daran sollte über die Unternehmensstruktur entschieden werden. Nachdem die SchülerInnen sich mit der strategischen Ausrichtung und der Struktur der Übungsfirma befasst haben, können sie an der kontinuierlichen Verbesserung der Übungsfirma mitwirken.²⁴¹

Die Übungsfirma als Lernort geht einen Schritt weiter und bietet die Gelegenheit über das praktische Tun in der Übungsfirma als Betrieb nachzudenken, über das Gelernte und den Lernweg zu reflektieren, und aus den eigenen Handlungen zu lernen.²⁴² Die Übungsfirma als Lernort setzt somit die Existenz der Übungsfirma als Betrieb voraus.²⁴³ Die gestalterische Aufgabe, sprich die Modellierung, kommt auf dieser Ebene ebenfalls den Lehrenden zu. Sie müssen dafür Sorge tragen, dass die Lernenden im Sinne der Handlungsorientierung vollständige Handlungen (von der Zieldefinition über die Planung und Durchführung bis hin zur Kontrolle) durchführen und somit ihre Handlungskompetenz weiterentwickeln können. Der erforderliche Wechsel vom Betrieb zum Lernort muss bewusst vorgenommen werden, damit die SchülerInnen ihre Entscheidungen als MitarbeiterInnen von außen betrachten können.²⁴⁴

Auf der Metaebene lassen sich zwei für die Lehrenden relevante Perspektiven unterscheiden. Einerseits geht es hier um die Gestaltung der Übungsfirma als Betrieb und als Lernort, andererseits um pädagogische Fragestellungen, wie um Didaktik, Methoden und die Rolle der Lehrperson. Diese Ebene ist für das Funktionieren der Übungsfirma essentiell und für die Lehrenden (bzw. für die/den zukünftige/n Lehrende/n) von besonderer Bedeutung. Durch die betriebswirtschaftlich valide Modellierung oder Simulation soll das Lernen am Modell und das Lernen im Modell für die Lernenden leichter gemacht werden.²⁴⁵

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Übungsfirma den Ansprüchen der Handlungsorientierung nur dann gerecht werden kann, wenn SchülerInnen in der Übungsfirma zielgerichtet, geplant, selbständig und vollständig handeln dürfen. Die LehrerInnen nehmen dabei eine ganz entscheidende Rolle ein, indem sie den SchülerInnen zur Seite stehen, sie begleiten, betreuen und mit ihren Problemen nicht alleine lassen. Die Übungsfirma

²⁴¹ Vgl. Trummer, M./Berchtold, S. (2002), S. 185.

²⁴² Vgl. Trummer, M./Berchtold, S. (2002), S. 186.

²⁴³ Vgl. Stock, M. (2010), S. 126.

²⁴⁴ Vgl. Stock, M./Riebenbauer, E. (2008), S. 5f.

²⁴⁵ Vgl. Berchtold, S./Stock, M. (2005), S. 130ff.

eröffnet somit die Möglichkeit, dass SchülerInnen den Zusammenhang zwischen ihren Handlungen und deren Ergebnissen erkennen.²⁴⁶

Die Lehr- und Lernziele der Übungsfirma

Ungeachtet der Tatsache, dass die Übungsfirma seit der Lehrplanreform 1992 für die Handelsschule und seit 1994 für die Handelsakademie ein fixer Bestandteil des Lehrplanes ist, könnte ihr Einsatz durch die Fülle der verfolgten Ziele hinreichend gerechtfertigt werden. Dem Lehrplan nach sollen die SchülerInnen durch die Absolvierung der Übungsfirma:²⁴⁷

- zum situationsadäquaten Verhalten im betrieblichen Alltag,
- zum kundInnenorientierten Handeln,
- zur eigenverantwortlichen, formrichtigen und termintreuen Bearbeitung betriebswirtschaftlicher Aufgaben und
- zum Einsatz aktueller Büro-, Kommunikations- und Informationstechnologien

befähigt werden. Die SchülerInnen sollen auch die Möglichkeit bekommen, durch Jobrotation, mehrere betriebliche Abteilungen bzw. Prozesse zu erleben, in diesen ihre Erfahrungen zu sammeln bzw. zu vertiefen und ihre Übungsfirma nach außen zu präsentieren.

Die Übungsfirma als Lehr- und Lernform zielt also primär darauf ab, SchülerInnen mit dem nötigen Rüstzeug auszustatten, um ihre späteren beruflichen Tätigkeiten erfolgreich erledigen zu können. In der Arbeitswelt wird von ihnen das selbständige Erkennen von betriebswirtschaftlichen Problemen, das Sammeln und Auswerten von Informationen und schließlich selbständige Aufgabenlösung erwartet.²⁴⁸ Die Übungsfirma sollte daher engstens mit den anderen Unterrichtsfächern verknüpft und auf die Anwendung betriebswirtschaftlicher Theorien und Modelle sowie auf die Herausarbeitung von betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen ausgerichtet werden. SchülerInnen sollten in die Lage versetzt werden, ihre in der Übungsfirmenarbeit gewonnenen Erkenntnisse zu verbalisieren, zu abstrahieren, auf wissenschaftliche Konzepte zurückzuführen und zu reflektieren.²⁴⁹

Die AbsolventInnen der Handelsakademie sollten sich aber auch durch das Verständnis gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge und unternehmerisches Denken auszeichnen, was wiederum durch das Zusammenführen der in den verschiedenen Unterrichtsfächern erlernten

²⁴⁶ Vgl. Berchtold, S./Stock, M. (2006), S. 6.

²⁴⁷ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie, (2004), S. 37f. [online].

²⁴⁸ Vgl. Trummer, M./Seebacher, W. (1997), S. 414.

²⁴⁹ Vgl. Neuweg, G. H. (2001), S. 240.

Inhalte realisiert wird. Seit der Lehrplanreform 2004 wird die Offenlegung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Gegenständen und der Übungsfirma unter dem Stichwort Übungsfirmen-Konnex explizit gefordert, wodurch die Rolle der Übungsfirma weiter bekräftigt werden konnte.²⁵⁰

3.6. Zwischenfazit

Im vorangehenden Kapitel konnte gezeigt werden, dass handlungsorientierter Unterricht kein ultimatives Unterrichtskonzept ist, welches den Schulalltag neuzugestalten versucht. Handlungsorientiert zu lehren bzw. zu lernen, setzt ein großes Vorwissen in einem Bereich voraus, was impliziert, dass traditioneller Unterricht im Bezug auf Handlungsorientierung unabdingbar ist.²⁵¹ SchülerInnen können ohne solides Fachwissen keine Vernetzungen aufbauen. Der Aufbau von strukturiertem und systematischem Wissen, der vorherrschende Stoffdruck und die zu begrüßende Methodenvarianz begründen weiterhin die Notwendigkeit und betonen die Wichtigkeit von traditionellen Unterrichtssequenzen.²⁵²

Handlungsorientierter Unterricht zeichnet sich durch die eigenständige, aktive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit den Unterrichtsinhalten unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne aus. Er ist kein didaktisches Modell, sondern vielmehr als Oberbegriff für verschiedene Unterrichtskonzepte anzusehen.²⁵³ Die SchülerInnen arbeiten meist in Gruppen und können so ihre sozialen Kompetenzen verbessern und sich im rücksichtsvollen Umgang miteinander trainieren. Denken und Handeln sollen zu einer Einheit vereint und berufliche Handlungskompetenz aufgebaut werden.²⁵⁴ Die praktischen sowie sozialen Tätigkeiten der SchülerInnen bilden den Ausgangspunkt des Lernprozesses während durch die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten die Kluft zwischen Schule und Leben verringert werden soll.²⁵⁵

Dem Prinzip der Handlungsorientierung kann durch den Einsatz verschiedener Unterrichtsformen nachgekommen werden. Alle Formen haben gemein, dass sie die SchülerInnen, im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, in den Mittelpunkt stellen. Sie werden nicht mehr als Objekte des Lehrens, sondern als Lernsubjekte betrachtet. Die/der LehrerIn verlässt

²⁵⁰ Vgl. Berchtold, S./Stock, M. (2005), S. 121.

²⁵¹ Vgl. Bönsch, M. (2006), S. 96.

²⁵² Vgl. Mathes, C. (2004), S. 157ff.

²⁵³ Vgl. Gudjons, H. (1997a), S. 7.

²⁵⁴ Vgl. Richter, H. (2002), S. 18.

²⁵⁵ Vgl. Gudjons, H. (2001b), S. 250.

zunehmend die Rolle der Wissensvermittlerin/des Wissensvermittlers und begleitet die Lernprozesse der SchülerInnen als Coach bzw. LernbetreuerIn.²⁵⁶

Im Rahmen dieses Kapitels wurden drei Lehr- bzw. Lernformen beschrieben, die im Einklang mit dem Lehrplan der Handelsakademie und der Handelsschule im kaufmännischen Unterricht zur Kompetenzentwicklung der SchülerInnen eingesetzt werden können bzw. sollen. Der COOL-Unterricht, die Fallstudie und die Übungsfirma zielen auf die gleichzeitige Förderung von Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz ab. Alle drei Unterrichtsformen entsprechen den Ansprüchen der Handlungsorientierung, sprechen möglichst viele Sinne der SchülerInnen an, verbinden Denken und Handeln und ermöglichen ein höheres Maß an Selbstverantwortung und Selbständigkeit der SchülerInnen.

²⁵⁶ Vgl. Fringes, P. (1996), S. 364.

4. Leistungsbeurteilung im handlungsorientierten Unterricht

*„Es ist nicht genug zu wissen, man muss es auch anwenden;
Es ist nicht genug zu wollen, man muss (es) auch tun.“
Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832)*

Die Konfrontation mit der Leistungsbeurteilung bleibt niemandem erspart. Jede/r sammelt als SchülerIn, später als Elternteil genügend positive wie auch negative Erfahrungen im Bezug auf dieses heikle Thema. Bönsch verleiht der Schulleistung sehr treffend einen Tauschwert. Zunächst werden die von einer/einem SchülerIn erbrachten Leistungen gegen Noten getauscht, die am Ende des Schuljahres in eine Gesamtnote überführt werden, die eine/n zu einem erfolgreichen Schulabschluss verhelfen können. Er macht aber auch darauf aufmerksam, dass es viel wichtiger ist, den Gebrauchswert der Bildung in den Vordergrund zu stellen. Dieser Gebrauchswert soll dazu beitragen, dass die SchülerInnen zu mündigen, verantwortlichen BürgerInnen heranwachsen und sich an der Lösung gesellschaftlicher Problem aktiv beteiligen können. Es sollte auch bewirkt werden, dass die Menschen nicht über die Anzahl ihrer Zeugnisse definiert werden, sondern darüber, wie sie mit ihrer erworbenen Bildung umgehen und was sie mit ihr anfangen, um ihre Umwelt aktiv mitzugestalten.²⁵⁷ Handlungsorientierung zielt bereits während des Schulbesuchs darauf ab, dass SchülerInnen ihre erworbene Kenntnisse in praxisrelevanten Situationen einsetzen können und Handlungskompetenz, was die Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft zur Lösung bestimmter Probleme beinhaltet, aufbauen. (Kapitel 3.2.)

Handlungsorientierter Unterricht unterscheidet sich nicht nur in seinem Ablauf und Aufbau vom traditionellen Unterricht (Kapitel 3.4.), sondern bringt auch im Bezug auf die Leistungsbeurteilung große Herausforderungen mit sich. Die These, dass handlungsorientierter Unterricht SchülerInnen zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Handlungskompetenz verhelfen soll,²⁵⁸ deutet auf eine weitere Schwierigkeit bei der Überprüfung des Lernerfolges hin. Handlungskompetenz ist das Konglomerat aus Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz (Kapitel 3.2), daher ist sie genauso wenig direkt erfassbar, wie ihre Bestandteile. Kompetenzen erweisen sich erst in der Bewältigung von Handlungssituationen und können nur im Handlungsvollzug beobachtet und erfasst werden. Dieser Aspekt fordert, dass

²⁵⁷ Vgl. Bönsch, M. (1996), S. 171f.

²⁵⁸ Vgl. Berchtold, S./Stock, M. (2006), S. 3.

Erfassungsverfahren konstruiert werden, welche das Sichtbarwerden von Kompetenzen in Handlungszusammenhängen ermöglichen.²⁵⁹

Wie bereits in Kapitel 2 gezeigt werden konnte, ist die Leistungsbeurteilung eine sehr komplexe und verantwortungsvolle Aufgabe. Der Prozess der Leistungsbeurteilung muss den rechtlichen Rahmenbedingungen genügen, divergente Funktionen wahrnehmen und den test-theoretischen Gütekriterien gerecht werden. In Kapitel 3 wurden der handlungsorientierte Unterricht näher betrachtet, die Handlungsorientierung definiert und drei ausgewählte Unterrichtsformen beschrieben. Vorliegendes Kapitel soll dazu dienen, die Erkenntnisse der beiden vorangegangenen Kapitel zusammenzuführen, bei Bedarf zu ergänzen oder zu konkretisieren. In Kapitel 2 konnte aufgezeigt werden, dass unter Schulleistung oft lediglich Produkte und Ergebnisse von Lernprozessen verstanden werden. Da im handlungsorientierten Unterricht viele wichtige Unterrichtsziele bereits während des Lernens realisiert werden, reicht es nicht aus, nur die Resultate als Leistung anzuerkennen. Daher soll an dieser Stelle der Leistungsbegriff erneut aufgegriffen und dahingehend erweitert werden, dass er dem Konzept der Handlungsorientierung gerecht werden kann. Anschließend werden die im Gesetzestext aufgezählten Formen der Leistungsfeststellung auf ihre Anwendbarkeit im handlungsorientierten Unterricht geprüft. Darauffolgend werden aus der Begriffsdefinition der Handlungskompetenz geeignete Indikatoren zur Beobachtung von Handlungskompetenz abgeleitet und aus den Zielen handlungsorientierten Unterrichts Folgerungen für geeignete Leistungsbeurteilungskonzepte gezogen. Das Kapitel schließt mit einigen Beispielen, die zur Erfassung von Handlungskompetenz herangezogen werden können.

4.1. Der erweiterte Leistungsbegriff

Im handlungsorientierten Unterricht sollen SchülerInnen eigenständig und kooperativ lernen, wodurch das Lernen an sich zu einem wichtigen Ziel des Unterrichts wird. Dieses Ziel macht erforderlich, dass der Prozess der Leistungserbringung ebenfalls als Leistung angesehen wird.²⁶⁰ Der Ruf nach einem schulischen Leistungsbegriff, der über reproduktive Leistungen hinaus geht, ist nicht neu. Bereits 1970 machte Beckmann darauf aufmerksam, dass Leistung, unter der die „*Reproduktion von Kenntnissen* [verstanden wird d. Verf.] [...], *durch die*

²⁵⁹ Vgl. Kaufhold, M. (2006), S. 22f.

²⁶⁰ Vgl. Winter, F. (2004), S. 144f.

*anderen Aspekte von Leistung entscheidend zu relativieren*²⁶¹ sei. Klafki forderte auch schon in den 1970er Jahren, dass nicht nur das Ergebnis, sondern auch der Leistungsprozess als Leistung anzuerkennen sei.²⁶² Dubs beschreibt sinnvolle Lernleistungen als Inhalte und Themen, die zur Berufsfähigkeit und zur erfolgreichen Lebensbewältigung befähigen und vielseitig, integrativ, interdisziplinär, prozess- und produktorientiert ausgeprägt sind.²⁶³ Ein dynamischer Leistungsbegriff, d.h. *„der Wert einer Leistung ist demnach bestimmbar aber nicht vorab und allgemeingültig festlegbar“*²⁶⁴, ist dort von besonderer Bedeutung, wo Leistungsnormen nicht genau bestimmt werden können, also wenn kreative oder individuelle Leistungen gefordert werden oder wenn Leistungen inhaltlich differenziert bewertet werden sollen. Leistung soll demnach stets in situativen Zusammenhängen und in Abhängigkeit von anderen Beteiligten betrachtet werden.²⁶⁵ Das Ziel, SchülerInnen zur Mündigkeit und Selbstverantwortung zu erziehen, äußert sich in der Vorgehensweise, sie an der Definition dessen, was als Leistung gilt und wie diese bewertet wird zu beteiligen. Diese Methode begünstigt auch die Beantwortung der Sinnfrage, indem die Notwendigkeit von Inhalten und Leistungen nicht mit ihrer späteren Nützlichkeit erklärt wird.²⁶⁶

Der Leistungsbegriff soll derart erweitert werden, dass er über den Nachweis von fachlich-inhaltlichen Fähigkeiten hinaus auch sozial-kommunikative, methodische und Persönlichkeitskompetenzen erfasst, was im Bezug auf handlungsorientierten Unterricht unerlässlich ist.²⁶⁷ Der erweiterte Leistungsbegriff gilt als Verständigungsgrundlage des LehrerInnenkollegiums über die gemeinsamen Werte. Demnach stellt Leistung einen Maßstab dar, den es anzustreben gilt, der aber kein Abbild der Unterrichtswirklichkeit ist. Der erweiterte Leistungsbegriff

- beruht auf einer vertrauensvollen Beziehung,
- bedarf institutioneller und systemischer Unterstützung,
- ist vielfältig (produkt- und prozessbezogen),
- ist solidarisch, individuell und subjektbezogen,
- ist niemals ein wertfreies oder objektives Konstrukt,
- bedarf regelmäßig einer Kommunikation und Reflexion und
- unterliegt einer Fremd- und Selbstbeurteilung.²⁶⁸

²⁶¹ Beckmann, H.-K. (1973), S. 259 zitiert nach Eiko, J. (1992), S. 34.

²⁶² Vgl. Winter, F. (2004) S. 144.

²⁶³ Vgl. Dubs, R. (2009), S. 34f.

²⁶⁴ Winter, F. (2004), S. 146.

²⁶⁵ Vgl. Winter, F. (2004), S. 146–156.

²⁶⁶ Vgl. Winter, F. (2004), S. 152.

²⁶⁷ Vgl. Bohl, Th. (2001), S. 3f.; Hasenhüttel, E. (2005), S. 155.

²⁶⁸ Vgl. Eiko, J. (1992), S. 21–33; Bohl, Th. (2001), S. 11ff.; Grunder, H.-U./Bohl, Th. (2001), S. 27ff.; Bohl, Th. (2006), S. 27ff.

Die Dimensionen eines erweiterten Leistungsbegriffes bilden eine organische Einheit und spiegeln die vier Bereiche der Handlungskompetenz wider.²⁶⁹ Die Dimensionen können verschiedene Komplexitätsniveaus aufweisen, wobei das höhere Niveau das Erreichen des Niedrigeren stets beinhaltet oder voraussetzt.²⁷⁰ Abbildung 5 soll die vier Dimensionen, die mit dem im dritten Kapitel beschriebenen Kompetenzmodell korrespondieren verdeutlichen. Unter den vier Kompetenzbereichen besteht keine Hierarchie, sondern sie bedingen bzw. ergänzen sich gegenseitig. Der inhaltlich-fachliche Bereich zielt auf den Erwerb von Fachwissen ab. Im sozial-kommunikativen Bereich geht es darum, dass Lernende zu einer konstruktiven Zusammenarbeit befähigt werden. Im methodisch-strategischen Bereich wird der Fokus auf die Fähigkeit gelegt, Inhalte auszuwählen und sich anzueignen. Der persönliche Bereich konzentriert sich auf den sinnvollen und persönlichen Umgang mit den Inhalten.²⁷¹

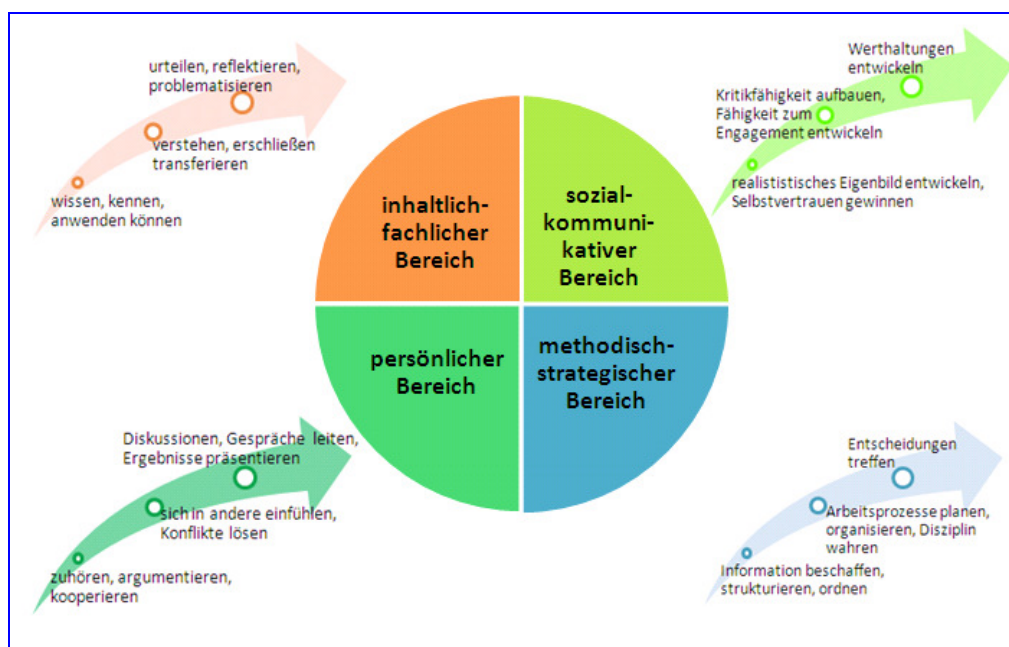


Abbildung 5: Dimensionen des erweiterten Leistungsbegriffes²⁷²

Die Parallelen zwischen den Erläuterungen des erweiterten Leistungsbegriffes und den Charakteristiken des handlungsorientierten Unterrichts machen deutlich, dass sie sich gegenseitig herbeiführen. Handlungsorientierung als Unterrichtskonzept zu verfolgen kann nur dann effektiv erfolgen, wenn der Leistungsbeurteilung der erweiterte Leistungsbegriff zu Grunde gelegt wird. Ebenso kann sich der erweiterte Leistungsbegriff auch nur dann als sinnvolle Leistungsdefinition erweisen, wenn die SchülerInnen die Möglichkeit bekommen, sich an der

²⁶⁹ Vgl. Paradies, L./Wester, F./Greving, J. (2005), S. 42.

²⁷⁰ Vgl. Benischek, I. (2006), S. 83.

²⁷¹ Vgl. Arnold, R./Krämer-Stürzl, A. (1999), S. 220.

²⁷² Eigene Darstellung in Anlehnung an Paradies, L./Wester, F./Greving, J. (2005), S. 42 und Arnold, R./Krämer-Stürzl, A. (1999), S. 220.

Gestaltung ihrer Lernprozesse aktiv zu beteiligen und sich zunehmend selbständiger zu organisieren.

4.2. Änderungen in der Leistungsbeurteilung

Immer wenn es im Unterricht um den Aufbau bzw. die Weiterentwicklung von Kompetenzen geht, ist Unterricht mit Handeln verbunden und strebt Denken in Zusammenhängen anstelle von reiner Wissensvermittlung an. Kompetenzorientiert unterrichten heißt also thematische Schwerpunkte zu setzen und auch Inhalte über die Fächergrenzen hinaus in den Unterricht mit einzubeziehen anstatt isolierte Fächerinhalte zu vermitteln. Diese Änderungen der Unterrichtsmethoden und der Übergang zu prozessorientierten Aufgabenstellungen, die mit mehreren Lösungsmöglichkeiten einhergehen, schlagen sich auch in der Leistungsbeurteilung nieder und erfordern den Einsatz mehrdimensionaler Leistungsbewertungsmethoden.²⁷³

Traditionelle Formen der Leistungsfeststellung eignen sich nicht für die Erfassung von SchülerInnenleistungen im Sinne des erweiterten Leistungsbegriffes. Daher müssen neue offene Formen der Leistungsfeststellung bzw. -beurteilung eingesetzt werden, um individuelle und prozessorientierte SchülerInnenleistungen aus allen Lernbereichen erfassen zu können.²⁷⁴

Es ist typisch für die herkömmlichen Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung, dass die SchülerInnen ihre Leistungen unter besonderen Bedingungen, wie z.B. unter Zeitbeschränkung, individuell und ohne Hilfsmittel erbringen sollen und, dass häufig nur auf die Prüfung hin gelernt wird, da nur diese für die Leistungsbeurteilung von Bedeutung ist. Sie koppeln die Leistung der SchülerInnen unmittelbar an Produkte und befassen sich ausschließlich mit individuellen Leistungen. Die Leistungsfeststellung und -beurteilung obliegt im Fall dieser Methoden ausschließlich der Lehrperson und konzentriert sich vorrangig auf die Überprüfung von Wissen (mit Ausnahme der praktischen und graphischen Leistungsfeststellung).²⁷⁵ Diese vornehmlich ergebnisorientierten, punktuellen Methoden sind bzw. waren ein Versuch, den testtheoretischen Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität durch den Einsatz von kognitiv-reproduktiven meist schriftlichen Arbeiten gerecht zu werden.²⁷⁶

²⁷³ Vgl. Stock, M. (2010), S. 125.

²⁷⁴ Vgl. Grunder, H.-U./Bohl, Th. (2001), S. 25f.; Fringes, P. (1996), S. 365.

²⁷⁵ Vgl. Winter, F. (2004), S. 30–35.

²⁷⁶ Vgl. Fringes, P. (1996), S. 364.

Demgegenüber stehen die Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung, die im Sinne des erweiterten Leistungsbegriffs und in Verbindung mit der Handlungsorientierung zur Anwendung kommen sollen. Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung machen erforderlich, dass der Leistungsentwicklungsprozess mit all seiner Dynamik in der Leistungsbeurteilung Berücksichtigung findet. Dies kann nur erfolgen, wenn die/der LehrerIn eine durch kontinuierliche Beobachtung gesammelte, detaillierte Datenmenge über den persönlichen Lernfortschritt der SchülerInnen ihrer/seiner Beurteilung zugrunde legt.²⁷⁷ Neben dem Produkt fließen also auch der Prozess der Leistungserbringung und gemeinschaftlich erbrachte Leistungen in die Leistungsbeurteilung ein. In diesem Fall sollen die SchülerInnen in die Definition der zu erbringenden Leistung und in die Gestaltung des Leistungsbeurteilungsprozesses aktiv mit einbezogen werden, somit liegt die Leistungsfeststellung und -beurteilung nicht mehr alleine bei der Lehrperson.²⁷⁸ Die Leistungsfeststellung beschränkt sich nicht weiter auf einen vorher bestimmten Zeitpunkt, sondern geht durch ständige Reflexion kontinuierlich vorstatten und wird somit integraler Bestandteil des Lernprozesses und des Unterrichtsgeschehens. Die Note, als Ergebnis der Leistungsbeurteilung, wird um eine verbale Rückmeldung ergänzt, welche das Ergebnis und die Qualitäten der Arbeit sachlich erläutert. Ein großer Unterschied zur herkömmlichen Leistungsbeurteilung kann ebenfalls darin gesehen werden, dass nicht lediglich LehrerInnenurteile, also die Noten, sondern auch Belege der Leistungserbringung gesammelt und dokumentiert werden. Anstelle von Prüfungssituationen soll eine Feedback-Kultur entstehen, die in allen Phasen des Lernprozesses eine wichtige Rolle spielt. Der Aufbau einer Feedback-Kultur ist besonders hervorzuheben, weil SchülerInnen sich dabei die Fähigkeit zur Kontrolle und Bewertung eigener Leistungen aneignen können, die einen wichtigen Teil der Selbständigkeit im Lernen darstellt.²⁷⁹

Die Leistungsfeststellung und -beurteilung im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts muss die bereits in Kapitel 2.2.1 erläuterten rechtlichen Anforderungen ebenfalls erfüllen. Sie muss also den Bestimmungen des SchUG, der LBVO und der im Lehrplan des Schultyps aufgebürdeten Vorgaben entsprechend ausgestaltet werden. Das bedeutet also, dass im handlungsorientierten Unterricht ebenfalls die in §3 Abs. 1 der LBVO aufgezählten und in Kapitel 2.2.2 erläuterten Formen der Leistungsfeststellung zum Einsatz kommen sollen. Im Folgenden sollen die im Gesetz aufgezählten Formen auf ihre Tauglichkeit hin untersucht werden, und die Aufmerksamkeit soll auf eventuelle erforderliche Änderungen gelenkt werden.

²⁷⁷ Vgl. Fringes, P. (1996), S. 365f.

²⁷⁸ Vgl. Winter, F. (2004), S. 30.

²⁷⁹ Vgl. Winter, F. (2004), S. 70 ff.

Die Feststellung der Mitarbeit (§4 LBVO) von SchülerInnen im Unterricht bleibt natürlich eine wichtige Informationsquelle für die Lehrperson bei der Leistungsbeurteilung. Da sich die SchülerInnen im handlungsorientierten Unterricht zunehmend selbständig betätigen, müssen Unterrichtssituationen, in denen SchülerInnen ihr natürliches Verhalten zum Ausdruck bringen, nicht künstlich hergestellt werden. In der Mitarbeit werden Beobachtungen über die mündlichen, schriftlichen, praktischen und grafischen Leistungen der SchülerInnen subsumiert, wobei es unerheblich ist, ob sie diese alleine oder in Gruppen- oder PartnerInnenarbeit erbracht haben, womit diese Form der Leistungsfeststellung der Idee der Handlungsorientierung entspricht.

Mündliche Prüfungen (§5 LBVO) können im handlungsorientierten Unterricht ebenfalls zur Leistungsfeststellung herangezogen werden, wobei großes Augenmerk darauf gelegt werden soll, dass sie sich nicht bloß auf das Abfragen von Sachinformationen beschränkt, sondern die verbalen Aktivitäten der SchülerInnen beobachtet und wahrgenommen werden.²⁸⁰ Mithilfe von mündlichen Übungen (§6 LBVO) wie z.B. Referaten kann beobachtet werden, inwieweit SchülerInnen fähig sind, ein Thema zusammenhängend zu bearbeiten oder Informationen zu beschaffen und zu verwerten.

Schriftliche Leistungen, wie die in §7 der LBVO geregelten Schularbeiten und die in §8 der LBVO behandelten schriftlichen Überprüfungen sind gemäß den Bestimmungen des jeweiligen Lehrplans in der vorgegebenen Anzahl durchzuführen. Sie dürfen sich allerdings im Sinne der Handlungsorientierung nicht auf kognitiv-reproduktives Wissen beschränken, sondern müssen offen gestaltet werden. Hier können z.B. Fallbeispiele gut eingesetzt werden, weil sie komplexer sind und an reale Handlungsanforderungen anknüpfen.²⁸¹ Der Vorteil, dass alle SchülerInnen gleichzeitig unter den gleichen Bedingungen die gleichen Aufgabenstellungen bearbeiten, kommt natürlich auch unter handlungsorientierten Aspekten zum Vorschein,²⁸² da allerdings keine Aufgabenstellungen mit standardisierten Lösungen zum Einsatz kommen sollen, können die Argumentationsmuster der SchülerInnen voneinander abweichen.

Es resultiert einerseits aus dem Wesen des handlungsorientierten Unterrichts, dass praktische und graphische Leistungsfeststellungen (§8 und §9 LBVO) nicht nur zulässig sondern sogar zu forcieren sind, weil sie sich sehr stark an der Praxis orientieren. Bei dieser Art von Überprüfungen steht das Können der SchülerInnen im Mittelpunkt. Um für Transparenz zu sorgen,

²⁸⁰ Vgl. Fringes, P. (1996), S. 365.

²⁸¹ Vgl. Fringes, P. (1996), S. 365.

²⁸² Vgl. Birkel, P. (1984), S. 236.

ist es erforderlich, dass die Aufgabenstellung und die Beurteilungskriterien im Vorfeld einer praktischen bzw. graphischen Leistungsfeststellung mit den SchülerInnen abgeklärt werden.²⁸³ Andererseits resultiert aus der Handlungsorientierung, dass neben der Überprüfung theoretischen Wissens und praktischen Könnens auch der Prozess der Leistungserbringung in die Beurteilung mit einfließen soll. Daher gibt es nicht ‚die‘ Beurteilungsform, sondern es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, die Leistung von SchülerInnen zu erfassen. Gute Leistungsbeurteilungsformen zeichnen sich allesamt dadurch aus, dass sie die im Unterricht behandelten Inhalte auf dem Niveau der verfolgten Lehr- bzw. Lernziele, wie sie im Unterricht ausreichend trainiert wurden, abdecken.²⁸⁴ Besonderes Augenmerk soll auf einen gesunden Methodenmix sowohl in der Unterrichtsgestaltung als auch in der Leistungsbeurteilung gelegt werden.

Im Bezug auf die Bezugsnormen (Kapitel 2.2.3.) muss hervorgehoben werden, dass neben der kriteriumsorientierten Bezugsnorm die individuelle Bezugsnorm in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken muss, weil das Ziel des handlungsorientierten Unterrichts die individuelle Kompetenzentwicklung der einzelnen SchülerInnen ist. Die Kompetenzzuwächse einer Schülerin/eines Schülers können erfasst werden, wenn ihre aktuellen Leistungen mit ihren früheren Leistungen verglichen werden. Wird das aktuelle, individuelle Kompetenzniveau der SchülerInnen als Ausgangspunkt des Unterrichts herangezogen, können sie individuell gefördert werden und eine personenzentrierte Sichtweise kann im Unterricht dazu beitragen, dass die Lernbiographie der einzelnen SchülerInnen zu einer wichtigen Ressource des Unterrichts wird. Die kriteriumsorientierte Bezugsnorm bleibt aber weiterhin ein wichtiger Aspekt. Sie äußert sich in einem angestrebten, externen Niveau, welches sich an den Lehrplänen orientiert und an das die SchülerInnen am Ende ihrer Ausbildung ihren persönlichen Lernzuwachs angleichen müssen. In diesem Zusammenhang wird oft von Bildungsstandards gesprochen. Dieser Prozess wird durch die Festlegung von Zwischenzielen, die ebenfalls erreicht werden müssen und die den SchülerInnen klar kommuniziert werden, erheblich begünstigt.²⁸⁵

Im Bereich der Funktionen der Leistungsbeurteilung (Kapitel 2.2.4.) kommt der pädagogischen Funktion eine besonders bedeutsame Rolle zu. Dies resultiert einerseits daraus, dass handlungsorientierter Unterricht am individuellen Lernstand als Ausgangspunkt des Lernprozesses anknüpft und auf die persönlichen Lernzuwächse der SchülerInnen abzielt.²⁸⁶

²⁸³ Vgl. Fringes, P. (1996), S. 365.

²⁸⁴ Vgl. Obrist, W./Städli, Ch. (2003), S. 67.

²⁸⁵ Vgl. Dorninger, Ch. et al. (2011), S. 50f.

²⁸⁶ Vgl. Dorninger, Ch. et al. (2011), S. 51.

Andererseits muss den SchülerInnen im handlungsorientierten Unterricht ein größeres Maß an Selbständigkeit und Verantwortung zugestanden werden, damit sie im Zuge der Planung, Durchführung und Kontrolle ihrer Handlungen ihre Kompetenzen entfalten können. Um dies erreichen zu können, müssen sich LehrerInnen zurücknehmen und den SchülerInnen beratend zur Seite stehen.²⁸⁷ Die Berichts- bzw. Berechtigungs- und Selektionsfunktionen werden, von der Schule weitgehend unverändert, auch unter dem handlungsorientierten Aspekt wahrgenommen.

Die testtheoretischen Kriterien (Kapitel 2.2.5.) geben Auskunft über die Güte der Leistungsbeurteilung. Die Objektivität steht für die Unabhängigkeit des Messwertes von der messenden Person. Die Durchführungsobjektivität ist im Hinblick auf die Forderung, dass verschiedene Lehrende die Schulleistung gleich erfassen würden, problematisch. Im handlungsorientierten Unterricht sollen die SchülerInnen in die Definition der Bewertungskriterien mit einbezogen werden, was als Schritt zur Sicherstellung der einheitlichen Bewertungskriterien gesehen werden kann. Die Interpretationsobjektivität kann am stärksten durch externe Faktoren, wie die Sympathie der Lehrperson gegenüber dem/der SchülerIn oder dem Geschmack der Lehrenden verfälscht werden. Die Reliabilität, vor allem die zeitliche Stabilität kann durch den Einsatz verschiedener Methoden zur Erfassung von Kompetenzen begünstigt werden. Die Validität der Messung kann durch die gemeinsame Definition der relevanten Kriterien positiv beeinflusst werden. Die Einwirkung und Einhaltung eines Kriterienkataloges, welcher sich am Unterricht und den Vorgaben des Lehrplanes orientiert, kann dazu beitragen, dass maßstabsfremde Faktoren die Ergebnisse weniger stark beeinflussen.

Bei der Erfassung von Handlungskompetenz sollen sowohl mündliche, schriftliche als auch praktische Aufgaben herangezogen und Beobachtungen angestellt werden. Es muss dabei bewusst großes Augenmerk auf die Gütekriterien gelegt werden, um die Vergleichbarkeit der Leistungen gewährleisten und die Subjektivität der Leistungsbeurteilung abwehren zu können.²⁸⁸

4.3. Prämissen der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung

Die bisherigen Ausführungen weisen bereits auf einige grundlegende Bedingungen hin, wie z.B. die individuelle Lernzuwachsorientierung, den hohen Stellenwert der Lernbiographie oder die Veränderungen im Rollenverständnis, denen kompetenzorientierte

²⁸⁷ Kapitel 3.3. dieser Arbeit befasst sich ausführlich mit den Merkmalen handlungsorientierten Unterrichts.

²⁸⁸ Vgl. Simon, M. (2005), S. 8.

Leistungsbeurteilung gerecht werden muss. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, sollen an dieser Stelle einige weitere Aspekte hervorgehoben werden.

Fokussierung auf die SchülerInnen

Im handlungsorientierten Unterricht stehen die Kompetenzzuwächse der SchülerInnen im Mittelpunkt, wodurch der Blick nicht auf die gesamte Klasse, sondern auf die einzelnen SchülerInnen und ihre Fortschritte gerichtet werden soll. Im handlungsorientierten Unterricht arbeiten die SchülerInnen häufig in Teams, wodurch soziale Aspekte stark in den Vordergrund treten, welche beobachtet und beurteilt werden sollen. Die Leistungserwartung und die Kriterien der Leistungsfeststellung müssen den SchülerInnen am Anfang des Lernprozesses klar kommuniziert werden.²⁸⁹ Somit können die langfristigen Ziele handlungsorientierten Unterrichts als verbindlich angesehen werden, die Lernwege der SchülerInnen können sich aber variabel gestalten und an ihren jeweiligen Bildungsstand angepasst werden.²⁹⁰

Partizipation der SchülerInnen

Die Leistungsbeurteilung ist unter handlungsorientiertem Blickwinkel nicht nur im Kompetenzbereich der LehrerInnen angesiedelt, sondern die SchülerInnen müssen auch mit einbezogen werden. Ihnen muss die Möglichkeit zugestanden werden, Teilziele festzulegen und zu begründen sowie sich an der Entwicklung der Erfolgskriterien zu beteiligen. Ebenso wie im Lernprozess sollte in der Beurteilungsphase auf Aufgaben zurückgegriffen werden, die den SchülerInnen vollständige Handlungen²⁹¹ abverlangen und ihnen so wenig Restriktionen wie nötig aufliegen und so viele gestalterische Freiräume zugestehen wie nur möglich. Die Reflexion und Selbstbewertung der SchülerInnen muss auch sichergestellt werden. Die Selbstkontrolle der SchülerInnen soll nicht nur das Ergebnis sondern ebenso den Planungs- bzw. Arbeitsprozess zum Gegenstand haben. Auf diese Weise können die subjektiven Interpretationen der SchülerInnen der Lehrperson zugänglich gemacht werden.²⁹²

Aufgabengestaltung

In den gewählten Aufgabenstellungen sollten sich komplexe, aus der Erfahrungswelt der SchülerInnen entnommene Probleme wiederfinden, weil so die SchülerInnen ihre fachspezifischen Kompetenzen, sowohl ihre Fach-, Sozial-, Selbst- als auch Methodenkompetenz, auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus darlegen können.²⁹³ Daher enthält eine derartig konzi-

²⁸⁹ Vgl. Dorninger, Ch. et al. (2011), S. 50f.

²⁹⁰ Vgl. Obst, G. (2009), S. 132.

²⁹¹ Die vollständige Handlung wurde in Kapitel 3.2. detailliert vorgestellt.

²⁹² Vgl. Jochen, W. (1996), S. 26f.

²⁹³ Vgl. Obst, G. (2009), S. 185f.

pierte Aufgabe stets eine Situationsbeschreibung, also die Darstellung einer konkreten berufsüblichen Situation, möglichst mit praxisüblichen Materialien angereichert. Die Fragestellungen beziehen sich auf die dargestellte Situation und zielen auf die Darstellung des gesamten Handlungsablaufs ab. Es muss allerdings bedacht werden, dass schriftlich zu bearbeitende Arbeitsaufträge nicht dazu in der Lage sind, die sozialen Kompetenzen und die Einstellungen der SchülerInnen zu erheben.²⁹⁴ Bei der Beurteilung der Leistung soll das erreichte Niveau anhand des Umfangs der verlangten Kenntnissen, der fachlichen Richtigkeit und Gründlichkeit, des Grades an Selbständigkeit und der Art der Gestaltung mit dem angestrebten Maß an Handlungskompetenz verglichen werden, um alle Dimensionen der Handlungskompetenz einzubeziehen.²⁹⁵

Transparenz der Kriterien

Die Beurteilungskriterien der Leistungsbeurteilung müssen den SchülerInnen genauso bekannt sein, wie die im Unterricht verfolgten Ziele, damit SchülerInnen die Beurteilung gerecht empfinden. Die fehlende Möglichkeit eines direkten Vergleiches soll in handlungsorientierten Aufgabenstellungen durch die klare Kommunikation und eventuelle schriftliche Fixierung der Beurteilungskriterien kompensiert werden.²⁹⁶

Individuelle Begleitung

Zu Beginn des handlungsorientierten Unterrichts muss der aktuelle Kompetenzstand der SchülerInnen ermittelt werden, damit das Lernangebot auf ihre individuellen Voraussetzungen abgestimmt werden kann und sie durch gezielte Unterstützung die nächste Kompetenzstufe erreichen können. In diesem Zusammenhang sollen neben den fachlichen Inhalten auch die Arbeitsstrategien und die Schwächen der SchülerInnen aufgedeckt werden, um die weiteren Lernschritte passend gestalten zu können. Auf diese Weise wird die Beobachtung zum immanenten Teil des Unterrichtsgeschehens und die Kompetenzentwicklung bleibt im Blickfeld.²⁹⁷

4.4. Mögliche Indikatoren

Die Komplexität der Handlungskompetenz erfordert zunächst eine genaue Definition dessen, was erfasst bzw. überprüft werden soll. Daher soll an dieser Stelle zunächst der Aufbau von Handlungskompetenz verdeutlicht, dann der Kompetenzbegriff definiert und anschließend die

²⁹⁴ Vgl. Müller, N. (1996), S. 35.

²⁹⁵ Vgl. Mallmann, D./Näther, D. (1996), S. 20.

²⁹⁶ Vgl. Hackenbroch-Krafft, I. et al. (2002), S. 152.

²⁹⁷ Vgl. Feindt, A. (2010), S. 86.

in Kapitel 3.2 bereits vorgestellten Dimensionen der Handlungskompetenz erneut aufgegriffen und konkretisiert werden.

Handlungskompetenz kann als ein hierarchisches Modell verbildlicht werden, wie es in Abbildung 6 dargestellt ist. Sie ist das Konglomerat aus Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz, die sich wiederum aus Fähigkeitsdimensionen zusammensetzen. Die Fähigkeitsdimensionen können als Bündel von motorischen und geistigen Befähigungen und Fertigkeiten aufgefasst werden.²⁹⁸ Somit ergibt sich ein vierstufiges Modell, welches bei der Erstellung von Kriterienkatalogen hilfreich sein kann.

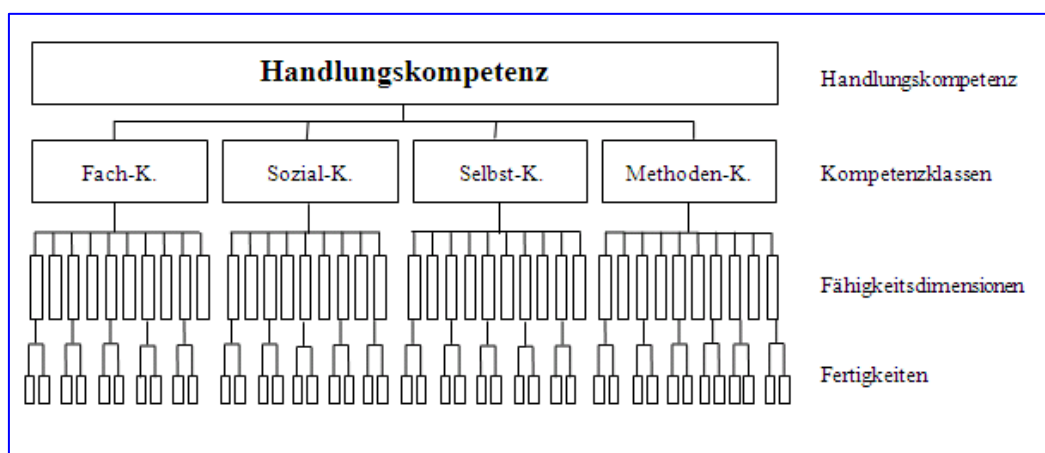


Abbildung 6: Struktur der Handlungskompetenz²⁹⁹

Die Abbildung verdeutlicht, dass das Fundament des Modells die Fertigkeiten bilden. Diese können im Handlungsvollzug der SchülerInnen beobachtet werden. Aus dem Vorhandensein mehrerer Fertigkeiten aus einer Fähigkeitsdimension kann darauf gefolgert werden, dass die/der SchülerIn die betroffenen Fähigkeiten besitzt. Die vorhandenen Fähigkeiten der Schülerin/des Schülers können zu Kompetenzdimensionen verdichtet werden. Ziel soll natürlich sein, möglichst viele Kompetenzdimensionen auf diese Art und Weise zu bestätigen, damit mit hoher Wahrscheinlichkeit gesagt werden kann, ob die/der SchülerIn ihre/seine Handlungskompetenz weiterentwickeln konnte.

Berufsbildung wird häufig mit dem Kompetenzbegriff in Verbindung gebracht, weil die berufsbildenden Schulen u.a. mit einer Berufsbefähigung abschließen, was darauf hinweist, dass die AbsolventInnen kompetent genug sind, um einen bestimmten Beruf auszuüben.³⁰⁰ Die Recherche nach einer Kompetenzdefinition führt immer wieder zur Definition von Weinert.

²⁹⁸ Vgl. Breuer, K. (2005), S. 21f.

²⁹⁹ Vgl. Breuer, K. (2005), S. 22.

³⁰⁰ Vgl. Dorninger, Ch. et al. (2011), S. 4.

Nach Weinert können unter Kompetenzen, „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“³⁰¹ verstanden werden. Aus dieser Definition lassen sich drei Dimensionen, die eng miteinander verknüpft sind, ableiten: Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen oder einfacher formuliert: Wissen, Können und Wollen. Diese lassen sich nicht auf die verschiedenen Unterrichtsfächern aufteilen, sondern müssen stets gleichzeitig im Blick gehalten werden, um sinnvoll kompetenzorientiert unterrichten zu können.³⁰²

Nachdem gezeigt werden konnte, dass Kompetenzen aus dem Zusammenspiel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen entstehen, sollen Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz erneut in Erinnerung gerufen und in Hinblick auf diese drei Aspekte operationalisiert werden. Die Erarbeitung dieser Aspekte geschieht in Anlehnung an die Kategorien der Kompetenzstandards von Ziener, die in Tabelle 1 dargestellt sind. Anschließend sollen exemplarisch geeignete Indikatoren aus den einzelnen Kompetenzbereichen abgeleitet werden, deren Beobachtung Rückschlüsse auf eine eventuelle Kompetenzentwicklung zulässt.

	1. Mindeststandard	2. Regelstandard	3. ExpertInnenstandard
Kognitiver Bereich	Grundzüge wiedergeben	Hintergründe benennen	Transfer vollziehen
Kommunikativer Bereich	Monolog	Dialog	Diskurs
Methodisch-kreativer Bereich	Reproduktion	Rekonstruktion	Transformation
Personaler und sozialer Bereich	reaktiv	aktiv	konstruktiv

Tabelle 1: Kompetenzstufen³⁰³

Fachkompetenz steht für die Fähigkeit und Bereitschaft, auf Basis von solidem Fachwissen, berufliche Aufgabenstellungen sachlich richtig, normenkonform und verbindlichen Vorschriften entsprechend bearbeiten und das Ergebnis fachlich beurteilen zu können.³⁰⁴

³⁰¹ Weinert, F.-E. (2001), S. 27.f.

³⁰² Vgl. Ziener, G. (2008), S. 20f.

³⁰³ Tabelle in Anlehnung an Ziener, G. (2008), S. 66f.

³⁰⁴ Vgl. Richter, H. (2002), S. 43; Simon, M. (2005), S. 9.

Kenntnisse/Wissen:

1. Grundzüge wiedergeben
Bsp.: gespeichertes Faktenwissen reproduzieren, Definitionen wiedergeben
2. Hintergründe benennen
Bsp.: Sachinformationen verarbeiten, begreifen, erklären
3. Transfer vollziehen
Bsp.: fachliche Inhalte und Zusammenhänge darstellen, analysieren, beurteilen

Fertigkeiten/Können:

1. Grundlagen
Bsp.: grundlegende Fertigkeiten zur Lösung einfacher Aufgaben
2. Hintergründe
Bsp.: Problemlösung nach Auswahl von Methode und Informationen
3. Transfer
Bsp.: Lösungen für spezielle Probleme erarbeiten

Haltungen/Wollen:³⁰⁵

1. Kenntnis gesellschaftlicher Normen
Bsp.: notwendiges Engagement
2. Orientierung an einem Normenkatalog
Bsp.: Leistungsbereitschaft, Beständigkeit, Motivation
3. Reflektierter Umgang mit gesellschaftlichen, beruflichen Normen
Bsp.: Wissbegierde, Zielorientiertheit, Zuverlässigkeit, Qualitätsorientierung

Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und die Bereitschaft, soziale Beziehungen aufzubauen, sie zu gestalten, sowie mit anderen produktiv, verantwortungsvoll und solidarisch zusammenzuarbeiten sowie Konflikte zu erfassen und mit ihnen konstruktiv umzugehen.³⁰⁶

Kenntnisse/Wissen:

1. reaktiv
Bsp.: allgemeine Kommunikations- und Verhaltensregeln kennen, wiedergeben
2. aktiv
Bsp.: Kommunikationsregeln begründen, sich situationsadäquat verhalten
3. konstruktiv
Bsp.: Zusammenhänge von Kommunikations- und Verhaltensregeln erläutern

Fertigkeiten/Können:

1. reaktiv
Bsp.: Beteiligung an der Problemlösung im Team nach Aufforderung
2. aktiv
Bsp.: Initiative zur Problemlösung ergreifen, sich situationsadäquat verhalten
3. konstruktiv
Bsp.: produktives Miteinander organisieren, Regeln aufstellen

³⁰⁵ Vgl. Müller, J. (2006), S. 154.

³⁰⁶ Vgl. Richter, H. (2002), S. 43; Simon, M. (2005), S. 9.

Haltungen/Wollen:

1. Kenntnis gesellschaftlicher Normen
Bsp.: Grundsätze friedlichen Zusammenlebens kennen
2. Orientierung an einem Normenkatalog
Bsp.: Hilfsbereitschaft und Kooperationsbereitschaft signalisieren
3. Reflektierter Umgang mit gesellschaftlichen, beruflichen Normen
Bsp.: Verantwortung übernehmen, für Solidarität und Toleranz eintreten

Die Selbstkompetenz (auch Persönlichkeits- oder Moralkompetenz genannt) steht für die Fähigkeit und Bereitschaft, die persönlichen Entwicklungschancen und Begabungen zu erkennen, zu entfalten, eine eigene Meinung zu bilden und zu artikulieren, sowie konstruktive Kritik offen entgegen zu nehmen.³⁰⁷

Kenntnisse/Wissen:

1. monologisch
Bsp.: Kriterien, Bestandteile des Selbstkonzepts kennen
2. dialogisch
Bsp.: eigenes Selbstkonzept charakterisieren und kommunizieren
3. diskursorientiert
Bsp.: Kenntnisse um die Reflexion, Selbststeuerung

Fertigkeiten/Können:

1. monologisch
Bsp.: Gefühle, Meinungen und Sachverhalte unterscheidbar kommunizieren
2. dialogisch
Bsp.: eigene Äußerungen mit anderen Äußerungen in Verbindung bringen
3. diskursorientiert
Bsp.: andere Positionen wahrnehmen und mit der eigenen vergleichen

Haltungen/Wollen:

1. Kenntnis gesellschaftlicher Normen
Bsp.: die eigenen Werte identifizieren
2. Orientierung an einem Normenkatalog
Bsp.: die eigenen Werte und Normen
3. Reflektierter Umgang mit gesellschaftlichen, beruflichen Normen
Bsp.: die eigenen Werte und Positionen kritisch hinterfragen

Methodenkompetenz beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft eines Individuums, seine Kenntnisse über Arbeitstechniken, Verfahrensweisen und Problemlösungsstrategien situationsbezogen und zielgerichtet einsetzen zu können. Die Techniken der Informationsbeschaffung, ihre Strukturierung und Bearbeitung gehören ebenso zur Methodenkompetenz, wie die Interpretation und Präsentation der Ergebnisse.³⁰⁸

³⁰⁷ Vgl. Richter, H. (2002), S. 43; Schwadorf, H. (2005), S. 69.

³⁰⁸ Vgl. Gramlinger, F. (2000), S. 101.

Kenntnisse/Wissen:

1. Reproduktion
Bsp.: Kenntnis grundlegender Arbeits-, Präsentations- und Rechartechniken
2. Rekonstruktion
Bsp.: Kenntnis weiterführender Arbeits-, Präsentations- und Rechartechniken
3. Transformation
Bsp.: neuartige Aufgaben selbständig bearbeiten (Transformation)

Fertigkeiten/Können:

1. Reproduktion
Bsp.: Kenntnis grundlegender Arbeits-, Präsentations- und Rechartechniken
2. Rekonstruktion
Bsp.: sichere Beherrschung von Arbeits-, Präsentations- und Rechartechniken
3. Transformation
Bsp.: neuartige Aufgaben selbständig bearbeiten (Transformation)

Haltungen/Wollen:

1. Kenntnis gesellschaftlicher Normen
Bsp.: die eigenen Werte identifizieren
2. Orientierung an einem Normenkatalog
Bsp.: die eigenen Werte und Normen
3. Reflektierter Umgang mit gesellschaftlichen, beruflichen Normen
Bsp.: die eigenen Werte und Positionen kritisch hinterfragen

Die dargestellten drei Aspekte korrespondieren mit der Orientierung am Mindeststandard, Regelstandard oder ExpertInnenstandard, daher kann davon ausgegangen werden, dass die jeweils höhere Stufe die niedrigere(n) inkludiert. D.h. die Erfüllung der zweiten Stufe bestätigt, dass die/der SchülerIn die Forderungen der Stufe eins ebenfalls erreicht. Analog gilt für die Stufe drei, dass die/der SchülerIn, die sich auf dieser Stufe befindet, den Forderungen der ersten beiden Stufen gerecht werden kann.

Im handlungsorientierten Unterricht ist es von essentieller Bedeutung, zwischen Leistungsdiagnose und Leistungsbeurteilung zu unterscheiden. Während die Leistungsdiagnose als Informationsquelle über den individuellen Lernfortschritt bzw. über das Ausmaß der Lernzielerreichung der SchülerInnen und als wichtiger Bestandteil der Lernbegleitung angesehen werden kann, geht es bei der Leistungsbeurteilung um die Selektion bzw. um die Erteilung von Qualifikationen. Da auch im handlungsorientierten Unterricht eine scharfe Trennung zwischen Lern- und Prüfungsphase herrschen soll, bilden zwei Blöcke das Fundament des Unterrichtsgeschehens. Auf der einen Seite steht die Lernphase der SchülerInnen, hier wird großer Wert auf ein intelligentes Üben, auf lernförderliche Rahmenbedingungen und auf eine positive Fehlerkultur gelegt und das Lernen wird selbst zum Thema gemacht. Der Leistungsdiagnose kommt dabei die Aufgabe zu, den aktuellen Leistungsstand der SchülerInnen zu erfassen

und den weiteren Lernprozess zu optimieren. Auf der anderen Seite müssen klar abgegrenzte Prüfungsphasen positioniert werden. Auch im handlungsorientierten Unterricht werden zur Leistungsbeurteilung vorwiegend schriftliche Tests eingesetzt, weil sie einerseits zeiteffizienter zu sein scheinen, andererseits, verglichen mit mündlichen Leistungsbeurteilungen, den Eindruck höherer Objektivität wecken. Bei genauerer Betrachtung stellt sich aber schnell heraus, dass dies nur im Fall von wissensorientierten Tests der Fall ist. Kompetenzorientierte schriftliche Formen der Leistungsbeurteilung stellen die Lehrenden im Bezug auf die Interpretationsobjektivität vor ähnliche Probleme, wie mündliche.³⁰⁹

Beobachtung ist eine geeignete Methode, um sowohl mündliche als auch praktische SchülerInnenleistungen, die im Rahmen von Präsentationen oder gesamten Lernprozessen in Erscheinung treten, zu erfassen. Mündliche Leistungen werden häufig nebenbei erfasst, wodurch der Beobachtung häufig Subjektivität vorgeworfen wird und wodurch sie sehr anfällig für den logischen Fehler und den Pygmalion-Effekt ist, welche in Kapitel 2.3. bereits behandelt wurden. Formen schriftlicher Leistungsfeststellung erfüllen die testtheoretischen Kriterien in einem höheren Maß, daher sollten die Leistungen, die schriftlich auch vollständig abgebildet werden können (solche sind hauptsächlich rein kognitive Leistungen), auch schriftlich erfasst werden. Zwei Aspekte der Handlungskompetenz, die Sozial- und die Selbstkompetenz, sowie die beiden Phasen Durchführung und Kontrolle des vollständigen Handelns können schriftlich allerdings gar nicht erfasst werden. Die Schwächen der Beobachtung können reduziert werden, wenn bei der Feststellung mündlicher Leistungen z.B. Beobachtungsbögen als Hilfsmittel herangezogen werden. Das Heranziehen von Kriterienkatalogen stellt einen Versuch der Objektivierung dar. Ein Beobachtungsbogen sollte Kriterien auf mittlerer Ebene beinhalten, die in Indikatoren konkretisiert werden können, weil zu konkrete Kriterien nicht aussagekräftig sind und zu vage Kriterien nicht beobachtet werden können.³¹⁰

Bei der Erstellung von Kriterienkatalogen müssen folgende drei Punkte beachtet werden:³¹¹

- Die Anzahl der zu beobachtenden Faktoren muss minimiert werden. Die meisten derartigen Bögen setzen sich aus 20 oder mehr Kriterien zusammen, um die Leistungen der SchülerInnen möglichst genau zu erfassen. Die Zahl gleichzeitig beobachtbarer Kriterien liegt aber lediglich bei vier bis acht. Die Annahme, dass möglichst viele Kriterien für mehr Gerechtigkeit sorgen, kann demnach nicht länger gehalten werden.
- Aus dem Streben nach Gerechtigkeit resultiert das Missverständnis, dass alle SchülerInnen anhand eines Kriterienkataloges beurteilt werden sollen. In diesem Fall kann

³⁰⁹ Vgl. Dorninger, Ch. (2011), S. 52–54.

³¹⁰ Vgl. Simon, M. (2005), S. 13–15.

³¹¹ Vgl. Ziener, G. (2011), S. 134–136.

vorkommen, dass einzelne SchülerInnen oder Teams anhand von Kriterien bewertet werden sollen, zu denen sie gar keine Fragen bzw. Aufgaben bekommen haben.

- Bei der Erstellung von Bewertungsbögen werden also viele Versuche unternommen, um eine möglichst gerechte Leistungsbeurteilung zu ermöglichen und derartigen Bögen liegt die Annahme zu Grunde, dass die angegebenen Kriterien so formuliert sind, dass allen Beteiligten klar ist, worum es sich bei ihnen handelt, das ist aber selten der Fall.

Es wurde bereits aufgezeigt, dass SchülerInnen im handlungsorientierten Unterricht auch an der Beurteilung ihrer Leistungen und an der Leistung ihrer KollegInnen beteiligt sind. Ziel ist es dabei, ihnen zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu verhelfen. Daher soll anhand der dargestellten Kriterien ein exemplarischer Bewertungsbogen für die LehrerInnen erarbeitet werden. Diese, in Tabelle 2 dargestellte exemplarische Indikatorensammlung, kann ganz einfach auf die Perspektive der SchülerInnen umgelegt und so ebenfalls für die Selbstbeurteilung herangezogen werden.³¹² (Die Kriterien für die SchülerInnen werden in der Tabelle mit *blauer, kursiv gestellter Schrift* dargestellt.)

Dieser Katalog stellt keinen Anspruch auf eine gleichzeitige Realisation in vollem Umfang. Der Bogen kann den SchülerInnen bereits im Vorfeld einer Prüfung ausgehändigt werden, um sie somit bei der Prüfungsvorbereitung zu unterstützen. So können sie die einzelnen Aspekte für sich prüfen und reflektieren. Die Kriterien dieses Bogens haben für alle SchülerInnen Geltung. Die erste Aufgabe der SchülerInnen besteht darin, zu überlegen, welche Anforderungen diese Kriterien an ihre Person stellen.³¹³

³¹² Vgl. Ziener, G. (2011), S. 136.

³¹³ Vgl. Ziener, G. (2011), S. 136.

Name der Schülerin/des Schülers:		Ausprägung ... vorhanden			
Kompetenz	Indikatoren	gar nicht	eher nicht	eher ja	sehr stark
Fachkompetenz <i>Ich kann...</i>	Fachliche Richtigkeit <i>...kontrollieren, ob alles, was ich sage richtig ist.</i>				
	Informationsgehalt <i>...Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden und über mein Thema umfassend informieren.</i>				
	Korrekte Verwendung der Fachsprache <i>...die Fachbegriffe richtig verwenden.</i>				
Sozialkompetenz <i>Ich kann...</i>	Kooperation mit Teammitgliedern <i>...mit anderen zusammenarbeiten.</i>				
	Umgang mit Meinungsverschiedenheit <i>...bei auftretenden Schwierigkeiten konstruktiv nach Lösungen suchen.</i>				
	Hilfsbereitschaft <i>...anderen helfen oder sie um Hilfe bitten.</i>				
Selbstkompetenz <i>Ich kann...</i>	Toleranz anderen Meinungen gegenüber <i>...anders Denkende mit Respekt begegnen.</i>				
	Reflexion <i>...über meine Erfahrungen nachdenken und mit anderen darüber reden.</i>				
	Auftreten (Selbstsicherheit) <i>...vor einem Publikum natürlich und sicher sprechen.</i>				
Methodenkompetenz <i>Ich kann...</i>	Strukturiertheit <i>...meine Beiträge gut gliedern, wobei ich zu Beginn einen Überblick gebe.</i>				
	Medieneinsatz <i>...mit den gängigen Medien umgehen.</i>				
	Anschaulichkeit <i>...komplizierte Sachverhalte verbal oder bildlich verständlich darstellen.</i>				

Tabelle 2: Bewertungskriterien³¹⁴³¹⁴ In Anlehnung an Ziener, G. (2011), S. 135, 137.

Bei der Erfassung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen kann neben der Beobachtung auf eine Vielzahl von Methoden und auf die Kombination verschiedener Methoden zurückgegriffen werden. Dazu gehören gleichermaßen Instrumente der Selbst- und Fremdbeurteilung, wie z.B.: Assessment-Center, Portfolios oder Dokumentation der Entwicklung.³¹⁵ Im folgenden Kapitel sollen einige exemplarisch ausgewählte Methoden kurz vorgestellt werden.

4.5. Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen

Im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts muss in der Leistungsbeurteilung neben dem Endprodukt auch der Lernprozess Berücksichtigung finden. Die Beurteilungskriterien sollen sowohl in Bezug auf das Endprodukt als auch auf den Lernprozess im Vorhinein genau definiert werden. Diese Prozessorientierung bringt erstens mit sich, dass sich die SchülerInnen aus fachlicher, sozialer und methodischer Sicht selbst beurteilen sollen, zweitens dass sie sich gegenseitig (schriftlich oder mündlich) Rückmeldung geben und drittens dass sie von der/dem LehrerIn ebenfalls eine Rückmeldung erhalten. Ziel eines Feedback-Gesprächs zwischen SchülerIn und LehrerIn soll die Lernförderung sein, daher sollen die SchülerInnen in dessen Rahmen Wertschätzung erfahren und Vertrauen aufbauen.³¹⁶ Im Zentrum stehen der individuelle Kompetenzaufbau und die Selbstverantwortlichkeit der SchülerInnen für ihr eigenes Vorankommen, daher ist eine Beschäftigung mit den persönlichen Stärken und Schwächen unerlässlich.³¹⁷ Der handlungsorientierte Unterricht geht mit der Forderung einher, dass SchülerInnen durch die Reflexion und Selbstbewertung ihrer eigenen Leistungen befähigt werden, ihre Lernprozesse eigenständig und selbstgesteuert organisieren und entwickeln zu können. Es müssen variantenreiche Methoden der Leistungsbeurteilung miteinander kombiniert werden, die auch die Möglichkeit mit sich bringen, dass SchülerInnen ihre Leistung reflektieren, sich am Prozess der Leistungsbeurteilung beteiligen und sich auch in dessen Rahmen weiterentwickeln können. Den hier vorgestellten Instrumenten liegen sowohl Selbst- als auch Fremdbeurteilung zu Grunde, wobei im Rahmen der Fremdbeurteilung neben der Lehrperson die MitschülerInnen ebenfalls mit einbezogen werden.³¹⁸

Die Beurteilungsspinne, auch Beurteilungsscheibe genannt, kann sowohl zur Fremd- als auch zur Selbstbeurteilung eingesetzt werden. Sie ermöglicht einen Vergleich zwischen Fremd-

³¹⁵ Vgl. Breuer, K. (2005), S. 22.

³¹⁶ Vgl. Obrist, W./Städli, Ch. (2003), S. 12–18.

³¹⁷ Vgl. Dorninger, Ch. (2011), S. 50.

³¹⁸ Vgl. Stock, M. (2010), S. 128.

und Selbsteinschätzung und deckt Entwicklungspotentiale zwischen aktuellen und erwünschten Kompetenzen auf.³¹⁹ Die Beurteilungsscheibe sieht wie eine Zielscheibe aus, um welche die zu beurteilenden Kriterien herum angeordnet werden. Die Ausprägung der einzelnen Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Einstellungen wird durch einen Eintrag kenntlich gemacht, wobei je weiter außen der Eintrag plaziert wird, desto stärker ist die Ausprägung.³²⁰

Das Lerntagebuch dokumentiert die bisher erworbenen Kompetenzen und ermöglicht, dass SchülerInnen ihre Lernfortschritte reflektieren. SchülerInnen sollen über ihr Lernverhalten, ihre Leistungen, Lernerfolge, Lerninhalte, Gefühle schriftlich nachdenken. Sie befassen sich dabei mit sachlichen Inhalten, mit ihren Emotionen und reflektieren über das Thema. Daher gibt es in einem Lerntagebuch keine richtigen oder falschen Antworten. Lerntagebücher sind individuell gestaltbar, daher kann es auch z.B. als Projekttagbuch eingesetzt werden. In diesem Fall können dem Tagebuch große Erfolge, Methoden, die zum Erfolg führten, aber auch Wissenslücken entnommen werden. In einem Projekttagbuch sollen die Aufgaben und die Planungsarbeit, sowie die persönlichen Eindrücke und eine Selbstreflexion Platz finden.³²¹

Das Portfolio ist eine Mappe, in der unterschiedlichste Dokumente und Materialien gesammelt und geordnet werden.³²² Sie „stellt [...] ein Gefäß dar, das für viele unterschiedliche Arten von Leistungen offen ist“³²³. In einem Portfolio können Handlungsprodukte eines längeren Zeitraumes, initiative Arbeiten, außerschulische Arbeiten, Reflexionen, Selbsteinschätzungen usw. einfließen. Die Portfolioarbeit bietet Gelegenheit, Einblick in die Denkprozesse und Arbeitsweisen der SchülerInnen zu erhalten, ihre Leistungen unterrichtsfremden Personen zugänglich zu machen und die Leistungsentwicklung (aber auch die Stagnation) der SchülerInnen über einen längeren Zeitraum aufzuzeigen.³²⁴ Das Portfolio ist ein Instrument der Kompetenzdarstellung, welches SchülerInnen dazu veranlasst, sich aktiv mit ihren Leistungen zu beschäftigen und eine Auswahl zu treffen, anhand derer sie ihre erworbenen Kompetenzen darlegen möchten. Kern dieses Prozesses ist die Reflexion über die eigenen Lernhandlungen. Die Reflexion kann bei jüngeren SchülerInnen durch Anleitung erleichtert werden, indem sie den Auftrag bekommen, jedes Dokument, welches sie in ihrem Portfolio aufnehmen, zu begründen, welche Leistung das betroffene Dokument zur Lösung oder zum Lernfortschritt leistet. Das Portfolio erlaubt es über Leistung zu kommunizieren, Anforderungen transparent zu

³¹⁹ Vgl. Stock, M. (2010), S. 128.

³²⁰ Vgl. Längauer-Hohengaßner, H. (2007), S. 171.

³²¹ Vgl. Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2009), S. 55–63.

³²² Vgl. Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2009), S. 73.

³²³ Winter, F. (2007), S. 49.

³²⁴ Vgl. Winter, F. (2007), S. 49f.

gestalten und die SchülerInnen in die Gestaltung des Leistungsprozesses mit einzubeziehen.³²⁵ Es können viele Arten von Portfolios unterschieden werden: das Arbeitsportfolio besteht aus fertigen Arbeiten zu einem Lerngegenstand und dient v.a. den Lernenden und kann zur Reflexion herangezogen werden. Das Beurteilungsportfolio soll belegen, dass bestimmte themenbezogene Aufgabenstellungen erfolgreich absolviert wurden und bildet einen Teil der Beurteilung. In dem Entwicklungsportfolio werden Fortschritte über einen Zeitraum aufgezeigt. Hier werden Arbeiten gesammelt und frühere Arbeiten aktuellen gegenübergestellt.³²⁶

Die vorgestellten Methoden können entweder zur Fremd- oder Selbstbeurteilung oder für beides eingesetzt werden. Fremdbeurteilung der Leistungen wird von einer oder mehreren Personen vorgenommen und beschränkt sich auf den Ausschnitt des Leistungsprozesses in dem die/der BeurteilerIn und die zu beurteilte Person aufeinander treffen. Im Rahmen der Selbstbeurteilung beurteilt die handelnde Person ihre eigene Leistung. Durch die Selbstbeurteilung setzen sich SchülerInnen aktiv mit den Zielen und Inhalten des Unterrichts auseinander und werden sich ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewusst. Die Selbstbeurteilung birgt auch Gefahren in sich, wie z.B.: dass die SchülerInnen statt sich zu beurteilen lediglich der sozialen Erwünschtheit entsprechen wollen oder, dass sie zu extremen oder mittleren Bewertungen neigen.³²⁷ Alle behandelten Instrumente finden sowohl im Rahmen des COOL-Unterrichts, der Fallstudie als auch in der Übungsfirma ihre Berechtigung und können zur Kompetenzerfassung eingesetzt werden. Alle Methoden lassen sich mit vollständigen Handlungen in Einklang bringen und sich auf die Ziele der Handlungsorientierung abstimmen.

Im Rahmen des COOL-Unterrichts, der Übungsfirma aber auch in Verbindung mit Fallstudien werden häufig PartnerInnen- oder Gruppenarbeiten durchgeführt, weil so auch die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen weiterentwickelt werden können. Dies führt aber dazu, dass die einzelnen Teilleistungen nicht eindeutig den einzelnen Gruppenmitgliedern zugeordnet werden können. Dem Problem kann mit kompetenzorientierten Leistungsbeurteilungsmethoden begegnet werden. Die SchülerInnen können im gesamten Leistungsprozess ihr eigenes Leistungsverhalten sowie das der Gruppenmitglieder beobachten und anschließend bewerten. Zur Bewertung kann die Beurteilungsspinne oder ein ähnlicher Bewertungsbogen eingesetzt werden, welche die sozialen Aspekte der Zusammenarbeit, den Umgang mit Konflikten, die Arbeitsweise, das Zeitmanagement, die Kommunikationsweise der Gruppe sowie die eingesetzten Recherchestrategien und die Verarbeitung von fachbezogenen Inhalten zur Bewertung

³²⁵ Vgl. Häcker, T. (2005), S. 5–9.

³²⁶ Vgl. Elsholz, U. (2010), S. 2.

³²⁷ Vgl. Kaufhold, M. (2006), S. 128f.

heranziehen.³²⁸ Einzel- oder Gruppenreferate oder Präsentationen können auch zum Gegenstand der Partnerbewertung gemacht werden. Die Einbeziehung der MitschülerInnen trägt dazu bei, dass sie während des Referates aufmerksamer zuhören, weil sie eine qualitative Bewertung abgeben sollen, und dass die referierenden SchülerInnen vielfältigere Rückmeldungen bekommen. Ein weiterer Vorteil dieser Bewertung ist, dass sie sich sehr einfach mit wenigen Fragen gestalten lässt. Solche Fragen wären z.B.: Was war an dem/der Referat/Präsentation deiner Kollegin/deines Kollegen besonders gut gelungen? Was könnte sie/er beim/bei der nächsten Referat/Präsentation besser machen? Was ist dir noch aufgefallen? Besonders positiv ist an dieser Bewertungsmethode, dass auch schwache SchülerInnen positive Aspekte ihrer Arbeit und leistungsstarke SchülerInnen auch Verbesserungsvorschläge rückgemeldet bekommen (können).³²⁹ Zur Bewertung der eigenen Leistung kann das hier vorgestellte Lernjournal oder das (Arbeits-)Portfolio zur Reflexion über die individuellen Lernfortschritte eingesetzt werden.

Im Rahmen der Übungsfirma sollen auch PartnerInnenbewertungen durchgeführt werden, weil die SchülerInnen ihre KollegInnen durch die Zusammenarbeit in den Abteilungen und Prozessen viel genauer beobachten können als die Lehrperson. Die Bewertung soll sich hier auch von der fachlichen über die methodische sowie soziale Dimension, bis hin zu persönlichen Bereichen erstrecken. Bei der PartnerInnenbewertung kann auf die Bewertungsspinne zurückgegriffen werden, während zur Selbstbewertung das Portfolio in Kombination mit dem Lerntagebuch (oder ein Reflexionsbericht) eingesetzt werden können.³³⁰

Die Entscheidung, wann welche der vorgestellten Methoden eingesetzt werden soll, kann nur in Abhängigkeit der mit der Kompetenzerfassung verfolgten Ziele getroffen werden. Soll ein möglichst genaues Bild der vorhandenen Kompetenzen der SchülerInnen ermittelt werden, müssen mehrere Methoden miteinander kombiniert werden. Auf diese Weise können sogar Vorteile verschiedener Methoden kumuliert und ihre Nachteile geschwächt werden.³³¹

³²⁸ Vgl. Stern, Th. (2010), S. 52f.

³²⁹ Vgl. Stern, Th. (2010), S. 61–63.

³³⁰ Vgl. Stock, M. (2010), S. 129.

³³¹ Vgl. Kaufhold, M. (2006), S. 137.

5. Zusammenfassung

Ziel der Arbeit war aufzuzeigen, welche Veränderungen in der Leistungsbeurteilung unumgänglich sind, wenn der Unterricht auf die Entfaltung der Kompetenzen und den Aufbau von Handlungskompetenz ausgerichtet ist, sowie Handlungsempfehlungen in Bezug auf die Erfassung des Kompetenzzuwachses der SchülerInnen zu erarbeiten.

Im zweiten Kapitel konnte zunächst gezeigt werden, dass die Leistung im schulischen Kontext sehr unterschiedlich definiert ist. Der Leistungsbeurteilungsprozess wurde als ein zweiphasiger Prozess, bestehend aus der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung beschrieben. Anschließend wurden die Formen der Leistungsfeststellung, die in §3 Abs. 1 LBVO aufgezählt sind und zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden dürfen, charakterisiert. Nach der Behandlung der kriteriumsorientierten, individuellen und sozialen Bezugsnorm wurde hervorgehoben, dass der Vorzug den gesetzlichen Bestimmungen entsprechend der kriteriumsorientierten Bezugsnorm gegeben werden muss, weil ihr die Forderungen des Lehrplanes zu Grunde liegen und so SchülerInnenleistungen noch am ehesten vergleichbar sind.

Das dritte Kapitel wurde dem handlungsorientierten Unterricht, insbesondere dessen ausgewählten Formen gewidmet. Das Konzept der Handlungsorientierung wurde hier ausführlich charakterisiert und es wurde betont, dass das Durchlaufen vollständiger Handlungen seitens der SchülerInnen zum Aufbau von Handlungskompetenz erforderlich ist.

Anschließend wurden drei handlungsorientierte Lehr- bzw. Lernformen vorgestellt. Es konnte gezeigt werden, dass der COOL-Unterricht gute Möglichkeiten zur Vernetzung von Inhalten über die Fächergrenzen hinaus bieten kann. Die Fallstudie veranlasst SchülerInnen dazu, ausgehend von der Analyse eines praktischen Problems die gelernte Theorie anzuwenden, wodurch sie ihre Handlungskompetenz entfalten und die Nützlichkeit ihres Wissens erkennen können. Die Übungsfirma ist ein Modell eines realen Unternehmens zu Lernzwecken. Hier wurden folgende drei Ebenen beschrieben: die Übungsfirma als Betrieb, die Übungsfirma als Lernort und die Metaebene.

Handlungsorientierter Unterricht will und kann den traditionellen Unterricht nicht ersetzen, er zielt auf die Kompetenzentwicklung der SchülerInnen ab. Sie sollen Vernetzungen zwischen den verschiedenen Inhalten aufbauen und Querverbindungen zwischen Wissen und Können herstellen. Das Hauptziel des handlungsorientierten Unterrichts ist, dass die SchülerInnen in realen Situationen selbständig Probleme erkennen und eigenverantwortlich lösen können.

Das vierte Kapitel führte die gewonnenen Informationen des zweiten und dritten Kapitels zusammen und ging der Frage nach, wie sich Leistungsbeurteilung unter handlungsorientierten Aspekten verändern muss. Im ersten Schritt wurde der Leistungsbegriff aufgegriffen und derart ergänzt, dass es nicht nur Leistungsprodukte sondern ebenso den Leistungsprozess zum Gegenstand der Leistungsbeurteilung macht. Anschließend wurden die im zweiten Kapitel beschriebenen Formen, Bezugsnormen, Funktionen und Gütekriterien der Leistungsfeststellung auf ihre Anwendbarkeit bzw. Relevanz hin im Rahmen der handlungsorientierten Leistungsbeurteilung untersucht.

Im letzten Schritt wurden dann die Prämissen handlungsorientierter Leistungsbeurteilung erläutert, mögliche Indikatoren beschrieben und einige Instrumente, die sich zur Erfassung von Kompetenzen eignen, vorgestellt. Es konnte gezeigt werden, dass bei der Erfassung von Handlungskompetenz die Leistungsbeurteilung nicht länger nur bei der Lehrperson liegen darf. Die Selbstbeurteilung der SchülerInnen verlangt ihnen die Reflexion ihrer Arbeit ab und stellt somit einen wichtigen Moment des Lernens dar.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der verstärkte Einsatz handlungsorientierten Unterrichts bereits dazu geführt hat, dass sich die Leistungsbeurteilung den individuellen SchülerInnen-Leistungen zuwendet, von der Defizit-Orientierung abzuwenden scheint und verstärkt die Förderung der SchülerInnen im Blick hat. Die Richtung wurde ausgewählt und die ersten Schritte wurden bereits unternommen. Dabei darf es aber nicht belassen werden, da noch einiges an Optimierungsbedarf in der Praxis der Leistungsbeurteilung steckt.

Literaturverzeichnis

- Aebli**, Hans (2003): Zwölf Grundformen des Lernens: eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus, 12. Auflage, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Aff**, Josef (1993): Handlungsorientierung – Mythos oder (wirtschafts)didaktische Innovation? in: **Schneider**, Wilfried (Hrsg.): Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht, Festschrift für Hans Krasensky zum 90. Geburtstag, Manz, Wien, S. 195–271.
- Arnold**, Rolf/**Krämer-Stürzl**, Antje (1999): Berufs- und Arbeitspädagogik: Leitfaden der Ausbildungspraxis in Produktions- und Dienstleistungsberufen, 2., überarbeitete Auflage, Cornelsen Girardet, Berlin.
- Bader**, Reinhard (2004a): Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen, in: **Bader**, Reinhard (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach den Lernfeldkonzept, Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, WBV, Bielefeld, S. 11–37.
- Bader**, Reinhard (2004b): Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept der Berufsbildung, in: **Bader**, Reinhard (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach den Lernfeldkonzept. Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, WBV, Bielefeld, S. 61–68.
- Bader**, Reinhard (2006): Berufliche Handlungskompetenz und ihre didaktischen Implikationen. Handlungskompetenz – Leitziel beruflicher Bildung, in: **Gesellschaft für Religionspädagogik und dem Deutschen Katechetenverein** (Hrsg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, 2., durchgesehene Auflage, Neukirchener Verlag, Brühl, S. 44–57.

- Becker**, Georg E. (2007a): Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik, Teil III, Neu ausgestattete Sonderausgabe, Beltz, Weinheim und Basel.
- Becker**, Georg E. (2007b): Unterricht planen, Neu ausgestattete Sonderausgabe, Beltz, Weinheim und Basel.
- Beer**, Rudolf (2006): Standards und Leistungsbeurteilung. Bedeutung und grundlegende Funktionen, in: **Zeitlinger**, Edith (Hrsg.): *Information zur Deutschdidaktik*, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 30 Jahrgang, Heft 4, S. 52–63.
- Benischek**, Isabella (2006): Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem, in: **Olechowski**, Richard (Hrsg.): *Schulpädagogik und pädagogische Psychologie*, Band 2, LIT, Wien.
- Berchtold**, Stephan/**Stock**, Michaela (2006): Wo ist das Denken im handlungsorientierten Unterricht? in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe Nr. 10: Lernfirmen.
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe10/berchtold_stock_bwpat10.pdf [Stand: 26.06.2011].
- Berchtold**, Stephan/**Stock**, Michaela (2005): 10 Jahre Übungsfirmenarbeit an der Universität Graz – Zeit für Reflexion und Vorstellung eines Modells, in: *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 99. Jahrgang, Heft 3, S. 120–134.
- Birkel**, Peter (1984): Beurteilung mündlicher Prüfungsleistungen, in: **Heller**, Kurt A. (Hrsg.): *Leistungsdiagnostik in der Schule*, 4., völlig neubearbeitete Auflage, Verlag Hans Huber, Bern, S. 229–236.
- Bohl**, Thorsten (2001): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*, Luchterhand, Neuwied.
- Bohl**, Thorsten (2006): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Bönsch**, Manfred (1995): *Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*, 2. durchgesehene Auflage, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich.

- Bönsch**, Manfred (2006): Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Breuer**, Klaus (2005): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe Nr. 8: Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung.
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf [Stand: 17.06.2011].
- Broszat**, Karin (2001): Zur Geschichte der Leistungsbeurteilung unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten neuer Beurteilungsformen, in: **Grunder** Hans-Ulrich/**Bohl** Thorsten (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, S. 66–75.
- Czycholl**, Reinhard/**Ebner** Hermann G. (2006): Handlungsorientierung in der Berufsbildung, in: **Arnold**, Rolf/ **Lipsmeier**, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden S. 44–54.
URL:
http://books.google.at/books?id=AmHUSoYIBXQC&printsec=frontcover&dq=Handbuch+der+Berufsbildung&hl=de&ei=wsmZTPa_G8bGswa3mPijDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDQQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
[Stand: 27.06.2011].
- Dorninger**, Christian et al. (2011): Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier, in: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): Sektion II: Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport, Eigendruck, Wien.
URL:
http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/Grundlagenpapier_KU_Maerz2011.pdf [Stand: 17.06.2011].
- Dubs**, Rolf (2009): Lehrverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht, Franz Steiner-Verlag, Stuttgart.
- Dubs**, Rolf (2006): Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule, in: **Arnold R./Lipsmeier A.** (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 191–203.

- Duden** – Deutsches Universalwörterbuch (2007), 6., überarbeitete Auflage, Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
URL: <http://www.duden.de/> [Stand: 15.08.2010].
- Elsholz**, Uwe (2010): Portfolioarbeit in der beruflichen Bildung zur Unterstützung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe Nr. 18: Individuelle Bildungsgänge im Berufsbildungssystem.
URL: www.bwpat.de/ausgabe18/elsholz_bwpat18.pdf [Stand: 27.06.2011].
- Feigert**, Monika (2001): Der Leistungsbegriff in historisch-systematischer Perspektive, in: **Solzbacher**, Claudia/**Freitag**, Christine (Hrsg.): Anpassen, verändern, abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb, S. 19–38.
- Feindt**, Andreas (2010): Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lernerarbeit, in: **Feindt**, Andreas et al. (Hrsg.): Friedrich Jahresheft 2010, Lernerarbeit – Lehrer sein, Friedrich Verlag, Seelze, S. 85–89.
- Fortmüller**, Richard/Neubauer, Martina (2009): Schlüsselqualifikation von Schüler/innen aus COOL- und traditionell unterrichteten Klassen, Eine empirische Vergleichsstudie an österreichischen Handelsschulen, in: **wissenplus**, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 5-08/09, Sonderausgabe Wissenschaft, S. 11–15.
- Fringes**, Paul (1996): Leistungsbewertung im handlungsorientierten Unterricht. Ein ungeliebtes, aber notwendiges Thema, in: Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, Jahrgang 7, Heft 12, S. 364–366.
- Glaboniat**, Manuela (2006): Das Papier nicht wert... Zum Problem schulischer Leistungsmessung und Benotung und neue Chancen durch Qualitäts- und Leistungsstandards, in: **Zeitlinger**, Edith (Hrsg.): *Information zur Deutschdidaktik*, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 30 Jahrgang, Heft 4, S. 32–51.
- Gramlinger**, Franz (2000): Die Übungsfirma auf dem Weg zur Lernfirma? Eine empirische Darstellung in Form zweier Portraits, Hobein, Bergisch Gladbach.

- Greimel-Fuhrmann Bettina/Rechberger Johanna** (2008): Wenn Schüler selbstorganisiert lernen, was tun dann die Lehrer? Analyse der Anforderungen an Lehrkräfte, gezeigt am Beispiel des kooperativen offenen Lernens an berufsbildenden Schulen, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe Nr. 13: Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung.
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/greimel-fuhrmann_rechberger_bwpat13.pdf
[Stand: 26.06.2011].
- Greimel-Fuhrmann, Bettina** (2007): Was ist und was kann Cooperatives Offenes Lernen (COOL)?, Neues Unterrichtskonzept. Charakteristika, Chancen und Risiken. in: **wissenplus**, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 3-06/07, Teil: wissenschaftplus, S. I–V.
- Grunder, Hans-Ulrich/Bohl, Thorsten** (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II, Schneider-Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- Gudjons, Herbert** (1997a): Didaktik zum Anfassen, Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Gudjons, Herbert** (1997b): Handlungsorientierter Unterricht. Begriffskürzel oder Theoriedefizit? in: **Pädagogik**, Heft 1, Januar 1997, Beltz Verlag, Weinheim, S. 6–10.
- Gudjons, Herbert** (2001a): Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit, 6., überarbeitete und erweiterte Auflage, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- Gudjons, Herbert** (2001b): Pädagogisches Grundwissen, 7. Auflage, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- Hackenbroch-Krafft, Ida et al.** (2002): Facharbeiten – besondere Leistungen vorbereiten, anleiten und bewerten, in: **Winter, Felix/Groeben, Annemarie von der/Lenzen, Klaus-Dieter** (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb, S. 147–157.

- Häcker**, Thomas (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und der reflexiven Lernprozesssteuerung, in: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 8: Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung.
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf [Stand: 17.06.2011].
- Hansis**, Hermann et al. (2005): Aufbau überfachlicher Kompetenzen auf der Grundlage lernfeldstrukturierter Lehrpläne, in: **Horlebein**, Manfred/**Schanz**, Heinrich (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik für berufliche Schulen, Berufsbildung konkret, Band 8, Schneider Verlag, Hohengehren, S. 96–117.
- Hasenhüttel**, Erika (2005): Schiefertafel oder Computer? Der lange Weg zu einem pädagogischen Leistungsverständnis, in: **Rabensteiner** Gerhard/**Rabensteiner** Pia-Maria (Hrsg.): Kooperative Lehr- und Lernkultur, Ausgangspunkt für Veränderungen und neue Wege in der Lehrer/innenbildung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 155–167.
- Heller**, Kurt A. (1984): Einleitung und Übersichtsreferat, in: **Heller**, Kurt A. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule, 4., völlig neubearbeitete Auflage, Verlag Hans Huber, Bern, S. 15–38.
- Hölbling** R. et al. (2008): COOL – Cooperatives Offenes Lernen, Eine Initiative für mehr Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Kooperation an unseren Schulen, im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur – Berufsbildende Schulen
URL:
http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1373_Cool_Booklet_Letztversion_1_r_081014.pdf [Stand: 27.06.2011].
- Huisinga**, Richard (1990): Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung: Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages, Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Frankfurt.
- Jäger**, Reinhold S. (2000): Von der Beobachtung zur Notengebung – Ein Lehrbuch: Diagnostik und Beobachtung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, Verlag Empirische Pädagogik, Landau.

- Jürgens**, Eiko (1992): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht, Academia-Verlag, Sankt Augustin.
- Kaiser**, Franz-Josef/**Brettschneider**, Volker (1999): Fallstudie, in: **Wichmann**, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Beltz, Weinheim und Basel, S. 130–142.
- Kaiser**, Franz-Josef/**Kaminski** Hans (1999): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- Kaufhold**, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Klafki**, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5., unveränderte Auflage, Beltz, Weinheim.
- Knollmüller**, Robert (2005): Prüfungsmodalitäten im Anspruch von Differenzierung, LIT Verlag, Wien.
- Koch**, Katja (2007): Handlungsorientierter Unterricht, in: **Heimlich**, Ulrich/**Wember** Franz B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen, Ein Handbuch für Studium und Praxis, Kohlhammer, Stuttgart, S. 99–111.
- Krapp**, Andreas (1984): Forschungsergebnisse zur Bedingungsstruktur der Schulleistung, in: **Heller**, Kurt A. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule, 4., völlig neubearbeitete Auflage, Verlag Hans Huber, Bern, S. 46–62.
- Krapp**, Andreas (1986): Diagnose und Prognose, in: **Weidenmann**, Bernd et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Ein Lehrbuch, Psychologie Verlags Union, Urban u. Schwarzenberg, München, Weinheim, S. 565–630.

- Längauer-Hohengaßner**, Helga (2007): TZU und COOL – neue Lernformen und Wege ihrer Vernetzung an der HAK/S Hallein, in: **Heinrich**, Martin/**Prexl-Krausz**, Ulrike (Hrsg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung, LIT, Berlin, S.159–175.
- Lederer**, Andrea (2008): Prüfungen kritisch überprüft. Probleme der schulischen Prüfungs- und Beurteilungspraxis untersucht an schriftlichen Prüfungen und Prüfungsaufgaben in ausgewählten Fächern der Realschule, Klinkhardt, Kempten.
- Lehrplan der Handelsakademie** (2004): Verordnung des Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, BGBl. II. Nr. 291/2004 vom 19. Juli 2004.
URL: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf [Stand: 28.06.2011].
- Lehrplan der Handelsschule** (2003): Verordnung des Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, BGBl. II Nr. 315/2003 vom 8. Juli 2003.
URL: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/842_HAS.pdf
[Stand: 28.06.2011].
- Leistungsbeurteilungsverordnung** (1997): Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen, Webpage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, BGBl. Nr. 371/1974, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 35/1997.
URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml [Stand: 28.06.2011].
- Mallmann**, Dieter/Näther, Dieter (1996): Handlungskompetenz beurteilen. Ein Beispiel aus der Grundbildung für Bauberufe, in: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Jg. 50, Heft 38, Eusl-Verlag, Paderborn, S. 19–20.
- Mathes**, Claus (2004): Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Verlag Europa-Lehrmittel, Haan-Gruiten.
- Meyer**, Hilbert (1986): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, 8. durchgesehene Auflage, Scriptor-Ratgeber Schule, Band 6, Scriptor, Frankfurt am Main.

- Meyer, Hilbert** (2005): Unterrichtsmethoden, II: Praxisband, 11. Auflage, Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Müller, Jürgen** (2006): Sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung – Job oder Profession? Eine qualitativ-empirische Studie zu Professionswissen, Klinkhardt, Kempten.
- Müller, Norbert** (1996): „Handlungskompetenz“ in den kaufmännischen Abschluß- und Zwischenprüfungen, in: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Jg. 50, Heft 38, Eusl-Verlag, Paderborn, S. 34–36.
- Neef, Christoph** (2005): Die Fallstudie als Bindeglied zwischen handlungsorientiertem Unterricht und Lernfeldorientierung, in: **Neef, Christoph/Verstege, Raphael** (Hrsg.): Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz. Ansätze zur Messbarkeit, Umsetzung und empirischen Analyse, Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, herausgegeben von Jungkunz, Diethelm, Band 5, ibw Hohenheim, Stuttgart, S. 153–213.
- Neef, Christoph** (2008): Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Ein experimenteller Vergleich zwischen handlungsorientiertem und traditionellem Unterricht, in: Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, herausgegeben von **Jungkunz, Diethelm**, Band 5, ibw Hohenheim, Stuttgart.
- Neuweg, Georg Hans** (2008): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der schulischen Leistungsbeurteilung. Maßnahmenbereiche und Entwicklungsziele, in: **Stadler-Altman, Ulrike/ Schindele, Jürgen/Schraut, Alban** (Hrsg.): Neue Lernkultur, neue Leistungskultur, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 304–322.
- Neuweg, Georg Hans** (2009): Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. 4., aktual. u. erw. Aufl., Universitätsverlag Rudolf Trauner, Linz.
- Nuding, Anton** (1997): Beurteilen durch Beobachten. Pädagogische Diagnostik im Schulalltag, Schneider-Verl. Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.

- o. A.** (1986): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bd., Band 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, herausgegeben von Haller Hans-Dieter/Meyer Hilbert, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Obrist, Willy/Städeli, Christoph** (2003): Wer lehrt, prüft. Aktuelle Prüfungsformen konkret, eine Anleitung zur Qualitätsentwicklung in Schule und Betrieb, 2. Auflage, h.e.p. Verlag ag, Bern.
- Obst, Gabriele** (2009): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, 2. durchges. Auflage, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Paradies, Liane/Wester, Franz/Greving, Johannes** (2005): Leistungsmessung und -bewertung, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin.
- Peterßen, Wilhelm H.** (2001): Kleines Methoden-Lexikon, 2. Auflage, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, München, Düsseldorf, Stuttgart.
- Reetz, Lothar** (1999); Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikation – Kompetenzen – Bildung, in: **Tramm, Tade/Sembil, Detlef/Klauser, Fritz/John, Ernst G.** (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, S. 32–51.
- Rheinberg, Falko** (2002): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung, in: **Weinert, Franz E.** (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen, 2., unveränderte Ausgabe, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 59–71.
- Richter, Helmut** (2002): Lernerfolgsüberprüfung im handlungsorientierten Unterricht der Berufsschule, Veröffentlichung der von der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Universität Karlsruhe angenommenen Dissertation, Books on Demand, Oberhausen.

- Riebenbauer, Elisabeth/Stock, Michaela** (2007): Handlungsfähigkeit als zentrale Kompetenz in der Ausbildung an kaufmännischen BMHS am Beispiel der Übungsfirma. Entwicklung von Handlungskompetenz durch die Methode Übungsfirma, in: **wissenplus**, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 5-06/07, Teil: wissenschaftplus, S. 24–30.
- Riedl, Alfred/Schelten, Andreas** (2001): Handlungsorientiertes Lernen. Aktuelle Entwicklungen aus der Lehr-Lern-Forschung und deren Anwendung im Unterricht, Lehrstuhl für Pädagogik Technische Universität München, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
URL: <http://www.lrz.de/~scheltenpublikationen/pdf/lfhuriedlschelten2001.pdf>
[Stand: 27.06.2011].
- Rösch, Anita** (2009): Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER, Dissertation der Universität Gießen, Lit, Wien, Zürich, Berlin, Münster.
- Sacher, Werner** (2001): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- Scheib, Thomas** (2005): Ganzheitliche Leistungsmessung durch erweiterte Verhaltensbeobachtungen, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe Nr. 8: Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung.
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/scheib_bwpat8.pdf [Stand: 27.06.2011].
- Scheiflinger, Werner/Petri, Gottfried** (1999): Probleme der Lernerfolgseinstellung. Wie kann Schulstress abgebaut, Lernfreude verstärkt und die Leistungsbeurteilung objektiviert werden? Dorrong, Graz.
- Schlömerkemper, Jörg** (2002): Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrberufs, in: **Weinert, Franz E.** (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen, 2., unveränderte Ausgabe, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 311–321.

Schrader, Friedrich-Wilhelm/**Helmke**, Andreas (2002): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer, in: **Weinert**, Franz E. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen, 2., unveränderte Ausgabe, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 45–58.

Schulunterrichtsgesetz (2011): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen, Webpage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, BGBl. Nr. 472/1986 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 29/2011.

URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/SchUG%2c%20Fassung%20vom%2020.06.2011.pdf> [Stand: 28.06.2011].

Schwadorf, Heike (2003): Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen kaufmännischen Erstausbildung, in: **Neef**, Christoph/**Verstege**, Raphael (Hrsg.): Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz. Ansätze zur Messbarkeit, Umsetzung und empirischen Analyse, Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, herausgegeben von Jungkunz, Diethelm, Band 5, ibw, Hohenheim, S. 63–89.

Seifired, Jürgen (2004): Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisations-offenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung in Rechnungswesenunterricht, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.

Simon, Martina (2005): Leistungsmessung und -bewertung im handlungsorientierten Unterricht an kaufmännischen Schulen, in: **Neef**, Christoph/**Verstege**, Raphael (Hrsg.): Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz. Ansätze zur Messbarkeit, Umsetzung und empirischen Analyse, Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, herausgegeben von Jungkunz, Diethelm, Band 5, ibw, Hohenheim, S. 7–34.

Stern, Thomas (2010): Förderliche Leistungsbewertung. ÖZEPS, Salzburg.

URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/leistungsbewertung.pdf> [Stand: 27.06.2011].

- Stock, Michaela** (2010): Wie viel Übungsfirma braucht kompetenzorientiertes Lehren und Lernen? Übungsfirma als eine Methode für kompetenzorientierten Unterricht mit besonderem Fokus auf die mehrdimensionale Leistungsbewertung, in: **Fortmüller, Richard/Fuhrmann, Bettina** (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik – Festschrift Josef Aff, Manz Verlag, Wien, S. 125–132.
- Stock, Michaela/Riebenbauer, Elisabeth** (2007): Übungsfirma – Überblick. Eine Methode für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, in: **wissenplus**, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 2-06/07, Teil: wissenschaftplus, S. I–V.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina** (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Terhart, Ewald** (1989): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Juventa, Weinheim, München.
- Tramm, Tade/Rebmann, Karin** (1999): Veränderung im Tätigkeitsprofil von Handelslehrern unter dem Signum handlungsorientierter Curricula, in: **Tramm, Tade et al.** (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderung des 21. Jahrhunderts, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, S. 231–259.
- Trummer, Michaela/Seebacher, Werner** (1997): Umfassendes Qualitätsmanagement in der kaufmännischen Übungsfirma – stellt das die ÜFA-Führung auf den Prüfstand? in: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, 91. Jahrgang, Heft 6, S. 412–424.
- Volpert, Walter** (1987): Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten, in: **Kleinbeck, Uwe/Rutenfranz, Josef** (Hrsg.): Arbeitspsychologie, Enzyklopädie der Psychologie. Band 1, Hogrefe, Göttingen, S. 1–42.
- Walter, Jochen** (1996): Gestaltung handlungsorientierter Lernerfolgskontrollen, in: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Jg. 50, Heft 38, Eusl-Verlag, Paderborn, S. 26–28.

- Weinert**, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 17–31.
- Weitz**, Bernd O. (2000): Fallstudienarbeit in der ökonomischen Bildung. in: **Institut für Betriebswirtschaftslehre der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg** (Hrsg.): Hochschuldidaktische Schriften des Instituts für Betriebswirtschaftslehre, Beitrag Nr. 4, Halle-Wittenberg, S. 2–51.
URL: <http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/weitzfall.htm/#a6> [Stand: 27.06.2011].
- Winter**, Felix (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Schneider-Verlag, Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Winter**, Felix (2006): Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe. Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema, in: **Zeitlinger**, Edith (Hrsg.): die Information zur Deutschdidaktik, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 30. Jahrgang, Heft 4, S. 19–31.
- Winter**, Felix (2007): Neue Lernformen brauchen eine veränderte Leistungsbewertung! in: **Heinrich**, Martin/**Prexl-Krausz**, Ulrike (Hrsg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung, LIT, Berlin, S. 35–56.
- Ziener**, Gerhard (2008): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert Unterrichten, Klett Kallmeyer, Seelze-Velber.

Internetquellen

- ACT – Servicestelle der österreichischen Übungsfirmen.**
URL: <http://www.act.at/DE/default.asp> [Stand: 17.06.2011].