

# Schul.Land.Oberösterreich

Christa Karner

## Leistungsbeurteilung



ein Paradigmenwechsel  
für Lehrende und Lernende

1. Grundlegendes (Beurteilungen – Menschenbilder, Wirklichkeitsbilder, Lernbilder...)
2. Gewachsenes (Beurteilungen - Historie, Funktionen, Begriffliches...)
3. Innovatives (Kompetenzprofil - forcierte Selbsteinschätzung für angehende LehrerInnen...)
4. Hintergründiges (multiple Kompetenzen erwerben, vermitteln, bewerten...)
5. Zukünftiges (Bewertungen – weitere Entwicklungen...)

## **1 Grundlegendes**

- 1.1 Beurteilen allgemein
- 1.2 Schulisches Beurteilen
- 1.3 Leitende Perspektiven
  - 1.3.1 Das grundgelegte Menschenbild
  - 1.3.2 Das grundgelegte Wirklichkeitsbild
  - 1.3.3 Ein grundgelegtes konstruktivistisches Bild von Lernenden
  - 1.3.4 Konstruktivismus - interdisziplinär und mit Blick auf die Pädagogik
  - 1.3.5 Pädagogische Konsequenzen
  - 1.3.6 Gestaltung von Unterrichtswirklichkeiten in der LehrerInnenbildung

## **2. Gewachsenes**

- 2.1 Konventionelle Beurteilung durch Notengebung
- 2.2 Beurteilungsfunktionen
- 2.3 Begriffliches
- 2.4 Beurteilung – Gütekriterien und Lernprozesse

## **3 Innovatives**

- 3.1 Kompetenzen erwerben und bewerten
- 3.2 Fremdeinschätzung und forcierte Selbsteinschätzung
- 3.3 Das Kompetenzprofil - ein Instrument zur Selbsteinschätzung
- 3.4 Die Arbeit mit dem „Kompetenzprofil“

## **4 Hintergründiges**

- 4.1 Kompetenzen und individuelle Potentialentwicklung
- 4.2 Kompetenzen aus der Perspektive der Theorie der „*Multiplen Intelligenz*“
- 4.3 Kompetenzen lernen, vermitteln, bewerten...
- 4.4 Kompetenzen umsetzen

## **5 Zukünftiges**

## 1 Grundlegendes

Wir beurteilen immer – es gehört sozusagen zu unserer im Laufe der Evolution erworbenen psychologischen Grundausstattung. Damit wir halbwegs sicher in unserer Welt vorankommen, müssen wir ständig rasche Entscheidungen treffen – eben „urteilen“. Und diese unsere Urteile haben auch in jedem Fall Konsequenzen. Dies gilt für private Entscheidungen genauso wie auch für schulische Entscheidungen von Lernenden und Lehrenden.

Ich möchte hier das vieldiskutierte Thema „Leistungsbeurteilung“ unter verschiedenen Aspekten betrachten und auf eine Perspektive - die der Bewertung in der LehrerInnenausbildung - fokussieren, da unserer zukünftigen LehrerInnen wichtige Basisträger für kommende Entwicklungen in unserem Bildungssystem darstellen.

Leider oder Gott sei Dank - das sei ganz Ihnen überlassen - ändert sich in unserer schnelllebigen Zeit sehr Vieles sehr rasch - aber eben doch nicht alles. Etwas, das trotz mancher Veränderungen in unserem Schulsystem recht gut erhalten ist und auch von Vielen nach wie vor ausdrücklich gewünscht wird, ist das traditionelle Beurteilungssystem. Daher steht es auch nach wie vor als sehr bestimmendes *Denkgebäude* in der Bildungslandschaft, obwohl doch Einiges an neuem Wissen, neuen Erfahrungen und Lösungsansätzen da ist, dies auch ab und zu in dieses „alte Haus“ eingebaut wird, aber eben nur mit sehr großen Anstrengungen.

*„Irgendwann jedoch wird das ganze Gebäude so schwer begeh-(begreif-)bar und passt nur noch so schlecht in die Landschaft, dass ein drastischer Umbau oder sogar eine Neukonstruktion des ganzen bisher aufgetürmten Theoriegebäudes unvermeidbar wird. Das sind Umbruchphasen, und in diesen Phasen wird ein altes... Paradigma durch ein neues ersetzt, das die Möglichkeit bietet, das bisherige Wissen noch immer als gültiges Wissen zu nutzen, es aber in ein neues Gedankengebäude einzuordnen, das auch dem neuen Wissen Raum bietet, weil es übergreifender, umfassender, einfach weiter als das alte ist.“* (Hüther 2007, 14, 15)

Dieses Zitat eines Hirnforschers verdeutlicht sehr anschaulich was mit „Paradigmenwechsel“ im Titel dieses Artikels gemeint ist.

Liest man den Titel vollständig „...für Lehrende und Lernende“, so wird deutlich, dass dieses neue Denkgebäude nicht nur von einer Gruppe des Schulsystems gebaut und bewohnt werden soll. Eine veränderte Lernkultur - begründet im gesellschaftlichen Wandel und damit verbunden mit veränderten Anforderungen an den Einzelnen und ebenso

„Veränderungen in der Wissensproduktion und Wissensspeicherung“ (vgl. Bennack, Kaiser, Winkel 2004, 5) - darf keine Monokultur sein bzw. werden, wenn sie gelingen soll. Dass hinsichtlich Leistungsbeurteilung dabei den Lernenden und den Lehrenden im *Spannungsfeld zwischen Selektion und Förderung*, keine leichte Aufgabe zufällt, ist klar. Leistungsbeurteilung in diesem Denkansatz gesehen kann jedoch eine spannende Herausforderung für jede/n werden, der sich bereitwillig auf die damit zusammenhängenden Prozesse einlässt.

### **1.1 Beurteilen allgemein**

Der Begriff *Beurteilen* - sich über etwas ein Urteil bilden - beinhaltet nicht nur den Terminus *teilen*, sondern ist auch stets mit einer Tätigkeit des Teilens, nämlich jener der gedanklichen Tätigkeit des Einteilens in Kategorien, wie beispielsweise gut und schlecht oder wie richtig und falsch, verbunden. Wie problematisch Urteilen im eigentlichen Sinne ist, wird klar, wenn man mitbedenkt, dass Urteile stets das Resultat subjektiver Konstrukte sind. Allgemein ausgedrückt sind Wahrnehmung und dazugehörige Urteilsbildungen kognitive Grundaktivitäten des Menschen in dessen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, besonders seiner sozialen. Sie stellen so auch eine Grundlage für das Handeln in sozialen Kontexten dar und sind somit auch relevant für bewertendes, diagnostisches Handeln. (vgl. Kleber 1992, 103) Man kann zwar Wahrnehmen und Urteilen als kognitive Fähigkeiten wissenschaftlich-analytisch behandeln, im alltäglichen Handeln - auch im „schulalltäglichen“ - enthält jedoch jede Wahrnehmung bereits ein Urteil. Im Terminus *Urteilsfindung* kommt die prozessuale Entstehung eines Urteils klar zum Ausdruck. Jedes Urteil führt wiederum zu Schlussfolgerungen, die weitere Konsequenzen bzw. Urteile in einer Kettenreaktion nach sich ziehen. Im speziellen Fall der schulischen Beurteilung bedeuten diese Konsequenzen unter anderen permanente verbale oder nonverbale Bewertungen.

## 1.2 Schulisches Beurteilen

Urteilsfindungen - etwas oder jemanden beurteilen - sind, wie eingangs bereits beschrieben, höchst komplexe und prozessuale Vorgänge, die jedoch zu den gesetzlich geforderten und somit alltäglichen Aufgaben von LehrerInnen gehören. Vom Gesetzgeber wird die Notengebung als zweiphasiger Prozess konzipiert, in dem vorerst ein Sachverhalt erhoben, Leistung festgestellt wird, diese anschließend

beurteilt und durch Beurteilungsstufen (Noten) ausgedrückt wird (vgl. Neuweg 2002, 3). Ist man sich als BeurteilerIn der diffizilen Aufgabe des Beurteilens bewusst, so erscheint eine intensive Auseinandersetzung mit der Beurteilungsthematik mehr als gerechtfertigt.

Beurteilung von schulischen Leistungen - vor allem hinsichtlich Leistungsfeststellungen bei SchülerInnen – wurde und wird sehr umfangreich (beispielsweise Weiss 1989, Riedl 1980, Ingenkamp 1997, Weinert 2001, Grunder/Bohl 2001). Dabei wird unter anderen zwischen expliziten und impliziten Urteilen unterschieden (vgl. Schrader/Helmke 2002, 45-46). Bei expliziten Urteilen werden Daten erhoben und diese mit einer Norm, das heißt mit einem Vergleichsmaßstab in Beziehung gesetzt. Als Vergleichsmöglichkeiten können eine soziale, eine individuelle oder eine sachliche Bezugsnorm herangezogen werden (vgl. Ingenkamp 1997, 44). Bei Beurteilungen impliziter Natur wird kein ausdrückliches Urteil verlangt, der Urteilsprozess läuft stark verkürzt ab. Diese schnellen Diagnosen werden kaum reflektiert, sie erfolgen auf Grund intuitiver und subjektiv routinierter Denkhaltungen und sind außerdem eng mit bestimmten Handlungsentwürfen verknüpft. Dadurch ermöglichen sie jedoch auch ein rasches Reagieren im komplexen Unterrichtsgeschehen.

Insgesamt stellt das Beurteilen eine schwierige und fehleranfällige Aufgabe dar. Dies gilt besonders für angehende LehrerInnen (Studierende), welche die hohen Anforderungen an die eigene Informationsaufnahme und -verarbeitung im Unterricht noch nicht über längere Zeitabschnitte selbst erlebt haben.

Für all diese Überlegungen erscheint es wesentlich, unter welchen Vorstellungen und vor allem mit welchen Einstellungen man an Beurteilungsaufgaben herangeht.

## 1.3 Leitende Perspektiven

### 1.3.1 Das grundlegende Menschenbild

Jede Zusammenarbeit mit Menschen wird begleitet von eigenen Annahmen und Sichtweisen über die jeweils andere. Man geht nicht voraussetzungsfrei miteinander um. Das eigene Menschenbild beeinflusst das Verhalten und Handeln jedes Einzelnen. Speziell in Bewertungsprozessen ist es von Bedeutung, sich dieses Einflusses bewusst zu sein. Auszugehen ist von einem Menschenbild, das den Menschen generell als ganzheitliches Wesen sieht, ausgestattet mit potentiellen

Fähigkeiten wie Denken, Entscheiden, Wollen, Fühlen und Handeln. So ausgestattet kann der Mensch zu sich selbst, seinen Mitmenschen und zu seiner Umwelt in Beziehung treten. Aus dieser Sichtweise ist der Mensch somit ein Wesen, welches sowohl intraaktiv als auch interaktiv permanent agiert (vgl. Mutzeck 1996, 49-50). Dabei kann er - von seinen prinzipiellen Möglichkeiten her gesehen - seine Entscheidungen selbstständig und aus eigener Kraft treffen. Eine Einschränkung bzw. eine Bevormundung seiner Entscheidungsfreiheit in Lernsituationen würde eine Leugnung seiner Fähigkeiten gleichkommen. Hinsichtlich Leistungsbeurteilung sollten daher Lernsituationen geschaffen werden, in denen die eigenen Entscheidungen des Lernenden den Mittelpunkt bilden. So kann ihnen ein „sich-ernstgenommen-Fühlen“ ermöglicht werden. Die Akzeptanz ihrer Entscheidungen fällt nicht immer leicht. In dem wir uns von unseren Gesprächspartnern ein Bild machen, besteht nämlich auch die Gefahr der Vorurteilsbildung. *„Das ist ja gerade der Grund, warum man ein Menschenbild hat oder sucht: Es soll Maß geben. Es gehört zum Grundwerkzeug des Pädagogen: Es hilft ihm fordern, beurteilen, beschämen; es erspart ihm physische Gewalt, in dem es geistige Gewalt ausübt; es rechtfertigt, dass der, der es hat, den erzieht und bildet, der es noch nicht hat.“* (Hentig 1996, 26) Diese zitierte Aussage drückt einen gewissen Widerspruch zu einem Menschenbild aus, welches die Selbstbestimmung des Einzelnen betont. Steht die prinzipielle Wahlfreiheit des Individuums im Zentrum, so muss der Mensch auch in all seinen möglichen Erscheinungen gedacht werden dürfen - vom guten Wesen bis zum von Grund auf bösen.

*„Dieses Wählen-Können – und die Wahl verantworten, so dass die anderen sie hinnehmen und bejahen –, das könnte dann selbst als das gesuchte Menschenbild ausgegeben werden: die frei entscheidende Persönlichkeit mit dem aufrechten Gang im Bewusstsein ihrer Einmaligkeit und mit dem Recht auf Irrtum, Schwäche, Scheitern.“* (Hentig 1996, 27)

### **1.3.2 Das grundlegende Wirklichkeitsbild**

Jeder Mensch geht von seiner individuellen Welt und Selbstsicht aus, die ein Abbild der subjektiv wahrgenommenen und verarbeiteten Realität ist. Dieses erzeugte Abbild ist also jeweils eine Konstruktion des Einzelnen, es ist die Realität, die sich jeder ständig selbst bildet. Die so von einem Individuum konstruierte Wirklichkeit ist daher nie eine objektive, sondern immer seine ureigenste Welt- und Selbstsicht. Aufgrund dieser selbst gestalteten, intern konstruierten Bilder, treffen wir Entscheidungen und führen Handlungen aus. (Vgl. Mutzeck 1996, 53) Wir sind

permanent auf der Suche nach Möglichkeiten und Konzepten, durch die wir uns verwirklichen können. Auf Grund unserer Denkwelt - unserer mentalen Modelle - erzeugen wir uns auch eine eigene Welt. Die Vorsilbe „er“ deutet schon auf aktive Prozesse und auf Momente der Schöpfung hin. Folgende Aussage von Heinz von Foerster bringt diese grundlegende Argumentation einer konstruktivistischen Denkart zum Ausdruck: *„Es wird etwas kreiert, das nicht schon da sein muss. Wenn ich davon spreche, dass Wirklichkeit er-funden, er-rechnet und er-kannt wird, geht es nicht um eine passive Reproduktion von Vorhandenen, sondern stets um schöpferische und lebendige Vorgänge: Es wird etwas erzeugt, es wird etwas erfunden – und nicht gefunden, nicht entdeckt.“* (Förster 2001, 20). Was wir aus unserer Denkwelt heraus letztendlich umsetzen, kann niemand für uns entscheiden. Wir können nur mit unseren Mitmenschen über unsere Pläne und Handlungen kommunizieren, man kann Übereinstimmungen finden, man kann Differenzen aushandeln und so seine Handlungsmöglichkeiten erweitern - man lernt dazu. Menschen agieren also nicht nur aufgrund sozialer und situativer Umweltinformationen, sondern vor allem auf Grund ihrer inneren Bilder, die sie sich von sich selbst und von ihrer Welt, die sie umgibt, machen.

Der Mensch selbst ist Konstrukteur und Hersteller der Sinnhaftigkeit seiner eigenen Handlungen. Menschen treffen Entscheidungen, verhalten sich und handeln aufgrund ihrer eigenen Konstruktionen von Wirklichkeit. Ihre Innenansichten von der Welt stellen jedoch keine summativen Informationsansammlungen dar, sondern sind vernetzte Informationsprozesse, durch die der Mensch seine Ansichten bzw. Konstrukte ständig weiterentwickeln kann. Diese Sichtweisen über das Denken, Verhalten und Handeln der Menschen, führt zu einem *konstruktivistischen* Menschenbild, das im Kontext von Bewertungsprozessen von weitreichender Bedeutung ist. Es kann mithelfen, die mentalen Prozesse der Beteiligten und die daraus folgenden individuellen Verhaltensweisen und Handlungen zu erklären, andere Standpunkte zu verstehen, neue Sichtweisen mit ein zu beziehen und so individuelle Lernwege besser zu verstehen.

### **1.3.3 Ein grundgelegtes konstruktivistisches Bild von Lernenden**

Der Begriff *Konstruktivismus* scheint bereits beim neapolitanischen Philosophen Giambattista Vico im 18. Jahrhundert auf. Otto (1989) interpretiert Vicos Axiom wie folgt: „... *verum et factum convertuntur, das vom menschlichen Geist erkannte Wahre und das von ihm Gemachte sind miteinander konvertibel oder untereinander austauschbar*“ (Otto 1989, 38). Alles was der Mensch durch seine Schöpfungen

hervorbringt, ist für ihn selber wahr, „... *insofern und insoweit er selber es hervorgebracht hat*“ (vgl. Otto 1989, 39). Vicos Philosophie ist vom Grundsatz der Konvertibilität des *verum* und des *factum* (lat. *facere* - machen, *factum* - das Gemachte) geprägt (vgl. Kluge 1999, 246).

Weitere historische Wurzeln stellen unter anderen auch die einflussreichen Arbeiten von Comenius, Kant und James dar, auf die hier jedoch aus Gründen des Umfangreichtums nicht genauer eingegangen wird. Hier werden im Folgenden grundlegende, konstruktivistische Erkenntnisse durch Positionen von WissenschaftlerInnen aus unterschiedlichen Disziplinen dargestellt, um so auch ein möglichst breites, gedankliches Spektrum an konstruktivistischen Ansichten abzudecken.

### 1.3.4 Konstruktivismus - interdisziplinär und mit Blick auf die Pädagogik

#### Die Neurobiologen Maturana und Varela

Humberto Maturana und Francisco Varela gehen den biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens auf den Grund. Sie versuchen zu belegen, dass das menschliche Gehirn nicht eine objektive Realität repräsentiert, sondern eine eigene Wirklichkeit zum Zweck des Überlebens erfindet und erzeugt. Diese Überlebensdienlichkeit dominiert bei Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen des Menschen. Sie gehen dabei von der Grundannahme aus, dass lebende Systeme nicht von ihrer Umwelt determiniert werden und auch nicht durch Anpassung an diese bestimmt werden. Sie entwickeln sich *autopoietisch* als operational geschlossene Systeme (vgl. Maturana/Varela 1987, 75). Der Organismus nimmt zwar Informationen aus der Umwelt auf und verarbeitet diese auch, jedoch nach einer von ihm eigenständig durchgeführten Auswahl und Umwandlung. Als ein Beispiel dieser Selbsterzeugung führen sie die Reproduktion der Zellteilung an. Varela kritisiert rein materialistisch erklärte Repräsentationsmodelle des Denkens und Erkennens, da er Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung nicht als passive Abbildungsprozesse erachtet und Kognition so prinzipiell als vorrangig subjektiven Vorgang sieht. Neben dieser Kernthese der *Autopoiese* erscheint bei Varela als weiteres wesentliches Element seines Ansatzes das der *Koevolution* (vgl. Varela/Thompson 1992, 275). Lebende Systeme sind nur in einer mit anderen geteilten Welt überlebensfähig, indem sie miteinander kommunizieren und

kooperieren und sich nur so gemeinsam entwickeln können. Sie sind untereinander strukturell gekoppelt, also Teil eines größeren Netzwerkes. Maturana und Varela erachten eine Selbstverwirklichung nur in Verbindung mit Interaktionsprozessen - getragen von soziologischen lebensdienlichen Verhaltensmustern - als möglich. Sie sehen so neurobiologische und soziobiologische Erkenntnisse als parallel laufende Argumentationslinien.

Für die Pädagogik - als eine Wissenschaft, deren Bemühen größtenteils ja darin besteht, kognitive und interaktive Prozesse zu unterstützen - kann dieser Ansatz wertvolle Beiträge liefern. Es geht dabei um die Erforschung von Wegen bei Wissenskonstruktionen, darum, wie Wissen erworben und angewandt wird. (Vgl. Siebert, 1996, 29-35)

Die hier angeführten konstruktivistischen Kernaussagen können so auch tragende Gedankenstrukturen bei der Leistungsbewertung darstellen.

### **Der Kybernetiker Heinz von Foerster**

Heinz von Foerstes wissenschaftlicher Ansatz nimmt seinen Ausgang eigentlich auf dem Gebiet der Physik, hier wiederum besonders im Bereich der Kybernetik. Kybernetik setzt sich speziell mit der Regelung und Steuerung von Systemen auseinander. Foerstes Forschungsinteresse betrifft vor allem die bei Steuerungsprozessen ablaufenden Rückkoppelungen - jene rückbezüglichen Vorgänge, die sich auf eigene Erfahrungen im System beziehen und die eine zirkuläre Organisation des Systems unterstützen. *„Das fundamentale Prinzip kybernetischen Denkens ist, so meine ich, die Idee der Zirkularität.“* (Foerster 2001, 106) In pädagogischen Bereichen können diese Vorgänge dermaßen zum Verständnis von Lern und Denkprozesse herangezogen werden, als man das menschliche Gehirn eben in der Art eines kybernetischen Systems betrachtet und dementsprechend auch seine Funktionsweise.

Foerster vergleicht weiters den Menschen mit einer *„nicht-trivialen Maschine“* (Foerster 2001, 54). Zum Unterschied zu einer trivialen Maschine (beispielsweise ein technischer Apparat) bei der die antreibende Energie berechnet, geregelt und gesteuert werden kann, sind für die nicht-triviale Maschine *Mensch* zusätzlich innere, nicht berechenbare Zustände das charakteristische Merkmal. Der Mensch handelt autopoietisch im Kontext seiner bereits gesammelten Erfahrungen. (vgl. Siebert, 1996, 35-36) *„Daraus folgt, dass Objekte oder Wider-Stände oder Gegenstände, wie wir sie kurz nennen wollen, keine primären Entitäten sind, sondern subjektabhängige*

*Fertigkeiten, die gelernt werden müssen und die daher auch durch den kulturellen Kontext beeinflusst werden“* (Foerster 1993, 279). Nach dieser Sichtweise lässt sich Lernen als ein rekursiver Prozess beschreiben. Das heißt: eigene Denkergebnisse, eigene Konstrukte werden als Grundlage für weitere Operationen verwendet. Foerster betont dabei sehr stark die Bedeutung der Kommunikation als Regulativ bei der menschlichen Zielerreichung. Er betont jedoch gleichzeitig, dass Zielerreichungen nicht in Form von direktiven Belehrungsversuchen geschehen können, weil der Mensch eben nicht wie eine triviale Maschine regulierbar ist.

## Der Erkenntnistheoretiker Ernst von Glasersfeld

Ernst von Glasersfeld stellt mit seinen Thesen die traditionelle Erkenntnistheorie insofern in Frage, als er eine für das erkennende Subjekt fertige vorliegende Welt negiert. Er zieht den Wissensbegriff dem Erkenntnisbegriff vor und geht prinzipiell davon aus, dass der Mensch nur dann über Wissen verfügt, wenn er dies über eigene Operationen selbst hergestellt hat. Er bildet die äußere Wirklichkeit nicht ab, sondern erfindet diese selbst. „ *Tatsache aber ist ... wenn man sich also auf Tatsachen oder Fakten beruft, dann beruft man sich auf etwas, das man selber auf eine bestimmte Weise gemacht hat ...*“ (Glasersfeld 1997, 32). Alles Lernen ist stets Bau und Interpretation des Subjekts. Unweigerlich mit dieser Ansicht verbunden ist die alte philosophische Frage nach dem, was wirklich existiert - was wirklich wahr ist. Der Konstruktivismus betont das Verhältnis zwischen Wissen und Wirklichkeit. Der radikale Konstruktivismus sieht dieses Verhältnis als Anpassung im funktionalen Sinn. (vgl. Hug/Glasersfeld 2000, Video) Glasersfeld versucht dies mit Hilfe einer sehr differenzierten Terminologie zu erklären. Sie wird hier im Überblick zusammengefasst, da diese Begrifflichkeiten nicht nur die Grundbausteine für ein Verstehen seines Theoriegebäudes liefern, sondern auch bei der gedanklichen Transformation auf schulpraktische Anwendungsbereiche mitentscheidend sind.

- Realität → die Welt, wie sie unabhängig von uns existiert - Der radikale Konstruktivismus leugnet die Realität nicht, er behauptet nur, dass unser Wissen kein Abbild dieser Realität ist.
- Wirklichkeit → erschaffene Bilder, subjektiv-aktive Prozesse in der Begegnung mit der Realität
- Wissen → keine Repräsentation, ist ein Funktionieren, ein Repertoire von viablen Begriffen und Handlungsweisen der eigenen Erlebniswelt, eine Anpassungsleistung
- Viabilität → Bewährung im Hinblick auf relevante Ziele, Brauchbarkeit, Kompatibilität in gegeben Umständen, immer relativ - nie absolut
- stimmen → gleichförmig wiedergebend (engl.: match)
- passen → durchkommen, nicht anstoßen, aber kein Übereinstimmen (engl.: fit)
- Perturbation → Störung, Erkenntnis eines Subjekts, dass etwas nicht in Ordnung ist, dass etwas nicht richtig funktioniert. (vgl. Glasersfeld 1997, 17, 50, 157)

Insgesamt vermeidet Glasersfeld in seinen Arbeiten ontologische Aussagen und sieht sich selbst als Kybernetiker, der Prozesse der Selbstregelung erforscht. Er schließt damit an Piaget an, der die Grundregeln für die Erforschung der kognitiven Selbstregelung gelegt hat. Als radikal bezeichnet er den Konstruktivismus vor allem deshalb, weil er mit konventionellen Denklinien bricht und nicht mehr von einer objektiven, vorgegebenen Wirklichkeit ausgeht, sondern davon, dass alle Verständigung, alles Lernen und Verstehen ausschließlich Bauweisen und Interpretationen der erlebenden Subjekte sind. Dies führt zu einer Betonung der Autonomie des Menschen, unweigerlich aber auch zu einer stärkeren Betonung seiner Verantwortung. Der Mensch kann die Beweggründe für sein Denken und Handeln nicht mehr anderen Ursachen zuschreiben, er ist selbst der Gestalter, der Macher. (vgl. Glasersfeld 1981, 26)

### **1.3.5 Pädagogische Konsequenzen**

Betrachtet man menschliches Wissen als subjektive Konstruktion, so führt diese veränderte Auffassung von Wissen zwangsläufig auch zu einer veränderten Einstellung dem schulischen Lehren und Lernen gegenüber. Glasersfeld sieht beispielsweise vor allem eine deutlichere Trennung von subjektiv erarbeiteten, viablen Gedankengängen und dem trainingsbedingtem Erwerb von Fertigkeiten. Er zieht also eine sehr *scharfe Trennlinie zwischen dem eigentlichen Lernen und Übungssituationen*, ohne letztere jedoch abzuwerten. Lernende können eine neue Erfahrung nicht eher als eine solche wahrnehmen, als diese nicht für sie *perturbierend* wirkt. Wir müssen sozusagen zuerst bemerken, dass etwas nicht in unser gewohntes Denkschema passt, erst dann kommt es zu einer *Akkommodation*, einer „Veränderungsspeicherung“ (Schachl 1996, 39) die eine neue gedankliche Struktur erzeugt. Die Bedeutung der sprachlichen Kommunikation betont er insofern, als er diese als eine maßgebliche Quelle von Perturbationen erachtet. Schulische Interaktionsprozesse können nicht nur die Akzeptanz individueller Lernwege ermöglichen und fördern, sondern auch den Austausch verschiedener praktikabler Lösungswege.

Einhergehend mit dieser konstruktivistischen Haltung verwandelt sich aber auch das herkömmliche Bild des Lehrers, der Lehrerin. Lehrende werden nicht als Wissensvermittler gesehen, sondern als Lehrpersonen, deren zentrale Bemühungen das Verstehen und Erkennen der begrifflichen Netzwerke der Lernenden sind. Daraus resultierend versuchen sie, möglichst zahlreiche Gelegenheiten zu schaffen, welche Akkomodationsprozesse bei den Lernenden fördern. (vgl. Glasersfeld 1997, 190-194)

### **1.3.6 Gestaltung von Unterrichtswirklichkeiten in der LehrerInnenbildung**

Vor dem Hintergrund einer insgesamt konstruktivistischen Sichtweise kann festgehalten werden, dass in pädagogischen Prozessen verstärkt neue Perspektiven Platz finden. Dadurch kann es zu Veränderungen der Aufgabenstellungen in pädagogischen Handlungsfeldern kommen, welche auch neue Anforderungen an die Personen, welche in diesen tätig sind, mit sich bringen. Gerade dort wo *Inhalts- und Beziehungsprozesse* ineinander greifen, (bei der schulpraktischen Ausbildung von Studierenden bzw. generell bei der täglichen Arbeit von LehrerInnen) ist ein impliziter Konstruktivismus gegeben. Eine in diesem Bereich vertretene konstruktivistische Pädagogik ist gekennzeichnet durch veränderte erkenntnistheoretische Perspektiven. Daraus ergeben sich auch Konsequenzen in Bezug auf den Umgang mit Begrifflichkeiten wie beispielsweise Wahrheit, Wirklichkeit, Wahrnehmung und Beobachtung. Letztgenannte findet besondere Beachtung bei der schulpraktischen Arbeit mit den Studierenden, vor allem im Hinblick auf die Komplexität im Unterrichtsgeschehen. Als fundamental wird dabei die Unterscheidung zwischen Beziehungs- und Inhaltsebene angesehen, wobei vor allem Themen der menschlichen Kommunikation und Wechselbeziehungen zwischen den Individuen interessieren. Es werden keine Vollständigkeits- und Endgültigkeitsansprüche an die Studierenden gestellt, sondern deren (und auch die eigene) schrittweise Kompetenzentwicklung ins Zentrum gestellt. Dies verlangt von den Lehrenden eine offene Haltung und eine konstruktivistische Vorgehensweise in Lehr- und Lernprozessen. In Anlehnung an Reich treten so drei Perspektiven deutlich zu Tage, nämlich

- die der Konstruktion (Handlungsbasis),
- die der Rekonstruktion (aktive Übernahme fremder Konstrukte) und
- die der Dekonstruktion (Möglichkeit der Neugestaltung) (vgl. Reich 1997, XI).

Die Beachtung dieser Perspektiven und die damit einhergehenden veränderten Anforderungen an die Lehrenden haben zur Folge, dass Positionen konstruktiver Erkenntnistätigkeit bei der Gestaltung von Lehr- und Lehrprozessen mehr Bedeutung zugemessen wird. Direkte Anleitungen zum Handeln treten in den Hintergrund, Handlungen nach interaktiv ausgehandelten Mustern dienen der Erprobung der eigenen Kompetenzen.

## **2. Gewachsenes**

### **2.1 Konventionelle Beurteilung durch Notengebung**

Anthropologisch gesehen gehört ein gewisses Leistungsstreben zu den Grundeigenschaften des Menschseins, stellt demnach eine intrinsische Verhaltenskomponente dar, die eigentlich keiner äußeren Anstöße bedarf. Dieser grundgelegte Leistungswille wird erst durch soziale Beziehungen einer Bewertung zugeführt. Durch Aushandeln und Aufstellen von Gütemaßstäben wird eine Beurteilung von Leistung überhaupt erst möglich. Damit verbunden können bestimmte gesellschaftliche Leitungsforderungen aufgestellt werden. Je nach Umgang mit diesen Leistungsforderungen entwickeln sich beim Menschen individuelle Leistungsorientierungen.

Blickt man in der Geschichte des schulischen Beurteilens zurück, so entdeckt man frühe Vorläufer der Beurteilung im 16. Jahrhundert, in Form von Benefizienzeugnissen. Sie bestätigten dem Beurteilten auf Grund seiner charakterlichen Eigenschaften und Leistungen das Recht, mit einem Stipendium unterstützt zu werden. Sie stellten quasi Empfehlungsschreiben für bedürftige Schüler dar, während SchülerInnen aus wohlhabenden Schichten dieser Selektion nicht unterworfen waren. Auch Reifezeugnisse (Ende 18. Jahrhundert) hatten nach wie vor nur die einschränkende Selektionsfunktion. Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts fiel dem Reifezeugnis auch eine allgemeine Auslesefunktion in Form von Zulassungsberechtigung zum Hochschulstudium zu. Ebenso fanden im 19. Jahrhundert periodische Zeugnisse, die in regelmäßigen Abständen Auskunft über Leistungen und Verhalten von SchülerInnen gaben, allgemeine Verbreitung. (vgl. Sacher 1994, 11-12)

Ein interessanter Aspekt ist die Tatsache, dass diese Zensuren zunächst nicht in Ziffernnoten, sondern in Form von Wortgutachten erteilt wurden. Erst mit der Verallgemeinerung der Selektionsfunktion über die Unterschicht hinaus, bediente man sich aus Gründen der Vereinfachung, der Ziffernnoten. Dieser knappe historische Rückblick zeigt, dass Beurteilungen und Zeugnisse primär die Funktion einer sozialen Selektion hatten. Im Laufe der weiteren Entwicklung von Schule wurde diese ursprüngliche Funktion durch eine Reihe anderer Funktionen ergänzt.

## **2.2 Beurteilungsfunktionen**

### **Selektionsfunktion**

Beurteilungen in schulischen Bereichen werden in der Absicht durchgeführt, Einzelleistungen möglichst genau zu ermitteln und deren Endergebnisse festzuhalten. Diese Leistungsbeurteilungen dienen unter anderem der Auslese von befähigten Personen durch Abschlüsse, welche die Einnahme bestimmter beruflicher und gesellschaftlicher Positionen ermöglichen. Da diese Positionen nur in begrenztem Ausmaß vorhanden sind, ist eine Auslese unumgänglich. (vgl. Sacher 1994, 12-13) Die Art und Weise wie sie erfolgt, ist jedoch diskussionswürdig und wirft zahlreiche Fragen bezüglich der Gerechtigkeit, der Prognostizierbarkeit oder der stigmatisierenden Wirkung auf.

### **Berichtsfunktion**

Beurteilungen haben die Funktion Außenstehende über den erreichten Leistungsstand zu informieren.

### **Rückmeldefunktion**

Die Rückmeldefunktion von Ziffernnoten kann ähnlich gesehen werden wie die Berichtsfunktion, wenn sie sich auf eine knappe Einstufung der Leistung in eine fünfstellige Notenskala beschränkt. So gesehen treten jedoch Lernziele und Lerninhalte aus dem Blickfeld. Soll die Rückmeldefunktion ein breiteres Spektrum als die Berichtsfunktion umfassen, so hat die Beurteilung eine Form aufzuweisen, durch die kontinuierlich und detailliert über gemachte Lernfortschritte informiert wird.

Sie kann auch Hinweise zur weiteren Gestaltung des Lern- und Bildungsweges beinhalten und kann so gesehen auch als Grundlage für eine Weiterentwicklung betrachtet werden. Diese differenzierten Ansprüche kann eine Ziffernote klarerweise nicht abdecken. (vgl. Brenn/Buchberger 1989, 37)

### **Legitimationsfunktion**

Leistungsbeurteilungen erfüllen auch eine Reihe bildungspolitischer und administrativer Funktionen. Auf Grund der Legitimationsfunktion können Lehrende bestimmte Ansprüche rechtfertigen. Beurteilungen berechtigen zum Aufstieg in die nächst höhere Schulstufe bzw. zum Übertritt in andere Bildungsinstitutionen.

### **Prognosefunktion**

Aus Beurteilungen und Zeugnissen werden häufig Erwartungen abgeleitet, da die meisten Außenstehenden Zensuren und Noten gemäß den vereinbarten Wertmaßstäben und auf Grund ihrer persönlichen Erfahrungswerte interpretieren. Man schließt so auf zukünftige Leistungen und kategorisiert die Beurteilten bezüglich ihrer Begabungen und Leistungspotentiale. (vgl. Sacher 1994, 19)

### **Disziplinierungsfunktion**

Beurteilungen können insofern disziplinierende Wirkung haben, als sie eine realistischere Selbsteinschätzung und von dieser ausgehend, eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft bewirken. Aber: *„Es kann nur darum gehen, die natürlichen und wirklichen Folgen eines unangemessenen Lernverhaltens zu demonstrieren, nicht aber darum, diese Folgen künstlich in eine bestimmte Richtung zu steuern!“* (Sacher 1994, 19)

Die hier angeführten möglichen Funktionen von Leistungsbeurteilung erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, können jedoch allgemein für Leistungsmessungen, Beurteilungen bzw. Bewertungen im Bildungssystem herangezogen werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass es in Folge der Fülle von Funktionen immer wieder zu Überschneidungen kommt, sodass Beurteilungen immer multiple Funktionen haben (vgl. Becker 1991, 22). Manche dieser beschriebenen Funktionen stellen dichotome Anforderungen dar.

Insgesamt sind vergleichende und formalisierende Beurteilungsformen (Ziffernote) wenig sinnvoll für die Anbahnung bzw. Stärkung autonomer Lernhandlungen; für gesellschaftliche, politische und schulorganisatorische Zwecke hingegen, sind sie jedoch am einfachsten zu handhaben.

## **2.3 Begriffliches**

### **Beurteilen, Beurteilung, Bewertung, ...**

Prinzipiell muss zwischen dem Beurteilen und einer Beurteilung unterschieden werden. Durch den Terminus *Beurteilen* wird ein Vorgang ausgedrückt, an dessen Ende ein Resultat, entweder schriftlich oder mündlich, festgehalten wird. Dieses Endprodukt - die Abgabe eines Urteils - wird durch den Terminus *Beurteilung* ausgedrückt. Umgangssprachlich werden Begriffe wie Beurteilung, Bewertung, Diagnose, Evaluation, diagnostischer Prozess häufig synonym verwendet. Dies liegt unter anderem daran, dass die Grundfunktion der Sprache eine konstruktive ist. Alle Begriffe - so auch die oben genannten - haben zwar eine gewisse inhaltliche Grundbedeutung, werden jedoch immer zusätzlich auch von emotionalen, expressiven, stilistisch individuellen Vorstellungen begleitet. Speziell in pädagogischen Zusammenhängen ist der Begriff Beurteilen eng mit Begriffen *Prüfung*, *Notengebung* und *Zeugnis* (meist assoziiert mit dem Begriff der Endgültigkeit) verbunden. Der Begriff *Bewertung* beinhaltet beispielsweise hingegen eher Möglichkeiten positiver Vorstellungen. In der Zuteilung eines *Wertes* wird noch keine Endgültigkeit mitgeliefert, sondern die Bewertung dient eher der Einschätzung einer sachlichen oder situativen Gegebenheit. Sie kann demnach also auch orientierende, offene, noch zu entwickelnde Intentionen enthalten.

## **2.4 Beurteilung – Gütekriterien und Lernprozesse**

Bezüglich wissenschaftlicher Gütekriterien in Bezug auf Notengebung werden aus dem umfangreichen Repertoire der Untersuchungen hier nur wenige herausgegriffen. Gütekriterien wurden im Rahmen der klassischen Testtheorie entwickelt, sie gelten jedoch für jede Informationserhebung mit diagnostischer Absicht in einem pädagogischen Beurteilungsprozess, demnach auch für die Einschätzung mündlichen Leistungen (vgl. Lienert 1967, 12).

Jede Informationserhebung mit diagnostischer Absicht und deren Interpretation, jede Erfassung von Daten, die in ein Urteil einmünden, sollte prinzipiell den drei Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen. Werden diese klassischen Gütekriterien nun im Bereich der Schulleistungsmessungen angewandt, so wird davon ausgegangen, dass diese Schulleistungen Lernstände mit einer gewissen Stabilität darstellen. Diametral zu einer solchen Auffassung wird das Argument - Lernstände verändern sich durch permanentes Weiterlernen sehr rasch - entgegengehalten. Es stellt sich daher die prinzipielle Frage ob und wie sehr bei Schulleistungsmessungen von sich ständig bewegenden Lernprozessen und permanenter Veränderung entsprechender Kompetenzen ausgegangen wird, also wie sehr Leistungsbeurteilungen als dynamische Bilanzen von Lernleistungen gesehen werden. (vgl. Arnold 2002, 118, 119)

Insgesamt kann mit Schönig festgehalten werden, dass die Solidität der Ziffernzensur, die Erwartungen an Objektivität, Aussagekraft, Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit, in einem umgekehrten Verhältnis zu dem steht, was von ihr gesellschaftlich und bildungspolitisch erwartet wird (vgl. Schönig 1993, 112).

Die Frage nach der Gerechtigkeit des herkömmlichen Ziffernnotensystems tritt in pädagogischen Diskussionen immer wieder zu Tage. Eine eindeutige Position für bzw. kontra Ziffernbenotung einzunehmen bedeutet zwangsläufig ebenso viele Gegenargumente pro bzw. auch kontra den jeweils eingenommenen Positionen zu bekommen. Das Thema Leistungsbeurteilung wird meist extrem kontrovers diskutiert und die Gräben zwischen Meinungen wie - *„Ohne Noten lieber lernen und mehr leisten“* (Aktion Humane Schule Bayern) und *„Wer die Noten aus den Schulen verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten“* (Berliner Bildungskongress 1997) - erscheinen fast als unüberwindbar (vgl. Schönig 1993, 109). Als treffend erscheint in diesem Zusammenhang auch die gesellschaftskritische Meinung des Bildungsforschers Becker: *„ ... die Menschen wollen immer Gewissheit und Gerechtigkeit obendrein. Sie halten die Spannung einer dialektischen Situation nicht aus. Es geht in der Frage der Zensuren darum zu wissen, dass wir die Gewissheit nicht erhalten können und uns der Gerechtigkeit auf anderen Wegen nähern müssen. Und es ist eine Lüge, wenn wir den Anschein von Gewissheit verbreiten, und ungerecht, wenn wir uns mit einer Scheingerechtigkeit beruhigen. Wir müssen Zensuren geben, aber zugleich den Zweifel der Zensur zum Ausdruck bringen.“* (Becker 1983, 32)

### 3 Innovatives

#### 3.1 Kompetenzen erwerben und bewerten

Pädagogischen Hochschulen haben als Aus-, Fort-, und Weiterbildungsinstitutionen die verantwortungsvolle Aufgabe zukünftige bzw. bereits im Beruf stehende LehrerInnen möglichst gut zu bilden. Die Schulpraxis in der Ausbildung gilt dabei als ideales Erprobungsfeld für den zukünftigen Beruf. Ob die Bewährung und ein Bestehen darin mit Hilfe von Beurteilungen durch Ziffernnoten ermittelt werden kann, war seit langem schon ein Diskussionspunkt und nach persönlicher Einschätzung der Autorin auch schon immer mehr als fragwürdig.

Erforderliche Kompetenzen für eine angestrebte Lehrtätigkeit sind wohl kaum aus einer Ziffer abzulesen. Dass aber *kompetente* LehrerInnen eine immense Bedeutung im Bildungssystem haben und mehr denn je gebraucht werden steht außer Zweifel.

Laut Ergebnis einer Studie (Barber, Mourshed 2007) sind es zwei entscheidende Aspekte, die ein Schulsystem erfolgreich machen:

Die geeignetsten Menschen für den Lehrberuf auszuwählen und deren Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln, um so allen SchülerInnen einen qualitativ hochwertigen Unterricht bieten zu können.

Die Anforderungen an LehrerInnenbildungsinstitutionen sind - will man eben wie oben angeführt - die dafür am besten geeignetsten Menschen zu LehrerInnen ausbilden, daher mit einer hohen Verantwortung verbunden. Einerseits schon zu Studienbeginn bei entsprechenden Beratungsgesprächen, den Studierenden klar zu machen, dass es sich um einen Beruf handelt, der höchstes persönliches Engagement erfordert und andererseits erst recht während der Ausbildungszeit, in der Studierende ihr theoretisches und praktisches „know-how“, ihre für den Lehrberuf so umfangreichen und unterschiedlichen Kompetenzen erwerben, auf- und ausbauen sollen. Diese Kompetenzen müssen von den Lehrenden auch bewertet werden. Dies erfolgt nach wie vor in Form der traditionellen Notengebung – mit einer Ausnahme: Seit einigen Semestern gibt es in den *Schulpraktischen Studien* - also in jenem Ausbildungsbereich, in dem Studierende ihre praktisches Können im Klassenzimmer erwerben - keine Ziffernnoten mehr, sondern nur mehr eine nach dem neuen Hochschulgesetz alternative Bewertung in Form von: „Mit Erfolg teilgenommen“ bzw. „Ohne Erfolg teilgenommen.“

Diese Änderung der Beurteilungsform erscheint vordergründig vielleicht einfacher, wirft aber gleichzeitig sehr viele Fragen auf. Wie wird Erfolg definiert? Wer sagt was erfolgreich ist und was nicht? Ist Erfolg einheitlich und objektiv zu bewerten? Wie messe ich Erfolg? Welche Kompetenzen müssen die Studierenden für ihren zukünftigen Beruf haben, aufbauen, ausbauen oder gänzlich neu erwerben, um im Klassenzimmer „erfolgreich“ zu sein?

Die hier folgenden Zeilen richten sich ausschnittsweise auf eine Möglichkeit den „eigenen Erfolg“ zu bewerten – einerseits durch Feedback und Fremdeinschätzungen erfahrener PraxislehrerInnen, andererseits durch forcierte Selbsteinschätzung.

### **3.2 Fremdeinschätzung und forcierte Selbsteinschätzung**

Die *Schulpraktischen Studien* mit wöchentlichen Praxistagen und geblockten schulpraktischen Veranstaltungen stehen im Zentrum der Ausbildung der pädagogischen Hochschule und bieten die Möglichkeit, theoretisch Gelerntes in der Praxis zu versuchen und umzusetzen. Erfahrene PraxislehrerInnen und Lehrende der Pädagogischen Hochschule begleiten die Studierenden auf ihrem selbstständigen Lernweg und sind bemüht, den Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung zunehmend Verantwortung im Klassenzimmer zu übertragen.

Die oben angeführte veränderte Beurteilungsform stellt dabei eine neue Herausforderung dar. Laufende Entwicklungen tendieren in die Richtung, dass Studierenden in ihrer Schulpraxis nicht mehr nur durch Fremdbewertung beurteilt werden, sondern zunehmend auch durch Selbsteinschätzung und durch neue Formen von Leistungsnachweisen (wie z. B. Portfolioarbeit), bei denen die eigenverantwortliche Auswahl der Inhalte und die persönliche Präsentation gleichzeitig die eigene Reflexionsfähigkeit erhöhen soll. Dies macht die Bewertungsprozesse keinesfalls einfacher, verändert sie jedoch gezwungenermaßen. Denn wenn der Anteil an direkten Vorgaben sinkt und gleichzeitig der Anteil an eigenen Lernzielsetzungen erhöht wird, verlangt dies in Bewertungsprozessen ein verstärktes Eingehen auf individuelle Kompetenzen der Studierenden und damit verbunden auch eine intensivere Betonung der Selbsteinschätzung.

Diese Entwicklung bei der Bewertung des Kompetenzerwerbes von angehenden LehrerInnen kann durch ein Instrument der Selbsteinschätzung unterstützt werden, das sich aus einer Forschungsarbeit heraus entwickelt hat, und das nun seit einiger Zeit in der Praxis erprobt wird: das "Kompetenzprofil".

### 3.3 Das *Kompetenzprofil* – ein Instrument zur Selbsteinschätzung

Ausgangsüberlegungen für das Instrument „*Kompetenzprofil*“ waren, - neben konstruktivistischen Grundpositionen und Lernansätzen - die Theorie der multiplen Intelligenzen (Gardner 2002), der erweiterte Lernbegriff (Grunder, Bohl 2001) und vor allem auch folgende Überlegungen:

- **„Selbsteinschätzung“ - eine erforderliche Kompetenz rechtlich verankert?**

Zu den Aufgaben, Rechten und Pflichten eines/einer Grundschullehrers/Grundschullehrerin gehört prinzipiell die Leistungsbeurteilung. Neben den grundsätzlichen, allgemeinen Bestimmungen der Leistungsbeurteilung wie beispielsweise ihre Einschränkungen oder ihre rein rechtlich gültigen Formen, scheint in der Leistungsbeurteilungsverordnung des BM:BWK auch ein Paragraph auf, welcher Ausgangspunkt für unten dargestellte Überlegung war: *„Leistungsfeststellungen haben Bedacht zu nehmen, dass ihr Ziel ist, auf sachlich begründete Selbsteinschätzung hinzuführen.“* (BM:BWK - §2 Abs. 5 LBVO des Schulunterrichtsgesetzes - 2000)

Wenn es also zu den Pflichten eines/einer Grundschullehrers/Grundschullehrerin gehört, die SchülerInnen zu begründeten Selbsteinschätzungen hinzuführen, dann erscheint es um so wichtiger, dass angehende GrundschullehrerInnen die Fähigkeit der Selbsteinschätzung zunächst einmal selbst beherrschen lernen, um so überhaupt erst andere Personen dazu anleiten zu können.

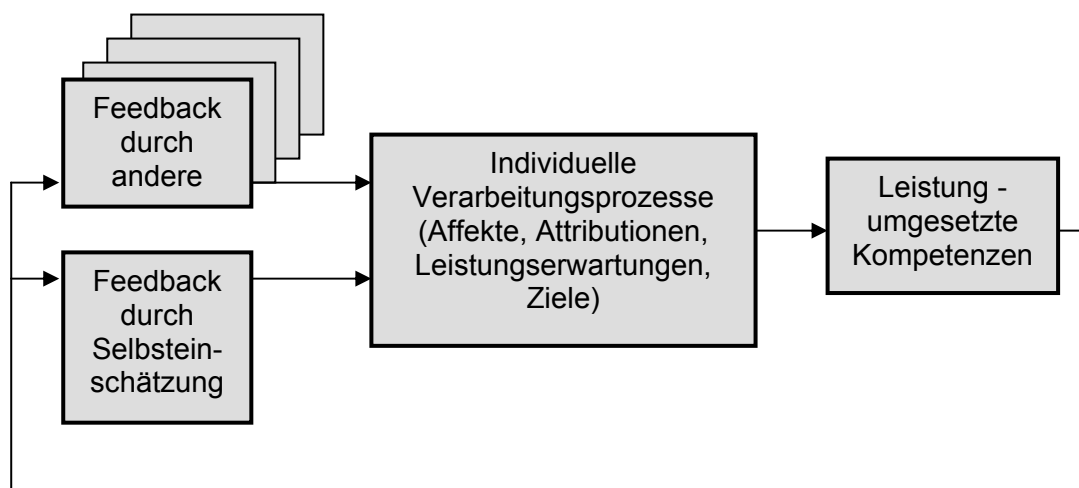
- **Bereitschaft und Fähigkeit zu systematischer Selbstreflexion**

Die Bereitschaft, das eigene pädagogische Agieren immer wieder selbstkritisch zu hinterfragen, ist ein wesentliches Merkmal professionellen Handelns. In der Literatur wird unter anderem betont, dass Lehrerhandlungen nicht zu den kontinuierlich routinisierten und stets vorausplanbaren Tätigkeiten zählen (vgl. Altrichter/Krainer 1996, 36).

Daraus ableitend kann eine stetige selbstkritische und systematische Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns als unbedingt erforderliche Kompetenz von LehrerInnen angesehen werden.

Strebt man nun in der LehrerInnenbildung das Erlernen eines professionellen Vorgehens bei pädagogischen Handlungen an, so gehört dazu als wichtiges Element diese Reflexionsfähigkeit. Altrichter/Posch (1990) bezeichnen sie in Anschluss an Schön (1983) als die Fähigkeit „*Reflexion-über-die-Handlung*“, welche sie unter anderen als eine Kompetenz für eine volle professionelle Qualifikation erachten. (vgl. Altrichter/Posch 1990, 268). Wissen wird so für die Studierenden analysierbar und reorganisierbar, weil die bewusste Reflexion sozusagen eine gewisse Bremswirkung ausübt, durch welche jedoch auch eine Veränderung der Handlungsstruktur erleichtert werden kann (vgl. Cranach 1983, 71). Durch eine distanzierte Reflexion außerhalb des Handlungsflusses kann Wissen außerdem mitteilbar und so auch für andere Personen transparent gemacht werden. Dies wird bei Altrichter/Posch als die Voraussetzung einer wichtigen Aufgabe professioneller Praktiker bezeichnet „... nämlich jene, Neulinge der Profession in ihre Tätigkeit einzuführen und die professionelle Erfahrung der nachfolgenden Generation weiterzugeben.“ (Altrichter/Posch 1990, 268-269)

### Zusammenführung Selbst und Fremdbewertung



Leistungsfeststellung bzw. Kompetenzerhebung mittels Feedback

Unter diesen Aspekten stellt die Bewertungsarbeit bei der Kompetenzentwicklung angehender LehrerInnen eine intensive Zusammenarbeit dar. Leitgedanken bei dieser Kooperation sind:

- Die Lehr- und Lerntätigkeiten erfolgen auf Basis dialogorientierter Beziehungen in den Praxisteams (Studierende + PL=PraxislehrerInnen + PB=PraxisberaterInnen)
- Die Lehr- und Lerntätigkeiten in den Praxisteams sind geprägt von entwicklungsorientierter Ausrichtung mit dem Ziel einer kontinuierlichen Kompetenzaneignung der Studierenden.
- Die Lehr- und Lerntätigkeiten sind auf individuelle, forschende und selbsttätige Lernprozesse der Studierenden ausgerichtet.
- Die Lehr- und Lerntätigkeiten sind charakterisiert durch beratende und reflexive Tätigkeiten im Praxisteam.
- Die Lehr- und Lerntätigkeiten werden transparent dokumentiert, weisen Verbindlichkeiten auf und werden kontinuierlich kommuniziert.

Wie in diesen Leitgedanken ersichtlich besteht ein wesentliches Ziel der LehrerInnenbildung darin, die kontinuierliche Kompetenzaneignung zu fördern. In den dazugehörigen Lernprozessen haben folgende Fragen immer wieder Aktualität:

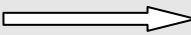
- Was muss ich als LehrerIn eigentlich alles können?
- Bin ich eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer – bin ich „kompetent“?
- Was kann ich besonders gut?
- Welche speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten habe ich?
- Was zeichnet mich als Lehrperson aus?
- Wo kann (soll / muss) ich mich noch weiterentwickeln?

PraxislehrerInnen unterstützen in der Ausbildung die Erreichung des oben genannten Zieles, in dem Sie Ihr „pädagogisches Know-How“ und Ihre wertvollen Erfahrungen an die Studierenden weitergeben. Sie begleiten die angehenden Lehrpersonen bei ihren Lernprozessen in der Praxis und sind so aktive GestalterInnen in einem wichtigen Ausbildungsbereich der Studierenden. Aus einer empirischen Untersuchung (Hascher, Wepf 2007, 111) geht hervor, dass Lernanstöße für Studierende zu einem gewichtigen Teil (33,3%) von den Lehrkräften ausgehen, die das Praktikum betreuen, gefolgt von den SchülerInnen (30,1%) und der eigenen Unzufriedenheit (17,6%). Dies bestätigt einerseits die Bedeutsamkeit einer professionellen Begleitung durch PraxislehrerInnen, andererseits erscheinen aber auch die Forcierung der eigenen Reflexionsfähigkeit der Studierenden und die Stärkung ihrer Fähigkeit zur Selbsteinschätzung auf Grund dieser Ergebnisse als besondere zukünftige Herausforderungen.

Lernen im konstruktivistischen Sinne bedeutet vorrangig eigenständiges, selbstreguliertes Lernen der Studierenden! Unterstützend dabei wirken Instruktionen in spezifischen Kontexten und auch gewisse berufliche Sozialisationseffekte (Hascher, Wepf 2007, 102).

Das im Folgenden beschriebene Instrument „Kompetenzprofil“ stellt in erster Linie eine Möglichkeit der reflektierenden, prozessorientierten Begleitung von Studierenden dar, wurde jedoch auch bereits von im Beruf stehenden LehrerInnen erprobt, angewendet und als äußerst interessant für die Reflexion der eigenen Entwicklung in der beruflichen Professionalität rückgemeldet.

Im Kompetenzprofil geht es nicht so sehr um eine normative Beschreibung von „skills“, sondern in erster Linie um eine Möglichkeit, die eigene Professionalität im Sinne einer forschenden und reflektierenden Haltung selbst einzuschätzen und auf Grund des jeweiligen Ergebnisses auch gezielt weiterzuentwickeln. Je nach individuellem Kompetenzprofil kristallisieren sich auch ganz persönliche, spezifische Lerninhalte heraus.

**kontinuierlicher Kompetenzerwerb**  **individuelles Kompetenzprofil**

Das Instrument „**Kompetenzprofil**“ ist das Ergebnis eines Forschungsprozesses, welcher u.a. die forcierte Selbsteinschätzung angehender Lehrpersonen zum Inhalt hatte (Karner 2004). Erforderliche Kernkompetenzen im Lehrberuf wurden beispielsweise aus der Perspektive der Theorie der Multiplen Intelligenz (Gardner 2002) untersucht und im Sinne konstruktivistischer Lernansätze in den „Schulpraktischen Studien“ der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz erprobt. Eine Ausweitung und Erprobung für die Bereiche LehrerInnenfort- und weiterbildung wäre ein nächster interessanter Schritt!

Selbsteinschätzung (Name):	
Fremdeinschätzung (von / für Namen):	
zeitlicher Rahmen /Datum:	

## KOMPETENZPROFIL

	gar nicht vorhanden	geringfügig vorhanden	ausreichend vorhanden	gut vorhanden	sehr gut vorhanden	überdurchschnittlich
0% <span style="float: right;">100%</span>						
<b>Selbstkompetenz</b>						
Intrapsychische Einsichten (wie zB. Selbstbewusstsein /-wahrnehmung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übernahme von Selbstverantwortung Eigeninitiative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitshaltung, Engagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sozialkompetenz</b>						
Kommunikationsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperationsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfühlungsvermögen, Zuwendung zu Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Achtsamkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Klassenführungskompetenz</b>						
Rollenklarheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitungskompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umgang mit Konflikten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Lehrkompetenz</b>						
Methodenwahl und geplanter Einsatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meth.-didakt. Vermittlungsgeschick	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einsatz von Medien, Arbeitsmaterialien...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sachkompetenz</b>						
Fachliche Planungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachkundliches Wissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
allg. Moderationstechniken (Tafelbild, Schriftgestaltungen etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachbeherrschung aus Deutsch (Grammatik, Rechtschreibung!)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachkompetenz</b>						
Klarheit und Verständlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altersadäquate Ausdrucksweise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gehobene (grammatikalisch korrekte) Umgangssprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stimmeinsatz (Artikulat., Tonalität...) und Körpersprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Dr. Karner 2008

### 3.4 Die Arbeit mit dem „Kompetenzprofil“

Das „*Kompetenzprofil*“ soll dazu einladen, erforderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Lehrberuf genauer zu betrachten und sich selbst dabei in seinem Können einzuschätzen. Dabei geht es nicht darum, auf einer Rangliste einen bestimmten Platz zu erreichen (vgl. Liessmann 2006, 74), sondern darum, sich individuell mit den umfassenden Anforderungen im Lehrberuf auseinanderzusetzen.

Die angeführten Kompetenzgruppen werden auf Grund einer schriftlichen Erhebung (Kärner 2004, 111) als Basiskompetenzen für konkrete Umsetzungsprozesse im komplexen Unterrichtsgeschehen angenommen, sie erheben jedoch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Nebenbei zeigt die Praxis, dass das Kompetenzprofil als eine gute Grundlage für individuelle Entwicklungsberichte der Studierenden herangezogen werden kann, von der ausgehend sie ihre individuellen Lernfortschritte sehr klar strukturiert beschreiben können.

Wichtig ist weiters zu bemerken, dass die einzelnen Begriffe in den Kompetenzgruppen natürlich große Interpretationsspielräume zulassen. Erst wenn diese „Unklarheiten“ im konstruktivistischen Sinne zu einem dialogischen Austausch genützt werden, wenn also sowohl bei der sich selbst einschätzenden als auch bei der fremd einschätzenden Person Übereinkünfte bezüglich Zeitrahmen und vor allem bezüglich „gemeinsamer“ Bedeutungen und Definitionen erzielt wurden, kann auch eine gemeinsame Bewertungsarbeit beginnen. Eine Zusammenführung von Selbst und Fremdeinschätzung ist nur auf einer so erreichten Ebene möglich – nur so kann das Instrument „Kompetenzprofil“ sinnvoll eingesetzt werden.

Gelingt dies, so können damit erfahrungsgemäß so manche Missverständnisse aus der Welt geräumt werden und dadurch auch gleichzeitig konstruktive Gespräche hinsichtlich Bewertung in Gang gesetzt werden, denn „... die Lust am Vergleichen und Bewerten ist der menschlichen Vernunft als Grundvermögen eingeschrieben.“ (Liessmann 2006, 85)

Zu betonen ist dabei, dass es sich bei jeder Einschätzung immer nur um eine *Momentaufnahme* handeln kann, sozusagen um ein zeitlich begrenztes Bild, das man von sich selbst bzw. von der eingeschätzten Person hat, denn: „Niemals sieht man dasselbe Bild in dieser ununterbrochen sich veränderten Welt.“ (Heinz von Förster 2001, 19)

Dieses Zitat gilt natürlich auch speziell für den Lehrberuf, dessen Kernaufgabe es ist, Lernprozesse zu begleiten. Lehren - im Sinne einer Unterstützung konstruktivistischen Lernens - ist geprägt von permanenten Unsicherheiten, denn: „...es geht nicht um eine passive Reproduktion des Vorhandenen, sondern stets um schöpferische und lebendige Vorgänge: Es wird etwas erzeugt, es wird etwas erfunden – nicht gefunden, nicht entdeckt.“ (Heinz von Förster 2001, 20)

Das „*Kompetenzprofil*“ macht zugleich die Fülle der Anforderungen deutlich, die LehrerInnen teilweise sogar parallel zu erfüllen haben. Das jeweilige Ergebnis - „mein Kompetenzprofil“ - kann als eine Art persönliches Gesamtkunstwerk, als eine Art der individuellen Komposition der Fähigkeiten und Fertigkeiten gesehen werden. Dazu ein diskussionsfördernder - Vergleich aus der Welt der Musik:

„Komposition kann man nicht lernen und kann man nicht lehren. Lernen kann man Analyse, Instrumentierung, Formmodelle, aber Ideen bringt nur die Persönlichkeit.“ (Pierre Boulez, 2006)

## **4 Hintergründiges**

### **4.1 Kompetenzen und individuelle Potentialentwicklung**

Der Begriff *Kompetenz* wird in unterschiedlichsten Bereichen für ebenso unterschiedliche Sachverhalte verwendet. Häufig werden Begriffe wie *Fähigkeiten*, *Fertigkeiten*, *Können*, *Kenntnisse*, *Tätigkeiten* dem Begriff *Kompetenz* gleichgesetzt. Auch in der wissenschaftlichen Literatur gibt es gegenwärtig noch keinen abgesicherten Konsens zur Verwendung des Kompetenzbegriffes im Allgemeinen und des Lernkompetenzbegriffes im Besonderen.

Eng mit dem Kompetenzbegriff verwandt sind die Begriffe *Qualifikation* und *Schlüsselqualifikation*.

Durch den Begriff *Qualifikation* kann einerseits der aktive Prozess der Aneignung von Kompetenzen ausgedrückt werden, andererseits auch die Summe aller Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung einer Aufgabe. (vgl. Wilsdorf 1991, 44-46). *Schlüsselqualifikationen* können als „*lange verwertbare, funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zum Lösen beruflicher Probleme*“ definiert werden (vgl. Wilsdorf 1991, 56). Beide Begriffe betonen die Handlungsebene, weniger die mentalen Prozesse, die zur eigentlichen Umsetzung führen.

Im Hinblick auf die Thematik wird vorerst eine Definition herangezogen, die sich sowohl auf das *Was* (erfolgreiches Handeln im Unterricht), als auch auf das *Wie* (selbst organisiert und prozessorientiert) des Kompetenzerwerbes der Studierenden beziehen lässt. „*Aus psychologischer Sicht bezeichnen Kompetenzen die Verhaltensdispositionen eines einzelnen Menschen, Tätigkeiten bzw. Handlungen erfolgreich und selbstorganisiert auszuführen. Kompetenzen werden im individuellen Entwicklungsprozess angeeignet und vervollkommnet*“ (Solzbacher 2003, 64). Das in dieser Arbeit immer wieder betonte reflexive Element lässt sich in dieser Definition durch den Terminus „*selbstorganisiert*“ abdecken, da selbstorganisierte, konstruktive Lernprozesse immer Reflexion im Sinne von mentalen Rückkoppelungsprozessen inkludieren. Foerster drückt diese Gedächtnisleistung sehr einfach und klar aus: „*Zuerst sagt man sich: So geht´s. Dann sieht man, nein, so geht´s nicht, ich muss das anders machen. Dann denkt man nach, hat eine neue Idee und ...*“ (Foerster/Glasersfeld 1999, 65). Verwendet man den Begriff *Kompetenz* im Sinne der eingangs angeführten Definition, so wird deutlich, dass Kompetenz mehr bedeutet als ein fertiges Produkt, als eine abgeschlossene Qualifikation.

Der Begriff *Kompetenz* beinhaltet dynamischere Komponenten. Konkrete Tätigkeiten werden mit kontinuierlichen, selbstkontrollierten Lernprozessen verbunden. Aus dieser Verbindung von Tun und Wissenszuwachs sollen Studierende die für ihren zukünftigen Beruf erforderlichen Kompetenzen selbstregulativ entwickeln. Ein wesentliches Kennzeichen von Kompetenz in dieser Definition ist demnach Veränderbarkeit. Kompetenzen können sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten ebenso unterschiedlich darstellen. Bezieht man den Kompetenzbegriff auf kognitive Strukturen des Menschen, so sind diese Strukturen ebenso prinzipiell veränderbar. Eine solche Veränderbarkeit ist gleichzeitig eine fundamentale Voraussetzung für Lernen.

Dies bedeutet für Lernprozesse hinsichtlich des praktischen Kompetenzerwerbes von Studierenden, dass diese ihr kognitives Wissen durch ihre in der Praxis gemachten Erfahrungen verändern. Da dieser Prozess ein sehr individueller ist, entwickeln sich die berufsspezifisch erforderlichen Kompetenzen auch bei jedem Studierenden sehr differenziert und es entstehen auf diese Art und Weise ganz individuelle Kompetenzstrukturen. Durch eine solche Betrachtungsweise ist es möglich, die Entstehung unterschiedlicher Lehreridentitäten, die geprägt sind von individuellen Kompetenzprofilen der LehrerInnen bzw. Studierenden, zu erklären. Bedenkt man die hier beschriebene

Veränderbarkeit von Kompetenzstrukturen mit, gelangt die Autorin nun zu einer weiteren Definition von Kompetenz, bei der auch die etymologische Herkunft des Terminus Kompetenz mitgedacht wird (lat. com/competere - zustehen, erstreben, zuständig; Kluge 1999, 466). *Als Kompetenz bezeichnet man die fachliche Zuständigkeit eine bestimmte Angelegenheit zu bestimmten Zeitpunkten in persönlicher Art und Weise wahrzunehmen und zu bearbeiten.*

Kompetenz ist dieser Definition nach, sowohl vom fachlich-theoretischen Wissen als auch vom persönlichen-praktischen Entwicklungsstand des Handlungswissens des Agierenden abhängig. Erworbene bzw. angewandte Fertigkeiten und Fähigkeiten sind zu verschiedenen Zeitpunkten in unterschiedlicher Quantität und Qualität vorhanden, und weisen außerdem verschiedenste Formen ihrer Kombinationen auf. Eine solche persönliche Kompetenzstruktur weist demnach sehr individuellen Charakter auf und kann als individuelles *Kompetenzprofil* bezeichnet werden. Jedes individuelle Kompetenzprofil ist auch äußeren Einflüssen ausgesetzt, die wiederum vom Kompetenzinhaber individuell wahrgenommen und verarbeitet werden. Die hier angesprochene Wechselwirkung ist als eine bedeutende Begleiterscheinung zu sehen. Sie entsteht durch gegenseitig vernetzte Abhängigkeiten im Handlungsfeld des Agierenden, welche oftmals als real gegeben erscheinen, stets jedoch individuell konstruiert werden. Jede einzelne spezifische Kompetenzstruktur (beispielsweise Sprachkompetenz) einer Person, die im Moment zur Anwendung gelangt, beeinflusst wiederum ihre anderen spezifischen Kompetenzstrukturen (beispielsweise ihre Sozialkompetenz).

Die damit einhergehende Strukturveränderung bei individuellen Kompetenzen von Personen stellt sich daher als eine interdependente dar. Man kann so gesehen auch von *interdependenten Kompetenzen* sprechen.

Durch die zuletzt angeführte Definition von Kompetenz werden zwei Aspekte hervorgehoben: Einerseits die *dynamisch-zeitliche* Entwicklung und andererseits die *individuell-aktive* Komponente, welche auch die tragenden Koordinaten individueller Entwicklungsprozesse darstellen. Diese laufen in unterschiedlichsten Lernbereichen ab und die darin ausgebildeten spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten sind bei jedem Menschen wiederum individuell. „*Jeder Versuch, eine einheitliche Intelligenz zu isolieren, stößt auf Schwierigkeiten bei der Messung.*“ - so Gardner über individuelle Unterschiede beim „*kompetenten*“ Erwachsenen (vgl. Gardner 2002a, 47, 54). Auf diese Individualitäten und weitere Aussagen des Psychologen Howard Gardners wird im nächsten Punkt genauer eingegangen.

#### **4.2 Kompetenzen aus der Perspektive der Theorie der „*Multiplen Intelligenz*“ (Gardner 2002)**

Gardner betrachtet das menschliche Erkenntnisvermögen durch die Brille verschiedener Disziplinen, wie beispielsweise der Biologie, der Psychologie, der Neurologie, der Soziologie oder der Kunst- und Geistesgeschichte. Durch die Erkenntnisse aus diesen unterschiedlichen Quellen gewinnt er zahlreiche Informationen zur Vielfalt des menschlichen Geistesvermögens. „*... man kann argumentieren, dass sich verlässliche Aussagen über den Menschen nur dann treffen lassen, wenn man sich zuvor mit den extremen Abweichungen zwischen den Menschen befasst hat*“ (Gardner 2002a, 49). Als zentralen Begriff für die Beschreibung all der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen wählte er den Terminus *Intelligenz*, den er zunächst wie folgt definiert: Intelligenz ist „*... die Fähigkeit, Probleme zu lösen oder Güter zu schaffen, die in einem oder mehreren kulturellen Kontexten hohe Wertschätzung genießen*“ (Gardner 2002, 46). Diese Definition wurde jedoch von ihm erweitert und er bezeichnet Intelligenz nun als „*... biopsychologisches Potential zur Verarbeitung von Informationen, das in einem kulturellen Umfeld aktiviert werden kann, um Probleme zu lösen oder geistige oder materielle Güter zu schaffen, die in einer Kultur hohe Wertschätzung genießen*“ (Gardner 2002, 46-47).

Diese Veränderung in der Definition hält er vor allem deshalb für wesentlich, da dadurch Intelligenz nicht mehr als sichtbar und quantifizierbares Ding aufscheint, sondern als *Potential*.

Die Aktivierung dieses Potentials ist abhängig von Werten und Möglichkeiten des jeweiligen kulturellen und sozialen Kontextes und von persönlichen Entscheidungen der Individuen. „...*geistige oder materielle Güter zu schaffen ...*“ weist in obiger Definition auf die schöpferischen Tätigkeiten des Menschen hin, darauf *wie* er seine Fähigkeiten und Fertigkeiten individuell umsetzt. Gardners Pionierleistung ist die Art seiner Beweisführung, die Art, wie er seinen Katalog menschlicher Fähigkeiten begründet. Er verlässt sich dabei nicht auf Resultate des psychometrischen Instrumentariums, sondern durchkämmt die einschlägige wissenschaftliche Literatur nach Belegen für die Existenz einer Vielfalt möglicher Intelligenzen, die er nach Kriterien hinsichtlich ihrer Herkunft einordnete. Insgesamt geht er von acht Kriterien aus, die aus vier Bereichen - Biologie, logische Analyse, Entwicklungspsychologie, traditionelle Psychologie - stammen. Er vertritt die Theorie der *Multiplen Intelligenz* und gibt sieben Intelligenzen in ihrer Urform an: Sprachliche, logisch-mathematische, musikalische, körperlich-kinästhetische, räumliche, interpersonale und intrapersonale Intelligenz. Er unterstreicht dabei jedoch, dass die Anzahl der Intelligenzen provisorisch ist und dass in jeder Intelligenz ein Areal von Subintelligenzen eingeschlossen ist. Ebenso betont er, dass der Gedanke der relativen Autonomie jeder Intelligenz sowie die Interaktionsformen der einzelnen Intelligenzen weiterer Untersuchungen bedürfen. Bei seiner Theorie geht Gardner grundsätzlich von zwei sich ergänzenden Thesen aus:

- Der Mensch ist ein Lebewesen mit vielen Intelligenzen.
- Der Mensch verfügt über individuelle Intelligenzprofile. (Vgl. Gardner 2002, 58-61)

Den Terminus *Kompetenz* verwendet er im Sinne von Fähigkeiten, die für eine Intelligenz als zentral gelten. Er spricht in diesem Zusammenhang von „*Kernkompetenzen*“. Solche Fähigkeiten werden vermutlich durch besondere neurale Mechanismen gesteuert und durch relevante interne oder externe Informationen abgerufen. (Vgl. Gardner 2002, 50)

Die Anknüpfungspunkte für diesen Artikel bei der Theorie der Multiplen Intelligenz sehe ich in folgenden Bereichen:

- Als zentral für eine Intelligenz sind bestimmte Fähigkeiten, sogenannte Kernkompetenzen. Die Steuerung dieser Fähigkeiten erfolgt durch interne Informationen. Diese internen Informationen werden aus konstruktivistischer Perspektive „*durch interne Mechanismen der Selbstorganisation bestimmt.*“ (Varela/Thompson/Rosch 1992, 196) Lernende - im konkreten Fall Studierende, die sich Kompetenzen aneignen - tun dies demnach in selbst bestimmter Art.
- Kann aus dieser konstruktivistischen Perspektive demnach überhaupt etwas gelehrt werden? Die Antwort *ja* darf meiner Auffassung nur gegeben werden, wenn Lehren nicht als einfacher Wissenstransport gesehen wird, sondern als zielgerichtete Ermöglichung von Erfahrungen, als konstruktives Arrangement von Lernbedingungen.
- Der von Gardner verwendete Begriff *Intelligenzprofil* weist darauf hin, dass jeder Mensch sein geistiges Potential entsprechend seinen individuellen Neigungen und den Vorgaben der jeweiligen Kultur mobilisiert und miteinander in Verbindung bringt. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint auch der in dieser Arbeit verwendete Begriff *Kompetenzprofil* erklärbar und ist somit ebenso auf die Situation der Studierenden anwendbar.

#### **4.3 Kompetenzen lernen, vermitteln, bewerten...**

Bei der konkret getätigten Unterrichtsarbeit in der schulpraktischen Ausbildung erwerben die Studierenden wertvolles Erfahrungswissen. Diese Erfahrungen fließen in die persönliche, berufsspezifische Entwicklung ein. „Schulpraktische Studien“ sind somit Hersteller von und Garant für Erfahrungskontinuität. Die so produzierten, persönlichen Erfahrungen tragen zur Entwicklung von spezifischen LehrerInnenidentitäten bei. Je nach Ausprägung schon vorhandener individueller einzelner Kompetenzen der Studierenden, je nach individuellem Umsetzungsvermögen und Lernzuwachs erfolgt auch deren Einsatz. Insgesamt kann so von vorhandenen individuellen *Kompetenzprofilen* angehender Lehrpersonen gesprochen werden.

Bei der Frage, wie nun schulpraktische Kompetenzen konkret erworben werden können, wird von folgender These ausgegangen: Studierende können professionelle pädagogische Kompetenzen nur durch Selbsttätigkeit und durch damit einhergehende Lernprozesse erwerben.

Eine Betrachtung des selbstständigen, autonomen Lernens erfolgt hier vor allem mit einem Blick durch die konstruktivistische Brille. Auf konstruktivistisch-theoretische Überlegungen aufbauend, setzt der Erwerb professioneller pädagogischer Kompetenzen für den Lehrberuf unbedingt individuelle Lernprozesse voraus. Aufgrund der oben aufgestellten These sind für die Autorin folgende prinzipiellen Elemente eines konstruktivistisch betrachteten Lernprozesses relevant:

- Wissen wird aktiv konstruiert und durch Selbsttätigkeit erworben.
- Wissen kann nur genützt werden, wenn es vom Lernenden in seine bestehenden Wissensstrukturen integriert wird.
- Wissen wird vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen interpretiert.
- Wissen wird in unterschiedlichen Situationen immer wieder neu erworben.
- Wissen entsteht in sozialen Kontexten.

Ausgehend von diesen basalen Annahmen des Wissenserwerbes im konstruktivistischen Sinne wird klar, dass Unterrichtsvorhaben, deren Ziel es ist, autonome Lernprozesse auszulösen, immer getragen werden müssen von dem Bewusstsein, dass beispielsweise Regeln für einen Problemlösungsprozess zwar

interaktiv vereinbart werden können, deren Übernahme jedoch in subjektiver Art und Weise passiert, ja passieren muss, um wirkliches Lernen zu ermöglichen. Die Lehrenden verstehen sich so gesehen als *Anbieter*, als *Strukturierungshelfer*, die versuchen, ein individuell optimales Anforderungsniveau bei den Studierenden sicherzustellen und durch positive und informative Rückmeldungen Autonomie- und Kompetenzerfahrungen bei Lernenden zu unterstützen.

Als bedeutsam für autonome Lernprozesse der Studierenden in den „Schulpraktischen Studien“ erscheinen vor allem jene Aspekte, die als intrinsische Motivationsaspekte gelten.

- Anstreben der Befriedigung eines echten Bedürfnisses in Folge eigener Zielsetzungen,
- Selbsteinschätzung der erbrachten Leistung,
- Einsicht in die zukünftige Nutzbarmachung des Gelernten und
- Bewusstwerdungsprozesse der subjektiven Attribuierungszuschreibungen der eigenen Lern- und Handlungsergebnisse.

Im Mittelpunkt aller Lehrprozesse sollte immer der Lernprozess der Lernenden stehen. *„Wenn wir Glück haben, vermitteln wir mit unserem Unterricht ein WIE, das die Lernenden in hohem Maße dazu befähigt, später auch ohne unserer Hilfe weiterzulernen ...“* (Beck/Guldemann/Zutavern 1995,183). Bei *Lehrbemühungen* in den Schulpraktischen Studien, die dieses Ziel verfolgen, erscheinen daher auch folgende Aspekte als sehr bedeutsam:

- Der praktische und aktive Erwerb von Kompetenzen in den „Schulpraktischen Studien“ wird von laufenden Reflexionen in den Praxisteams begleitet, die eine experimentelle Grundhaltung fördern sollen. Dabei hat das Einschlagen eines individuellen Lernweges Priorität gegenüber einem Rezipieren von vorgegebenen und als allgemein gültig angesehenen Unterrichtsmodellen.
- Die individuell-spezifische Auswahl und Anwendung von Handlungsmöglichkeiten setzt eine bewusste Wahrnehmung und Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen voraus.
- Die eigenen Kompetenzen sind entwicklungsabhängige Variablen, die im Sinne eines zunehmend-qualitativen Lernerwerbes unterstützt bzw. perturbiert werden sollten.
- Einen Teil dieser *Perturbierung* der Lernprozesse, stellt die beratende Begleitung der Studierenden durch PraxislehrerInnen und PraxisberaterInnen dar, wobei in diesen kooperativen Prozessen vor allem die Eigenaktivität und Selbstreflexion der Studierenden angeregt werden sollen.

Im Sinne dieser Leitgedanken bei der schulpraktischen Arbeit werden ein individueller Kompetenzerwerb und die Erreichung eines qualitativ hochwertigen, viablen Umsetzungsrepertoires bei den Studierenden angestrebt.

Ein Begleiten und Beraten von Auszubildenden auf deren Entwicklungsweg, das *sich-Einlassen* auf Lernprozesse mit anderen, verlangt nach persönlicher Auffassung parallel dazu ein *sich-Befassen* mit dem eigenen Entwicklungsstand und eine ständige kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Kompetenzprofil. Um anderen Personen - im konkreten Fall Lehramtsstudierenden - bei der beruflichen Qualifikation Anregungen zum Kompetenzerwerb anbieten zu können bzw. deren Kompetenzen auch bewerten zu können, bedarf es eines hohen Bewusstseins der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und auch eines Bewusstseins über die Grenzen der Vermittelbarkeit derselbigen. Diese Überlegung bezüglich dem Bewerten bzw. der möglichen Vermittlung von Kompetenzen sollen durch zwei Zitate betont werden: *„Die Selbsterkenntnis gewinnen wir zum Teil durch kritische Betrachtung und Beurteilung unserer Handlungen, zu einem anderen Teil aus der Beurteilung durch andere. Die eigene Beurteilung ist aber eigenen Vorurteilen nur zu leicht unterworfen, und die Beurteilung durch andere kann irrtümlich sein, oder wir lassen sie uns überhaupt nicht gefallen. Jedenfalls ist die Selbsterkenntnis, die aus diesen beiden Quellen erfließt, mangelhaft und trübe, wie alle menschlichen Urteile, die nur selten frei von der Verfälschung durch Wunsch und Befürchtung sind.“* (Alt 1990, 113)

*„Wissen lässt sich nicht vermitteln, es lässt sich nicht als eine Art Gegenstand, eine Sache oder ein Ding begreifen, das man – wie Zucker, Zigaretten, Kaffee – von A nach B transferieren kann, um in einem Organismus eine bestimmte Wirkung zu erzeugen. Meine Vorstellung ist dagegen, dass das Wissen von einem Menschen selbst generiert wird und es im Wesentlichen darauf ankommt, die Umstände herzustellen, in denen diese Prozesse der Generierung und Kreation möglich werden. Das Bild des Lernenden wird auf dies Weise ein anderes. Er ist nicht mehr passiv, er ist keine leere Kiste, kein Container, in den eine staatlich legitimierte Autorität (ein Lehrer oder ein weiser Professor) Fakten und Daten und seine enorme Weisheit hineinfüllt.“* (Foerster 2001, 70)

#### 4.4 Kompetenzen umsetzen

Kernpunkt der Entwicklung beruflicher Professionalität ist nicht nur der Aufbau und die Entwicklung möglichst umfangreicher Kompetenzstrukturen, sondern vor allem die Fähigkeit, erforderliche Kompetenzen auch situationsrelevant umzusetzen zu können. Ein individuell erworbenes und individuell zusammengesetztes *Kompetenzprofil* weist ein bestimmtes Muster, eine bestimmte Struktur - eine spezifische Kompetenzstruktur - auf. Diese hat in der konkreten Anwendungs- und Umsetzungssituation in der sie zum Tragen kommt, ihre eigentliche Feuerprobe zu bestehen. Sind die gesetzten Handlungen nicht erfolgreich und führen sie nicht zur gewünschten Zielerreichung, so wird auch eine Veränderung der vorhandenen Kompetenzstruktur angestrebt. Ein wesentliches Element in so einem Prozess stellt die Reflexion dar, da durch diese kontinuierlich überprüft werden kann, ob die gesetzten Handlungen in der jeweiligen Situation auch funktionieren, ob sie passen, ob *Viabilität* gegeben ist. Auf dem Weg zur Erreichung selbst gesetzter Ziele der Studierenden treten folgende Fragestellungen ins Zentrum:

- Welche Möglichkeiten bieten sich zur Zielerreichung an?
- Welche davon ist in der gegebenen Situation auszuwählen?
- Für welche Vorgehensweise fällt die persönliche Entscheidung?
- Wie kann die jeweilige Vorgehensweise begründet werden?

Um zur Beantwortung dieser Fragen zu gelangen, ist eine Fülle von Entscheidungen zu treffen. Die Entscheidungsfindungen für Handlungen in hochkomplexen Unterrichtssituationen stellen insgesamt immer einen individuellen Entscheidungsprozess dar, ausgehend von den ersten Planungsschritten bis hin zu situativ spontan getroffenen Entscheidungen in der konkreten Umsetzungssituation. Bei diesem Auswahlprozess werden stets sachbezogene und persönliche Einstellungsperspektiven eingenommen. Diese Entscheidungsfindung erfordert nicht nur Flexibilität, sondern damit einhergehend auch hohe, permanente Reflexionsfähigkeit. Maßgeblich in so einem Ablauf ist nicht nur die Summe der laufend gefällten Entscheidungen, sondern vor allem deren Anordnung. Diese unterschiedliche Aneinanderreihung laufend gefällter, subjektiver Entscheidungen, sowie die daraus resultierenden unterschiedlichen Vorgehensweisen, bilden das eigentliche *individuelle Kompetenzprofil*.

## 5 Zukünftiges

Ausgehend von den hier angeführten „Bildern“ und beschriebenen Ansätzen hinsichtlich selbst gesteuerter Lernprozesse ergibt sich auch bei der Bewertungsarbeit der erbrachten Leistungen der Studierenden, bei der Bewertung ihrer Kompetenzen, eine Veränderung in der Herangehensweise.

Während bei bisherigen Bewertungsprozessen nach wie vor eher die Lehrenden in den Mittelpunkt gestellt sind, sollen bei zukünftigen Bewertungskonzeptionen die Studierenden/Lernenden selbst als Feedbackquelle ins Zentrum rücken. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass sie ganz und gar der Eigentätigkeit ausgesetzt werden oder gar der Beliebigkeit überlassen werden. Vielmehr geht es darum, ihr Gefühl für die Übernahme von Verantwortung zu erhöhen und auch darum, „...das Niveau der geistigen Tätigkeiten zu erhöhen.“ (Winter 2007, 36-37) Anhand geeigneter Instrumentarien können Lernende dazu angeleitet werden, ihre Kompetenzen selbst einzuschätzen. Von dieser Selbsteinschätzung ausgehend, werden die eigenen Leistungsbewertungen mit den Einschätzungen aus anderen Feedbackquellen verglichen. So sind Lernende nicht mehr *nur Beurteilte*, sondern können sich zu „*selbstbewussten Partnern in einer Lerngemeinschaft*“ (Winter 2007, 40) entwickeln. Lehrpersonen könnten so gesehen als bewährte, traditionelle Feedbackquellen angesehen werden, die Modellcharakter haben. Als neue und verstärkt zum Einsatz kommende Feedbackquelle zeigt sich jedoch die der Selbsteinschätzung der Lernenden. Dafür bedarf es jedoch der Beachtung zweier wesentlicher Faktoren:

- Die Bereitstellung geeigneter Instrumente und eine Anleitung und Einführung mit diesen umzugehen, muss gewährleistet sein. Für eine Weiterentwicklung in den "Schulpraktischen Studien" im spezifischen Fall, sowie bei Übertragung des Konzeptes auf die LehrerInnenfort- und weiterbildung, ist es daher notwendig, Kenntnisse dieser Art vor allem über die Schiene von PraxislehrerInnen und PraxisberaterInnen zu transportieren.
- Die Benützung von Instrumenten zur Einschätzung von Kompetenzen entbindet Lehrende aber nicht von der verantwortungsvollen Aufgabe des Beratens. Instrumente helfen nur mit, Kompetenzen sichtbar zu dokumentieren und damit vergleichbarer zu machen. Sie ergänzen qualitative Coachingprozesse durch quantitative Aufzeichnungen. Die persönliche Zuwendung, der dialogisch geführte Austausch und die beratende Begleitung sind dadurch nicht zu ersetzen.

Das durch eine statistische Befragung erarbeitete und in der Praxis weiter entwickelte Instrument „Kompetenzprofil“ (Karner 2004) wird als relativ einfach handhabbares Instrument bei der Zusammenführung von Rückmeldungen über Kompetenzen in der Praxis vorgeschlagen. Es erfasst die durch einen Forschungsprozess erarbeiteten und für die Praxis am wesentlichsten erachteten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die wichtigsten Kompetenzen im Lehrberuf.

Komponenten wie Selbstbestimmung, Selbsteinschätzung bzw. Selbstbeurteilung bei der Unterrichtsarbeit erscheinen wesentlich und sind es demnach wert, gefördert zu werden.

Ein kontinuierlich mitlaufendes Feedbacksystem mit dem Schwerpunkt „Selbsteinschätzung“ in der LehrerInnenbildung stellt nach Ansicht der Autorin eine bedeutende Basis für weitere, konstruktive Entwicklungen dar.

Bei zukünftigen Auseinandersetzungen über das Zustandekommen eines bestimmten individuellen Kompetenzprofils gilt es den dazu führenden und beschrittenen Weg, die prozesshaften Lerntätigkeiten, die zum Produkt, zur realisierten Kompetenzbeschaffenheit führen, genau und unter Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven anzuschauen und zu untersuchen. Als besonders bedeutsam erscheint dabei die Beachtung kognitiver Schemata bzw. deren möglicher Veränderung.. *„Wo es um Verstehen geht, liegt die Betonung zu Recht auf Leistungen, die beobachtet, kritisiert und verbessert werden können. Die Eleganz einer mentalen Repräsentation ist ohne Belang, wenn sie bei Bedarf nicht aktiviert werden kann. Es ist zwar wenig wahrscheinlich, dass gute Leistungen ohne ein komplexes Geflecht entsprechender mentaler Repräsentationen zustande kommen, aber solchen Leistungen können je nach Situation oder Individuum ganz verschiedene kognitive Schemata zugrunde liegen.“* (Gardner 2002, 192)

Diese individuellen Lernwege zu beachten, sich darüber auszutauschen, im Dialog Klarheit über bereits bestehende und weitere erforderliche Kompetenzen zu gewinnen, diese situativ zu prüfen und weiterzuentwickeln - darin liegt die eigentliche Herausforderung im Lerngeschehen der Schulpraktischen Studien bzw. auch im lebenslänglichen Lerngeschehen von Lehrpersonen. Die individuelle Könnerschaft *„...zeigt sich letztlich darin, aufgrund des eigenen Wissens und der pädagogischen Urteilskraft das für die spezifische Situation „Richtige“ zu tun“.* (Schratz 2008, 136)

## Literatur

- Alt, Franz (1990). Das C. G. Jung Lesebuch. Ausgewählt von Franz Alt. Ullstein-Sachbuch. Frankfurt/M; Berlin: Ullstein.
- Altrichter, Herbert/Krainer, Konrad (1996). Wandel von Lehrarbeit und Lehrerfortbildung. In: Krainer, Konrad/Posch, Peter (Hg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten (S. 33-51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1990) Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Arnold, Karl-Heinz (2002). Qualitätskriterien für die standardisierte Messung von Schulleistungen. Kann eine (vergleichende) Messung von Schulleistungen objektiv, repräsentativ und fair sein? In: Weinert, Franz (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen (S. 117-130). Weinheim; Basel: Beltz.
- Barber, M, Mourshed, M. (2007) How the world's best-performing school systems come on top, McKinsey & Company.
- Beck, Erwin/Guldemann, Titus/Zutavern, Michael (1992). Eigenständige Lerner. Wissenschaftlicher Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung. Bern: Forschungsstelle PHS.
- Becker, Georg E. (1991). Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Weinheim; Basel: Beltz.
- Becker, Helmut (1983). Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. In: Becker, Helmut/Hentig, Hartmut von (Hg.), Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen (S. 11-32). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bennack, J., Kaiser, A., Winkel, R., Winter, F., (2004). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 49. Hohengeren: Schneider Verlag.
- bm:bwk (2000). Aufgaben. Rechte. Pflichten. Leistungsbeurteilung in der Grundschule Punkt für Punkt. Folder. Wien Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung I/1 (Volksschulabteilung).
- Boulez, P. (2006). Die Furche. Nr.39 /28 September (S.9). Graz: Druck Styria.
- Brenn, Hubert/Buchberger, Friedrich (Hg.) (1989). Schulpraxisbetreuung-Schulpraxisbeurteilung. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Koordinationsstelle für Pädagogische Tatsachenforschung und Entwicklung der Lehrerbildung. Wien; Linz: Gutenberg.
- Cranach, Mario von (1983). Über die bewusste Repräsentation handlungsbezogener Kognitionen. In: Montada, Leo (Hg.). Kognition und Handeln (S. 64-76). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Escher, MC (2002) Graphik und Zeichnungen. 69. Tekenenen. Drawing hands. In: Unmögliche Welten. 4 in 1. Köln: Evergreen. Taschen GmbH.
- Foerster, Heinz von (1993). Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foerster, Heinz von/Glaserfeld, Ernst von (1999). Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Förster, H.v./Pörksen, B. (2001). Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Förster, Heinz von/Pörksen, Bernhard (2001). Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl-Auer.
- Gardner, Howard (2002). Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, Howard (2002a). Kreative Intelligenz. München: Piper.
- Glaserfeld, Ernst von (1981). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul (Hg.), Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? (S. 16-38) München/Zürich: R. Piper & Co.
- Glaserfeld, Ernst von (1997). Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg: Carl Auer Systeme.
- Grunder, H., Bohl, T. (Hrsg.). (2001). Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Grunder, Hans-Ulrich/Bohl, Thorsten (2001). Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Hohengehren: Schneider.
- Hascher, T./Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. In: Empirische Pädagogik 21/2 (S. 101- 118). Landau/Pfalz: Empirische Pädagogik e.V.
- Helmke, A., (2004). Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern. (3. Aufl) Seelze: Kallmeyer.

- Hentig, Hartmut von (1996). Bildung. München; Wien: Carl Hanser.
- Hug, Theo (Hg.) (2000). Viabilität und Bruchharsch. Ein Portrait des radikalen Konstruktivisten Ernst von Glasersfeld. Video: Innsbruck Lectures on Constructivism. Innsbruck: – Institut für Erziehungswissenschaften (HYPO Tirol).
- Hüther, Gerald (2007). Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ingenkamp, Karlheinz (1997). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim; Basel: Beltz.
- Karner, C. (2004). Lernberatung statt Beurteilung. Begleitete Selbsteinschätzung – ein möglicher Weg zu eigenständigen Leistungen im Lehrberuf. Marburg: Tectum Verlag.
- Kleber, Eduard W. (1992). Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim; München: Juventa.
- Kluge, Friedrich (1999). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin; New York: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Lienert, Gustav (1967). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz.
- Liessmann, K. (2006). Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Maturana, Humberto/ Varela, Francisco (1987). Der Baum der Erkenntnis: die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern; Wien: Scherz.
- Mutzeck, Wolfgang (1996). Kooperative Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Studienbrief 4062-1-01-S1 FernUniversität – Gesamthochschule in Hagen.
- Neuweg, Georg Hans (2002). Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. Linz: Trauner.
- Otto, Stephan (1989). Giambattista Vico. Grundzüge seiner Philosophie. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- Reich, Kersten (1997). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Berlin: Luchterhand.
- Riedl, Johannes (1980). Leistungsbeurteilung konkret in der Schule der 10 bis 14jährigen. Linz: OLV-Buchverlag.
- Sacher, Werner (1994). Prüfen-Beurteilen-Benoten. Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schachl, Hans (1996). Was haben wir im Kopf. Die Grundlagen für gehirngerechtes Lernen. Linz: Veritas.
- Schön, Donald A. (1983). The Reflective Practitioner. New York: Basic Books.
- Schönig, Wolfgang (1993). Notengebung in der Schule: Lebenslüge und Notwendigkeit? In: Kunert, Kristian (Hg.): Schule im Kreuzfeuer. Auftrag-Aufgaben-Probleme. (S. 109-128). Hohengehren: Schneider.
- Schrader, Friedrich Wilhelm/Helmke, Andreas (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, Franz (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. (S. 45-71). Weinheim; Basel: Beltz.
- Schratz, M. et.al. (2008). Domänen der Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, C., Schratz, M. (Hrsg.) Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur Kompetenzorientierten Lehrerbildung. (S. 123 – 137). Münster: Waxmann.
- Siebert, Horst (1996). Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur Konstruktivistischen Pädagogik. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Solzbacher, Claudia (2003). Lernkompetenz als Kern schulischer Bildung. In: Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. (S. 64-66). 14. Jahrgang. Heft 2. Neuwied: Luchterhand.
- Varela, Francisco/Thompson, Evan/Rosch Eleanor (1992). Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft - der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern, München; Wien: Scherz.
- Weinert, Franz (2002). Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet. In: Weinert, Franz (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. (S. 353-365). Weinheim; Basel: Beltz.
- Weiss, Rudolf (1989). Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problem-analysen und Verbesserungsvorschläge. Wien; München: Jugend und Volk.

Wilsdorf, Dieter (1991). Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung. München: Lexika  
Winter, F. (2007) Neue Lernformen brauchen eine veränderte Leistungsbewertung! In: Heinrich, M., Prexl-Krausz (Hrsg.) Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. (S. 35 - 56). Wien/Berlin: Lit. Verlag.

