

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ

# **Kann man faire Notengebung lernen?**

Leistungsfeststellung, Beurteilung und Bewertung im Unterrichtsfach Ethik

## Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

Begutachterin: Dr. phil. Barbara Reiter

Institut für Philosophie

Vorgelegt von MMag. Andreas Hoffmann

Graz, 2024

# Inhaltsverzeichnis

Abstract (deutsch) .....	5
Abstract (englisch) .....	6
1. Einleitung .....	7
1.1. Problemstellung .....	7
1.2. Ziel der Arbeit.....	7
1.3. Vorgehensweise, Forschungsmethoden .....	8
1.4. Forschungsfragen.....	9
2. Ethik als besonderes Unterrichtsfach .....	10
2.1. Geschichte des Ethikunterrichts in der Sekundarstufe II.....	10
2.2. Religion und Ethik.....	12
2.3. Unterscheidet sich Ethik von anderen Schulfächern? .....	13
2.4. Ethik als Unterrichtsprinzip.....	15
2.5. „Faire“ Notengebung .....	16
3. Gesetzliche Rahmenbedingungen .....	19
3.1. Leistungsfeststellung .....	19
3.1.1. Leistungsverständnis.....	20
3.1.2. Formen der Leistungsfeststellung.....	21
3.1.3. Faktoren einer gerechten und rechtlich gültigen Leistungsfeststellung.....	23
3.2. Leistungsbeurteilung und -bewertung .....	25
3.3. Feststellung der Mitarbeit.....	28
3.4. Der Widerspruch.....	28
4. Auswirkungen der Leistungsfeststellung und -beurteilung auf das Lernverhalten und die Motivation .....	31
4.1. „Zerstören“ Noten Lernverhalten und Motivation?.....	31
4.2. Leistungsängstlichkeit .....	33
4.3. Auswirkungen auf das Lernverhalten .....	37

4.4. Die Rolle des Fehlers.....	39
4.5. Zusammenfassung .....	42
5. Die Rolle der Lehrperson .....	44
5.1. Die Haltung der Lehrperson als Basis fairen Unterrichts.....	46
5.2. Professionelles Handeln in der Schule .....	49
5.3. Selbstgesteuertes Lehrer:innenhandeln .....	52
5.4. Zusammenfassung .....	54
6. Entwürfe einer förderlichen Unterrichts- und Prüfungskultur .....	56
6.1. Förderliche Leistungsbewertung .....	56
6.1.1. Mehrwert für das Unterrichtsfach Ethik .....	59
6.2. Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung.....	60
6.2.1. Der Kompetenzbegriff .....	60
6.2.2. Voraussetzungen eines kompetenzorientierten Ethikunterrichts.....	63
6.2.3. Die kompetenzorientierte, standardisierte Reifeprüfung .....	63
6.2.4. Kompetenzmodell für den Ethikunterricht .....	65
6.2.5. Kompetenzen im praktischen Ethikunterricht .....	67
6.2.6. Der Kompetenzraster .....	69
6.2.7. Mehrwert für das Unterrichtsfach Ethik .....	71
6.3. Cooperatives Offenes Lernen (COOL).....	71
6.3.1. Theoretische Grundlagen des COOL .....	72
6.3.2. COOL und die Hattie-Studie.....	76
6.3.3. Beurteilung im COOL.....	77
6.3.4. Mehrwert für das Unterrichtsfach Ethik .....	78
6.4. Individualisierung und Bildungsstandards .....	79
6.5. Zusammenfassung .....	83
7. Die Mitarbeitsnote (§4 LBVO).....	85
7.1. Einen angemessenen Rahmen schaffen .....	86
7.2. Bewertungsfehler.....	86

7.3. Beobachtungskonzepte als Grundlage für die Mitarbeitsnote.....	89
7.3.1.    Wissenschaftliche Beobachtung.....	89
7.3.2. Ziele eines schulischen Beobachtungskonzepts.....	92
7.3.3. Wahrnehmung und Beobachtung .....	93
7.3.4. Das Salzburger Beobachtungskonzept (SBK) .....	93
7.3.5. Lernmanagementsysteme (LMS).....	96
7.4. Zusammenfassung .....	97
8.    Kriterien für die Semester- und Jahresnote.....	99
8.1. Prüfungskonzeptionen .....	99
8.1.1. Die mündliche Prüfung .....	101
8.2. Notendefinition.....	102
8.2.1 Was bedeutet „Wesentlich“? .....	105
8.3. Zusammenfassung .....	106
9. Fazit.....	107
Abbildungsverzeichnis .....	112
Literaturverzeichnis.....	113
Bücher (Sammelwerke).....	113
Beiträge in Sammelwerken.....	113
Bücher (Monographien) .....	114
Hochschulschriften .....	116
Internetdokumente .....	116
Zeitschriftenaufsätze.....	121

## **Abstract (deutsch)**

Leistungsfeststellung, Beurteilung und Bewertung sind im Unterrichtsfach Ethik besonders herausfordernd. Diese Arbeit stellt die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Notengebung im Fach Ethik dar. Mit ausgewählter Fachliteratur und basierend auf jahrzehntelanger Praxiserfahrung, werden die Vor- und Nachteile der aktuellen Leistungsbewertungskonzepte aufgezeigt.

In der Schule enthält die Beurteilung ethischer (Persönlichkeits-)Entwicklung immer eine subjektive Komponente und ist mit herkömmlichen Leistungsmessungen schwer objektivierbar, da sie stark von der Einschätzung der Lehrperson und der individuellen Schüler:innenentwicklung abhängt.

Die bestehende Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) bietet vielfältige Möglichkeiten, die jedoch oft ungenutzt bleiben. Ein zentrales Anliegen der Arbeit ist es, Bewertungskonzepte vorzustellen, die sich in der Praxis bewährt haben. Davon kann das Fach Ethik profitieren.

Faire Beurteilungskonzepte brauchen die passenden Unterrichtskonzepte und umgekehrt. Notengebung ist eine wichtige Aufgabe des professionellen Lehrer:innenhandelns, das von Selbststeuerung und Haltung nicht zu trennen ist. Fehlertoleranz und Beziehungsarbeit sind die Basis fairer Notengebung. Das können Lehrpersonen lernen. Die dafür nötigen Erfahrungen werden in der Praxis gemacht und können nicht durch Ausbildung oder theoretische Konzepte ersetzt werden.

Lehrpersonen müssen ihr Handeln rechtfertigen und erklären können, weil Noten Auswirkungen auf die schulische Laufbahn Lernender haben. Dazu braucht es ein schlüssiges Beurteilungskonzept, das mit einem durchdachten Unterrichtskonzept einhergeht und maßgeblich von der nachvollziehbaren Haltung der Lehrperson beeinflusst wird. Die drei vorgestellten Konzepte können als Ideengeber für die Unterrichtspraxis genommen werden.

Leistungsbeurteilung hat Auswirkungen auf das Lernverhalten der Schüler:innen. Die Mitarbeitsnote ist in Ethik besonders wichtig, weil sie Entwicklungs- und Denkprozesse in die Beurteilung einfließen lassen kann. Elemente aus dem Salzburger Beobachtungskonzept verbessern die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Mitarbeitsnote.

Eine große Gefahr bei allen Konzepten ist der übermäßige Dokumentationsaufwand für Lehrpersonen. Genauere Aufzeichnungen führen nicht automatisch zu fairen Noten. Für das rechte Maß muss der Gesetzgeber sorgen.

## **Abstract (englisch)**

Assessment, evaluation, and grading are particularly challenging in the subject of Ethics. This work outlines the legal framework for grading in the subject of Ethics. Drawing from selected literature and decades of practical experience, it presents the advantages and disadvantages of current assessment concepts.

In schools, assessing ethical (personal) development always involves a subjective component and is difficult to objectify with conventional performance measurements because it heavily depends on the teacher's assessment and the individual development of students.

The existing Performance Assessment Regulation (LBVO) offers various possibilities, which often remain underutilized. A central concern of this work is to present evaluation concepts that have proven successful in practice, thereby benefiting the subject of Ethics.

Fair assessment concepts require appropriate teaching concepts, and vice versa. Grading is an important task of professional teaching, inseparable from self-regulation and attitude. Error tolerance and relationship work are the basis of fair grading, skills that teachers can learn through practical experience, which cannot be replaced by training or theoretical concepts.

Teachers must be able to justify and explain their actions because grades have an impact on the academic careers of learners. This requires a coherent assessment concept that goes hand in hand with a well-thought-out teaching concept and is significantly influenced by the understandable attitude of the teacher. The three presented concepts can serve as inspirations for classroom practice.

Assessment affects the learning behavior of students. The participation grade is particularly important in Ethics because it can incorporate developmental and thinking processes into the assessment. Elements from the Salzburg Observation Concept improve the transparency and comprehensibility of the participation grade.

A major danger with all concepts is the excessive documentation burden on teachers. More detailed records do not automatically lead to fair grades. The legislature must ensure the right balance.

# **1. Einleitung**

## **1.1. Problemstellung**

Im Zuge meiner inzwischen jahrzehntelangen Tätigkeit als Lehrer in verschiedenen Berufsbildenden und Allgemeinbildenden Schulen habe ich mich schon einige Male mit dem Thema Leistungsbewertung auseinandergesetzt. Am intensivsten war es bei der Mitkonzeption des Cooperativen Offenen Lernens (COOL). Erweiterte Formen des Unterrichtens kommen mit den typischen punktuellen Leistungsbewertungen nicht so gut zurecht. Da sind prozessorientierte Formen, wie Lerntagebücher oder Portfolios viel besser geeignet. Dazu wird oft nur die Wissensreproduktion (Wissensbulimie) forciert und benotet, aber die Transformation außer Acht gelassen. Die klassischen Überprüfungsverfahren werden auch durch neue Entwicklungen auf die Probe gestellt. Schriftliche Hausübungen, Meinungsreden, Essays oder Interpretationen können seit kurzem auch von Künstlicher Intelligenz (KI) erledigt werden. So müssen Lehrer:innen Schüler:innen immer öfter fragen: Was war deine Leistung?

Die geltende Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) bietet viel mehr Möglichkeiten als nur klassische Tests oder mündliche Prüfungen. Wenn dieser Rahmen ausgeschöpft werden würde und noch dazu die nötige Achtsamkeit im Umgang mit Schüler:innen da wäre, könnte die Leistungsbewertung deutlich ihren Schrecken verlieren.

Vor allem im Schulfach Ethik fordern Schüler:innen oft mit Nachdruck Gerechtigkeit bei der Notenvergabe ein. Doch ist das möglich? Die Benotung erfolgt rechtmäßig lt. LBVO, erhebt aber nicht automatisch auch den Anspruch, gerecht zu sein.

Ein weiteres Problem bei der Benotung in Ethik erwächst aus den Inhalten und der Konzeption des Faches selbst. Wenn sich Schüler:innen persönlich und moralisch weiterentwickeln, ist das oft nicht objektiv messbar, sondern liegt in der Einschätzung des Lehrers oder der Lehrerin. Zudem bleibt diese Entwicklung nicht auf das Fach Ethik begrenzt, sondern sollte sich auch in anderen Fächern manifestieren. Was also bewerten wir anhand welchen Maßstabs? Und sollte, so betrachtet, Ethik nicht als Unterrichtsprinzip gesehen werden? Das würde bedeuten, dass ethische Prinzipien und faire Unterrichtsgestaltung und Beurteilung die Grundlage in allen Fächern sein sollten. Werthaltungen wie Toleranz, Respekt und Transparenz, müssen für alle Lehrpersonen gelten und nicht nur für Ethiklehrer:innen.

## **1.2. Ziel der Arbeit**

In meiner Arbeit möchte ich auf die oben genannten Probleme beim Benoten aufmerksam machen und Alternativen aufzeigen, die lt. LBVO möglich wären. Die Lehrinhalte im

Unterrichtsfach Ethik machen die Leistungsbewertung besonders schwierig und herausfordernd. Entscheidend ist, dass faire Benotung schon bei gutem Unterricht beginnt. Ein schlüssiges Unterrichtskonzept ist ohne das passende Beurteilungskonzept nicht möglich. Beides hängt maßgeblich von der Haltung der Lehrperson ab. Dieser entscheidende Faktor wird auch in der Lehrer:innenausbildung viel zu wenig berücksichtigt. Die Lehrpersonen verbringen mit den Schüler:innen viel Zeit in der Schule und haben dort eine Doppelrolle inne: einerseits als „Lerncoach“ in der Wissensvermittlung und beim Lernprozess und andererseits als Prüfer:in. Da Noten oft weitreichende selektive Konsequenzen haben, entsteht hier der meiste Stress für alle Beteiligten. Die Haltung und „Berechenbarkeit“ oder „Verlässlichkeit“ der Lehrperson sind entscheidende Faktoren für ein gutes Gelingen von Unterricht und Benotung. Berechenbarkeit meint hier, dass Schüler:innen das Verhalten und die Reaktionen von Lehrpersonen antizipieren können sollten. Eine ähnliche Reaktion auf ähnliche Ereignisse gibt den Jugendlichen Sicherheit und bewirkt, dass sich alle gleich und fair behandelt fühlen.<sup>1</sup>

### **1.3. Vorgehensweise, Forschungsmethoden**

Auf der Basis bestehender Fachliteratur und meiner Erfahrung aus der Mitarbeit an Unterrichtskonzepten möchte ich meine Forschungsfragen aufarbeiten. Dabei sollen die Erkenntnisse Erweiterter Lehr- und Lernformen einfließen, die in den letzten Jahren die Schulpraxis verändert haben (COOL). Studien, wie die von Hattie, belegen die Wichtigkeit einer intakten Beziehung zwischen Lehrer:in und den Lernenden. Viele Kolleg:innen, die vor allem Schularbeitsfächer unterrichten, können sich diese Zeit zum Aufbau einer tragfähigen Beziehung nicht mehr nehmen, weil sie auf die Zentralmatura hinarbeiten müssen. An den guten Statistiken der Lehrperson und der Schule bei der Zentralmatura wird die Qualität der Ausbildung gemessen. Deshalb möchte ich zeigen, dass Fächer wie Ethik oder Religion für die Entwicklung unserer Schüler:innen notwendig sind, weil sie die Möglichkeit zur Diskussion, Reflexion und Persönlichkeitsbildung bieten können. Die gesetzlichen Vorgaben bieten Rahmenbedingungen, die besser genutzt werden können. Das zeigen Unterrichtskonzepte und Erfahrungen in der Praxis. Ein wichtiges Anliegen ist die Ermutigung zu diversen Ansätzen der Leistungsbeurteilung und Notengebung. Damit tragen Lehrpersonen entscheidend zu einer fairen Notengebung bei. Sind professionelles Handeln und die Haltung einer Lehrperson von zentraler Bedeutung für guten Unterricht? Erfahrungen aus der Praxis und Fachliteratur sollen das zeigen.

---

<sup>1</sup> Vgl. Patry, Philippe: Leistungsbeurteilung, in: Pfister, Jonas / Zimmermann, Peter (Hg.): Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Bern: Haupt Verlag <sup>1</sup>2016 (= utb-studi-e-book 4514), 420.

## 1.4. Forschungsfragen

- Unterscheidet sich Ethik von anderen Fächern? Hat oder braucht es andere Rahmenbedingungen?
- Was darf als Leistung festgestellt werden und wie soll es rechtlich korrekt bewertet/beurteilt werden?
- Leistungsfeststellung und –beurteilung sind so wichtig, sodass sie sich auf das Lernverhalten auswirken. Worauf kommt es im Unterricht an, dass damit Schüler:innen gefördert und nicht geängstigt werden?
- Gibt es bewährte Entwürfe für eine förderliche Prüfungskultur?
- Können Erkenntnisse aus praktischen Unterrichtskonzepten auf Ethik übertragen werden?
- Welche Faktoren braucht eine gerechte und rechtlich gültige Benotung (im Fach Ethik)?
- Wie muss die in Ethik wichtige Mitarbeitsnote zu Stande kommen und dokumentiert werden?
- Ist die Haltung einer Lehrperson für faire Benotung und guten Unterricht entscheidend?
- Beurteilung und Bewertung von Mitarbeit sind in Ethik von zentraler Bedeutung. Wie kann professionelle Beobachtung und Beurteilung/Bewertung von Mitarbeit gelingen?
- Welche Kriterien muss die Semester- und Jahresnote erfüllen?

## 2. Ethik als besonderes Unterrichtsfach

### 2.1. Geschichte des Ethikunterrichts in der Sekundarstufe II

Der Ethikunterricht kommt schon im Schuljahr 1997/98 als Ersatzpflichtgegenstand in die AHS und BMHS. Der Schulversuch wurde nicht vom Ministerium verordnet, sondern von Lehrer:innen entwickelt.<sup>2</sup> Das wurde möglich, weil die Katholische Kirche einen massiven Vertrauensverlust in Österreich hinnehmen musste:

Der durch zahlreiche Skandale vorangetriebene Plausibilitätsverlust der Kirche; die kontinuierlich ansteigende Anzahl von Schüler\*innen, die sich vom Religionsunterricht abmeldeten, speziell an der gymnasialen Oberstufe, was die Frage nach sich zog, wie bei diesen die vom Schulorganisationsgesetz (§ 2) ausdrücklich geforderte Bildung in „sittlichen, religiösen und sozialen Werten“ gewährleistet werden soll.<sup>3</sup>

Die Diskussion wurde damals sehr emotional (vor allem von den Kirchen) geführt.<sup>4</sup> Die ablehnende Haltung der Katholischen Kirche änderte sich mit der Schlägler Erklärung vom 18.6.1993, wo die Bereitschaft zur Diskussion eines Ethikunterrichts als Ersatzfach signalisiert wurde.<sup>5</sup> Im Jahr 1997 starteten acht Schulen mit dem Schulversuch und 2012 waren es schon 234 Schulstandorte in ganz Österreich.<sup>6</sup>

Die rechtliche Situation wurde in der gelebten Schulpraxis sehr unterschiedlich interpretiert. Eigentlich ist der Religionsunterricht in Österreich für Angehörige einer gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaft ein Pflichtgegenstand. Somit müssten alle Betroffenen automatisch den Religionsunterricht besuchen.<sup>7</sup> Dieses Recht wurde der Katholischen Kirche in Form des Konkordats im Artikel VI auch vertraglich zugesichert.<sup>8</sup> Dem gegenüber steht aber das Recht auf Religionsfreiheit in Österreich. Damit dürfen die Eltern über die religiöse Erziehung ihres Kindes entscheiden. Ab 14 Jahren sind die Jugendlichen religionsmündig und können ohne die

---

<sup>2</sup> Vgl. Bucher, Anton A.: Religionsunterricht – Ethikunterricht. Mehr Konvergenzen als Divergenzen, in: Österr. Religionspädagogisches Forum 30 / H. 1 (2022) 34–50, 37.

<sup>3</sup> Ebd. 37.

<sup>4</sup> Vgl. ebd. 37.

<sup>5</sup> Vgl. ebd. 38.

<sup>6</sup> Vgl. ebd. 38.

<sup>7</sup> Vgl. [oesterreich.gv.at](https://www.oesterreich.gv.at) - Österreichs digitales Amt: Religionsunterricht, in: [https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben\\_in\\_oesterreich/kirchenein\\_\\_austritt\\_und\\_religionen/Seite.820014.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein__austritt_und_religionen/Seite.820014.html) [abgerufen am 04.08.2023].

<sup>8</sup> Vgl. RIS - Konkordat (Heiliger Stuhl) - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 04.08.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009196> [abgerufen am 04.08.2023].

Zustimmung der Eltern über ihre Religionszugehörigkeit entscheiden.<sup>9</sup> Dem wird in den Schulen mit der Abmeldemöglichkeit vom eigentlichen Pflichtgegenstand Religion Rechnung getragen. Innerhalb von 5 Werktagen ab Schulbeginn ist die Abmeldung in schriftlicher Form möglich. Diese Möglichkeit wurde und wird in den Schulen sehr unterschiedlich kommuniziert und interpretiert. Über die Handhabung von Abmeldungen in einer Schule gibt es meist keine schriftlichen Aufzeichnungen. Aber durch die Gestaltung des Abmeldeprozesses oder der Lage der Religionsstunden im Stundenplan („Randstunden“) ergeben sich Steuerungsmöglichkeiten. So gibt es in manchen Schulen so gut wie keine Abmeldung und an anderen Standorten melden sich ganze Klassen ab. Erst die fertige Statistik wird dann an das zuständige diözesane Schulamt übermittelt. Religionslehrer:innen als direkt Betroffene vor Ort müssen also auch die Abmeldeabläufe im Blick haben und unfaire Praktiken mit der Direktion besprechen.

Daraus ergeben sich einige Probleme. Abgemeldete Schüler:innen können eine Klasse in Religion einstündig machen oder bewirken, dass Klassen zusammengelegt werden. Fällt eine ganze Klasse in Religion aus, fehlen der Lehrperson notwendige Werteinheiten. Das bringt Religionslehrer:innen zusammen mit ihrer Fachinspektorin oder ihrem Fachinspektor in eine Dilemmasituation. Der Hinweis auf die nicht eingehaltenen gesetzlichen Richtlinien verschlechtert oft die Beziehung zur Direktion. Mit der Einführung des Unterrichtsfach Ethik hängen auch noch die Ethiklehrer:innen von dieser Entscheidung ab. Leider gibt es keine veröffentlichten Untersuchungen zu diesem Problem, aber sowohl in der ARGE (Arbeitsgemeinschaft) Religion, als auch in der ARGE Ethik ist es ein dringendes Thema, das bei Sitzungen immer wieder diskutiert wird.

Eine spezielle Situation ergibt sich in den BMHS. Vor der Einführung des Ethikunterrichts war durch die Abmeldung vom Religionsunterricht, mangels anderer Fächer (Philosophie, Psychologie), die Erfüllung des §2 (1) des Schulorganisationsgesetzes<sup>10</sup> gefährdet. Es gab keinen anderen Unterrichtsgegenstand mehr, der Werte, Haltungen, Verantwortung oder ein demokratisches Grundverständnis vermitteln und reflektieren konnte. Das war das Hauptargument der Befürworter des Schulversuches.

Jede Schule konnte nun autonom über die Einführung von Ethik als Unterrichtsfach entscheiden. Die Entscheidung, wer dieses Fach unterrichten sollte, traf die Schulleitung. Über die vielen Jahre des Schulversuchs konnten wichtige Erfahrungen im Umgang mit dem neuen

---

<sup>9</sup> Vgl. [oesterreich.gv.at](https://www.oesterreich.gv.at) - Österreichs digitales Amt: Religionsmündigkeit, in: [https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben\\_in\\_oesterreich/kirchenein\\_\\_austritt\\_und\\_religionen/Seite.820012.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein__austritt_und_religionen/Seite.820012.html) [abgerufen am 04.08.2023].

<sup>10</sup> RIS - Schulorganisationsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 04.08.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [abgerufen am 04.08.2023].

Fach gesammelt werden. Das gab vor allem auch den Religionsgemeinschaften eine gute Datenbasis für weitere Entscheidungen.

Im Schuljahr 2021/22 war es dann so weit. Der Schulversuch wurde beendet und Ethik als reguläres Pflichtfach in den Fächerkanon aufgenommen.

## 2.2. Religion und Ethik

Mit der Einführung des Unterrichtsfaches Ethik mussten auch die Religionsgemeinschaften, die konfessionellen Religionsunterricht erteilen, reagieren. Fachliche Zusammenarbeit und gemeinsame Projekte bieten sich an, doch beide Fächer müssen sich die vorhandenen Schüler:innen aufteilen. Damit entsteht eine Konkurrenzsituation um Schüler:innenzahlen und finanzielle Ressourcen. Auch die Bestellung und Ausbildung der Lehrkräfte ist unterschiedlich. Während Ethiklehrer:innen, wie andere Pädagog:innen auch, über Hochschulen oder Universitäten ausgebildet und dann von der Bildungsdirektion angestellt werden, funktioniert das bei Religionslehrer:innen etwas anders. Zwar haben die meisten Religionslehrer:innen auch eine universitäre Ausbildung, aber schon bei der Bestellung von Theologieprofessor:innen reden die Kirchen entscheidend mit. Damit wird auch die Lehre beeinflusst. Nach dem Abschluss werden die Lehrer:innen nicht nur von der Bildungsdirektion angestellt und bezahlt, sondern sie benötigen auch die Lehrerlaubnis (missio) der Kirche. „Religionslehrer\*innen müssen ‚von der zuständigen kirchlichen (religionsgesellschaftlichen) Behörde als hierzu befähigt und ermächtigt erklärt‘ werden (RelUG § 7b, 1).“<sup>11</sup> Diese Ermächtigung umfasst nicht nur die Lehre, sondern auch die Vorbildfunktion oder Haltung einer Lehrperson:

1.1. Alle Lehrer, die Religion unterrichten, tragen in besonderer Weise Mitverantwortung in der Kirche bei der Verkündigung des Glaubens.

1.2. Mit der missio canonica übernehmen RL die Verpflichtung, den Unterricht in Übereinstimmung mit dem Glauben und der Lehre der Kirche und gemäß den den Religionsunterricht betreffenden kirchlichen Vorschriften zu erteilen und ihr Leben am Evangelium zu orientieren.

1.3. Durch die Beauftragung (missio canonica) werden RL verbindlich für befähigt und ermächtigt erklärt, am amtlichen Verkündigungsdienst der Kirche teilzuhaben. Diese Befähigung und Ermächtigung ist zugleich Grundlage ihrer besonderen dienstrechtlichen Stellung, die dadurch charakterisiert ist, dass die Kirche eine

---

<sup>11</sup> Bucher, 40.

besondere Fürsorgepflicht, der beauftragte RL jedoch im Sinne der Sendung der Kirche eine besondere Loyalitätspflicht übernimmt.<sup>12</sup>

Dieser Text verdeutlicht, dass Religionslehrer:innen ihre Lehrerlaubnis und damit ihren Beruf auch wieder verlieren können. Sie müssen Lehrinhalte exakt wiedergeben und einige diese Inhalte dürfen auch nicht mehr hinterfragt werden (Dogmen).<sup>13</sup>

Beide Fächer bieten moralische Bildung an, stellen normative Ansprüche und brauchen eine unhintergehbare Basis (Nächstenliebe, Menschenrechte, ...). Während aber der christliche Religionsunterricht mit Jesus schon eine Antwort hat, bietet der Ethikunterricht anhand geschichtlicher und praktischer Beispiele Antwortmöglichkeiten an.

„Aus unterrichtsdidaktischer Perspektive stellt sich für den Religions- wie für den Ethikunterricht gleichermaßen die Frage nach den Vermittlungs-Strategien und -Möglichkeiten.“<sup>14</sup> Auf dieser Ebene können beide Fächer voneinander und miteinander lernen.

### **2.3. Unterscheidet sich Ethik von anderen Schulfächern?**

Für Ethik gelten die gleichen Rahmenbedingungen wie für jedes andere Unterrichtsfach auch. Es gilt die LBVO (Leistungsbeurteilungsverordnung) in ihrer aktuellen Fassung und da Ethik auch ein Maturafach ist, sollten die Anforderungen des Lehrplans in Absprache mit Kolleg:innen nachweislich erfüllt werden. Dennoch ist Ethik nicht ein Fach wie jedes andere. Aus der Entstehungsgeschichte ergibt sich eine enge Bindung an den Religionsunterricht. Im §39 (1) heißt es: „Ab der 9. Schulstufe ist für jene Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen, der Pflichtgegenstand Ethik im Ausmaß von zwei Wochenstunden vorzusehen.“<sup>15</sup> Damit wird eigentlich der Religionsunterricht präferiert und Schüler:innen besuchen den Ethikunterricht nur dann, wenn sie kein Religionsbekenntnis angegeben oder sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Daraus sollte in der Praxis keine Konkurrenz entstehen, sondern beide Fächer sollen zusammenarbeiten und sich ergänzen. Das wird in der Pressekonferenz des BMBWF vom 7. Juni 2021 ausdrücklich festgehalten.<sup>16</sup>

---

<sup>12</sup> Österreichische Bischofskonferenz: Rahmenordnung für Religionslehrer der österreichischen Diözesen, in: [https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2022/01/Rahmenordnung\\_RL.pdf](https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2022/01/Rahmenordnung_RL.pdf) [abgerufen am 27.12.2023].

<sup>13</sup> Vgl. Wikipedia: Dogma, in: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Dogma&oldid=240467121> [abgerufen am 27.12.2023].

<sup>14</sup> Platzer, Georg: Moralische Bildung als Aufgabe der Schule? Didaktik des Ethikunterrichts im internationalen Vergleich, Wien 2019 (= Dissertation), 60.

<sup>15</sup> RIS - Schulorganisationsgesetz § 39 - Bundesrecht konsolidiert, tagesaktuelle Fassung, in: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=39&Anlage=&Uebergangsrecht=> [abgerufen am 05.08.2023].

<sup>16</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Ethik- und Religionsunterricht. Gemeinsame Erklärung der Religionsgemeinschaften. Pressekonferenz am 7. Juni 2021 (2021).

Aufgrund der aktuellen rechtlichen Situation sind somit nicht alle Schüler:innen im Ethikunterricht. Die Schüler:innen, die den Ethikunterricht besuchen, haben verschiedenste Religionszugehörigkeiten oder gar keine. Diese Vielfalt kann den Ethikunterricht enorm bereichern. Vor allem, wenn es um Religionen im Ethikunterricht geht, kann die Lehrperson auf diesen Erfahrungsreichtum zurückgreifen und den Unterricht praxisnahe gestalten.

Neben diesen speziellen Rahmenbedingungen muss das Fach Ethik vor allem den eigenen ethischen Standards gerecht werden. Das gilt für den Umgang mit Schüler:innen im Unterricht genauso wie bei der Leistungsbeurteilung. Die Lehrperson ist hier in hohem Maß nicht nur Wissensvermittler:in, sondern auch und vor allem Vorbild. Viele Erwachsene können sich noch genau an ihre Lehrer:innen in der Schule erinnern. Dabei geht es nicht in erster Linie um die Unterrichtsinhalte, sondern darum, welche Meinung Lehrer:innen zu aktuellen Themen hatten oder wie sie in bestimmten Situationen reagiert haben. Lehrer:innen vermitteln also nicht nur Wissen, sondern sind für Schüler:innen auch Vorbilder für ihr eigenes Leben. Deswegen sollten Lehrpersonen ihr Verhalten, ihre Sprache und ihre Meinungen besonders reflektieren und darauf achten, wie sie sich in der Klasse verhalten.

Neben Beispielen gelebten Lebens und neben dem argumentierenden Gespräch kommt dem Vorbild eine hervorragende pädagogische Bedeutung zu. Zum Vorbild für einen anderen wird eine Person, deren konkreter Lebensvollzug so sehr überzeugt, dass jener sein eigenes Handeln und Leben freiwillig daran orientiert und ihm nachzufolgen strebt. Dieses Nacheifern meint nicht ein kritikloses Nachahmen oder eine unreflektierte Identifikation, und der Erzieher kann sich auch nicht selbst als Vorbild setzen, ohne damit das Wesen des Vorbildes zu zerstören.<sup>17</sup>

„Solange die Lehrpersonen den Prozess des Unterrichts gestalten und die Verantwortung tragen, müssen sie mit Erwartungen umgehen, die ihrer Person gelten und professionelles Verhalten verlangen.“<sup>18</sup> Oelkers bezeichnet diese Erwartungen an die Lehrperson als „Professionsmoral“. Lehrpersonen sind, ob sie es wollen oder nicht, Vorbilder für die Lernenden. Eltern und die Schulbehörde erwarten von Lehrpersonen, dass sie die moralischen Standards der Gesellschaft nicht nur lehren, sondern auch vorleben. Die damit einhergehende Idealisierung der Lehrperson lässt dann keinen Platz mehr für Fehler. In der schulischen Realität sind auch Lehrpersonen Lernende, die ihre Erfahrungen machen und daraus lernen müssen.

„Den Alltag dagegen und so das moralische Handlungsfeld prägen oft neue Situationen und überraschende Ereignisse, die für sich beurteilt werden müssen und

---

<sup>17</sup> Böhm, Winfried/Seichter, Sabine: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: UTB GmbH 2017, 498.

<sup>18</sup> Oelkers, Jürgen: Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral, in: BzL 37 / H. 3 (2019) 383–392, 383.

so häufig den Routinen widersprechen, weil sie individuelle Aufmerksamkeit verlangen und oft auch mit unerwarteten Zumutungen verbunden sind.“<sup>19</sup>

Der gemeinsame Umgang mit neuen Situationen ermöglicht, dass nicht nur Lehrpersonen Vorbilder für die Lernenden sind, sondern dass es auch umgekehrt möglich sein sollte. Mit dieser Vielfalt können Lernende auch mit negativen Vorbildern besser umgehen und es nimmt den Druck von den Lehrpersonen, die dann nicht immer perfekt sein müssen.

Speziell in Ethik geht es nicht nur um die Vermittlung reproduzierbareren Wissens, sondern auch um Persönlichkeitsbildung. Die kritische Reflexion der eigenen Vorbilder sollte Teil des Unterrichts sein.

Eine weitere Herausforderung an die Lehrperson ist die Herangehensweise an Themen im Unterricht. Viele Themen können und sollten diskursiv aufgearbeitet werden. Doch auch im Ethikunterricht gibt es normative Grenzen, die nicht überschritten werden dürfen. Das erfordert Erfahrung und Sensibilität im Umgang mit den auszubildenden Menschen, eine genaue Kenntnis der Rechtslage und interdisziplinäres Wissen.

## **2.4. Ethik als Unterrichtsprinzip**

Die Bedeutung von Ethik in der Schule darf nicht beim Unterrichtsfach enden. Ethische Grundsätze müssen alle Fächer durchdringen und gehören zum Bildungsauftrag unserer Schulen. Einer der wesentlichen Gründe für die Einführung von Ethik war der §2 (1) des Schulorganisationsgesetzes. Dort heißt es zur Aufgabe der österreichischen Schule:

Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.<sup>20</sup>

Auch in anderen Ländern, wie Deutschland, sind diese Aufgaben zentraler Bestandteil des Schulkonzepts. Eiko Jürgens und Werner Sacher betonen, dass der Staat hier nicht nur eine „Absichtserklärung“ abgibt, sondern es gehe um eine rechtskräftige „Verpflichtung“ gegenüber den Eltern und Kindern.<sup>21</sup> Schule hat die Aufgabe, die Schüler:innen zur Erledigung dieser

---

<sup>19</sup> Ebd., 391.

<sup>20</sup> Bundesministerium für Finanzen: RIS - Schulorganisationsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.08.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [abgerufen am 09.08.2023].

<sup>21</sup> Vgl. Jürgens, Eiko / Sacher, Werner: Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2008 (= Schulpädagogik), 11.

Aufgaben zu befähigen. Schule vermittelt demnach nicht nur Bildung aus der Fachperspektive, sondern es gibt auch fächerübergreifende Erziehungs- und Lernziele. Weiters soll schulische Bildung Menschen zur kritischen Nutzung des eigenen Verstandes befähigen, um am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen zu können. In der Schule üben die Jugendlichen die demokratische Lebensweise und werden idealerweise mündige und verantwortungsbewusste Erwachsene.<sup>22</sup>

Diese Haltungen können nur bedingt gelehrt werden. Viel wichtiger ist die Vorbildwirkung der Lehrenden in allen Fächern, sowie die gelebte Praxis in der Schule. Schulische Erziehung ist immer auch Werteerziehung. Damit werden Lehrende automatisch zu Menschen, an denen sich die Jugendlichen orientieren. Dieses besondere Verhältnis verlangt von der Lehrperson einen besonders reflektierten Umgang mit Schüler:innen.<sup>23</sup> Das betrifft den alltäglichen Unterricht genauso wie die Leistungsbeurteilung im Konkreten.

Ethik muss also als Unterrichtsprinzip in andere Fächer hineinwirken und im Schulalltag präsent sein. Das kann und muss bei Diskussionen um aktuelle Themen der Fall sein (Diskussionskultur, Meinungsfreiheit, Toleranz, Einhalten von Normen, Krieg) und geht bis zum Begleiten der Jugendlichen in Extremsituationen (Verlust, Trauer, Tod).

## **2.5. „Faire“ Notengebung**

Ethik als besonderes Unterrichtsfach sollte auch in der Notengebung beispielhaft sein. Im Titel dieser Arbeit geht es um die faire Notengebung. Das Wort „fair“ beschreibt diese Anforderung kurz und prägnant. Der Online Duden gibt dazu folgende Worterklärung: „den Regeln des Zusammenlebens entsprechend; anständig; gerecht im Verhalten gegenüber anderen“<sup>24</sup>.

Damit wird klar, dass Notengebung eine individuelle Komponente hat und jede beteiligte Person ihre eigenen Erfahrungen mit einbringt. Notengebung ist somit auch Kontingenzerfahrung.<sup>25</sup> Transparenz und offene Kommunikation des aktuellen Leistungsstandes können Enttäuschungen minimieren und die Selbsteinschätzung stärken. Erfolgreiche Unterrichtskonzepte legen immer auch besonderes Augenmerk auf faire Notengebung.

---

<sup>22</sup> Vgl. ebd., 15.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., 26-27.

<sup>24</sup> Duden Online: Duden Online, in: <https://www.duden.de/rechtschreibung/fair> [abgerufen am 08.08.2023].

<sup>25</sup> „Unter Kontingenz wollen wir verstehen, daß die angezeigten Möglichkeiten weiteren Erlebens auch anders ausfallen können, als erwartet wurde; [...] Kontingenz heißt praktisch Enttäuschungsgefahr und Notwendigkeit des Sicheinlassens auf Risiken.“ aus: Niklas Luhmann: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt: Suhrkamp 1984, 31.

Viele andere Faktoren beeinflussen unser pädagogisches Urteilsvermögen. Ulrike Keller geht in ihrem Buch „Gerechte Noten gibt es nicht“ davon aus, dass Zensuren keine objektiven und gerechten Mittel sind, um die Fähigkeiten unserer Kinder und Jugendlichen zu beurteilen.<sup>26</sup> Noten eignen sich, ihrer Meinung nach, nur als Ausleseprinzip und nehmen den Schüler:innen die Freude am Lernen. Noten befördern Selektions-, Zeit-, Leistungs- und Konkurrenzdruck.<sup>27</sup> Lernen also unsere Schüler:innen nur, um gute Noten zu bekommen? In der schulischen Praxis könnte sich dieser Eindruck auf den ersten Blick bestätigen. Oft drängt sich der Eindruck auf, dass unser Schulsystem „Wissensbulimie“ fördert. In Anlehnung an die Essstörung Bulimie bedeutet dieser Ausdruck, dass nur dann (auswendig) gelernt wird (am besten mit so wenig Aufwand wie nötig), wenn es um wichtige Leistungsüberprüfungen (Schularbeiten, Tests und Prüfungen) geht. Danach wird das in kurzer Zeit angeeignete Wissen nicht mehr gebraucht und mangels nachhaltiger Festigung ist es auch nicht mehr präsent. Es wird wieder aus dem Gehirn entfernt. Ist das die Leistung, die wir als Lehrer:innen bewerten und beurteilen?

Ethik, Religion, Psychologie oder Philosophie kommen mit dieser punktuellen Leistungsbeurteilung nicht gut zurecht. Faire Notengebung kann nicht nur an dieser Art der Leistungsüberprüfung festgemacht werden. Im Kapitel sechs werden erfolgreiche Projekte aus der Schulpraxis vorgestellt, die gezeigt haben, dass es auch anders gehen kann.

Durch die Fokussierung auf die messbare Leistung gerät der Mensch als Ganzes in den Hintergrund. Persönlichkeitsentwicklung, Diskursfähigkeit, kritisches und eigenständiges Denken und soziale Kompetenzen werden nicht gefördert und in der Benotung selten abgebildet. Faire Notengebung sollte also den Menschen als Ganzes sehen und längere Beobachtungszeiträume umfassen. So wird nicht nur Wissen auf der Ebene der Reproduktion gefördert, sondern auch der Transfer- und der Diskussionsaspekt wird berücksichtigt. Damit soll Wissen nachhaltig im Bewusstsein des lernenden Menschen verankert werden.

Schule bietet vor allem auch die Gelegenheit, soziale Interaktion einzuüben. Wie wichtig das ist, hat uns die Corona-Zeit gezeigt. Lernen im „Sozialraum Schule“ ist für unsere Jugendlichen wichtiger denn je.

Der Sozialraum Schule kann in drei Verständnisformen unterschieden werden<sup>28</sup>:

---

<sup>26</sup> Vgl. Keller, Ulrike Luise: Gerechte Noten gibt es nicht. Und wie Noten die Lust am Lernen verhindern, Sinzheim: Via-Interna-Verl. 2012, 9.

<sup>27</sup> Ebd., 19.

<sup>28</sup> Vgl. Forell, Matthias: Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums, 16-18, in: Forell, Matthias u. a. (Hg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule, Münster, New York: Waxmann 2023.

1. **Physisch-materielles Verständnis des (einzel-)schulischen Sozialraums:** Einzugsgebiet, aus dem die Schüler:innen kommen; bauliche Gegebenheiten des Gebäudes
2. **Sozialdemografisches Verständnis des (einzel-)schulischen Sozialraums:** soziale Zugehörigkeit der Familie (Herkunft, soziale Stellung, Bildung der Eltern)
3. **Handlungsbezogenes Verständnis des (einzel-)schulischen Sozialraums:** Schule als Interaktions- und Handlungsraum

„Demnach lässt sich die Einzelschule als Sozialraum im Sozialraum begreifen.“<sup>29</sup> Gegebene soziale Voraussetzung der einzelnen Schüler:innen werden im Sozialraum Schule thematisiert, relativiert und reflektiert.

So beginnt faire Notengebung schon lange vor der ersten Leistungsfeststellung. Sie beginnt mit dem ganzheitlichen Wahrnehmen der Lernenden mit ihren Stärken und Schwächen und gegenseitigem Respekt.

---

<sup>29</sup> Ebd., 19.

## 3. Gesetzliche Rahmenbedingungen

### 3.1. Leistungsfeststellung

„Betrachtet man die Etymologie des Wortes „leisten“, stellt man fest, dass es sich von „laistjan“ ableitet und das Verb ursprünglich von der heutigen Semantik „eine Arbeit ausführen, eine Verpflichtung erfüllen“ abwich und vielmehr im Sinne von „einer Spur nachgehen, einer Sache nachkommen“ verwendet wurde.<sup>30</sup>

Die ursprüngliche Bedeutung passt gut zu Leistung im schulischen Kontext. Es geht nicht nur darum, dass Lernende Wissen reproduzieren können, sondern vor allem um den Prozess der Auseinandersetzung mit einem Thema. „Leistung kann als Vollzug und als das Ergebnis einer Tätigkeit gesehen werden.“<sup>31</sup> Dazu sind Messung und Beobachtung notwendig. Während die Messung klar erkennbar sein muss, soll sich die Beobachtung über einen längeren Zeitraum erstrecken und die Einschätzung der Lehrperson beinhalten.

Im Wesentlichen gibt es in Österreich zwei relevante Rechtsgrundlagen, die das Schulrecht und die schulische Leistungsbeurteilung regeln.

1. Das Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung (SchUG). Davon sind alle Schulen betroffen, die unter das Schulorganisationsgesetz (SchOG) fallen.
2. Die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)<sup>32</sup>

In der LBVO wird geregelt, was als Leistung festgestellt werden darf und wie sie rechtlich korrekt beurteilt werden soll. Da Leistungsfeststellung im pädagogischen Kontext geschieht, wird dadurch auch der Unterricht beeinflusst und die pädagogische Freiheit der Lehrenden eingeschränkt. Unterrichtsinhalte müssen so aufbereitet werden, dass sie, auch für Außenstehende nachvollziehbar, mit den gesetzlich erlaubten Möglichkeiten überprüft werden können. Dafür sind nicht alle Lehrplaninhalte im Unterrichtsfach Ethik geeignet. Denkprozesse oder gewonnene Erfahrungen können selten bei schriftlichen Überprüfungen berücksichtigt werden.

Lehrende müssen ihre Beurteilung rechtfertigen und auch nachvollziehbar für Außenstehende dokumentiert haben. Damit sind Lehrer:innen einerseits Lerncoaches, aber andererseits auch

---

<sup>30</sup> Troue, Frank (Hg.) / Schweizer, Joachim: Einfach und sicher bewerten im Fach Ethik. Kompetenzorientierter Unterricht : Ideen und Vorlagen zur Leistungsmessung und -bewertung, Augsburg: Auer <sup>1</sup>2016 (= Immer besser unterrichten), 11.

<sup>31</sup> Ruthendorf, Peter von / Schmidt, Donata: Philosophieren messen. Leistungsbewertung im Philosophie- und Ethikunterricht, Leipzig: Militzke <sup>2</sup>2017 (= Lektüreheft), 6.

<sup>32</sup> Die aktuellen Fassungen sind über das Rechtsinformationssystem des Bundes unter [www.ris.bka.gv.at](http://www.ris.bka.gv.at) abzurufen. Da es zahlreiche Novellen gibt, ist das Nachlesen im Internet am sinnvollsten.

Prüfer:innen. In Kapitel fünf wird auf diese Doppelrolle eingegangen und professionelles Handeln in der Schule thematisiert.

### **3.1.1. Leistungsverständnis**

Eiko Jürgens und Werner Sacher haben ein pädagogisch begründetes Leistungsverständnis entwickelt. Ihr Modell berücksichtigt verschiedene Aspekte des Lernens und hilft in der Praxis Leistung differenzierter zu erfassen. Leistung im pädagogischen Kontext zielt in ihrem Konzept auf vier Dimensionen ab:<sup>33</sup>

1. **Produkt- und prozessbezogenes Lernen:** es geht nicht nur um das Ergebnis, sondern auch um den Lernweg.
2. **Individuelles und kooperatives Lernen:** es geht nicht nur um die Einzelleistung, sondern auch um Teamfähigkeit und Gruppenleistungen.
3. **Problemorientiertes und vielfältiges Lernen:** Rückgriff auf Alltagserfahrungen und Lebenspraxis
4. **Herausforderndes und gekonntes Lernen:** erleben von Selbstwirksamkeit und Könnenserfahrung

Damit Schüler:innen wissen, ob sie erfolgreich im schulischen Sinn waren, muss es eine Vergleichsnorm und qualifiziertes Feedback geben. Den Zusammenhang von schulischem Lernbegriff und pädagogischem Leistungsbegriff verdeutlicht die folgende Grafik:

---

<sup>33</sup> Vgl. Jürgens / Sacher, 47-51.

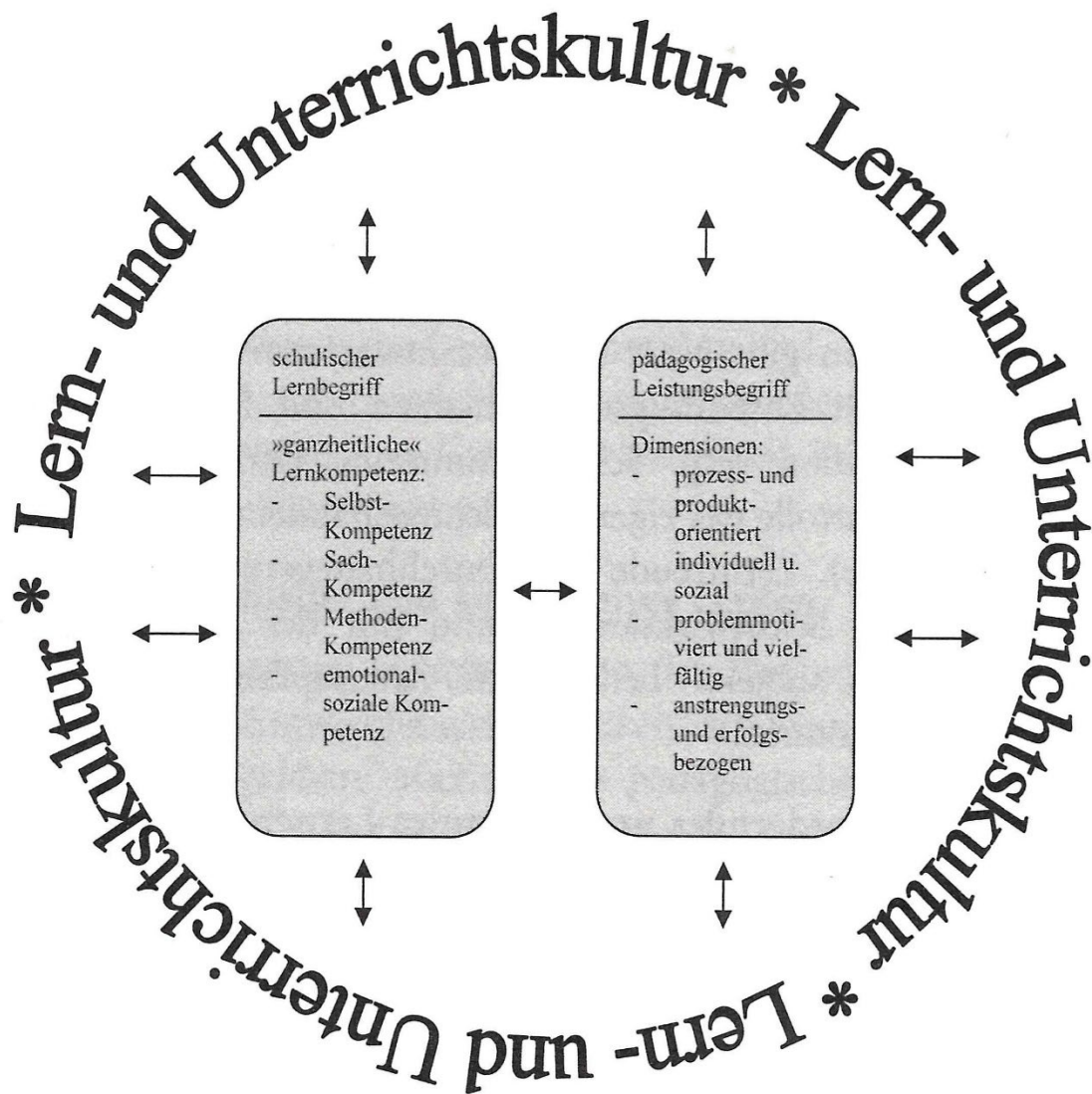


Abbildung 1: (Jürgens / Sacher 2008), 50.

Damit Leistungsdruck und Dauerbeobachtung keinen negativen Einfluss auf den Unterricht haben, muss eine Leistungssituation ganz klar von einer Lernsituation unterschieden werden. Nur dann kann Unterricht die Entwicklung eigener Lösungswege, Meinungen und kritischer Diskurse unterstützen. Viele Schüler:innen können mit Leistungssituationen nicht gut umgehen. Das Wissen um die Bedeutung des Versagens lähmt sie und sie können ihr Potential nicht abrufen. Wenn aber Leistung mit verschiedenen Methoden und in mehreren Dimensionen überprüft wird, erhöht das die Chancen für Lernende ihre Angst zu überwinden. In Kapitel vier werden Leistungsängstlichkeit, Lernverhalten und die Rolle des Fehlers thematisiert.

### 3.1.2. Formen der Leistungsfeststellung

Die LBVO regelt die einzelnen Formen der Leistungsfeststellung unterschiedlich umfangreich. Während Schularbeiten und Tests sehr konkret geregelt sind, gibt es im Bereich der Beurteilung

von Mitarbeit großen Spielraum. Allen gemeinsam ist der zweiphasige Prozess: zuerst wird die Leistung festgestellt und anschließend beurteilt.<sup>34</sup>

Der Gesetzestext dazu findet sich im §11 (1) der LBVO:

Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch die im § 3 Abs. 1 angeführten Formen der Leistungsfeststellung zu gewinnen. Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes.<sup>35</sup>

„Leistungsfeststellung ist das Ermitteln der Schüler:innenleistung durch die Messung von Lernergebnissen unter Anwendung eines Messinstruments.“<sup>36</sup> Grundsätzlich muss allen Beteiligten klar sein, wann eine Leistungsfeststellung erfolgt. Sie muss sich eindeutig vom Unterrichtsgeschehen unterscheiden. Tut sie das nicht, ist es nur eine Informationsfeststellung.<sup>37</sup> Die Inhalte einer Leistungsfeststellung müssen nicht nur Teil des Lehrplans sein, sondern die Lehrperson muss sie auch wirklich im Unterricht behandelt haben. Diese aktuelle gesetzliche Regelung bietet im Gegensatz zur Vergangenheit ein gewisses Maß an (Rechts-)Sicherheit. Die Geschichte der Notengebung in Österreich würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, aber Bernhard Hemetsberger hat sich in seinem Buch „Nicht Genügend ... Setzen!“ damit beschäftigt.<sup>38</sup> Er kommt zu der Erkenntnis, dass es ohne Bewertung nicht geht. „Ist für die verbrachte Zeit in einer Institution Rechenschaft abzulegen, kann über eine Bewertung nicht hinweggesehen werden.“<sup>39</sup>

Die aktuellen Möglichkeiten der Leistungsfeststellung in „Nicht-Schularbeitsfächern“ lt. LBVO sind:

- Mündliche Leistungsfeststellungen: Prüfungen (§5), Übungen (§6)
- Schriftliche Leistungsfeststellungen (§8): Tests (dürfen nie für sich allein oder gemeinsam die alleinige Grundlage einer Semester- bzw. Jahresbeurteilung sein).

---

<sup>34</sup> Vgl. Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST (Hg.): Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule, Klagenfurt: Inst. für Unterrichts- und Schulentwicklung 2008.

<sup>35</sup> Bundesministerium für Finanzen: RIS - Leistungsbeurteilungsverordnung - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.08.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [abgerufen am 09.08.2023].

<sup>36</sup> Neuweg, Georg Hans: Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis, Linz: Trauner Verlag 2019, 4.

<sup>37</sup> Vgl. Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST, 33.

<sup>38</sup> Hemetsberger, Bernhard: Nicht genügend ... setzen! Zur Geschichte der Notengebung in Österreich. Zugl.: Wien, Univ., Master-Arb., 2015, Wien: LIT-Verl. 2015 (= Schulpädagogik und pädagogische Psychologie Band 9).

<sup>39</sup> Ebd., 101.

Diese Möglichkeiten dürfen aber nicht übermäßig zum Einsatz kommen. Im §3 (4) heißt es:

Unbeschadet der Bestimmungen des § 5 Abs. 2 sind zum Zweck der Leistungsbeurteilung über die Leistungsfeststellungen auf Grund der Mitarbeit der Schüler im Unterricht und über die lehrplanmäßig vorgeschriebenen Schularbeiten hinaus nur so viele mündliche und schriftliche Leistungsfeststellungen vorzusehen, wie für eine sichere Leistungsbeurteilung für ein Semester oder für eine Schulstufe unbedingt notwendig sind.<sup>40</sup>

Da es in Fächern wie Ethik oder Religion selten Tests und keine Schularbeiten gibt, kommt der Beobachtung der Mitarbeit (§4) der Schüler:innen eine besondere Bedeutung zu.

### 3.1.3. Faktoren einer gerechten und rechtlich gültigen Leistungsfeststellung

Gibt es also im Fach Ethik die Möglichkeit der Leistungsfeststellung im Sinn einer Messung? Sind Ethik und Leistung nicht eigentlich ein Widerspruch? Ein zentraler Bestandteil des Unterrichts sollte das Philosophieren sein. Wenn wird der Wortbedeutung „leisten“ im Sinne „einer Spur nachgehen“ folgen, dann bieten sich philosophische Kompetenzen als Maßstab an. In der „Bonner Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Philosophie“ zum Philosophie- und Ethikunterricht<sup>41</sup> werden speziell für den Philosophie- und Ethikunterricht folgende philosophischen Kompetenzen genannt, die auch bewertet werden können:

- **Textkompetenz:** die Fähigkeit, philosophische Texte zu verstehen
- **Soziale Kompetenz:** die Fähigkeit, zum Austausch und Diskurs
- **Interkulturelle Kompetenz:** die Fähigkeit, fremde Kulturen und Weltbilder zu interpretieren
- **Urteilskompetenz:** die Fähigkeit, durch eigene Urteilsfähigkeit am öffentlichen Diskurs teilzunehmen
- **Orientierungskompetenz:** die Fähigkeit, „Wesentliches“ von „Unwesentlichem“ oder „Scheinwissen“ zu unterscheiden
- **Interdisziplinäre Methodenkompetenz:** die Fähigkeit, gelernte philosophisch reflektierte Methoden in anderen Fächern oder Situationen einzusetzen (bedingt durch die maximal zwei Wochenstunden Ethik an österreichischen Schulen würde das zu weit führen)

---

<sup>40</sup> Bundesministerium für Finanzen: RIS - Leistungsbeurteilungsverordnung - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.08.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [abgerufen am 09.08.2023].

<sup>41</sup> Abzurufen unter: <https://www.fv-philosophie.de/state-news/bonner-erklarung/> [abgerufen am 09.08.2023].

In der Bonner Erklärung fehlt die Selbstkompetenz (personale Kompetenz), die in Österreich gesondert genannt wird und auch beurteilt werden soll. Die Bonner Erklärung kann zwar als Grundlage für den Ethikunterricht in Österreich gesehen werden, aber es gibt doch wichtige Unterschiede bei der Entstehung und Umsetzung des Ethikunterrichts in beiden Ländern. Ethikunterricht hat in Deutschland eine viel längere Tradition (seit den 1980er Jahren) als in Österreich. Zudem fällt die Einrichtung des Ethikunterrichts in Deutschland in die Zuständigkeit der Bundesländer, die die Empfehlungen bundesweiter Kommissionen nicht unbedingt umsetzen müssen. Viele Schulen und Bildungssysteme haben die Selbstkompetenz als Leitbegriff der Didaktik verankert. Schon 1970 definiert Heinrich Roth Kompetenz auch als „seelische Verfassung einer Person, bei der Fremdbestimmung so weit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist“<sup>42</sup>.

Selbstkompetenz zählt zusammen mit der Sozialkompetenz zu den Kompetenzen, die besonders schwer gerecht und objektiv beurteilt werden können. Die Diskussion über die Messbarkeit der Sozial- und Selbstkompetenz hat dazu geführt, dass sie nicht in allen Ländern Teil der Leistungsbeurteilung sind. In Österreich sollen beide Kompetenzen in allen Unterrichtsfächern gefördert werden. Aber oft wird das Einüben dieser Kompetenzen auf Fächer, wie Ethik, Philosophie oder Religion, reduziert und in anderen Fächern vorausgesetzt. Zur Messung können Methoden herangezogen werden, die in allen Fächern umsetzbar sind. Referate, Präsentationen, Diskussionen oder Gruppenarbeiten bieten gute Gelegenheiten zur Beobachtung und Beurteilung dieser Kompetenzen.<sup>43</sup>

Auf Grundlage der philosophischen Kompetenzen könnte Leistungsmessung folgendermaßen gelingen:

1. Die philosophischen Kompetenzen sind die Voraussetzungen und Grundbedingungen des Philosophierens.
2. Dazu werden Kompetenzaspekte ermittelt, die einen repräsentativen Einblick ermöglichen (z.B. begriffliche Strukturen erkennen).
3. Diese sind Zielvorgabe für die Bewertung. Daraus werden Bewertungskriterien abgeleitet (Benennung zentraler Begriffe).

So wird zwar nicht das Philosophieren als geistige Tätigkeit erfasst, aber es werden Indikatoren gefunden, die die philosophischen Kompetenzen einer Person bewerten. Das Verwenden und

---

<sup>42</sup> Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schrödel, 180.

<sup>43</sup> Vgl. Patry, Philippe: Leistungsbeurteilung, in: Pfister / Zimmermann, 418.

Beschreiben der notwendigen „Tools“ kann leistungsmäßig erfasst werden. Nach Ludwig Wittgenstein ist die Philosophie keine Lehre, sondern eine Tätigkeit, die mit Neugierde beginnt und Selbstverständlichkeiten hinterfragt.<sup>44</sup>

### 3.2. Leistungsbeurteilung und -bewertung

Viele Autor:innen verwenden diese beiden Begriffe synonym. In der LBVO gibt es nur den Begriff der Leistungsbeurteilung. Dort heißt es in §11 (1): „Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch die im § 3 Abs. 1 angeführten Formen der Leistungsfeststellung zu gewinnen.“<sup>45</sup>

Dieser Definition von Leistungsbeurteilung folgt auch Georg Hans Neuweg in seiner „Kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung“<sup>46</sup>. Sein Buch ist nicht nur ein theoretisches Werk, sondern es eignet sich auch für die Schulpraxis als Nachschlagewerk bei konkreten Problemstellungen. Die pädagogischen Hilfestellungen geben Lehrpersonen auch ein Gefühl dafür, was im Rahmen der Gesetze möglich ist.

Für die Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST ist Leistungsbeurteilung: „Bewertender Vergleich des IST-Standes in einem Leistungsbereich mit den Forderungen des Lehrplans (Sachnorm) entsprechend den schulrechtlichen Regelungen“<sup>47</sup>. Daraus ergeben sich auch Rechtsfolgen für die Schüler:innen, die den Aufstieg in die nächste Schulstufe oder in eine weiterführende Schule ermöglichen oder verhindern. Mit den im österreichischen Gesetz vorgesehenen Noten können die Schüler:innen auch einschätzen, wie sie im Vergleich zu anderen abgeschnitten (Sozialperspektive) oder sich selbst weiterentwickelt haben (Individualperspektive).<sup>48</sup>

Noten erzeugen aber auch psychischen Druck und haben in unserem Schulsystem eine Selektionsfunktion. Würde der Wegfall des Leistungsdrucks und der Noten den Weg für die Inhalte freimachen? Waldorfschulen folgen diesem Prinzip und Ulrike Luise Keller behauptet in ihrem Buch „Gerechte Noten gibt es nicht“, dass eine Schule ohne Zensuren und Sitzenbleiben die Entwicklung sozialer Kompetenz begünstige.<sup>49</sup> Diese durchaus interessante Diskussion können wir in Österreich zwar theoretisch führen, aber in der Praxis müssen sich

---

<sup>44</sup> Vgl. Wittgenstein, Ludwig: Tractatus Logico-Philosophicus, in: <https://people.umass.edu/klement/tlp/tlp.pdf> [abgerufen am 14.09.2023], 4.112.

<sup>45</sup> Bundesministerium für Finanzen: RIS - Leistungsbeurteilungsverordnung - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.08.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [abgerufen am 09.08.2023].

<sup>46</sup> Neuweg, 4.

<sup>47</sup> Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST, 33.

<sup>48</sup> Vgl. Ruthendorf / Schmidt, 9.

<sup>49</sup> Vgl. Keller, 81-85.

alle Schulen mit Öffentlichkeitsrecht an die LBVO und damit an die vorgegebenen Ziffernnoten halten.

Die Leistungsbewertung wäre in dieser Diskussion ein möglicher Zwischenschritt. Wenn Leistungsbewertung als ein „bewertender Vergleich des IST-Standes in einem Leistungsbereich mit einer Norm“<sup>50</sup> definiert wird, ist hier eine verbale oder informelle Rückmeldung der Lehrperson an die Schülerin oder den Schüler möglich. Die Leistungsmessung könnte mit Prozenten, Punkten, schriftlichem oder mündlichem Feedback erfolgen. Drei Kriterien sollten aber immer erfüllt sein:

1. **Gültigkeit:** dem Lehrplan und dem tatsächlichen Unterricht entsprechend
2. **Zuverlässigkeit:** eine Wiederholung der Messung sollte zum gleichen Ergebnis führen
3. **Nachvollziehbarkeit:** andere Personen sollten zum gleichen Ergebnis kommen<sup>51</sup>

Diesen Definitionen von Leistungsbeurteilung und -bewertung folgen nicht alle Autor:innen. Donat Schmidt und Peter v. Ruthendorf definieren: „Die Bewertung beinhaltet eine Benotung nach der gängigen Notenskala, während die Beurteilung ein verbales Urteil umfasst, welches dem Schüler eine differenzierte Rückmeldung über seine Leistung gibt.“<sup>52</sup> Auch wenn hier die Begrifflichkeiten umgekehrt definiert sind, bleibt die Unterscheidung in formale Notengebung und informelles Feedback gleich. Thomas Stern unterscheidet die Begrifflichkeiten gar nicht und verwendet sie synonym: „Die Bewertung oder Beurteilung evaluiert das Ergebnis der Leistungsfeststellung nach vorgegebenen Kriterien, um daraus Konsequenzen zu ziehen.“<sup>53</sup>

Allen gemeinsam ist, dass die Leistungsfeststellung eine möglichst objektive Messung sein soll und die Bewertung oder Beurteilung zwar nachvollziehbar sein muss, aber immer auch subjektive Perspektiven enthält. So sagt die gleiche Note in der Praxis nicht immer etwas darüber aus, ob eine annähernd gleiche Leistung erbracht wurde. Im §11 (2) der LBVO heißt es: „Der Lehrer hat die Leistungen der Schüler sachlich und gerecht zu beurteilen, dabei die verschiedenen fachlichen Aspekte und Beurteilungskriterien der Leistung zu berücksichtigen und so eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben.“<sup>54</sup>

Im „Neuen Handbuch des Philosophieunterrichts“ heißt es dazu: „In der Praxis ist völlige Objektivität und Gerechtigkeit nicht immer möglich.“<sup>55</sup> Aus diesem Grund sollten Lehrer:innen eher großzügig benoten. Die Benotung sollte dazu da sein, dass die Schüler:innen gefördert und

---

<sup>50</sup> Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST, 33.

<sup>51</sup> Vgl. Ruthendorf / Schmidt, 10-11.

<sup>52</sup> Ebd., 6.

<sup>53</sup> Stern, Thomas: Förderliche Leistungsbewertung (2., aktualisierte und ergänzte Auflage), 28.

<sup>54</sup> Bundesministerium für Finanzen: RIS - Leistungsbeurteilungsverordnung - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.08.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [abgerufen am 09.08.2023].

<sup>55</sup> Patry, Philippe: Leistungsbeurteilung, in: Pfister / Zimmermann, 416.

ermutigt werden. Benotung darf nicht dazu dienen, das Verhalten von Schüler:innen zu belohnen oder abzustrafen. Das ist im §11 (5) der LBVO ausdrücklich untersagt.

Der Weg zu einer (fairen) Note ist also ein komplexer, weil viele Faktoren berücksichtigt werden müssen:

- **Was ist im Unterricht zu messen?** Haben Lehrer:innen und Schüler:innen davon eine annähernd ähnliche Vorstellung?
- **Lehrer:innen unterrichten und prüfen (messen) gleichzeitig.** So hat Unterricht immer auch Auswirkungen auf Prüfungen.
- **Es gibt kaum fertige „Messinstrumente“.** Die meisten Lehrpersonen erstellen sie selbst.
- **Die Art und Weise der Prüfung (Messung) beeinflusst immer auch das Ergebnis.**
- **Lehrpersonen bestimmen den Ermessensspielraum,** was richtig oder falsch ist und es gibt keine externe Korrektur.<sup>56</sup>

Zumindest am Semester- und Jahresende müssen alle Schüler:innen gemäß österreichischem Recht mit den im Gesetz (lt. §14 (1) LBVO) vorgegebenen Beurteilungsstufen abgeschlossen werden. Diese Zeugnisnoten umfassen nicht nur die schon erbrachten Leistungen, sondern sie dienen auch der Prognose über zukünftiges Leistungsverhalten. Im Unterschied dazu haben Informationsfeststellungen diagnostischen Charakter. Dadurch können Erziehungsberechtigte und Lernende die Lernstrategien anpassen und Fördermaßnahmen gezielt einsetzen.<sup>57</sup> Die Annahme, dass Noten nur als Maßzahlen für Leistungen zu sehen wären, ist problematisch. „Noten sind Schätzurteile zu Leistungen. Sie selbst sind nicht das Messinstrument, sondern es ist der Mensch, der seine Beurteilung in einer Note formuliert.“<sup>58</sup>

Der Gesetzgeber und Autor:innen von Fachliteratur betonen, dass Messung, Bewertung und Beurteilung möglichst exakt abgegrenzt werden sollen. In der Praxis ist diese Vorgabe nur schwer umzusetzen. Der Unterricht wird dadurch segmentiert und verliert an Spannung. Der Dokumentationsaufwand wird erdrückend und Schüler:innen haben den Eindruck, dass sie unter Dauerbeobachtung stehen. Im täglichen Unterricht eignet sich das Messen von Leistungen eher für naturwissenschaftliche Vorgänge und weniger für geisteswissenschaftliche Fächer.

---

<sup>56</sup> Vgl. Neuweg, 5.

<sup>57</sup> Vgl. Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST, 34-35.

<sup>58</sup> Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 42004 (= Grundlagen der Schulpädagogik 49), 40.

Notengebung beinhaltet immer auch den subjektiven Eindruck der Lehrperson. Dieser Faktor sollte auch bei der Gesetzgebung berücksichtigt werden.

### **3.3. Feststellung der Mitarbeit<sup>59</sup>**

Informationsfeststellungen erfolgen meistens im Rahmen der Mitarbeit. Diese ist im §4 LBVO<sup>60</sup> extra geregelt. In „Nicht-Schularbeitsfächern“ nimmt sie einen zentralen Stellenwert ein. Anders als punktuelle Leistungsfeststellungen soll die Mitarbeit einen längeren Beobachtungszeitraum abbilden. Sie muss in allen Unterrichtsgegenständen dokumentiert werden und ist eine Zeitraumnote. Sie fasst einzelne Leistungs- und Informationsfeststellungen zu einer Semester- oder Jahresnote zusammen. Aufzeichnungen darüber müssen so oft vorgenommen werden, wie es für die Leistungsbeurteilung erforderlich ist.<sup>61</sup> In Fächern wie Ethik, Religion, Philosophie oder anderen Fächern ohne Schularbeiten kann sie alleinige Grundlage einer Semester- oder Jahresnote sein.<sup>62</sup>

Während Leistungsmessungen klar erkennbar sein müssen, können Aufzeichnungen über die Mitarbeit während des gesamten Unterrichtszeitraums erfolgen. Für viele Pädagog:innen und Schüler:innen führt das zur „Dauerbeobachtung“ und damit zur ständigen Vermischung von Lern- und Prüfungssituationen. Das erleben vor allem Schüler:innen als Dauerbelastung und besonderen Stressfaktor. Damit werden auch entspannte Lernsituationen selten und Motivation und Neugierde am Lernen verschwinden. Die Lehrenden sind hier gefordert, diesen offensichtlichen Druck im Unterricht gering zu halten. Nur so kann eine belastbare Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen aufgebaut werden.<sup>63</sup>

### **3.4. Der Widerspruch**

Grundsätzlich gibt es gegen eine „schlechte“ oder „ungerechte“ Note kein Rechtsmittel. Wenn Erziehungsberechtigte der Meinung sind, dass die Leistungsbeurteilung nicht der LBVO entspricht, gibt es die Möglichkeit einer Sachverhaltsdarstellung an die Schulleitung. Die Schulleitung kann nun überprüfen, ob eine dienstrechtliche Verfehlung der Lehrperson vorliegt. Im äußersten Fall könnte die Schulleitung der Lehrperson eine Weisung zur Änderung der Note erteilen. In der Praxis kommt das so gut wie nie vor. Wenn die Schulleitung dem Anliegen der Erziehungsberechtigten nicht entspricht, gibt es noch die Möglichkeit einer

---

<sup>59</sup> Siehe auch Kapitel 7.

<sup>60</sup> Bundesministerium für Finanzen: RIS - Leistungsbeurteilungsverordnung - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.08.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [abgerufen am 09.08.2023].

<sup>61</sup> Ebd.

<sup>62</sup> Vgl. Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST, 34.

<sup>63</sup> Vgl. ebd., 34-35.

Dienstaufsichtsbeschwerde an die zuständige Bildungsdirektion. Diese Beschwerde hat aber keine Rechtswirksamkeit auf die Leistungsbeurteilung.

Ist allerdings die Zeugnisnote ein „Nicht genügend“ und die Klassenkonferenz hat nicht die „Aufstiegsklausel“ gewährt, verhindert diese Note das Aufsteigen in die nächste Schulstufe. Gegen diese Entscheidung kann laut §71 Abs. 2 und Abs. 3 des SchUG (Schulunterrichtsgesetz) schriftlich vorgegangen werden. Die Erziehungsberechtigten oder der volljährige Schüler bzw. die volljährige Schülerin können den Widerspruch einbringen. Fristen und Laufzeiten sind im §73 SchUG festgelegt. Mit dieser Maßnahme werden die notengebende Lehrperson und der Klassenvorstand (KV) zur Stellungnahme aufgefordert. Die Stellungnahme des KVs soll sich auf das Gesamtbild der Schülerin oder des Schülers beziehen. Die Lehrperson muss die Leistungsmessungen, Beobachtungen und Begründungen offenlegen und sich dabei auf das SchUG und die LBVO stützen. Die antragstellende Partei hat laut §17 des Allgemeinen Verwaltungsverfahrensgesetzes (AVG)<sup>64</sup> das Recht auf Akteneinsicht.

Die Schulbehörde überprüft die eingereichten Unterlagen auf sachliche und rechtliche Richtigkeit. In einem solchen Fall ergibt sich speziell bei „Nicht-Schularbeitsfächer“, wie Ethik, häufig ein Dokumentationsproblem. Die wahrscheinlich vor allem mündlich durchgeführten Mitarbeitsfeststellungen müssen auch für Außenstehende nachvollziehbar und systematisch (regelmäßig) schriftlich festgehalten sein. Ist die Dokumentation aus Sicht der Behörde nicht ausreichend, wird dem Widerspruch stattgegeben. Mangelnde Dokumentation führt viel häufiger zum positiven Widerspruch als ein rechtliches Problem.<sup>65</sup>

Wird dem Widerspruch wegen unzureichender Dokumentation stattgegeben, hat die Schülerin oder der Schüler das Recht auf eine kommissionelle Prüfung. Die Durchführung wird im §71 Abs. 5 des SchUG geregelt.

Zusammenfassend hat die Schulbehörde also vier Entscheidungsmöglichkeiten:

1. Dem Widerspruch wird stattgegeben.
2. Der Widerspruch wird abgewiesen.
3. Die Durchführung einer kommissionellen Prüfung wird angeordnet, weil die Unterlagen nicht ausreichen.
4. Der Widerspruch wird abgewiesen, weil er nicht rechtskonform eingebracht wurde.<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> Bundesministerium für Finanzen: RIS - Allgemeines Verwaltungsverfahrensgesetz 1991 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 13.08.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005768> [abgerufen am 13.08.2023].

<sup>65</sup> Vgl. Neuweg, 114-122.

<sup>66</sup> Vgl. ebd., 120-121.

Gegen die Entscheidung der Schulbehörde kann dann noch beim Verwaltungsgerichtshof Beschwerde eingereicht werden. Aber egal wie es ausgeht, hat dieses Verfahren Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Lehrer:in und Schüler:in und auf die Atmosphäre in der Klasse und an der ganzen Schule.

Für Lehrpersonen ist das Verfahren sehr belastend und hat Auswirkungen auf den Unterricht. Nicht immer ist eine lückenlose Dokumentation im Sinne des Gesetzgebers möglich oder vorhanden.<sup>67</sup> Die Mitarbeitsnote ist immer wieder der Grund für einen erfolgreichen Widerspruch. Die Erfahrung, dass die eigene Benotung nicht gesetzeskonform war, lässt Lehrpersonen oft daran zweifeln, ob sie faire Noten gegeben haben. Diese Unsicherheit hat auch Auswirkungen auf den Unterricht. Stunden werden dann für Schüler:innen so aufgebaut, dass sie möglichst exakt beurteilt werden können. Das engt in weiterer Folge die pädagogischen Möglichkeiten ein.

Insgesamt zeigt sich, dass der Prozess zur Überprüfung von Schulnoten und Entscheidungen bezüglich des Schulerfolgs ein komplexes Verfahren ist, das sowohl für die Erziehungsberechtigten als auch für Lehrpersonen und Schulbehörden herausfordernd sein kann. Die formellen Rechtsmittel zielen hauptsächlich auf die Einhaltung von Verfahrensregeln ab. Der Fokus liegt oft auf der Interpretation und Dokumentation von Leistungen, insbesondere bei nicht-schriftlichen Fächern. In der Praxis geht es um die Balance zwischen der Sicherstellung der Rechtmäßigkeit von Bewertungen und der Aufrechterhaltung eines förderlichen Lernumfelds für alle Beteiligten.

---

<sup>67</sup> Siehe Kapitel 3.3 und Kapitel 7.

## 4. Auswirkungen der Leistungsfeststellung und -beurteilung auf das Lernverhalten und die Motivation

### 4.1. „Zerstören“ Noten Lernverhalten und Motivation?

Noten machen zwar nicht Schule aus, doch sie sind ein wesentlicher Bestandteil des Systems. Mit Notendruck<sup>68</sup> kann Unterricht für Schüler:innen sehr belastend werden. Die gesetzlich vorgesehenen Leistungsfeststellungen und -beurteilungen lösen bei vielen Schüler:innen Stress und Schulangst aus.<sup>69</sup>

Diese Schulerfahrungen begleiten viele Menschen bis in das Erwachsenenalter. Ulrike Luise Keller hat für ihr Buch „Gerechte Noten gibt es nicht“ den Untertitel „und wie die Noten die Lust am Lernen verhindern“ gewählt.<sup>70</sup> Sie beschreibt vier Hauptargumente gegen Noten:

1. Sie lenken von Lerninhalten und der Lernperson ab.
2. Sie sind weder aussagekräftig noch gerecht oder vergleichbar.
3. Leistungsfeststellung und Benotung fungieren als Ausleseprinzip.
4. Bei den Lernenden entstehen Noten-, Selektions-, Zeit-, Leistungs- und Konkurrenzdruck.<sup>71</sup>

Sie empfiehlt den Verzicht auf Prüfungen, Tests und Ziffernnoten bei der Beurteilung und forciert alternative Leistungsfeststellungsmethoden. So sollen Textzeugnisse und Portfolios eingesetzt werden, die als Beurteilungsformen ohne Ziffernnoten auskommen. Das wäre so nicht legal durchführbar. Das Weglassen der Ziffernnoten in Semester- und Jahreszeugnissen widerspricht dem österreichischen Recht. Vor allem aber erfordern andere Formen der Beurteilung auch andere Formen des Unterrichts und eine Haltungsänderung bei Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern.

Viele Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen in unserer Gesellschaft halten Noten mit ihren verschiedenen Funktionen für ein unverzichtbares Motivationsinstrument.

---

<sup>68</sup> Verweis auf eine drohende negative Note.

<sup>69</sup> Davidovits, Daniela: Kurier-Umfrage: Jeder zweite Schüler leidet unter Prüfungsangst, in: <https://kurier.at/freizeit/family/umfrage-jeder-zweite-schueler-leidet-unter-pruefungsangst/400770783> [abgerufen am 27.12.2023].

<sup>70</sup> Keller.

<sup>71</sup> Zusammengefasst aus: Keller.

Tabelle 1: Gute Noten als Lernmotivation

	Ich lerne, damit ich gute Noten bekomme.					
	nie	selten	manchmal	oft	meistens	immer
Insgesamt, n = 99	1	2	11	9	37	39
Fünfte Klasse, n = 27	0	1	1	3	11	11
Sechste Klasse, n = 23	1	0	2	2	6	12
Siebte Klasse, n = 23	0	1	4	1	10	7
Achte Klasse, n = 26	0	0	4	3	10	9

Tabelle 2: Freude als Lernmotivation

	Ich lerne, weil es mir Freude macht.						
	nie	selten	manchmal	oft	meistens	immer	keine Angabe
Insgesamt, n = 99	21	30	25	8	10	3	2
Fünfte Klasse, n = 27	1	5	9	4	5	3	0
Sechste Klasse, n = 23	4	6	8	0	5	0	0
Siebte Klasse, n = 23	6	10	4	2	0	0	1
Achte Klasse, n = 26	10	9	4	2	0	0	1

Abbildung 2: (Keller 2012), 62.

Die Abbildung zeigt, dass viele Schüler:innen mit zunehmendem Alter die Freude am Lernen in der Schule verlieren. An diese Stelle tritt dann der Wunsch oder Druck nach guten Noten. Würden Schüler:innen aus eigenem Antrieb ihren Wissensstand in allen notwendigen Fächern auf Maturaniveau bringen? Das Erreichen dieses Niveaus durch Notendruck fördert die extrinsische Motivation der Schüler:innen.

Extrinsisch bedeutet von außen her (angeregt), nicht aus eigenem Antrieb erfolgend. Der Gegenbegriff lautet intrinsisch (von innen her, durch in der Sache liegende Anreize bedingt). [...] In der Schulpädagogik spricht man von extrinsisch motivierten Schülern, wenn sie nicht aus eigenem Interesse, sondern aus Angst vor

Sanktionen (schlechte Noten, Verweis, Ausschluss vom Unterricht) lernen. Als extrinsisch motiviert bezeichnet man also Tätigkeiten, die nicht um ihrer selbst Willen ausgeübt werden (Selbstzweck: Sinn oder Spaß), sondern zum Beispiel für Geld oder Anerkennung (Mittel zum Zweck) oder dem Entgehen einer Strafe.<sup>72</sup>

Dieses Lernen für die Noten begünstigt oberflächliches Wissen und verhindert eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Gelernten. Schule als Lernort und Lehrende als Lernbegleiter können intrinsische Lernstrategien bewusst begünstigen:

- Die inhaltliche Bedeutung des Lehrstoffes und der Kompetenzen sollten einsichtig gemacht werden.
- Die Begeisterung für Fach und Inhalt sollte geweckt werden.
- Die Unterrichtsqualität sollte möglichst hoch sein (Methodenvielfalt, alternative Beurteilungsmöglichkeiten nutzen).
- Es sollte auf respektvollen Umgang und gute Unterrichtsatmosphäre Wert gelegt werden.
- Die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen sollte gefördert werden (Teilhabe am Unterricht, Einbringen von eigenem Wissen und Kompetenzen).

Unser Schulsystem erlaubt bei der Umsetzung dieser Strategien eigentlich viel mehr „Spielraum“ als wir derzeit umsetzen. Lehrpersonen können im Rahmen der Mitarbeit viele der angesprochenen Argumente gegen Noten entschärfen. Solange sie aber der Gesetzgeber vorschreibt, sind sie in der Schule auch zwingend zu verwenden. Weiterführende Schulen, Universitäten, Hochschulen und Arbeitgeber erwarten von Noten und Zeugnissen, dass sie Auskunft über den Leistungsstand eines Menschen geben. In vielen Auswahlverfahren werden nur die Leistungsfaktoren berücksichtigt und andere Qualitäten (Empathie, Teamfähigkeit, Persönlichkeit) vernachlässigt. Damit werden Noten in der Schule als aussagekräftige Leistungsindikatoren bestärkt.

## **4.2. Leistungsängstlichkeit**

Angst vor Leistungsfeststellungen und Leistungsängstlichkeit sind in der Pädagogischen Psychologie oft thematisierte Konzepte. Ängste existieren nicht nur in den Köpfen der Schüler:innen, sondern manifestieren sich auf drei Ebenen:

---

<sup>72</sup> Stangl, Werner: extrinsische Motivation. Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/1951/extrinsische-motivation> [abgerufen am 9.3.2024].

1. **Physiologische und behaviorale Indikatoren:** körperliche Reaktionen wie Schweißausbrüche, Herzklopfen, Schlafstörungen, Blockaden oder sogar Aggressionshandlungen.
2. **Emotional-subjektive Indikatoren:** Selbstwertbedrohung, Unwohlsein oder Depressionen.
3. **Kognitive Indikatoren:** Zukunftsängste, Zweifel, Konzentrationsprobleme oder Gedankenblockaden.<sup>73</sup>

„Leistungsängstlichkeit stellt eine reaktions- bzw. situationsbezogene Stressreaktion (Stress in der Schule) als Folge eines wahrgenommenen Ungleichgewichtes zwischen selbst- oder fremdgesetzten Leistungsansprüchen und der Leistungskapazität dar.“<sup>74</sup> Wenn es also eine Reaktion ist, muss es dafür auch auslösende Faktoren geben. Hier werden im Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie folgende Bedingungsfaktoren angeführt:

- Lehrer:innenverhalten
- Unverständliche Vermittlung des Lehrstoffs
- Überforderung von Intelligenz und Begabung
- Leistungsbewertung als soziale Bezugsnormierung
- Gestaltung von Prüfungssituationen
- Schüler:innenverhältnis (Rivalität, Konkurrenz)
- Verhalten und Einstellung der Eltern<sup>75</sup>

Die meisten dieser Faktoren können von der Lehrperson in einem positiven Sinn beeinflusst werden. In der Sekundarstufe II haben Schüler:innen schon viele Jahre Schulerfahrungen hinter sich. Leistungsängstlichkeit entsteht also nicht von heute auf morgen, sondern ist ein langer Prozess. Dazu gibt es im Wesentlichen drei Erklärungsansätze:

1. **Tiefenpsychologischer Ansatz:** Angst wird auf unzureichend verarbeitete Erlebnisse zurückgeführt.
2. **Behavioraler Ansatz:** Angst als erworbene Reaktionsstrategie
3. **Kognitiver Ansatz:** Angst hängt von der Wahrnehmung und der Interpretation des jeweiligen Individuums ab.<sup>76</sup>

Leistungsängstlichkeit beeinflusst aber in jedem Fall die aktuellen Leistungen der Schüler:innen im Unterricht. Sie beeinträchtigt die Lern- und Denkprozesse und betroffene

---

<sup>73</sup> Vgl. Rost, Detlef H. / Sparfeldt, Jörn R. / Buch, Susanne R. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim: Beltz <sup>5</sup>2018, 425.

<sup>74</sup> Ebd., 425.

<sup>75</sup> Vgl. ebd., 425-426.

<sup>76</sup> Vgl. ebd., 426-427.

Schüler:innen können ihre Fähigkeiten und ihr Potential auch nicht in Prüfungssituationen abrufen. Das kann bis zur Schulverweigerung führen.

In Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Mädchen und Frauen häufiger davon betroffen sind. „Mädchen sind von Prüfungsängsten deutlich öfter betroffen als Burschen, ältere Schüler häufiger als jüngere, schlechte Schüler eher als gute, so Geschäftsführer [des Nachhilfeinstituts LernQuadrat; Anmerk. d. Verf.] Konrad Zimmermann.“<sup>77</sup> Erklärbar ist die häufigere Prüfungsangst bei Mädchen durch die größere Emotionalität und die höhere Bereitschaft, Leistungsängstlichkeit einzugestehen. Aber auch der Sozialstatus der Familie spielt eine wichtige Rolle. Kinder aus sozial schwachen Schichten neigen eher zu Ängstlichkeit als Kinder aus Familien höherer sozialer Schichten.<sup>78</sup> Im Cooperativen Offenen Lernen (COOL) auf leistungsängstliche Schüler:innen besonders Rücksicht genommen. Diese Schüler:innen erhalten Arbeitsaufträge, die genauer erklärt und in kleinere Schritte aufgeteilt sind. Das Projekt wird noch in weiterer Folge genauer vorgestellt (siehe Kapitel 6.3). Im Risikowahlmodell von John W. Atkinson wird gezeigt, dass es leistungsängstliche (misserfolgsorientierte) Menschen gibt, die sich sogar Erfolge selten selbst zuschreiben. Selbstbewusste (erfolgsorientierte) Menschen dagegen führen Erfolge auf ihre eigenen Leistungen zurück und können durch ihr stärkeres Selbstwertgefühl Misserfolge viel leichter verkraften. Thomas Groschke hat diesen Ansatz mit Hilfe einer Grafik verdeutlicht:

### Das Risikowahlmodell von John Atkinson (1964): Zentrale Konstrukte

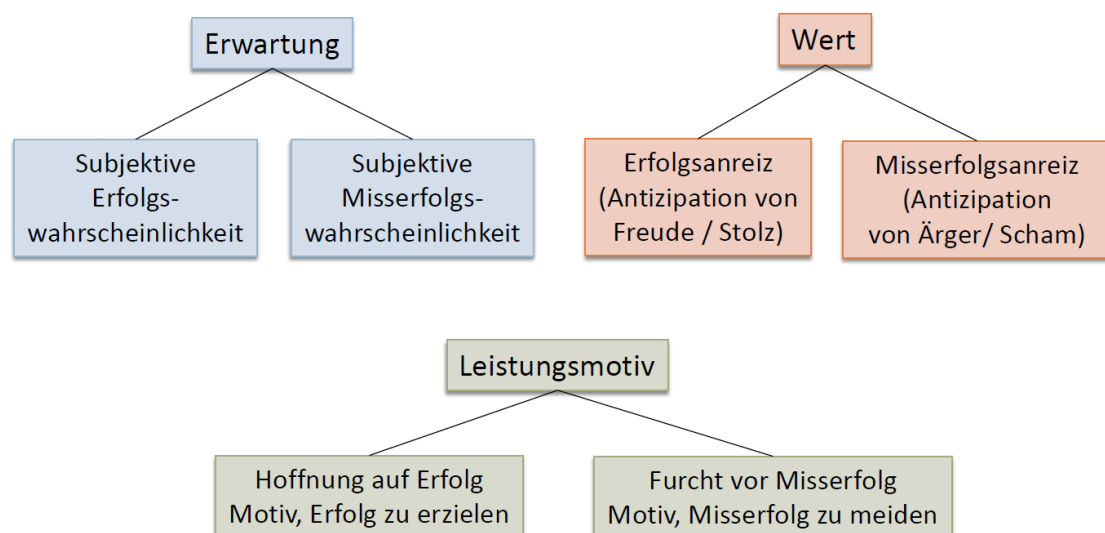


Abbildung 3: (Groschke 2013).

<sup>77</sup> Davidovits.

<sup>78</sup> Vgl. Rost / Sparfeldt / Buch, 429-431.

Im Unterricht gehen misserfolgsorientierte oder erfolgsorientierte Schüler:innen auch anders an gestellte Aufgaben heran. Leistungsängstliche Schüler:innen brauchen eine sehr genaue Anleitung, die Schritt für Schritt die Aufgaben erklärt und so zum Ziel leitet. So bekommen sie die Sicherheit die Aufgaben gut lösen zu können. Diese kleinteiligen Schritte empfinden erfolgsorientierte Schüler:innen oft als unnötige Einschränkung. Aufgrund dieser Erkenntnisse wurden im COOL Projekt Arbeitsaufträge in zwei verschiedenen Fassungen konzipiert. Die Entscheidungsfreiheit innerhalb eines definierten Rahmens gehört zu den Grundsätzen im COOL. Die Schüler:innen können und sollen selbst entscheiden, ob sie lieber nach der detaillierten oder der offenen Anleitung arbeiten wollten. Für Helen Parkhurst gehört Freiheit zu den Grundprinzipien ihres Daltonplans.

Gemeint ist damit die Wahlfreiheit hinsichtlich Aufgabenabfolge, Zusammenarbeit, Arbeitsplatz, zu verwendender Hilfsmittel und Zeiteinteilung auf Seiten der Schüler – auf Seiten der Lehrer hinsichtlich Organisation und Abfassung der schriftlichen Arbeitsaufträge (Assignments), der Arbeitsmittel und Zeitvorgaben, der Form der Leistungskontrolle und letztlich der Form der individuellen Zusammenarbeit mit dem einzelnen Schüler. Parkhurst definierte ihren Freiheitsbegriff immer in Verbindung mit Verantwortung – Freiheit also durch Übernahme von Verantwortung, dafür Befreiung von einengenden, starren Strukturen, die den Arbeitsfluss unterbrechen und die Lernintensität behindern.<sup>79</sup>

Das Verwenden von alternativen Prüfungsmethoden unterstützt diesen Ansatz. Spezielle Arbeitsaufträge und alternative Prüfungsmethoden können so auch leistungsängstlichen Schüler:innen das Leben erleichtern.

Zusammen mit verhaltenstherapeutischen Techniken zur Reduzierung von Angstsymptomen können Betroffene Schule, Unterricht und Prüfungen als angstfreien Raum erleben.<sup>80</sup>

Den Zusammenhang von Schulangst bis hin zur Schulverweigerung verdeutlicht die folgende Tabelle:

---

<sup>79</sup> Die Grundprinzipien des Daltonplans. <https://www.dalton-austria.com/die-grundprinzipien-des-daltonplans/> [abgerufen am 9.3.2024].

<sup>80</sup> Vgl. ebd., 431.

	Schulphobie	Schulangst	Schulschwänzen
<b>Angst in der Schul-situation</b>	eher latent	vorhanden, wechselnde Inten-sität	fehlt
<b>Somatisierung</b>	stark	wechselnd	fehlt
<b>Persönlichkeit</b>	ängstlich, sensitiv, depressiv	ängstlich, sensitiv	aggressiv, dissozial
<b>Intelligenz</b>	durchschnittlich bis hoch	durchschnittlich, heterogenes Profil	durchschnittlich bis erniedrigt
<b>Lernstörungen</b>	fehlen	häufig vorhanden	häufig vorhanden
<b>Elternverhalten</b>	überprotektiv, bindend	unspezifisch	vernachlässigend
<b>Schulbesuch</b>	mit Wissen der Eltern chro-nisch unterbrochen	mit Wissen der Eltern spora-disch unterbrochen	ohne Wissen der Elter spora-disch/chronisch unterbrochen

Abbildung 4: Differenzialdiagnose der Schulverweigerung (Schulphobie, Schulangst, Schulschwänzen; nach Steinhäuser, 2006, 177) aus: (Rost / Sparfeldt / Buch 2018), 435.

Unter »Schulphobie« subsumiert man angstbedingte Formen des Unterrichts- oder Schulabsentismus, während bei »Schulschwänzen« statt Angst dissoziale und aggressive Verhaltensweisen dominieren. Darüber hinaus erfolgt das Fernbleiben vom Unterricht beim Schulschwänzen im Gegensatz zur Schulphobie ohne Wissen der Eltern.<sup>81</sup>

Schüler:innen, die unter Schulphobie leiden, können im System Schule nicht bestehen. Die gesetzlich vorgesehenen Leistungsüberprüfungen verstärken die Ängste und damit wird eine faire Benotung unmöglich. Schulschwänzer:innen können bei Anwesenheit den Unterricht empfindlich stören und binden oft die ganze Aufmerksamkeit der Lehrperson an sich. Meistens sind sie aber abwesend (auch bei Leistungsüberprüfungen) und können damit auch die Motivation der anwesenden Schüler:innen beeinflussen<sup>82</sup>. Therapeutische Ansätze haben nur Erfolg, wenn sie Schule (Lehrer:innen, KV), Eltern und die betroffene Schülerin oder den betroffenen Schüler einbinden.

### 4.3. Auswirkungen auf das Lernverhalten

Die gewählten Methoden zur Leistungsfeststellung haben direkte Auswirkungen auf das Lernverhalten der Schüler:innen. Punktuelle Leistungsüberprüfungen, wie Schularbeiten, Tests oder Prüfungen, fördern auch das Lernen nur für dieses Ereignis. „Wenn Prüfungsergebnisse wichtig sind, richten Schüler/innen ihr Lernen auf den Prüfungserfolg aus und lassen sich von Kosten-Nutzen-Erwägungen leiten, wie sie mit möglichst geringem Aufwand möglichst gute Noten erreichen können.“<sup>83</sup> Damit verändert sich auch der Unterricht. Wichtig sind nur mehr die Inhalte, die auch abgeprüft werden. Es geht um die Wiedergabe von Wissen, das Vorführen

<sup>81</sup> Ebd., 435.

<sup>82</sup> Schüler:innen fragen sich dann oft, warum sie im Unterricht sitzen sollen, wenn es auch anders geht.

<sup>83</sup> Stern, 20.

von erlernten Fertigkeiten und fachliches Verständnis.<sup>84</sup> Fächer wie Ethik, die Diskursfähigkeit, persönliche Einsicht und Weiterentwicklung der Persönlichkeit im Lehrplan stehen haben, können so ihr Potential nicht entfalten. Leistung sollte deshalb umfassender definiert werden. „Wolfgang Klafki definiert Leistung ‚als Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengungen und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden‘.“<sup>85</sup> Es liegt an der Lehrperson, ob der Lernprozess und die Lernbereitschaft auch in die Beurteilung miteinbezogen werden. Thomas Stern spricht in diesem Fall von einem „erweiterten Leistungsverständnis“<sup>86</sup>.

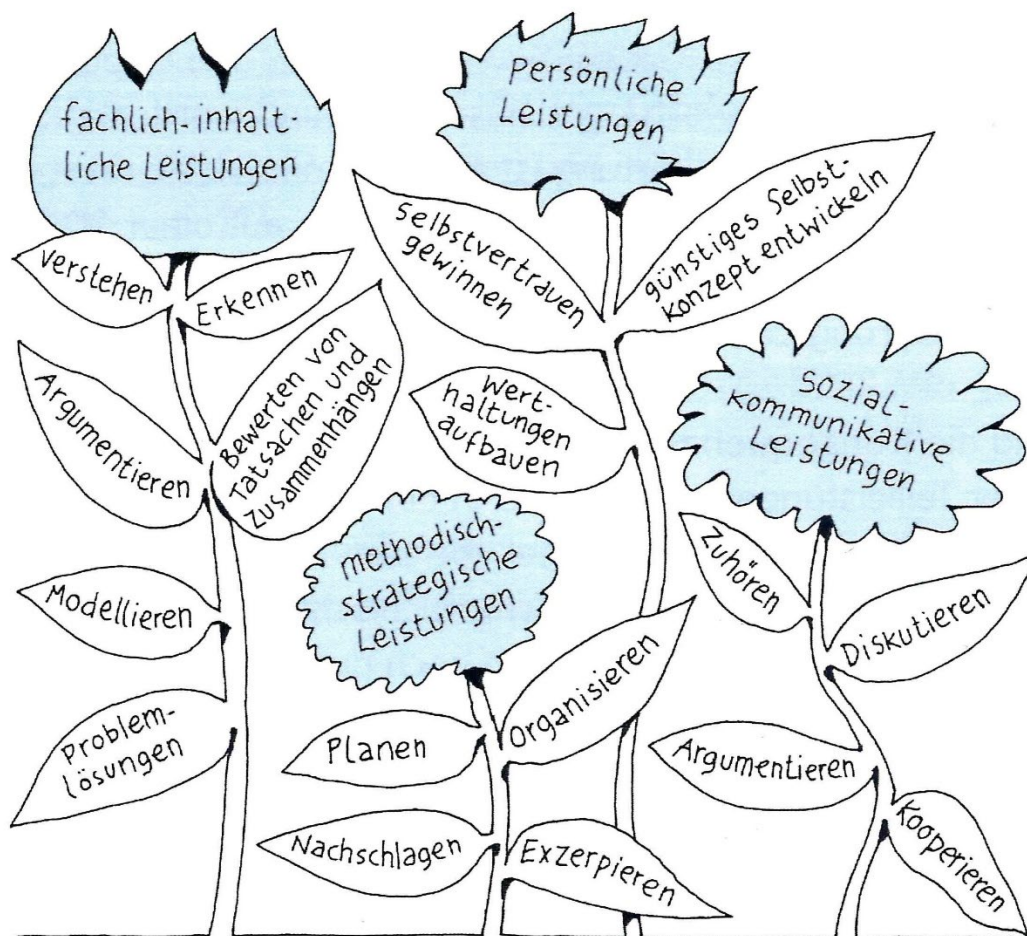


Abbildung 5: erweitertes Leistungsverständnis aus: (Stern), 27.

Im Idealfall soll Leistungsbewertung die Lust am Lernen fördern und das Selbstbewusstsein der Schüler:innen stärken. Grundlage dafür sollte gegenseitiger Respekt und Verständnis sein. Das greift auch das COOL Projekt auf und versucht Leistung als vertragliche Vereinbarung zwischen Lehrer:in und Schüler:in darzustellen. Arbeitsaufträge sollen schriftlich erfolgen und

<sup>84</sup> Vgl. ebd., 25.

<sup>85</sup> Ebd., 25. Er bezieht sich auf: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim: Beltz 1996 (= Reihe Pädagogik), 124.

<sup>86</sup> Stern, 27.

Zielformulierungen, Arbeitsanweisungen und die Verpflichtung zur möglichst genauen Erledigung enthalten. Damit sollen sich Schüler:innen als Partner:innen im Lernprozess wahrgenommen fühlen. Freie Formulierungen und das Offenlassen von möglichen Lösungswegen unterstützen die Erfahrung der Selbststeuerung nicht nur bei Lehrpersonen<sup>87</sup>, sondern auch bei den Schüler:innen. Durch das Mitreden bei Entscheidungen, die ihren eigenen Lernprozess betreffen, lernen Schüler:innen Verantwortung für sich und die Klassengemeinschaft zu übernehmen. Der eigene Lernprozess soll mit anderen Schüler:innen abgestimmt werden und gute Schüler:innen sollen als Tutor:innen für schwächere Verantwortung übernehmen. Davon profitieren beide Seiten. Das soll aber nicht nur praktisch gelebt werden, sondern Stärken, Schwächen oder Probleme sollen im Klassenrat reflektiert werden.

Der Klassenrat ermöglicht den Lernenden Demokratie „zu lernen“. Er ist ein lebendiges Selbstbestimmungsorgan, an dem alle Mitglieder der Klasse und die Lehrpersonen gleichberechtigt teilnehmen.“ In diesen regelmäßig stattfindenden Klassenratssitzungen besprechen die Lernenden ihre Anliegen, reflektieren ihren Lernfortschritt, trainieren Gesprächsregeln, Protokollführung und Moderationstechniken. Die Lernenden können erleben, dass es Sinn macht, sich in eine Gemeinschaft einzubringen.<sup>88</sup>

Das Fach Ethik kann diese Haltungen mitausbilden und fördern. Durch die Verwendung von konkreten Beispielen aus der Praxis kann Unterricht und auch Leistungsmessung greifbarer werden. Im Buch „Einfach und sicher bewerten im Fach Ethik“ wird folgender Weg zur Anbahnung und Messung ethischer Kompetenzen vorgeschlagen<sup>89</sup>:

- Es muss im Unterricht auch leistungsfreie Zeiten ohne Leistungsdruck geben.
- Aufgaben zur Leistungserhebung sollten einen lebensweltlichen Bezug aufweisen
- Schüler:innen sollten ihrer eigenen Spur nachgehen dürfen (Eigene Herangehensweise, Fokus auf den eigenen Interessen).

#### **4.4. Die Rolle des Fehlers**

Im österreichischen Schulsystem ziehen Fehler eine negative Leistungsbeurteilung und damit eine schlechtere Note nach sich. Barbara Hinger und Wolfgang Stadler betonen in ihrem

---

<sup>87</sup> Siehe Kapitel 5.3.

<sup>88</sup> Klassenrat, in: <https://www.cooltrainers.at/klassenrat/> [abgerufen am 9.3.2024].

<sup>89</sup> Vgl. Troue, Frank (Hg.) / Schweizer, 11.

Buch<sup>90</sup>, dass eine tolerante Fehlerhaltung nicht nur für Fremdsprachen wichtig ist. Fremdsprachenfächer sind in der Regel Schularbeitsfächer und verwenden standardisierte Elemente bei schriftlichen Überprüfungen und bei der Reifeprüfung. Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen“ (GeR) dient 40 Sprachen als Basis beim Erlernen einer Sprache. Handlungsorientierung und Outputorientierung sind wesentliche Prinzipien des GeR. Durch die Förderung der Lernautonomie soll der Lernprozess demokratisiert werden.<sup>91</sup>

Die Möglichkeit auch Fehler machen zu dürfen, ermutigt Schüler:innen in ihrem Lernverhalten. Sie sollen nicht aus Angst vor möglichen Fehlern weniger oder gar nicht kommunizieren. Es ist für den Lernoutput und für die Atmosphäre im Unterricht besser, wenn nicht jeder kleine Fehler sofort hervorgehoben oder notiert wird. Es reicht, wenn schwere oder sinnändernde Fehler korrigiert werden.<sup>92</sup>

Fehler im Lernkontext können beim Fremdsprachenlernen in drei Gruppen eingeteilt werden:

1. **Kompetenzfehler:** sie können von den Lernenden nicht selbst wahrgenommen werden, weil sie systematische Fehler sind (hängt mit der Entwicklungsstufe des Lernenden zusammen).
2. **Performanzfehler:** sind nichtsystematisch und können von Lernenden bewusst wahrgenommen werden. Lernende haben eigentlich schon das Wissen, um diese Fehler selbst oder durch den Hinweis der Lehrperson erkennen und korrigieren zu können.
3. **Flüchtigkeitsfehler:** entstehen durch Ablenkung oder Unaufmerksamkeit<sup>93</sup>

Während also Kompetenzfehler außerhalb des Zuständigkeitsbereichs einer Lehrperson liegen, kann die bewusste Wahrnehmung von Performanzfehlern die Entwicklung von Schüler:innen im Unterricht fördern. Auch Flüchtigkeitsfehler können durch Anpassen der Lernsituation minimiert werden.

Etwas schwieriger wird es, wenn Fehler in Testsituationen passieren. Prüfen Lehrpersonen nach dem „Richtig-Falsch-Prinzip“ ist eine Toleranz Fehlern gegenüber praktisch ausgeschlossen. Wird aber auch der Lernweg miteingeschlossen und das Korrekturverfahren an eine fehlertolerante Haltung angepasst, trägt das in hohem Maße dazu bei, dass die Lernenden Ängste abbauen und motivierter lernen.<sup>94</sup>

Zu überlegen, wie Lehrpersonen als Schüler:innen selbst mit Fehlern umgegangen sind, hilft dabei das richtige Maß an Nachsichtigkeit oder Konsequenz zu finden. Das kann zu einer

---

<sup>90</sup> Hinger, Barbara / Stadler, Wolfgang: Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung, Tübingen: pagina GmbH 2018.

<sup>91</sup> Vgl. Hinger / Stadler, 23-25.

<sup>92</sup> Vgl. ebd., 33.

<sup>93</sup> Vgl. ebd., 33-36.

<sup>94</sup> Vgl. ebd., 36-38.

Fehlerermutigungsdidaktik führen, wo es um das Erinnern von Fehlern geht, damit diese nicht mehr wiederholt werden.<sup>95</sup> Dabei sollen zwei Probleme vermieden werden:

- Fehler überspringen: falsche Antworten werden einfach ignoriert.
- Fehler vermeiden: Vermeidung erzeugt Ängstlichkeit

In der folgenden Tabelle werden die Vorteile einer Fehlerermutigungsdidaktik im Unterricht sehr deutlich.

<b>Unterrichtliche Parameter</b>	<b>Fehlervermeidungsdidaktik</b>	<b>Fehlerermutigungsdidaktik</b>
<b>Unterrichtsformen</b>	Frontalunterricht, Einzelarbeit	Klassengespräch, Partnerarbeit, Einzelarbeit, Gruppenarbeit
<b>Die Lehrperson</b>	ist aktiv, steht im Zentrum, führt Monologe	regt Dialoge an, unterstützt Schüleräußerungen
<b>Die Lernenden</b>	sind passiv, reagieren auf Lehrperson	sind aktiv, im Zentrum, interagieren
<b>Die Frage im Unterricht</b>	die Lehrperson fragt die Lernenden (stellt W-Fragen, Kontrollfragen, unechte Fragen, Ketten-Fragen)	die Lernenden stellen eigene Fragen, Fragen an Mitlernende und die Lehrperson; Lehrperson stellt echte Fragen
<b>Antworten</b>	die Lernenden geben kurze Antworten, falsche A. werden oft übergangen oder selber korrigiert, Lehrperson bewertet S-Antworten	Lernende geben längere Antworten, beantworten auch Fragen von Mitschülern und Mitschülerinnen, Lehrperson beantwortet S-Fragen
<b>Rückmeldung</b>	Lehrperson bewertet Fehler negativ oder ignoriert falsche Antworten; Fixierung auf richtige Lösungen; Lernende vermeiden Fehler; Wissen-Können (Einweg-Lernprozess)	Fehler sind nicht tabuisiert, werden genannt, besprochen, ausgewertet; Ermunterung der Lernenden zu anderen, neuen, besseren Lösungswegen durch Dialog; Wissen-Können (Mehrweg-Lernprozess), auch die Lernenden geben Rückmeldungen, sprechen miteinander
<b>Zeit</b>	Lehrperson erwartet schnelle Reaktion der Lernenden, lässt Zeitdruck entstehen	Lernende haben genügend Zeit zum Denken und Formulieren

Abbildung 6: (Jürgens / Sacher 2008), 73.

Dieser Ansatz kann das ganze Schulsystem verändern. Eine Fehlerermutigungsdidaktik kommt nicht nur Schüler:innen entgegen, sondern sie ermöglicht Lehrer:innen, dass sie die Fehler der Schüler:innen als Rückmeldefunktion zur Qualität ihres Unterrichts nutzen können. So haben Lehrer:innen und Schüler:innen die Möglichkeit aus den Fehlern zu lernen.

<sup>95</sup> Vgl. Jürgens / Sacher, 72.

Für den Ethikunterricht im österreichischen Schulsystem bedeutet eine tolerante Fehlerhaltung eine wichtige pädagogische Orientierung. In diesem Fach, das nicht als Schularbeitsfach klassifiziert ist und oft auf mündliche oder schriftliche Diskussionen basiert, ist eine offene Fehlerkultur besonders relevant. Im Ethikunterricht sollen Schüler:innen ermutigt werden, sich frei zu äußern, ohne Angst vor Fehlern zu haben. Fehler können als Teil des Lernprozesses betrachtet werden, der es den Lernenden ermöglicht, aus ihren Fehlern zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Eine übermäßig kritische Haltung gegenüber Fehlern kann hingegen die Lernmotivation hemmen und die Atmosphäre im Unterricht negativ beeinflussen.

Es ist auch für den Ethikunterricht wichtig, Fehler im Lernkontext zu differenzieren und sie als Chance zur Reflexion und Weiterentwicklung zu nutzen. Diese Haltung kann im Unterricht thematisiert und reflektiert werden. Besonders in Prüfungssituationen ist es wichtig, eine fehlertolerante Haltung zu pflegen, um Ängste abzubauen und die Motivation der Lernenden zu steigern. Dabei kann eine Fehlerermutigungsdidaktik helfen, die darauf abzielt, dass Schüler:innen ihre Fehler erkennen, reflektieren und daraus lernen. Denkfehler können Schüler:innen davon abhalten, komplexe ethische Fragestellungen angemessen zu verstehen und zu bewerten. Es ist wichtig, diese Denkfehler im Ethikunterricht zu identifizieren und anzusprechen, damit Schüler:innen ein tieferes Verständnis für komplexe ethische Fragen entwickeln können und in der Lage sind, moralische Entscheidungen verantwortungsbewusst zu treffen. Denkfehler können auch als Ausgangspunkt für Diskussionen dienen. Durch die Analyse von Fehlern können Schüler:innen verschiedene Perspektiven kennenlernen und ihr kritisches Denken fördern.

Lehrpersonen sollten sich ihrer eigenen Fehler bewusst sein und bereit sein, diese vor den Schüler:innen zuzugeben. Dies trägt dazu bei, eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit zu schaffen und zeigt den Schüler:innen, dass Fehler ein natürlicher Teil des Lernens sind.

#### **4.5. Zusammenfassung**

Leistungsfeststellung und -beurteilung wirken sich auf das Lernverhalten und die Motivation von Schüler:innen aus. Noten können zwar Druck erzeugen und die Motivation beeinträchtigen, aber auch als Motivationsinstrument betrachtet werden. Ulrike Luise Keller argumentiert gegen Noten und schlägt alternative Bewertungsmethoden vor, die jedoch rechtliche und praktische Herausforderungen mit sich bringen würden. Extrinsische Motivation, die durch Notendruck

entsteht, fördert oberflächliches Lernen und verhindert eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff.

Leistungsängstlichkeit ist ein weit verbreitetes Phänomen, das das Lernverhalten und die Leistungsfähigkeit der Schüler:innen beeinträchtigt. Faktoren wie Lehrerverhalten, Überforderung und soziale Normen können dazu beitragen. Es gibt Ansätze zur Reduzierung von Leistungsängsten, die sich auf eine unterstützende Lehr- und Lernumgebung konzentrieren.

Leistungsfeststellung hat direkte Auswirkungen auf das Lernverhalten. Punktuelle Überprüfungen können dazu führen, dass Schüler:innen nur für diese Ereignisse lernen. Eine erweiterte Definition von Leistung, die auch den Lernprozess und die Lernbereitschaft berücksichtigt, kann die Motivation und das Selbstbewusstsein der Schüler:innen stärken.

Eine tolerante Fehlerhaltung ist wichtig für das Lernverhalten und die Motivation der Schüler:innen. Fehler sollten nicht als negatives Ereignis betrachtet werden, sondern als Chance zur Reflexion und Weiterentwicklung. Eine Fehlerermutigungsdidaktik kann dazu beitragen, dass Schüler:innen aus ihren Fehlern lernen und eine positive Einstellung zum Lernen entwickeln.

Im Ethikunterricht ist eine fehlertolerante Haltung besonders relevant, da sie es den Schüler:innen ermöglicht, sich frei zu äußern und komplexe ethische Fragen zu diskutieren. Fehler können in den Lernprozess eingebunden werden. Das ermöglicht Schüler:innen, moralische Entscheidungen verantwortungsbewusst zu treffen und ihr kritisches Denken zu fördern.

## 5. Die Rolle der Lehrperson

Lehrpersonen, die schon länger unterrichten, wissen aus ihrer eigenen Praxis, wie umfassend sie den eigenen Unterricht prägen können. Das wurde auch in der „Hattie-Studie“<sup>96</sup> deutlich. In seiner Metastudie band er 800 Metaanalysen, denen 50.000 Studien zu Grunde lagen, in seine Untersuchung ein. Daraus bestimmte er „Effekte“, die den Unterricht beeinflussen. Zur großen Enttäuschung vieler reformpädagogischer Ansätze kam er zu dem Schluss, dass die Lehrperson den wesentlichsten Einfluss auf guten Unterricht hat. Er stellt auch auf den ersten Blick den „klassischen“ Frontalunterricht als den effektivsten dar.

Ein solcher Unterricht wird mit „Direkter Instruktion“ umschrieben und ist – wie den Ergebnissen der Hattie-Studie zu entnehmen – offenen Lernmethoden wie entdeckendes, problemorientiertes, induktives, außerschulisches, forschendes oder experimentierendes Lernen im Hinblick auf Fachleistungen überlegen. Die Ergebnisse zeigen, so Hattie (S. 243), dass aktiver und von Lehrpersonen gelenkter Unterricht effektiver ist als ein Unterricht, bei dem die Lehrenden als Lernbegleiter und Lernunterstützer nur indirekt in das Geschehen eingreifen.<sup>97</sup>

Bei genauerem Hinsehen meint er aber damit nicht den Frontalunterricht der „alten Schule“, sondern die aktive Präsenz der Lehrperson in Lernprozessen. Die beste Methode ist, seiner Meinung nach, die „Direkte Instruktion“. Diese sollte von der Lehrperson in sieben Schritten durchgeführt werden:

1. Klare Zielsetzungen und Erfolgskriterien, die für die Lernenden transparent sind.
2. Aktive Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Lernprozesse.
3. Genaues Verständnis der Lehrperson, wie die Lerninhalte zu vermitteln und zu erklären sind.
4. Permanente Überprüfung im Unterrichtsprozess, ob die Kinder bzw. Jugendliche das Gelernte richtig verstanden haben, bevor im Lernprozess weiter vorangegangen wird.
5. Angeleitetes Üben unter der Aufsicht der Lehrperson.

---

<sup>96</sup> Steffens, Ulrich / Höfer, Dieter: Die Hattie-Studie - SQA, in: <https://www.yumpu.com/de/document/view/29321860/die-hattie-studie-sqa> [abgerufen am 16.08.2023].

<sup>97</sup> Ebd., 21.

6. Bilanzierung des Gelernten auf eine für die Lernenden verständliche Weise, bei der die wesentlichen Gedanken bzw. Schlüsselbegriffe in einem größeren Zusammenhang eingebunden werden.
7. Wiederkehrende praktische Anwendung des Gelernten in verschiedenen Kontexten.<sup>98</sup>

Die von ihm empfohlenen Schritte zielen vor allem in Richtung prozessorientierter Unterrichtsmodelle. Die beschriebene Art der Lehrer:innenpräsenz im Unterricht erfordert von den Lehrpersonen extremes persönliches Engagement und ist sehr zeitintensiv. Da unser derzeitiges Schulsystem solchen Einsatz in keiner Weise höher dotiert oder mit weniger Unterrichtsstunden honoriert, ist die Gefahr des „Burn-outs“ sehr hoch.

Die Verantwortung für guten Unterricht hängt auch bei anderen Autor:innen zum großen Teil vom Agieren der Lehrperson ab. Eckhard Klieme, Frank Lipowsky, Katrin Rakoczy und Nadja Rarzka beschreiben in ihrem Artikel „Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht“<sup>99</sup> unverzichtbare Grundbedingungen schulisch organisierten Lernens, die guten Unterricht kennzeichnen. Dazu gehören die Klassenführung und der präventive Umgang mit Störungen genauso wie das adäquate Unterrichtstempo und die Strukturiertheit der Lerninhalte und des Lernmaterials.<sup>100</sup> Auch sie thematisieren die Spannung zwischen lehrer:innengesteuertem Unterricht einerseits und reformpädagogischen Ansätzen andererseits.

Auflösen lässt sich die Diskrepanz zwischen der empirischen Prozess-Produkt-Forschung einerseits, erweiterten pädagogischen Konzepten andererseits nur, wenn die empirische Forschung ihre rein funktionale Orientierung und das Verständnis von Lernen als lehrergesteuerten Informationsverarbeitungsprozess aufgibt.<sup>101</sup>

Es geht nicht in erster Linie um die Wahl eines bestimmten Ansatzes, sondern um die Lerntätigkeit der Schüler:innen und deren Aneignung von Wissen und Fähigkeiten. Die Lehrperson soll die Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen und die Schüler:innen sollen und müssen diese wahrnehmen. Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson den Schüler:innen eine möglichst ideale Lernumgebung zur Verfügung zu stellen.

---

<sup>98</sup> Ebd., 22.

<sup>99</sup> Eckhard Klieme, Frank Lipowsky, Katrin Rakoczy und Nadja Rarzka: Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht, in: Prenzel, Manfred / Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms, Münster, München, Berlin: Waxmann 2006.

<sup>100</sup> Vgl. ebd., 128.

<sup>101</sup> Ebd., 129.

Guter Unterricht, der sowohl die Leistung der Schülerinnen und Schüler im Sinne eines konzeptuellen Verständnisses als auch ihre Motivation fördert, zeichnet sich demnach in drei übergeordneten Merkmalsdimensionen aus

1. strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung,
2. unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima,
3. kognitive Aktivierung [...].<sup>102</sup>

Im Ethikunterricht geht es nicht nur um kognitive Aktivierung durch inhaltliche Inputs, sondern auch um das Erzeugen persönlicher Betroffenheit oder das Erklären der Relevanz des Themas für das eigene Leben. Durch das Schaffen emotionaler Bezüge bekommen kognitive Prozesse, wie Diskurse oder Denkprozesse, mehr Gewicht.

### **5.1. Die Haltung der Lehrperson als Basis fairen Unterrichts**

Lehrpersonen stehen nicht nur im Unterricht unter ständiger Beobachtung. Schüler:innen achten genau darauf, was Lehrerinnen und Lehrer anziehen oder welches Auto sie fahren. Oft können sie auch mit ziemlicher Sicherheit voraussagen, wie eine Lehrperson auf bestimmte Situationen reagieren wird. Zuhause wird über den Unterricht gesprochen und Äußerungen von Lehrpersonen machen nicht selten auch die Runde unter Eltern. Besonders interessant ist es für Schüler:innen, wenn sie Lehrpersonen in nichtschulischen Kontexten erleben können. Reaktionen, Äußerungen oder Gespräche werden genau registriert. Dazu gibt es im Fächerkanon Gegenstände wie Ethik oder auch Religion, wo Schüler:innen noch einmal genauer hinsehen, wie sich Lehrer:innen verhalten. Setzen Lehrer:innen das, was sie im Unterricht lehren auch im eigenen Leben um oder bleiben es „Worte“? Gerade in Ethik geht es um moralisches Urteilen und Wertehaltungen. Wenn sich Lehrpersonen nicht selbst an den im Unterricht vermittelten Konzepten orientieren, werden sie unglaubwürdig und verlieren an Autorität. Jugendliche suchen auf ihrem Weg zum „Erwachsenwerden“ authentische Vorbilder, an denen sie sich orientieren können. Und sie verbringen einen großen Teil ihrer Lebenszeit in der Schule. Lehrer:innen sind somit wichtige Bezugspersonen in dieser Zeit und nicht selten erinnern sich Menschen ein Leben lang an diverse Lehrer:innen und deren Reaktionen, Aussprüche oder Handlungen. Es geht also nicht nur um die pädagogische Verantwortung die Lehrer:innen für ihre Schüler:innen haben, es geht auch um die Einstellungen, Werte und Überzeugungen, die Lehrpersonen ihren Schüler:innen bewusst oder auch unbewusst

---

<sup>102</sup> Ebd., 131.

vermitteln.<sup>103</sup> Für Katrin Halfmann ist das ein Teil der Haltung, die Menschen im Leben leitet.<sup>104</sup> Haltung beschränkt sich aber nicht nur auf Einstellungen, sondern umfasst den ganzen Menschen. In all unseren Äußerungen, Handlungen oder Überzeugungen kommt unsere Haltung zum Vorschein. Zur Sichtbarmachung dieser Prozesse wird das Modell des „Inneren Teams“ von Schulz von Thun verwendet. Dadurch wird offensichtlich, dass unsere Haltungen dynamisch sind und dass wir um die „richtige“ Haltung auch ringen müssen.<sup>105</sup> Je mehr wir uns unserer Haltungen bewusst sind und sie reflektieren, desto mehr „Halt“ bieten sie uns und anderen Menschen. „Verlässlichkeit bedeutet, dass z.B. eine Lehrperson zu verschiedenen Zeitpunkten zum selben Urteil über die Leistung eines Schülers oder einer Schülerin gelangt.“<sup>106</sup> Das gibt Sicherheit und fördert Vertrauen. Da unsere Haltung sehr viel über uns selbst als Person verrät und sich auch im Umgang mit anderen Menschen offenbart, wird sie zum Kern der Vorbildfunktion für Schüler:innen.

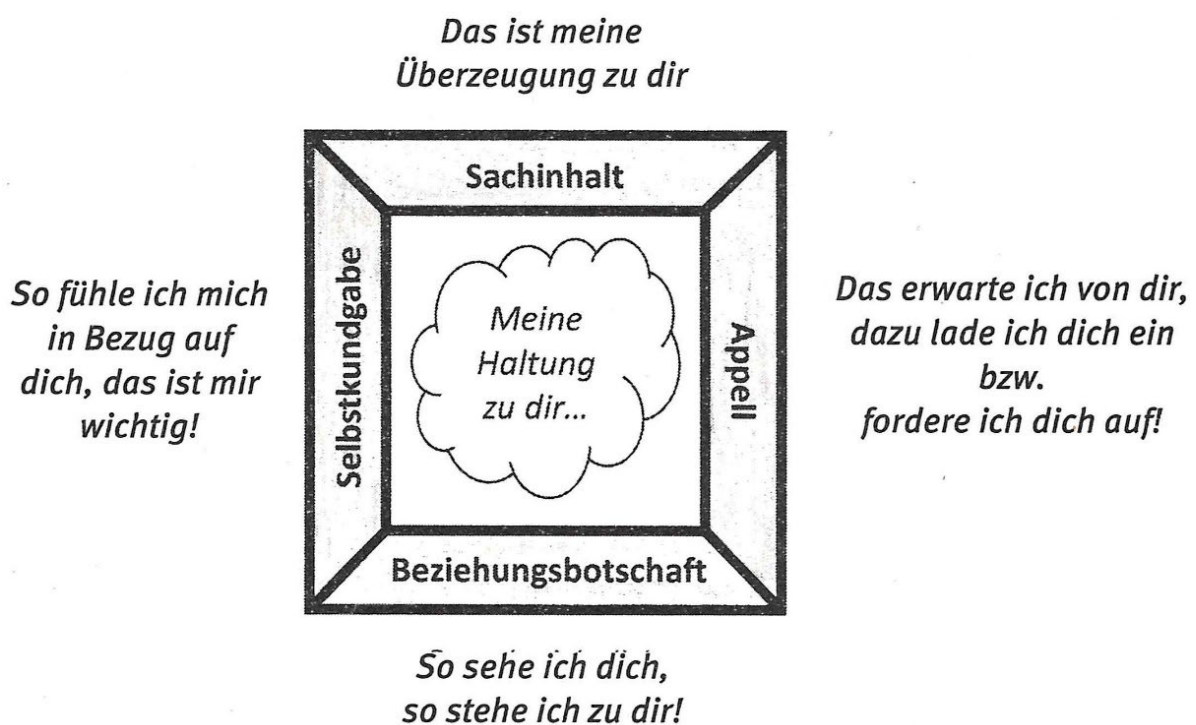


Abbildung 7: (Halfmann / Schulz von Thun März 2023), 44.

Von Lehrer:innen wird erwartet, dass sie eine professionelle pädagogische Haltung im Beruf haben. Da Haltung untrennbar mit unserer Persönlichkeit verbunden ist, sollten Lehrer:innen

<sup>103</sup> Vgl. Halfmann, Katrin / Schulz von Thun, Friedemann: Haltung. Ein Praxisbuch für mehr Professionalität im pädagogischen Alltag, Hamburg: Rowohlt Verlag März 2023 (= Miteinander Reden), 22.

<sup>104</sup> Vgl. Halfmann / Schulz von Thun, 19-24.

<sup>105</sup> Vgl. ebd., 27-38.

<sup>106</sup> Patry, Philippe (2016): Leistungsbeurteilung. In: Pfister / Zimmermann, 420.

eine hohe Bereitschaft zur Selbstreflexion haben. Das befähigt sie, auch in schwierigen Situationen Haltung zu zeigen und zu wahren.<sup>107</sup>

Daraus sollte eine berufsethische Selbstverpflichtung entstehen. Klaus Zierer formuliert seinen zeitgenössischen Sokratischen Eid so: „Als Lehrperson verpflichte ich mich, all mein Fühlen, Denken und Handeln im Beruf auf das Wohl der mir anvertrauten Kinder hin auszurichten.“<sup>108</sup> Die Eltern sollen als ernstgenommene Partner im Bildungsprozess der Kinder wahrgenommen werden und der Bildungs- und Erziehungsauftrag umfasst nicht nur die Wissensvermittlung, sondern auch die Persönlichkeit des Kindes.

Die Selbstverpflichtung gilt auch Kolleg:innen gegenüber. Erfahrungen und Fehler sollten geteilt werden. Gegenseitige Anerkennung und Respekt voreinander sollen die Basis einer professionellen Haltung von Lehrpersonen sein.<sup>109</sup>

Ein wichtiger Teil dieser Haltung ist der Selbstschutz. Schüler:innen brauchen Verständnis, Empathie und Begleitung, aber auch Lehrer:innen sind nur Menschen. Rechtzeitig Grenzen zu ziehen, bewahrt nicht nur vor dem „Burn-out“, sondern ist auch ein wichtiger Teil der Psychohygiene.<sup>110</sup>

Haltung bedeutet auch präsent sein. Lehrpersonen sind immer auch „Edutainer“<sup>111</sup>. Es geht nicht nur um das Vermitteln von Lerninhalten, sondern auch um Atmosphäre, Aufmerksamkeit und Unterhaltungsfaktor. „Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, dass sie den Schüler:innen nicht ihre Lebenszeit durch schlechten Unterricht stiehlt.“<sup>112</sup>

Ethik eignet sich als das Fach, in dem Haltungen nicht nur (vor)gelebt werden, sondern wo auch dezidiert über Haltungen reflektiert werden kann. Hier können eigene Haltungen mit denen anderer in geschütztem Rahmen in Diskurs gebracht werden. Somit kann das Unterrichtsfach Ethik mit diesem Ansatz auch die Schulkultur verändern. Schüler:innen können ihre Meinungen und Vorbilder zur Diskussion bringen. Dieses Nebeneinander von Lebensentwürfen ermöglicht den Schüler:innen die Wahlfreiheit. Nicht alle gegensätzlichen Entwürfe müssen aufgelöst werden, sondern gerade durch die Reibung können die Schüler:innen eigene Positionen entwickeln und stärken. Das ist eine wichtige Autonomieerfahrung auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden.

---

<sup>107</sup> Vgl. ebd., 58-59.

<sup>108</sup> Zierer, Klaus: Der Sokratische Eid. Eine zeitgemäße Interpretation, Münster, New York: Waxmann 2022, 58.

<sup>109</sup> Vgl. ebd., 59-66.

<sup>110</sup> Vgl. ebd., 131.

<sup>111</sup> „Edutainment (gelegentlich auch eingedeutscht ‚unterhaltsames Lernen‘) ist ein Kofferwort, das sich aus den englischen Wörtern education (Bildung) und entertainment (Unterhaltung) zusammensetzt.“: Wikipedia: Edutainment, in: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Edutainment&oldid=238585142> [abgerufen am 28.12.2023].

<sup>112</sup> Aussage von Univ.-Prof. i.R. Dr. Martin Jäggle im Rahmen eines Workshops mit Lehrer:innen 2022 in Wien.

Das Arbeiten an der eigenen Persönlichkeit erfordert Energie und Überwindung, aber das notwendige gemeinsame Arbeiten an Haltungen fällt vielen Lehrer:innen schwer. Es ist höchste Zeit, dass der Lehrberuf nicht als „Einzelkämpferaufgabe“, sondern als Teamaufgabe gesehen wird. Viele disziplinäre und pädagogische Probleme sind allein nur schwer zu lösen. „Unsere pädagogische Haltung kann nur dann eine kraftvolle und nachhaltige Wirkung entfalten, wenn sie von mehreren geteilt und zu einer gelebten Kultur wird.“<sup>113</sup> Das bedeutet, dass es eine gelebte Feedbackkultur geben muss. Viele Lehrer:innen schrecken vor dem Bewerten ihrer Arbeit (und somit ihrer Persönlichkeit) zurück. Das hängt oft mit der nicht gelebten Fehlerkultur zusammen. Auch Lehrer:innen dürfen Fehler machen und diese zugeben. Diese fehlerfreundliche Haltung wäre ein wichtiges Signal an Schüler:innen. Und damit würde auch die kollegiale Unterstützung viel effektiver funktionieren.<sup>114</sup>

Zusammengefasst sind folgende Aspekte für die professionelle Haltung von Lehrpersonen essenziell:

- Haltung einnehmen – Verantwortung übernehmen
- Haltung wahren – die Kunst der Selbststeuerung
- Haltung zeigen – Zivilcourage im beruflichen Alltag
- Haltung weiterentwickeln – Reflexion von Praxissituationen
- Gemeinsam Haltung zeigen – (Reflexions)Kultur entwickeln

## **5.2. Professionelles Handeln in der Schule**

Im Idealfall sollte die professionelle Haltung einer Lehrperson zu professionellem Handeln führen. Aber wie und woran kann eine Lehrperson erkennen, dass sie am richtigen Weg ist?

Vor allem Lehrer:innen von Fächern, in denen es keine Schularbeiten oder Frühwarnungen gibt, bekommen selten direktes Feedback von den Eltern. Schüler:innen und Eltern konzentrieren sich meistens auf die Schularbeitsfächer oder folgen der Einladung zum Gespräch im Rahmen des Frühwarnsystems. Nicht selten werden deshalb Elternsprechtage für manche Lehrer:innen zu Stillarbeitsphasen aus, weil niemand erscheint. Das könnte heißen, dass solche Lehrer:innen gescheitert sind und sich niemand dafür interessiert, oder es könnte bedeuten, dass sie eigentlich pädagogisch erfolgreich sind. Denn wenn sich niemand beschwert, gibt es eigentlich auch keinen Anlass den eigenen Unterricht zu ändern.<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Halfmann / Schulz von Thun, 256.

<sup>114</sup> Vgl. ebd., 255-271.

<sup>115</sup> Vgl. Bauer, Karl-Oswald: Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager, Weinheim: Juventa-Verl. 1997 (= Pädagogisches Training), 12.

Nachdem das direkte Feedback selten ist, können Pädagog:innen an bestimmten Merkmalen ablesen, ob ihr Handeln im Unterricht gängigen Standards entspricht. Im Unterricht können folgende Beobachtungen professionelles Handeln kennzeichnen:

- „eine gute Lernatmosphäre
- Interesse und Neugier
- intrinsische Motivation und Ausdauer
- hohes fachliches Niveau der Problembearbeitung
- Disziplin- und Ordnungsproblemen wird wirksam vorgebeugt“<sup>116</sup>

Es geht also nicht nur um erfolgreiche Wissensvermittlung, sondern auch um Klassenführung. Im Ethikunterricht kann diese durch die Integration verschiedener sozialer Lernformen unterstützt werden: kooperative Lernmethoden, Diskussionen und Debatten, Rollenspiele, projektbasiertes Lernen, Peer Learning oder Reflexionsphasen.

Kooperation sollte nicht nur von Schüler:innen, sondern auch von Lehrpersonen eingefordert werden. Oft geht das Berufsbild von Lehrer:innen noch immer vom Individualisten aus, der alle entstehenden Probleme allein regelt oder regeln muss. Professionelles Handeln in der Schule sollte aber kollegiales Feedback und gemeinsames Vorgehen miteinbeziehen. Wie soll es sonst möglich sein, dass eingefahrene Muster, Methoden und Verhaltensweisen durchbrochen werden können? Im COOL-Projekt wird darauf großer Wert gelegt. Dieser Schritt ist dann die Basis für Teamteaching oder auch für themenzentrierten Unterricht. Viele Probleme oder effektive Unterrichtsszenarien sind nur im Team zu lösen oder durchzuführen. Nicht zu vergessen ist dabei die Vorbildfunktion für Schüler:innen. Wenn Lehrer:innen Teamarbeit fordern, sollten sie diese auch vorleben. Dieser Zugang bietet für das Unterrichtsfach Ethik eine große Chance. Ethik kann für viele Fächer wertvolle neue oder kritische Zugänge einbringen, die sonst nicht zur Sprache kommen würden.

Für Karl-Oswald Bauer spielen dabei die schulischen Rahmenbedingungen keine Hauptrolle. Viel wichtiger sind ihm die Handlungskompetenzen der Lehrperson. In Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Handlungskompetenzen in fünf Bereichen wichtig sind:<sup>117</sup>

1. **soziale Strukturbildung:** Pädagog:innen sollten Klassen zur Selbstorganisation anleiten können. Sie sollten Gruppen moderieren und Regeln entwickeln können.
2. **Interaktion:** sie ist die Basis für gutes Lernklima. Dazu braucht es spielerische Elemente, gewecktes Interesse, Neugier und Freude.

---

<sup>116</sup> Ebd., 13.

<sup>117</sup> Vgl. ebd., 16-26.

3. **Kommunikation und Information:** Lehrer:innen sollen die Verantwortung für Gesprächsleitung, Fragestellungen und Informationsangebote übernehmen.
4. **Gestaltung:** ein umfangreiches Handlungsrepertoire, wie Körpersprache, Einsatz der Stimme oder Mobilität in der Klasse unterstützt die Lernprozesse.
5. **Hintergrundarbeit:** Unterrichts- und Lernsequenzen, sowie Leistungsmessungen sollen durch Muster oder Rituale klar erkennbar sein.

Die aktive Präsenz einer Lehrperson im Ethikunterricht ist von entscheidender Bedeutung, um ein positives Lernumfeld zu schaffen und die Effektivität des Unterrichts zu maximieren.

Diese Fähigkeiten werden in Zukunft nicht nur während der Unterrichtstätigkeit im engeren Sinn gefragt sein, sondern der Lehrberuf wird auch Bildungsmanagement, Beziehungsarbeit und Sozialarbeit umfassen. Gute Pädagog:innen sind nicht automatisch gute Kolleg:innen oder Profis im Umgang mit Eltern. Kooperation und kollegialer Austausch werden deswegen unverzichtbar sein. Daran ändert auch die sich weiterentwickelnde Technik nichts. Die Schule und das ganze Bildungssystem sollten sich ständig mit den sich ändernden Anforderungen weiterentwickeln. Klaus Zierer betont, dass dieser Prozess in folgender Reihenfolge ablaufen sollte:<sup>118</sup>

1. Unterricht professionalisieren
2. Menschen stärken
3. Strukturen schaffen

Leider wird der Prozess meistens umgekehrt gedacht. Mit viel Geld werden Strukturen geschaffen, ohne die betroffenen Menschen oder die Profis einzubinden.

Weil die Strukturen nicht immer perfekt sind, sollten Pädagog:innen auch improvisieren können. Nicht immer läuft der Unterricht nach der geplanten Vorbereitung. Störungen, gruppensdynamische Prozesse oder technische Schwierigkeiten können den geplanten Unterrichtsverlauf erheblich stören. Erfahrende und versierte Lehrer:innen lassen sich dadurch nicht aus der Ruhe bringen. Solche „speziellen Stunden“ können herausfordern, den Unterrichtsalltag unterbrechen und das Lehrer:innenleben erst interessant machen. „Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern“<sup>119</sup> enthält eine Vielzahl an Übungen, Anregungen und Hintergrundwissen zu diesem Thema.

---

<sup>118</sup> Vgl. Zierer, 76f.

<sup>119</sup> Vgl. Bauer.

### 5.3. Selbstgesteuertes Lehrer:innenhandeln

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernendem trägt entscheidend zum Gelingen von Unterricht bei. Mit einer belastbaren Beziehung schaffen Lehrpersonen die Grundlage für Lern- und Entwicklungsprozesse von Schüler:innen. Die Neurowissenschaft spricht in diesem Zusammenhang von Kontextsensibilität. „Der Begriff kontextsensibel bedeutet in diesem Zusammenhang, dass z. B. das Ausmaß des eröffneten Freiraums vom Entwicklungsgrad der Selbststeuerungsfähigkeiten und anderen konkreten Situationsparametern abhängt.“<sup>120</sup> Lehrpersonen sollten diesen Freiraum an die Lernenden so anpassen, dass sie sich optimal entfalten können. Das sollte in Abstimmung mit den Betroffenen geschehen, damit Schüler:innen nicht das Gefühl haben, „dass Lehrpersonen an ihnen vorbei agieren“<sup>121</sup>. Empathische Zuwendung verlangt von der Lehrperson einerseits viel Erfahrung und andererseits vor allem auch einen stabilen Selbstzugang.<sup>122</sup> „Wenn sich Lehrpersonen unter Druck fühlen, brauchen sie die Fähigkeit, im Außen pädagogisch erst dann zu agieren, wenn sie sich einen Selbstzugang gebahnt und damit ihren Selbstwert im Inneren stabilisiert haben; achten sie darauf nicht und handeln sie im Affekt, geschieht das in aktionistischer Art und Weise, d. h. eher stressgetrieben und zielfixiert.“<sup>123</sup>

Für Franz Hofmann brauchen gute Pädagog:innen, wenn sie authentisch arbeiten wollen, Selbststeuerungsfähigkeiten. Damit meint er, „dass Lehrpersonen dabei nicht nur ihr Wissensrepertoire erweitern, sondern dass sie Theorien, Konstrukte und didaktisch-methodische Elemente so lernen, dass sie damit im Unterricht möglichst gute Lernbedingungen modellieren können.“<sup>124</sup> Franz Hofmann begleitet das COOL-Projekt (siehe Kapitel 6.3.) seit vielen Jahren als wissenschaftlicher Berater. Gemeinsam sind dort die dafür notwendigen didaktischen Konzepte erarbeitet und in der Fortbildung umgesetzt worden. Grundlage ist die PSI-Theorie von Julius Kuhl mit ihren vier kognitiven Makrosystemen.

---

<sup>120</sup> Hofmann, Franz: Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns, Weinheim, Basel: Beltz Juventa <sup>1</sup>2020 (= Edition Erziehungswissenschaft), 20.

<sup>121</sup> Ebd., 21.

<sup>122</sup> Vgl. ebd., 23.

<sup>123</sup> Ebd., 24.

<sup>124</sup> Ebd., 126.

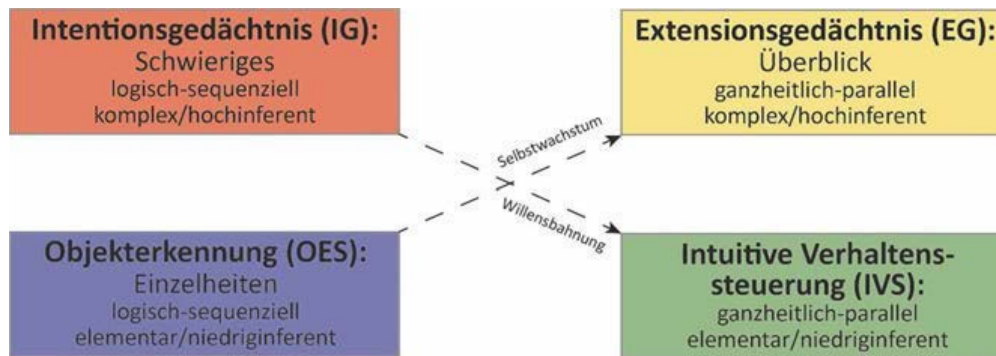


Abbildung 8: (Hofmann 2020), 65.

„Persönlichkeit wird erklärbar/wird gestaltet/bildet sich heraus durch vier psychische Systeme, die in bestimmter Weise in Interaktion treten.“<sup>125</sup> Mit der PSI-Theorie kann erklärt werden, warum Menschen auf eine bestimmte Art die Welt sehen oder wieso sie so und nicht anders handeln. Aufgrund der Genetik und der eigenen Erfahrung sind Menschen in einem der vier Bereiche besonders kompetent. Durch Übung und Wissenserwerb können auch die anderen Systeme gestärkt werden. „Weiterhin sind es nach der PSI-Theorie nicht die spontanen Reaktionen, die den Menschen ausmachen, sondern seine "Zweitreaktionen" - seine Selbststeuerungs-Kompetenzen.“<sup>126</sup> Mit Hilfe der PSI-Theorie können zwei wichtige Aspekte für das Lehrer:innenhandeln abgeleitet werden:

- **Pädagogische Könnerschaft:** Wie können Lehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrungen authentisch und kontextsensibel agieren?
- **Erst- und Selbststeuerungskompetenz:** Unter welchen Bedingungen gelingt Erfahrungsanreicherung?

Auf diese Aspekte sollte schon bei der Lehrer:innenausbildung besonderer Wert gelegt werden. Für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen braucht es zwei wesentliche Erfolgsfaktoren: Haltung und Authentizität.<sup>127</sup>

Haltung bedeutet in diesem Kontext, „in welcher Qualität eine Lehrperson dazu imstande ist, selbstgesteuert mit ihren Erstreaktionsmustern umzugehen, damit ihr ein selbstkongruentes und kontextsensibles pädagogisches Handeln im Klassenzimmer möglich ist – und zwar auch in angespannten Unterrichtssituationen.“<sup>128</sup> Die Erstreaktionen basieren dabei auf dem

<sup>125</sup> Neusitzer, Hartmut: Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie), in: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwir39KA6rSDAxVKnf0HHehYBjoQFnoECBEQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.mein-ressourcencoach.de%2Ffiles%2F233%2Fpsi-theorie-ausfuhrlich-hartmut-neusitzer-ressourcencoach-selbstmanagement-07-15.pdf&usg=AOvVaw0BvmPSar05QVhR-gdS-R7c&opi=89978449> [abgerufen am 29.12.2023], 1.

<sup>126</sup> Ebd., 1.

<sup>127</sup> Hofmann, 138.

<sup>128</sup> Ebd., 138-139.

grundsätzlichen Denken und Empfinden eines Menschen. Im Beruf sind aber bestimmte Reaktionsmuster hinderlich und daran sollten Pädagog:innen arbeiten.

Der Begriff der Authentizität wird immer wieder heftig diskutiert. Bin ich authentisch, wenn ich zu dem stehe, was ich bin und kann? Für Franz Hofmann „bedeutet authentisches Handeln selbstkongruentes und kontextsensibles Handeln“. <sup>129</sup> Auf Basis von Berufsidealen, Werten und Lebenserfahrungen kann sich ein Mensch auf konkrete Interaktionssituationen einlassen und adäquat handeln. <sup>130</sup>

Dieses pädagogisch professionelle Handeln wird aber nur dann möglich, wenn Lehrpersonen psychisch stabil sind. Zusammen mit dem ständigen Einüben und Verbessern der Selbststeuerungskompetenz können Burn-outs vermieden und qualitativ hochwertiger Unterricht ermöglicht werden.

## **5.4. Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurde die zentrale Rolle der Lehrperson im Unterricht beleuchtet. Die Hattie-Studie betont die entscheidende Bedeutung der Lehrperson für den Unterrichtserfolg und hebt die Wirksamkeit direkter Instruktion hervor. Dabei wird die aktive Präsenz der Lehrperson betont. Verschiedene Autoren betonen die Bedeutung der Lehrperson für guten Unterricht, insbesondere in Bezug auf Klassenführung, Unterrichtstempo und Strukturierung der Lerninhalte.

Des Weiteren wird die Haltung der Lehrperson als Grundlage fairen Unterrichts herausgestrichen. Lehrpersonen fungieren als wichtige Vorbilder für Schüler:innen und müssen daher ihre Haltung authentisch leben. Die professionelle Haltung umfasst Selbstreflexion, Verlässlichkeit, und die Fähigkeit zur Selbststeuerung, um in schwierigen Situationen angemessen zu handeln.

In Bezug auf professionelles Handeln in der Schule werden fünf wichtige Handlungskompetenzen für Lehrpersonen identifiziert: soziale Strukturbildung, Interaktion, Kommunikation und Information, Gestaltung und Hintergrundarbeit. Der Unterricht sollte ein positives Lernumfeld schaffen und verschiedene soziale Lernformen integrieren, wobei auch die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und die Bedeutung kollegialer Beziehungen betont wird.

Selbstgesteuertes Lehrer:innenhandeln wurde besprochen, wobei die Bedeutung einer belastbaren Beziehung zwischen Lehrperson und Lernendem hervorgehoben wurde.

---

<sup>129</sup> Ebd., 143.

<sup>130</sup> Vgl. ebd., 143.

Lehrpersonen müssen empathisch sein und über Selbststeuerungsfähigkeiten verfügen, um authentisch und kontextsensibel zu agieren. Die PSI-Theorie von Julius Kuhl wird als Grundlage für die Entwicklung von Lehrpersonen vorgeschlagen, wobei Haltung und Authentizität als Schlüsselfaktoren für professionelles Handeln gelten.

## 6. Entwürfe einer förderlichen Unterrichts- und Prüfungskultur

In Kapitel 3 ging es um die gesetzlichen Rahmenbedingungen, an die sich alle Lehrpersonen in Österreich halten müssen. In diesem Kapitel, zusammen mit dem kommenden Kapitel 7, wird deutlich, dass vor allem schriftliche Überprüfungen genau reglementiert sind. Im Gegensatz dazu erlaubt die Mitarbeitsnote einen großzügigen Bewertungsspielraum. Im Kapitel 4 wurde ausgeführt, dass sich Leistungsfeststellung auf den gesamten Unterricht auswirkt. Unterrichtskonzepte müssen immer die Leistungsfeststellung mitdenken und umgekehrt. Der entscheidende Faktor für das Gelingen in der Praxis ist die Haltung der Lehrperson. Im Schulsystem gelingen Änderungen nur dann, wenn sich ein Team an Gleichgesinnten findet. Die Lehrperson steht zwar meistens alleine in der Klasse, aber in allen anderen Bereichen (Verwaltung, Sozialverhalten der Schüler:innen, Beurteilung) erleichtert die kollegiale Zusammenarbeit den Berufsalltag.

Im Kapitel 6 werden positive Beispiele aus der Praxis dargestellt und auf ihren Mehrwert für das Unterrichtsfach Ethik untersucht.

### 6.1. Förderliche Leistungsbewertung

Thomas Stern geht es in seinem Konzept nicht nur um Leistungsbewertung. Er hat sich die Frage gestellt, welche Faktoren die Lernatmosphäre entscheidend verbessern können und kommt zum Schluss, dass es nicht in erster Linie die Klassengröße ist, die sich positiv oder negativ auf die Leistungen der Schüler:innen auswirkt. Stern identifiziert zwei andere, wesentliche Bereiche des Unterrichts, die Schüler:innenleistungen entscheidend verbessern können.

Der erste Bereich ist die Qualität des Unterrichts.<sup>131</sup> Dazu gehören nicht nur vielfältige Lernanregungen, sondern auch eine geänderte Lernkultur. Das Erreichen dieses Ziels macht sich in drei Bereichen bemerkbar:

1. **Inhalte:** wichtiger als Fachsystematik ist die Vielfalt von Themen und Bearbeitungsformen – **Fokussierung auf Kernideen.**
2. **Lernen:** es geht weg von klassischer Wissensvermittlung mit Auswendiglernen – **untersuchen relevanter Probleme.**
3. **Lehren:** es geht weniger um einheitliche Instruktion der ganzen Klasse – **individuelles Coaching.**<sup>132</sup>

---

<sup>131</sup> Vgl. Stern, 11.

<sup>132</sup> Vgl. ebd., 23-24.

Damit sollen Schlüsselkompetenzen ausgebildet und isolierte Fachkenntnisse vermieden werden. Diesem Ziel soll sich in weiterer Folge auch die Leistungsbewertung unterordnen. In der Praxis würde das bedeuten, dass nicht der klassische Fachunterricht, sondern der fächerübergreifende oder themenzentrierte Unterricht gefördert werden muss. Hier kann das Unterrichtsfach Ethik im Sinn eines Unterrichtsprinzips eine wichtige Rolle spielen. Die Zusammenarbeit mit anderen Fächern bietet sich an und die Schüler:innen könnten bei vielen Themen gleich die ethischen Problemstellungen erarbeiten und mitbedenken. So würden zum Beispiel HTL-Schüler:innen nicht nur die Probleme oder Schwächen des Programmcodes beim Einbinden von Künstlicher Intelligenz untersuchen, sondern auch mögliche Eingriffe in die Privatsphäre von Menschen oder nach welchen Präferenzen Entscheidungen getroffen werden sollen.

Der zweite Bereich mit Verbesserungspotential ist die Lerndiagnostik. Prüfungs- und Feedbackkultur sollen individuelle Lernprozesse gezielt fördern.<sup>133</sup> Leistungsüberprüfungen beeinflussen Lernmotivation und Lernatmosphäre in so hohem Maß, dass sie Lehren und Lernen verändern. Mit einem erweiterten Leistungsverständnis, das soziale und personale Kompetenzen mitberücksichtigt, wandert der Fokus von reiner Produktorientierung zur Prozessorientierung.

Faire Leistungsbewertung soll sechs Prinzipien berücksichtigen:

1. **Leistungstransparenz:** was sollen Schüler:innen wissen und können.
2. **Lernförderung:** Feedback, Unterstützung und wohlwollende Kritik schon während des Lerngeschehens.
3. **Chancengerechtigkeit:** individuelle Stärken und Schwächen berücksichtigen.
4. **Offenheit:** Einbeziehen und Mitverantwortung aller Beteiligten.
5. **Schlüssigkeit:** nachvollziehbare Diagnosemethoden
6. **Kohärenz:** die Prüfungsverfahren müssen zu den Bildungszielen passen.<sup>134</sup>

Diese Kriterien gehen auf die NCTM-Standards für Leistungsbewertung<sup>135</sup> zurück. Sie sollen Lehrer:innen und Schüler:innen Informationen über den Leistungsstand liefern und Lernvoraussetzungen mitberücksichtigen. Ein wesentlicher Gedanke dabei war auch die Leistungsbewertung fair und gerecht zu gestalten. Im Unterrichtsfach Ethik könnten diese Prinzipien nicht nur praktiziert, sondern auch theoretisch reflektiert und diskutiert werden. Das

---

<sup>133</sup> Vgl. ebd., 11.

<sup>134</sup> Vgl. ebd., 91-93.

<sup>135</sup> National Council of Teachers of Mathematics: Principles and Standards - National Council of Teachers of Mathematics, in: [https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards\\_and\\_Positions/PSSM\\_ExecutiveSummary.pdf](https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf) [abgerufen am 15.09.2023].

würde Schüler:innen und Lehrer:innen den Unterricht erleichtern und die Leistungsbewertung verständlicher machen.

Idealerweise ändert dieser Leistungsbewertungsbegriff auch den Unterricht. Erweiterte Lehr- und Lernformen unterstützen Lernprozesse effektiver als klassischer Frontalunterricht. Das bedeutet nicht, dass es den Lehrer:innenvortrag oder Inputphasen nicht geben soll. Sie sind dann eben nur eine Möglichkeit von vielen.

Die Diversifizierung des Unterrichts verlangt auch erweiterte Methoden der Leistungsfeststellung. Thomas Stern beschreibt eine Fülle von Möglichkeiten, die Lehrer:innen in der Praxis einsetzen könnten.<sup>136</sup> Viele Kolleg:innen wenden bei seinen Workshops ein, dass der Zeitaufwand dafür zu hoch sei. Aber Partner- und Selbsteinschätzung könnten nicht nur das Zeitproblem entschärfen, sondern auch noch die Entwicklung der Schüler:innen fördern. Instrumente, wie Lernjournale oder Wochenrückblicke, entlasten die Lehrperson und stärken die Selbsteinschätzung der Schüler:innen. Partnerbewertungen, wie Peer Review oder Gestufte Lernzielkontrollen, beziehen Schüler:innen in die Bewertung ein und erhöhen gleichzeitig die Lernmotivation. So bewertet nicht nur die Lehrperson eine Leistung, sondern die Rückmeldungen fallen differenzierter aus und oft können Schüler:innen mit Kritik aus den eigenen Reihen besser umgehen.<sup>137</sup>

Der Einsatz solcher Instrumente sollte aber gut vorbereitet werden. Schüler:innen müssen konstruktives Feedback und Selbsteinschätzung erst lernen. Und um aus Fehlern lernen zu können, braucht es auch eine gelebte Kultur der Fehlertoleranz. Am Ende dieses Prozesses ergibt das aber einen deutlichen Mehrwert für Lehrer:innen und Schüler:innen.

Für das Unterrichtsfach Ethik ist der Ansatz des erweiterten Leistungsverständnisses besonders geeignet, da es um einen ganzheitlichen und prozessorientierten Zugang zur Leistungsbeurteilung geht. Richtig umgesetzt sollten Leistungen in vier verschiedenen Kompetenzbereichen berücksichtigt werden:

1. **Fachlich:** inhaltliche Leistungen
2. **Methodisch:** strategische Leistungen
3. **Sozial:** kommunikative Leistungen
4. **Persönlich:** Entwicklung eines Selbstkonzepts, Wertehaltungen aufbauen<sup>138</sup>

Die Schüler:innen sollten schon zu Beginn des Schuljahres darüber informiert werden, dass diese Bereiche in die Mitarbeit einfließen und bewertet werden. Durch das „offizielle“

---

<sup>136</sup> Vgl. Stern, 43-62

<sup>137</sup> Vgl. ebd., 62.

<sup>138</sup> Vgl. ebd., 27.

Hereinnehmen in die Bewertung werden automatisch die Leistungen in allen vier Bereichen wichtig.

Die Persönlichkeitsentwicklung hat in Ethik besondere Bedeutung und das Lernen aus Fehlern unterstützt diesen Entwicklungsprozess. Lehrpersonen können diesen Prozess mit Hilfe der formativen Leistungsüberprüfung fördern. Während es bei der summativen Überprüfung am Ende eines Lernprozesses darum geht, möglichst keine Fehler zu machen, bietet die formative Überprüfung während des Lernprozesses die Chance Fehler zu korrigieren und den Lernprozess zu steuern. Durch ihren diagnostischen Charakter kann sie Grundlage für zielgerichtete Fördermaßnahmen sein.<sup>139</sup>

Förderliche Leistungsbewertung ist dann am effizientesten, wenn sie möglichst alle Lehrpersonen an einem Schulstandort einsetzen. Damit gelten für alle Schüler:innen und Lehrer:innen die gleichen Bedingungen und die notwendige kollegiale Reflexion der Leistungsbewertung wird differenzierter. Gegenseitige Hospitationen und etablierte Reflexionsgespräche können Fehler aufspüren und Änderungen im System und bei Lehrpersonen anregen. Dabei können drei Leitfragen hilfreich sein:<sup>140</sup>

**1. Sind die gestellten (Prüfungs-)Aufgaben valide?**

Die gestellten Aufgaben sollten auch den Lernzielen entsprechen.

**2. Ist die Bewertung schlüssig?**

Die Unterschiede zwischen Noten sollen nachvollziehbar sein. Idealerweise sollten auch andere Kolleg:innen zum selben Ergebnis kommen.

**3. Sind die Konsequenzen fair?**

Leistung sollte nicht mit einer einzigen Aufgabe gemessen werden. Mehrere methodisch unterschiedliche Aufgaben, die über das Semester verteilt sind, ergeben ein differenziertes Leistungsbild.

### **6.1.1. Mehrwert für das Unterrichtsfach Ethik**

Das erweiterte Leistungsverständnis der förderlichen Leistungsbewertung mit dem Fokus von reiner Produktorientierung zur Prozessorientierung kann auch im Unterrichtsfach Ethik ein zentrales Anliegen sein. Zusammen mit den Prinzipien der Leistungsbewertung trägt dieser Ansatz entscheidend zu einer fairen und transparenten Notengebung bei. Mit der Diversifizierung des Unterrichts kann Ethik noch spannender und praxisnäher werden. Ethik muss auch soziale und personale Kompetenzen berücksichtigen, aber die förderliche

---

<sup>139</sup> Vgl. ebd., 32.

<sup>140</sup> Vgl. Stern, 30.

Leitungsbewertung zeigt, dass schon die Ankündigung der Bewertung dieser Kompetenzen zu Jahresbeginn den Unterricht ändern kann.

Durch die Verwendung einiger der vielen Vorschläge zur Leistungsfeststellung ergibt sich am Semesterende ein differenziertes Leistungsbild und auch Schüler:innen, die mit den typischen Prüfungsformen nicht zurechtkommen, können ihre Stärken besser zur Geltung bringen.

## 6.2. Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung

Im kompetenzorientierten Unterricht kommt

- der sorgfältigen Festlegung der aufzubauenen oder weiterzuentwickelnden Kompetenzen und ihrer Kommunikation an die Schüler,
- der bestmöglichen Abstimmung des Unterrichts und der Leistungsfeststellungen auf diese Kompetenzen und
- der Leistungsrückmeldung an die Schüler

große Bedeutung zu.<sup>141</sup>

Kompetenzorientierung verändert nicht nur den Unterricht, sondern auch inputorientierte Lehrpläne und Schulbücher. Schüler:innen sollen an der Beobachtung, Kontrolle, Reflexion und Bewertung von Lernhandlungen aktiv beteiligt werden.<sup>142</sup> Dieser Paradigmenwechsel im österreichischen Schulsystem hat im Schuljahr 2008/09 viele Lehrer:innen aus ihrer Komfortzone gebracht. Bereits im Nationalen Bildungsplan im Jahr 2009 heißt es: „Bezugspunkt der Leistungsbeurteilung sollten nicht die stark interpretationsbedürftigen Lehrpläne, sondern Kompetenzkataloge sein, die – möglichst operational – angeben, welche Kompetenzen für die Vergabe einer je bestimmten Note vorliegen müssen.“<sup>143</sup>

### 6.2.1. Der Kompetenzbegriff

Seither ist der Kompetenzbegriff aus dem Schulsystem nicht mehr wegzudenken. Was können wir also unter Kompetenzen im Bildungsbereich verstehen? Franz E. Weinert definiert Kompetenzen als „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

---

<sup>141</sup> Neuweg, 57.

<sup>142</sup> Vgl. Winter, 14.

<sup>143</sup> Eder, Neuweg & Thonhauser: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, in: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen: Federal Institute for Quality Assurance of the Austrian School System (IQS), 267.

können“<sup>144</sup>. Auch in Deutschland gehören Kompetenzen zum nationalen Bildungsplan. Eckhard Klieme definiert:

Mit dem Begriff „Kompetenzen“ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer „Domäne“, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind.<sup>145</sup>

Während Weinerts Definition eher auf alle Bildungstufen anwendbar ist, zielt Kliemes Definition speziell auf das Schulsystem mit Unterrichtsfächern und Leistungsbeurteilung. Mit Hilfe der konkreten Bildungsziele wurden dann auch die Bildungsstandards für einzelne Fächer entwickelt. Darin enthalten sind die allgemeinen Bildungsziele und die fachlichen Kompetenzen. Die kompetenzorientierten Lehrpläne enthalten folgende Merkmale:<sup>146</sup>

- Die Formulierungen sind ergebnisorientiert.
- Die Kompetenzen sind schülerorientiert.
- Es geht nicht nur um kognitive Fertigkeiten, sondern auch um Haltungen.
- Kompetenzen sollen prozessorientiert sein.
- Kompetenzformulierungen orientieren sich an der Bloomschen Taxonomie<sup>147</sup>:

---

<sup>144</sup> Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, Basel: Beltz <sup>2</sup>2002 (= Pädagogik), 27.

<sup>145</sup> Klieme, Eckhard, in: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn, Berlin 2003, 21.

<sup>146</sup> Vgl. Geiss, Paul Georg: Kompetenzorientierung im Unterricht, in: Brüning, Barbara (Hg.): Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen <sup>3</sup>2021, 42.

<sup>147</sup> Wikipedia: Blooms Taxonomie,

in: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Blooms\\_Taxonomie&oldid=239695515](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Blooms_Taxonomie&oldid=239695515) [abgerufen am 29.12.2023].

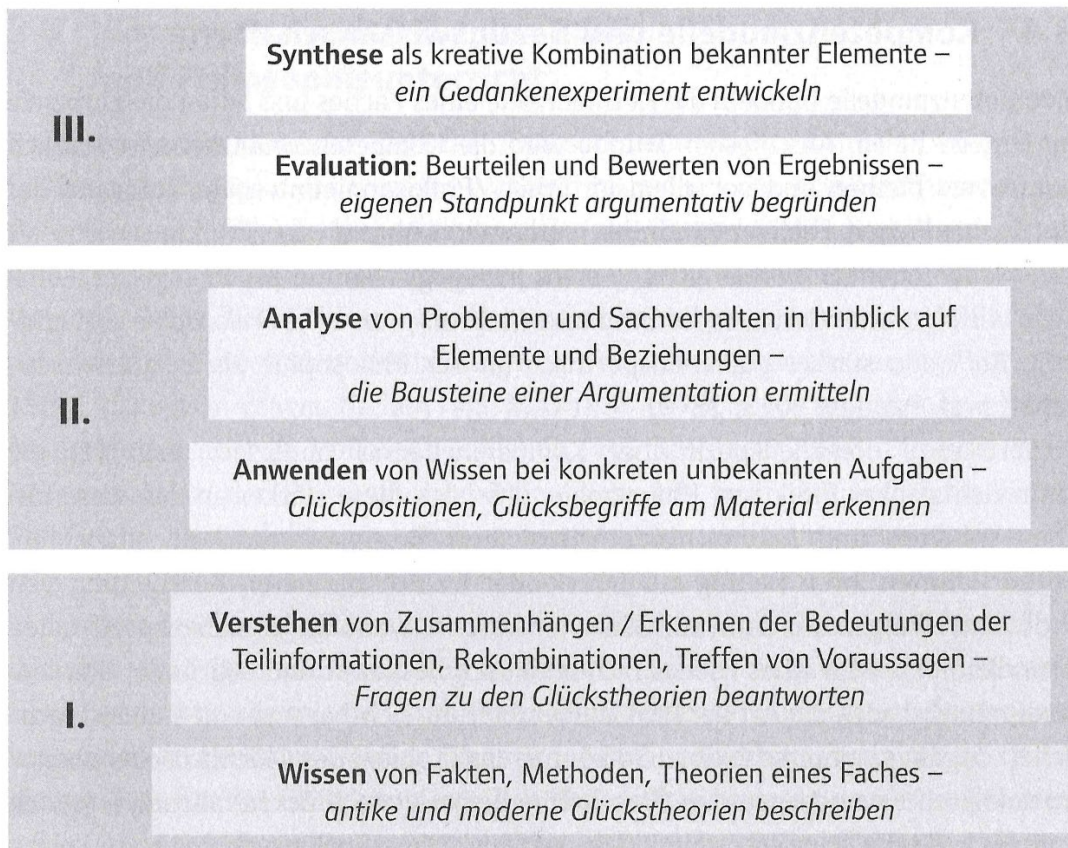


Abbildung 9: Geiss, Paul Georg: Kompetenzorientierung im Unterricht, in: (Brüning 2021), 43.

Im Modell geht es nicht um Glück im Sinn eines günstigen Zufalls. Es geht um Glück im aristotelischen Sinn.

Glückseligkeit (Eudaimonie) ist für Aristoteles das höchste Ziel des menschlichen Lebens, denn „das Glück erwählen wir uns stets um seiner selbst willen und niemals zu einem darüber hinausliegenden Zweck“ (Nikomachische Ethik). Glückseligkeit ist jedoch ohne moralische Tugend nicht zu erlangen. Um glücklich zu leben, müssen wir uns fragen, was das Wesen des Menschen ausmacht.<sup>148</sup>

Jedes aktuelle Ethikschulbuch widmet diesem Glücksbegriff ein eigenes Kapitel. Dabei geht es nicht nur generell um die Frage nach einem glücklichen Leben, sondern auch um die Bedeutung ethischer Konzepte für das eigene Leben. Erst wenn Schüler:innen den persönlichen Bezug herstellen können, werden Ethik und moralisches Handeln begreifbar. Die geforderten Kompetenzen bekommen so auch außerhalb der Schule Relevanz.

<sup>148</sup> Schmidt, Eva: Wie wichtig ist Glück?, in: <https://www.philomag.de/artikel/wie-wichtig-ist-glueck> [abgerufen am 10.03.2024].

### **6.2.2. Voraussetzungen eines kompetenzorientierten Ethikunterrichts**

Der Lebensraum Schule soll sich öffnen und auch mit Hilfe außerschulischer Partner die Lebenswirklichkeit in die Schule bringen. Durch den praktischen Bezug können viele Themen interessanter gestaltet werden. Die prozessorientierte und nicht ausschließlich leistungsorientierte Überprüfung von Ergebnissen nimmt den Prüfungsdruck von den Schüler:innen. Zudem sollten sie ihren eigenen Lernprozess mitbestimmen können. Das fördert Eigenverantwortung und stärkt das Selbstbewusstsein.

Lehrer:innen müssen die Wissensvermittlung durch Wissensmoderation ergänzen. Sie sind für Lehr- und Lernarrangements verantwortlich und beeinflussen so die Motivation der Schüler:innen positiv. Sie können damit die Selbsttätigkeit und die Eigenverantwortung der Schüler:innen fördern. Kooperative Lernformate unterstützen die Entwicklung von Sozial- und Kommunikationskompetenzen.<sup>149</sup>

Diese Maßnahmen setzen bei Lehrer:innen und Schüler:innen die Bereitschaft zum Mitarbeiten und ständigen Anpassen der eingesetzten Methoden an die aktuelle Situation voraus. Nur wenn es unser Schulsystem schafft, dass die arbeitenden und lernenden Menschen in ihrer ganzen Heterogenität, mit ihrem Vorwissen und ihren Fähigkeiten angenommen werden, kann kompetenzorientierter Unterricht gelingen. Wie bei allen didaktischen Settings ist das ein ständiger Lernprozess aller Beteiligten.

### **6.2.3. Die kompetenzorientierte, standardisierte Reifeprüfung**

Am Bloomschen Taxonomiemodell<sup>150</sup>, das seit 1956 verwendet wird, um kognitive Leistungen zu beschreiben und zu klassifizieren, orientiert sich auch die kompetenzorientierte, standardisierte Reifeprüfung, die ab dem Jahr 2014 erstmals flächendeckend in Österreich durchgeführt wurde. Der speziell für das Unterrichtsfach Ethik herausgegebene Leitfaden definiert Kompetenzen folgendermaßen: „Kompetenzen sind in ihrer Ganzheit nicht operationalisierbar und damit nach außen hin auch nicht gänzlich sichtbar. Die Gesamtheit von Kompetenzen soll man sich als einen Eisberg vorstellen. Sichtbar ist nur der Teil von Kompetenz, der sich im Handeln äußert.“<sup>151</sup>

---

<sup>149</sup> Vgl. Troue, Frank (Hg.) / Schweizer, 6.

<sup>150</sup> Bloom, Benjamin (Hg.): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*, Michigan: Edward Bros., Ann Arbor 1956.

<sup>151</sup> Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF): *Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung: Ethik. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*, in: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:184604e1-2a7f-4ca2-9f84-2b51f435c0af/reifepruefung\\_ahs\\_lfeth\\_22095.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:184604e1-2a7f-4ca2-9f84-2b51f435c0af/reifepruefung_ahs_lfeth_22095.pdf) [abgerufen am 23.09.2023], 8.

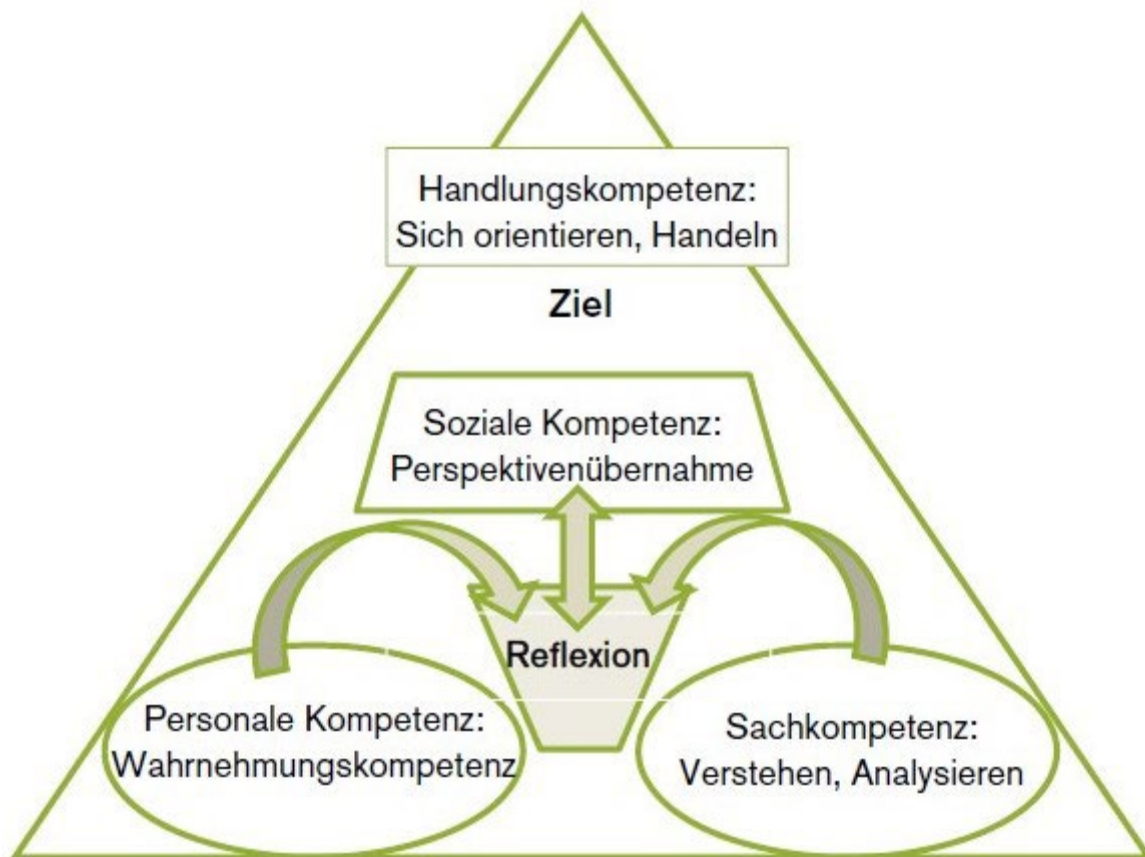


Abbildung 10: (Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) 2012), 10.

Auch in diesem Modell funktioniert die am Ende der Schullaufbahn stehende Reifeprüfung nur dann, wenn davor auch der Unterricht nach diesen Kompetenzen gestaltet wurde. Schon ab der ersten Klasse soll sich der Unterricht auf den Output konzentrieren. Nicht das, was die Lehrperson im Unterricht an Themen und Inhalten bearbeitet, ist wichtig, sondern es zählt, ob Schüler:innen ihre Kompetenzen weiterentwickeln konnten. Dabei geht es um die individuelle Persönlichkeitsentfaltung und auch um das notwendige Fachwissen. Dieses Wissen soll nicht nur verstanden, sondern auch in anderen (eigenen) Kontexten angewandt werden.<sup>152</sup> „Kompetenzorientierung heißt, das Verfügungswissen (Arbeitswissen) auf das Notwendigste zu reduzieren und das Orientierungswissen (Anwendungswissen) möglichst intensiv und oft zu üben, weg von den kleinschrittigen Lernzielen hin zu mehr Nachhaltigkeit.“<sup>153</sup> Dieses Ziel soll mit den folgenden Schwerpunkten im Unterricht erreicht werden:

- Klare Unterrichtsstrukturen
- Exemplarisches Lernen
- Handlungsorientierte Methodenvielfalt
- Erfahrungsorientierung

<sup>152</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF), 9.

<sup>153</sup> Ebd., 11.

- Glücksfaktor Entschleunigung<sup>154</sup>

Bemerkenswert dabei ist die niedergeschriebene Erkenntnis, dass nachhaltiges Lernen Raum und Zeit braucht. Das steht im Gegensatz zur schulischen Praxis, wo es oft nur um das Hinarbeiten auf die Zentralmatura geht. Mit der standardisierten Reifeprüfung im Nacken entwickelt sich der Unterricht in den Abschlussklassen zu einem Rennen gegen die Zeit.

Kompetenzorientierung bei der Reifeprüfung bedeutet, dass jede Frage einen Reproduktions-, einen Transfer- und einen Reflexionsaspekt beinhalten muss. Im Bereich der BHS kommen die fachspezifischen Themenbereiche des jeweiligen Schultyps noch dazu. Im Leitfaden zur Reifeprüfung sind sogar die zu verwendenden Operatoren festgeschrieben. Es liegt dann maßgeblich an der prüfenden Lehrperson, dass auch der individuelle Aspekt wieder eingebracht werden kann. Eine professionelle Prüfungsführung der Lehrperson ermöglicht Schüler:innen mit den standardisierten Prüfungsfragen eine individuelle Leistung abzuliefern. So können eigene Erfahrungen und Erkenntnisse eingebracht und Diskussionsprozesse sichtbar gemacht werden.

#### **6.2.4. Kompetenzmodell für den Ethikunterricht**

Das Zulassen und Fördern philosophischer Denkprozesse unterscheidet den Ethikunterricht von anderen Fächern. Damit muss das Unterrichtsfach Ethik, nach Weinerts Ansatz<sup>155</sup>, auch domänenspezifische Kompetenzbegriffe ausbilden. Es muss also Grundkompetenzen geben, die Ethik von anderen Fächern unterscheiden. Aber nicht alle für Ethik wichtigen Kompetenzen, wie z.B. Orientierungskompetenz, sind auch im schulischen Kontext erfassbar. Dazu reicht Wissen allein nicht aus. Es müsste mit der (Lebens)Erfahrung verknüpft werden. Kann also ein Lernort, wie die Schule, Lernen mit Erfahrung ermöglichen? Anita Rösch geht dieser Frage nach und macht es von der Definition des Erfahrungsbegriffs abhängig. „Möglich erscheint dies, wenn man wie Combe und Gebhard einen Erfahrungsbegriff zugrunde legt, der es zulässt, geistigen Prozessen Sinn und biografische Bedeutsamkeit zuzuschreiben.“<sup>156</sup>

Erfahrungen sind oft mit Krisenzeiten verknüpft und individuell sehr unterschiedlich vorhanden. Auf Grund dieser Heterogenität kann Lernen in diesem Kontext nur individuell gelingen. Dem stimmt auch Kirsten Meyer in ihrer Habilitationsschrift zu. Sei schreibt,

dass der Bezug zum guten Leben nur dann eine Beförderung individueller oder allgemein menschlicher Fähigkeiten begründen kann, wenn man ihm eine

---

<sup>154</sup> Vgl. ebd., 11.

<sup>155</sup> Weinert, 27.

<sup>156</sup> Rösch, Anita: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht (= Dissertation), 161.

subjektivistische Interpretation gibt, da sich für die einschlägigen objektivistischen Versuche, dies zu tun, keine überzeugenden Argumente fanden.<sup>157</sup>

Es gibt aber für Meyer Grundbedürfnisse, die für alle Menschen wichtig sind. Schulische Erziehung kann zur Befriedigung dieser Bedürfnisse beitragen. In der Schule können individuell gemachte Erfahrungen in einheitliche Theorien integriert werden.<sup>158</sup> Ähnliche Erfahrungen haben dennoch nicht den gleichen subjektiven Wert. Das Unterrichtsfach Ethik kann diese qualitativ unterschiedlichen Erfahrungen als Beispiele miteinbeziehen und auf die schon existierenden Konzepte verweisen. Damit werden die von einigen Schüler:innen gemachten Erfahrungen eine Bereicherung für andere.<sup>159</sup> Ebenso können im Unterricht daraus Standards abgeleitet werden, die für alle Geltung haben.

Der Ethikunterricht kann also Sinnangebote anbieten, aber niemanden Sinn oder Orientierung aufzwingen. Oft werden erfolgreiche Sinnstiftungen nicht im Lebensraum Schule sichtbar, sondern erst außerhalb oder später im Leben. Ethik in der Schule sollte Schüler:innen zumindest kompetent machen, um Sinnangebote prüfen und kritisch mit ihnen umzugehen zu können.<sup>160</sup>

Lernprozesse in Ethik sind, genauso wie Erfahrungen, oft subjektiv und damit schwer mit den gesetzlich möglichen Leistungsüberprüfungen zu erfassen. Was kann im Ethikunterricht überprüft werden?

Paul Georg Geiss<sup>161</sup> identifiziert vier Grundkompetenzen, die auch im Ethikunterricht relevant und überprüfbar sind:

1. **Philosophische Fragenkompetenz:** Schüler:innen sollen philosophische Fragen zu Alltag, philosophischem Wissen, eigenem Leben oder philosophischen Problemen stellen können. Sie sollen Probleme erkennen und formulieren können.
2. **Philosophische Methodenkompetenz:** Schüler:innen sollen Phänomene aus ihrer Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben, deuten und bewusst machen können. Sie sollen philosophische Fragen verstehen und interpretieren können. Im Diskurs sollen Argumente verständlich dargelegt oder widerlegt werden. Mit Hilfe der spekulativen Methodenkompetenz sollen Zukunftsvisionen oder Gedankenexperimente kreativ dargestellt werden.

---

<sup>157</sup> Meyer, Kirsten: Bildung. Zugl.: Göttingen, Univ., Habil.-Schr., 2009, Berlin: de Gruyter 2011 (= Grundthemen Philosophie), 99.

<sup>158</sup> Vgl. ebd., 103.

<sup>159</sup> Vgl. ebd., 106.

<sup>160</sup> Vgl. ebd., 163.

<sup>161</sup> Geiss, Paul Georg: Kompetenzorientierung im Unterricht, in: Brüning, 39-48.

3. **Philosophische Urteils- und Orientierungskompetenz:** Schüler:innen sollen philosophische Ansätze und Probleme beurteilen können. Dabei sollen sie sich an der aktuellen Philosophiekultur orientieren.
4. **Philosophische Sachkompetenz:** Schüler:innen sollen philosophisches Wissen und Methoden darstellen und erläutern können. Dabei sollen sie Begriffe sinn- und sachgemäß richtig verwenden können. Sie sollen philosophischen Ansätze vergleichen und abgrenzen können.<sup>162</sup>

Diese domänenspezifischen Kompetenzbereiche bilden die Grundlage des Ethikunterrichts. In der Unterrichtsplanung sollen sie mit den im Lehrplan festgelegten Lernzielen verknüpft werden. Das Erreichen dieser Ziele kann mit Hilfe der vorgestellten Kompetenzen auch überprüft werden.

Nicht Faktenwissen ist das oberste Ziel, sondern die Schüler:innen sollen Zusammenhänge herstellen und das erworbene Wissen nicht nur verstehen, sondern auch für das eigene Leben anwenden können. Praxisbezogene Beispiele und Problemstellungen können die Begeisterung für das Fach wecken und bei Schüler:innen eine positive Grundhaltung für Ethik erzeugen. Und für Ethik gilt im Besonderen, so wie bei kaum einem anderen Fach, dass die Schüler:innen für das eigene Leben lernen sollen. Ethische Kompetenz und moralische Urteilsfähigkeit sollen die Schüler:innen, weit über ihren Abschluss hinaus, zu mündigen Bürger:innen unserer Gesellschaft machen.

Das Erreichen dieser Ziele kann aber im schulischen Kontext nur mit den schon genannten Voraussetzungen gelingen.

### **6.2.5. Kompetenzen im praktischen Ethikunterricht**

Der Ethikunterricht ist von Fragen und Gesprächen geprägt. Dem zugrunde liegt das offene Konzept des Ethikunterrichts. Es ist die Verantwortung der Lehrperson, dass Kompetenzen nicht zu fix definierten Vorschriften werden. Es kann im Unterricht immer wieder passieren, dass Diskussionen in eine ganz andere Richtung gehen oder Schüler:innen „unvorhergesehene“ Erkenntnisse gewinnen. Wie in Kapitel 6.2.4. ausgeführt, können diese subjektiven Erfahrungen die Basis für gemeinsame Kompetenzen sein.

So gesehen, können Kompetenzen in Ethik ihren ursprünglichen Wortsinn entfalten (con = gemeinsam und petere = etwas anstreben). Wie gut das gelingt, hängt von der Lehrperson ab. Sobald aber Schüler:innen das Gefühl haben, dass es „nur“ um Kompetenzen oder Noten geht, gehen Neugierde und Motivation verloren. Das „bedingungslose“ Fragen und Diskutieren hört

---

<sup>162</sup> Vgl. ebd., 46-48.

auf. Karl Lahmer weist auf eine weitere Besonderheit des Ethikunterrichts hin. „Da sehr viele Inhalte sich mit dem Individuum und der Gesellschaft beschäftigen, ist der Lernende zugleich Subjekt und Objekt. Sachkompetenz fördert fast immer gleichzeitig auch die Selbst- und Sozialkompetenz.“<sup>163</sup> Damit würden die Kompetenzdimensionen (Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Methodenkompetenz) in Ethik keine Rolle spielen. Sie dienen, seiner Meinung nach, nur der Strukturierung und Gliederung.



Abbildung 11: (Lahmer 2011), 3.

Sein Vorschlag für den Ethikunterricht ist:

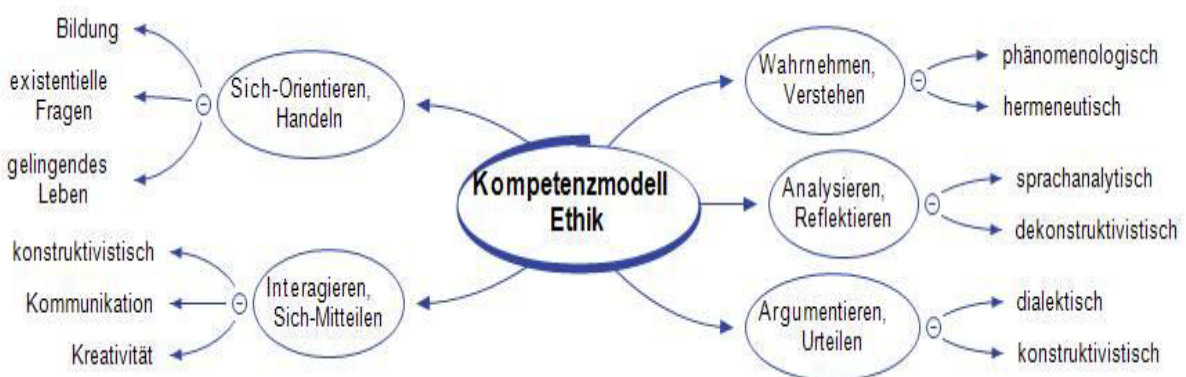


Abbildung 12: (Lahmer 2011), 4.

Sein Vorschlag kann als Basis für die Entwicklung eines eigenen Kompetenzrasters dienen. In der Praxis sollten die Kompetenzen nicht zu fein formuliert werden. Angesichts der Zeitknappheit im Unterricht muss der Kompetenzraster schnell und einfach auszufüllen sein. Kompetenzziele des Ethikunterrichts sollen nicht primär das Verfügungswissen (Sach- und Methodenkompetenz) zum Inhalt haben, sondern zentral ist das Orientierungswissen. „Ludwig Wittgenstein hat es in den philosophischen Untersuchungen so formuliert: Wir spüren, dass

<sup>163</sup> Lahmer, Karl: Kompetenzmodell - Ethik: Diskussionsgrundlage, in: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiKr5SM3JOCAXVh\\_7siHTdADwAQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fpup.schule.at%2Ffileadmin%2FDAM%2FGegenstandsportale%2FPsychologie\\_und\\_Philosophie%2FARGE%2FBundeslaender%2FSalzburg%2FKompetenzenEthik.pdf&usq=AOvVaw1Pw-q9PbxlsqdqQBQsch12&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiKr5SM3JOCAXVh_7siHTdADwAQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fpup.schule.at%2Ffileadmin%2FDAM%2FGegenstandsportale%2FPsychologie_und_Philosophie%2FARGE%2FBundeslaender%2FSalzburg%2FKompetenzenEthik.pdf&usq=AOvVaw1Pw-q9PbxlsqdqQBQsch12&opi=89978449) [abgerufen am 26.10.2023], 3.

selbst, wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind.“<sup>164</sup> Probleme, Themen und Inhalte, die Schüler:innen in ihrer Lebenswelt abholen, entwickeln mehr Intensität und erzeugen individuelle Betroffenheit. Das erhöht die Motivation und begünstigt das Lernen. Mit Hilfe der Evidenzbasierten Pädagogik erstellte Tipps können den praktischen Ethikunterricht (vor allem für Junglehrer:innen) erleichtern:

- **Die Lehrperson ist wichtiger als die Methode:** deshalb ist pädagogische Kompetenz und Fortbildungsbereitschaft wichtig.
- **Von Beispielen zu Regeln:** Schüler:innen lernen nachhaltiger, wenn sie über Beispiele selbst die zu Grunde liegende Regel erkennen.
- **Nur variierte Wiederholungen führen zu Kompetenzen:** ständig Gleiches zu wiederholen senkt die Aufmerksamkeit. Es sollte immer ein neuer Aspekt dazukommen.
- **Neulernen ist leichter als Umlernen:** falsche oder problematische Erkenntnisse nicht weiterverfolgen, sonst bleiben sie im Gedächtnis.
- **Orientierungspunkte sind nötig:** Beispiele, Geschichten und Lebensbezüge erleichtern das Lernen.
- **Selbstbezogene Inhalte schaffen:** Inhalte werden mit Vernetzung leichter gemerkt.<sup>165</sup>

### 6.2.6. Der Kompetenzraster

Ein Kompetenzraster soll Lernstände und Lernfortschritte der Schüler:innen übersichtlich dokumentieren. Der individuelle Lernprozess soll sichtbar und der Kompetenzerwerb dokumentiert werden. Welchen Mehrwert bringt der Kompetenzraster Lehrer:innen und Schüler:innen? Aufgrund der sehr unterschiedlichen (Lebens)Erfahrungen und Wissensstände der Schüler:innen ergibt sich in Ethik ein heterogenes Leistungspotential. Die Schüler:innen bringen ihre Wertvorstellungen, Religionen und Kulturen in den Unterricht mit. Mit dem Kompetenzraster kann eine erste Diagnose oder Bestandsaufnahme gemacht werden. So können Lehrpersonen ihren Unterricht besser auf die Lernenden abstimmen. Einzelne Kompetenzen können besonders gefördert werden und damit sind auch individuelle Rückmeldungen über den Lernfortschritt möglich. Das ausgefüllte Raster ergibt am Ende ein Kompetenzprofil. Die tabellarische Darstellung der Kompetenzen erleichtert damit auch die

---

<sup>164</sup> Lahmer, 6.

<sup>165</sup> Ebd., 7-8.

Notengebung.<sup>166</sup> Der typische Kompetenzraster listet die Kompetenzen vertikal und die Niveaustufen horizontal auf.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Kompetenzstufenmodell
<Kompetenz 1>						Kompetenzstrukturmodell
<Kompetenz 2>						
<Kompetenz 3>						

Deskriptoren

Abbildung 13: (Neuweg 2019), 59.

Der Kompetenzraster soll zwei Aufgaben erfüllen. Einerseits sollen einzelne Komponenten unterschieden und geordnet werden (=Struktur- oder Komponentenmodell). Andererseits soll der Prozess zum Erreichen einer Kompetenz erfasst und beschrieben werden (=Stufen- oder Niveaumodell). Die Deskriptoren beschreiben die Leistung, die erreicht werden soll.<sup>167</sup> Nicht alle Kompetenzraster weisen diese einfache Form auf. Mit dem Einbinden von Teilkompetenzen, Beurteilungskriterien oder Niveaubeschreibungen kann die Komplexität rapide steigen. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die zunehmende Auflösung in Teilkompetenzen die Chance auf ein Nicht-Erreichen eines Teilziels erhöht. So wird die Problematik der Notengebung verschärft und nicht erleichtert. Richtig eingesetzt, kann der Kompetenzraster wichtige Funktionen erfüllen:

- Die Auseinandersetzung mit den Unterrichtszielen rückt in den Fokus.
- Die Lehrzielkommunikation wird erhöht.
- Kompetenzraster verbessern die Unterrichtsplanung.
- Kompetenz- und Beurteilungsraster sind Instrumente zur Entwicklung valider Leistungsfeststellungen.
- Die zu erwerbenden Kompetenzen stehen im Mittelpunkt des Unterrichts.
- Kompetenzraster unterstützen die formative Leistungsfeststellung und die differenzierte Rückmeldung an Schüler:innen.
- Schüler:innen werden in die Leistungsfeststellung und -beurteilung miteingebunden.

<sup>166</sup> Vgl. Rösch, 142-144.

<sup>167</sup> Vgl. Neuweg, 59.

- Kompetenzraster sind die Grundlage für eine transparente Begründung der Benotung.<sup>168</sup>

Vereinfacht gesagt, soll der Kompetenzraster den Unterricht auf Grundlage der Bildungsstandards unterstützen. Leistungen und Entwicklungen der Schüler:innen sollen damit diagnostiziert werden. Durch die erhöhte Transparenz im Unterricht, bei Leistungsbeurteilung und Benotung kann der Kompetenzraster maßgeblich zu einem fairen Unterricht und vor allem zu einer fairen Benotung beitragen.

### **6.2.7. Mehrwert für das Unterrichtsfach Ethik**

Die Kompetenzorientierung ist mittlerweile so tief in den Lehrplänen und der Reifeprüfungsverordnung verwurzelt, dass sie Lehrer:innen nicht ignorieren können. Die Grundidee des Verlagerns von Input- zu Outputorientierung verlangt eine Haltungsänderung bei Pädagog:innen. Es reicht nicht mehr, dass der Unterricht aus Inputphasen besteht, wo die Lehrperson Fakten vorträgt. Auch eine anschließend möglichst genaue Wiedergabe dieser Inhalte durch die Schüler:innen ist nicht mehr genug. Die intensive Auseinandersetzung mit einem Thema auf mehreren Ebenen erfordert gute Vorbereitung und klare Lernziele. Das Ziel ist nicht nur die Reproduktion, sondern die Transformation und Reflexion der Lehrplaninhalte. Ethik hat die nötigen Methoden und Denkmodelle schon zum Inhalt und kann Schüler:innen die Basis für andere Fächer vermitteln. Der Kompetenzraster kann in Ethik vor allem bei sozialen und personalen Kompetenzen Transparenz und eine bedingte Vergleichbarkeit liefern.

### **6.3. Cooperatives Offenes Lernen (COOL)**

Das österreichweite COOL-Projekt startete Anfang der 2000er Jahre als „bottom-up“ Lehrer:inneninitiative von der HAK Steyr ausgehend. Nachdem Helga Wittwer und Georg Neuhauser ihre Ideen schon in der Handelsschule Steyr in die Praxis umgesetzt hatten (ab 1997), bekamen sie die Möglichkeit, einen österreichweiten Lehrgang mit ausgesuchten Testschulen zu starten. Das war für die Entwicklung des Projekts ein entscheidender Faktor. In diesem Lehrgang wurden grundsätzliche Fragen diskutiert und Qualitätskriterien, sowie Konzepte für die Schulpraxis entwickelt. Da COOL nur mit einem Lehrer:innenteam zur vollen Entfaltung kommen kann, waren pro Schule drei Lehrpersonen eingeladen, die dann auch als Multiplikator:innen arbeiten sollten. In der Entwicklungsphase wurde klar, dass das Projekt ohne Einbindung der Direktionen nicht funktionieren konnte. Da COOL keine Methode ist, sondern ein Unterrichtsprinzip, muss sich auch das ganze System Schule mitverändern. Das hat bei Lehrpersonen und Schulleitungen Widerstand hervorgerufen. Zudem fordert das

---

<sup>168</sup> Vgl. ebd., 66-68.

Cooperative Offene Lernen vor allem von Lehrpersonen Kooperation, Transparenz und Fairness. Die Rolle der Lehrperson, so wie sie heute im kompetenzorientierten Ansatz selbstverständlich ist, war damals erst im Entstehen. Der lehrer:innenzentrierte Frontalunterricht war meistens die einzige Form des Unterrichts. Teamteaching, themenzentrierter Unterricht, Kompetenzorientierung oder Teamsitzungen der Lehrer:innen stießen auf großen Widerstand. Durch die Kooperationsforderung auf allen Ebenen sollte der „klassische“ Unterricht nicht abgewertet werden. Ziel war die Erweiterung der Methoden, Beurteilungstools und der Lernziele.

### 6.3.1. Theoretische Grundlagen des COOL

Die drei wichtigsten COOL-Prinzipien gehen auf den Daltonplan<sup>169</sup> von Helen Parkhurst zurück:

- Freiheit
- Kooperation
- Selbstverantwortung

Umgesetzt für das österreichische Schulsystem heißt das dann:

Die Schulpartner\*innen lernen mit- und voneinander, indem sie Freiheit, Kooperation und Selbstverantwortung fördern. Der Daltonplan versteht sich, wie COOL auch, nicht als fertiges Modell, sondern als ein Ansatz, der am jeweiligen Schulstandort entwickelt wird – „a way of life“, wie Helen Parkhurst es bezeichnete. COOL setzt an der wertschätzenden Haltung aller Beteiligten an.<sup>170</sup>

Die Grundprinzipien lassen sich ideal mit dem Ethikunterricht verknüpfen. COOL arbeitet mit Arbeitsaufträgen, die den Schüler:innen Freiheit in der Aufgabenabfolge, der Zusammenarbeit und der Wahl des Arbeitsplatzes ermöglichen sollen. Der Arbeitsauftrag in schriftlicher Form soll einerseits die Verbindlichkeit bei der Durchführung zum Ausdruck bringen und andererseits die Schüler:innen als Partner im Lernprozess ernst nehmen. Wenn idealerweise eine ganze Schule am Projekt beteiligt ist, sollten im Stundenplan eigene COOL-Blöcke eingerichtet werden. Damit können Schüler:innen ihren Lernprozess in größtmöglicher Freiheit gestalten. Freiheit bedeutet aber bei Helen Parkhurst und auch im COOL-Projekt zugleich Verantwortung.<sup>171</sup> Die Strukturen sollten verantwortungsbewussten Schüler:innen ein großes

---

<sup>169</sup> Reichenberger, Simone: Helen Parkhurst und der Daltonplan :: dalton-österreich, in: <https://www.dalton-austria.com/helen-parkhurst-und-der-daltonplan/> [abgerufen am 28.09.2023].

<sup>170</sup> COOLtrainers: COOL - COOLtrainers, in: <https://www.cooltrainers.at/cool/> [abgerufen am 28.09.2023].

<sup>171</sup> Vgl. Höbling, Richard / Wittwer, Helga / Neuhauser, Georg: Cooperatives Offenes Lernen, in: <https://www.cooltrainers.at/wp-content/uploads/2022/05/cool-booklet.pdf> [abgerufen am 28.09.2023], 8.

Maß an Selbstbestimmung einräumen, aber bei Missbrauch oder Unvermögen eng genug für Hilfestellungen sein. Damit alle Beteiligten wissen, welche Ziele am Ende des Lernprozesses erreicht werden sollen, müssen diese schon zu Beginn für alle transparent kommuniziert werden. Deshalb sollen die Arbeitsaufträge schriftlich formuliert und ausgegeben werden. Sie sollten folgende Elemente enthalten:

- **Organisatorische Rahmendaten** (Titel, Ausgabe- und Abgabetermin, Sozialform, ...)
- **Lernziele** (möglichst klar, praxisrelevant, begründbar, erreichbar)
- **Methoden zur Erreichung der Lernziele** (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, Stationenbetrieb, Lernbuffet, Gruppenpuzzle, ...)
- **Lernprodukte** (Darstellung der Ergebnisse)
- **Hinweise auf die Beurteilung**
- **Rückmeldemöglichkeiten für SchülerInnen** (Arbeitsprotokoll, Arbeitszeitangaben, Hinweise auf Verbindlichkeit (Arbeitsauftrag = Lernvertrag))<sup>172</sup>

Die folgende Abbildung zeigt, wie ein Arbeitsauftrag im COOL aussehen könnte.

---

<sup>172</sup> Vgl. ebd., 19.




# Arbeitsauftrag

3. HAK  
Religion (kath.)

Lfd. Nr.: 1

Ausgegeben:	Fertigstellung: 3UE	Art der Kontrolle: Lehrer/Präsentation	Materialien: Heft, Buch
-------------	------------------------	---	----------------------------

## Gleichberechtigung

Geschafft	Ziele	leicht/mittel/schwer
<input type="checkbox"/>	<b>Ich kenne die Erklärung der Menschenrechte und den Inhalt des Dekalogs.</b>	😊😊😊 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Ich kann mit diesem Wissen Recht von Unrecht unterscheiden und meine Meinung auch begründen.</b>	😊😊😊 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Ich kann meine Rolle als Mann/Frau reflektieren und kritisch hinterfragen. Ich werde versuchen, meine Erkenntnisse im eigenen Leben umzusetzen.</b>	😊😊😊 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Mein Team:		
	<p>Untersuche mit deinem Team das ausgesuchte Thema nach folgenden Gesichtspunkten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was bedeutet für dich Gleichberechtigung?</li> <li>• Werden Männer und Frauen aufgrund ihres Geschlechtes anders beurteilt?</li> <li>• Nach welchen Kriterien wird beurteilt?</li> <li>• Wie werden Männer/Frauen dargestellt?</li> <li>• Haben Männer/Frauen aufgrund ihres Geschlechtes besondere Vor- bzw. Nachteile?</li> <li>• Ist eine Veränderung der Rollenbilder bemerkbar?</li> <li>• Kennst du Beispiele aus deiner eigenen Erfahrung?</li> </ul> <p>Systematisiere die Ergebnisse der Diskussion mit einer Mind Map. Präsentiere deine Argumente und den Diskussionsprozess der ganzen Klasse.</p> <p>Themen:      1. Beziehung, Familie, Partnerschaft, Sex                   2. Schule, Arbeit                   3. Erziehung, Rollenverhalten (traditionell &lt;=&gt; modern)                   4. Religion, Kultur                   5. Sport, Gesellschaft, Politik                   6. Medien, Werbung</p>	

Ich bin über die Arbeitsvoraussetzungen informiert worden und habe alles verstanden. Ich verpflichte mich zu einer möglichst ernsthaften und genauen Durchführung des Arbeitsauftrages.

© MMag. Andreas Hoffmann (COOL-Team)

Abbildung 14: Andreas Hoffmann, COOL Team

Im Arbeitsauftrag sollte auch immer die Kooperationsform angegeben sein. Da die soziale Komponente eine der Grundprinzipien ist, werden im COOL kooperative Lernformen bevorzugt. Damit soll das Konkurrenzdenken minimiert und die Erfahrung und die Vorteile des gemeinsamen Lernens maximiert werden.

Die Selbstverantwortung als drittes Prinzip kommt vom Begriff „budgeting time“ des Daltonplans. Ursprünglich sollte es den Schüler:innen die Erledigung ihrer Arbeiten in einem gesetzten Zeitrahmen ermöglichen. Im COOL-Projekt wurde diese Interpretation erweitert und Schüler:innen übernehmen durch die individuelle Zeitplanung auch die Mitverantwortung für ihren Lernprozess. Bei Problemen und zum Einüben demokratischer Prozesse ist der Klassenrat verpflichtend durchzuführen. Er ist Selbststeuerungs- und Selbstverwaltungselement, bringt Anliegen zur Sprache und macht Schüler:innen mit Gesprächsführung und wertschätzender Meinungsäußerung vertraut.

Die Klassenehrer:innen organisieren und leiten die zusätzlichen Maßnahmen, die im COOL notwendig sind. Das bedeutet einen erhöhten Zeitaufwand in der Praxis. Daran scheitert sehr oft die dauerhafte Implementierung in einer Schule. Denn wenn die folgenden Merkmale nicht ständig eingefordert werden, hat das COOL-Projekt im praktischen Unterreicht sehr schnell keine Bedeutung mehr:

- Lehrer:innen kooperieren in Teams (Klassenlehrer:innenkonferenz, Strategiesitzungen, Weiterbildung).
- Lehrer:innen werden zu Moderatoren, Coaches und Begleitern (Klassenrat).
- Lehrer:innen evaluieren und reflektieren ihren Unterricht.
- Lehrer:innen verwenden andere Formen der Beurteilung (Portfolio, Lerntagebuch, ...).

„Erst wenn LehrerInnen frei vom Lehren (und Belehren) sind, können sie Lernprozesse beobachten und so ein Gespür und eine Vorstellung von den Schwierigkeiten und Hindernissen entwickeln, die SchülerInnen als Lernende mitbringen bzw. vorfinden“.<sup>173</sup>

Da der COOL-Ansatz eine Änderung der Haltung einer Lehrperson erfordern, braucht es Zeit zur konkreten Umsetzung. Es darf niemand unter Druck gesetzt werden und weder für alle Lehrer:innen, noch für alle Schüler:innen ist das COOL-Konzept die ideale und einzige Unterrichtsform. Es erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexion und Selbstverantwortung und nicht alle können damit gleich gut umgehen. „Die eigenverantwortliche Arbeitshaltung

---

<sup>173</sup> Vgl. ebd., 13.

hingegen erfordert Disziplin sich selbst und der Aufgabenstellung gegenüber und muss von manchen SchülerInnen erst mühsam gelernt bzw. geübt werden.“<sup>174</sup>

Damit sich niemand übergangen oder vereinnahmt fühlt, ist Transparenz und Fairness von Anfang an entscheidend für die Implementierung an einer Schule. Die öffentliche Kommunikation von Besprechungen und Entscheidungen, die alle betreffen, ist essenziell für das Gelingen dieses Ansatzes. Und nicht alle bringen soziale und personale Kompetenz in ähnlichem Ausmaß mit. Die Umsetzung des COOL Konzepts hängt davon ab, dass möglichst viele Lehrer:innen und Schüler:innen zumindest zum Mitmachen bereit sind. Das Anpassen an den jeweiligen Schulstandort ist ein ständiger Prozess und gelingt auch nicht immer.

### **6.3.2. COOL und die Hattie-Studie**

„Die COOL-Community ist sehr aktiv, über 1200 Lehrer\*innen bilden ihre Basis. Sie sind in über 60 zertifizierten Partner-, Impuls- und Innovationsschulen tätig und organisieren sich über zahlreiche Veranstaltungen und Partnerschaften.“<sup>175</sup> Während des Prozesses der Implementierung wurde im Jahr 2009 die Hattie-Studie veröffentlicht.<sup>176</sup> Darin wird der Lehrperson und der direkten Instruktion ein hohes Ausmaß an Wirksamkeit für den Unterricht bescheinigt. Offene Lernformen, wie sie im COOL verwendet werden, haben in der Studie einen eher geringen Effekt auf den Lernerfolg. Das hat das gesamte Projekt in Frage gestellt. Aber bei genauerem Lesen wird klar, dass Hattie nicht den inputorientierten Unterricht mit anschließender Prüfung bevorzugt. Pädagog:innen sollten sich ihrer zentralen Bedeutung für den Lernerfolg ihrer Schüler:innen bewusst sein. Offene Lehr- und Lernmethoden haben zwar keinen sofort messbaren Effekt auf den Lernerfolg, aber sie fördern Kompetenzen, die es dafür benötigt. Und mit direkter Instruktion meint Hattie nicht automatisch den Frontalunterricht. Ganz im Sinne des COOL soll die Lehrperson leidenschaftlich und anspruchsvoll unterrichten. Für Hattie ist die Haltung der Lehrperson ein zentraler Punkt, wenn es um die Auswirkungen auf den Lernerfolg geht. „Einem solchen Lehrerhandeln liegt immer die Verantwortung dafür zugrunde, wie die Schülerinnen und Schüler behandelt werden und was sie im jeweiligen Unterricht erlernen können. Hierzu ist eine explizite Ethik des Unterrichtens erforderlich.“<sup>177</sup> Die Schaffung eines geeigneten Lernklimas ist eine der wichtigsten Aufgaben einer Lehrperson.

Unter der Bezeichnung Unterrichtsklima können solche Faktoren subsumiert werden, die die Qualität der Interaktionen im Klassenzimmer betreffen. Das sind

---

<sup>174</sup> Krogger, Astrid: Kann Religionsunterricht COOL sein. Theorie und Praxis des Kooperativen Offenen Lernens (COOL) im Religionsunterricht der Sekundarstufe II. Eine empirische Studie., Graz 2015 (= Dissertation), 69.

<sup>175</sup> COOLtrainers.

<sup>176</sup> Steffens / Höfer.

<sup>177</sup> Ebd., 6.

zum einen berufsbezogene Auffassungen und Haltungen der Lehrpersonen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die ein Lernklima im Sinne sozialer Erwartungskontexte erzeugen. Dazu zählen etwa Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt, Engagement und Leistungserwartungen. Zum anderen geht es um das soziale Miteinander im Klassenzimmer, um Zusammenhalt, Toleranz, gegenseitige Hilfe und positive Schüler-Lehrer-Beziehungen. Ein solches Unterrichtsklima beeinflusst den Lernerfolg wirksam.<sup>178</sup>

Die Betonung von Kooperation und die Wichtigkeit sozialer Kompetenzen haben die Hattie-Studie und das Cooperative Offene Lernen gemeinsam. Mit der Hereinnahme der Kompetenzorientierung in die Lehrpläne wurde der COOL Ansatz bestärkt und ist inzwischen im österreichischen Schulsystem verankert.

### **6.3.3. Beurteilung im COOL**

Der Einsatz von kooperativen Lehr- und Lernformen ist ein Markenzeichen des Cooperativen Offenen Lernens. Durch die immer wiedererkennbare Form des Arbeitsauftrages gibt es ein stabiles, gleichbleibendes Element im Unterricht. Die Schüler:innen wissen dadurch immer zu Beginn eines Auftrages, in welcher Form und wann die Leistungsmessung erfolgt. Das gibt Sicherheit und entspannt die Arbeitsphasen. Viele Kolleg:innen verwenden zur Leistungsmessung kooperative Formen, wie z.B. Gruppenpräsentationen, Mind-Maps, Rollenspiele oder durch die Schüler:innen gewählte Formen. Durch individuelle Leistungen im Gruppenkontext gibt es ein hohes Maß an Vergleichbarkeit und Schüler:innen können ihre jeweiligen Stärken besser zur Geltung bringen. Zusammen mit den bewährten und vorgeschriebenen Leistungsmessungen (Schularbeiten, Tests, Prüfungen) ergibt das ein differenziertes Leistungsbild.

Mit dem Einsatz formativer Methoden, wie Lerntagebüchern oder Portfolios, bekommen Schüler:innen schon während des Lernprozesses eine qualifizierte Rückmeldung über ihren Leistungsstand und nicht erst am Ende, wo sie keine Möglichkeit zur Nachbesserung mehr haben. Diese Methoden sind zwar auch im Einzelfach oder ohne COOL einsetzbar, aber erst in Absprache mit anderen Fächern führt es zur Transformation von Unterricht und Leistungsbeurteilung.

Zusätzlich zur Beurteilung mit einer Ziffernote bekommen Schüler:innen am Ende eines Semesters Feedback von ihren Mitschüler:innen und den Lehrer:innen. Den gleichen Beurteilungsbogen bekommen sie dann auch zur Selbstbeurteilung. Mit dieser Vorgangsweise

---

<sup>178</sup> Ebd., 9-10.

soll die Selbsteinschätzung geübt werden. Schüler:innen sollten auch die Möglichkeit der Lehrer:innenbewertung bekommen. „Die an den Lehrpersonen wahrgenommene Gerechtigkeit ist von Bedeutung für die Beurteilung der Kompetenz der Lehrpersonen und dafür wie sehr die Lehrpersonen gemocht werden.“<sup>179</sup> Dieses Feedback ist ein wichtiges Instrument zur Professionalisierung des eigenen Unterrichts.

#### **6.3.4. Mehrwert für das Unterrichtsfach Ethik**

„COOL setzt an der wertschätzenden Haltung aller Beteiligten an.“<sup>180</sup> Diese Grundintention des Cooperativen Offenen Lernens muss genau so auch für das Unterrichtsfach Ethik gelten. Neben dieser Erkenntnis erleichtert das Arbeiten mit Arbeitsaufträgen in schriftlicher Form den täglichen Unterricht. Es ist wesentlich entspannender, wenn eine Aufgabe nicht zum x-ten Mal erklärt werden muss, sondern wenn der Hinweis zum genauen Lesen reicht. Im COOL wird der schriftliche Arbeitsauftrag nicht auch noch mündlich erklärt. Wer es nicht gleich verstanden hat, kann es sich von Mitschüler:innen erklären lassen oder muss warten, bis die Lehrperson wieder Zeit zur Verfügung hat. Dadurch wird das genaue und sinnerfassende Lesen geübt und die Schüler:innen werden dazu ermutigt, dass sie zumindest zuerst den Versuch des Verstehens unternehmen und erst dann fragen.

Offene Lernphasen sind besonders in anstrengenden Nachmittags- oder Abendstunden eine Entlastung für Lehrer:innen und Schüler:innen. Lehrpersonen können sich auf den Einzelsupport schwächerer Schüler:innen konzentrieren und die Schüler:innen können das Arbeitstempo für sich variieren.

Das gemeinsame Arbeiten an den Aufgaben stärkt die soziale Kompetenz und erhöht die Motivation. „Das Wesen des Cooperativen Offenen Lernens ist es, den Erwerb fachlicher, methodischer, persönlicher und sozialer Kompetenzen gleichwertig zu fördern.“<sup>181</sup>

Der Klassenrat kann in Ethik als demokratisches Element analysiert und auch praktiziert werden. Hier können Schüler:innen Selbststeuerung und Selbstverwaltung üben und ihre Konfliktlösungs- und Reflexionsfähigkeiten unter Beweis stellen.

Selbstbeurteilung, sowie eine wertschätzende Beurteilung durch Mitschüler:innen, können auch in Ethik übernommen werden. Besonders das Einüben und Reflektieren dieser Prozesse könnte ein wichtiger Bestandteil von Ethik sein.

---

<sup>179</sup> Raffel, Julia: Gerechtigkeitswahrnehmung in der Schule, Graz 2014 (= Diplomarbeit), 40.

<sup>180</sup> COOLtrainers.

<sup>181</sup> Höbling / Wittwer / Neuhauser, 22.

## 6.4. Individualisierung und Bildungsstandards

Was sollen Schüler:innen wann können? Lehrer:innen, die sich mit dieser Frage auseinandersetzen, finden im Lehrplan die offizielle Antwort. Die österreichischen Lehrpläne sind einerseits Rahmenlehrpläne und andererseits ein Instrument der Inputsteuerung.

„Im Lehrplan sind innerhalb von Bildungsbereichen Bildungsziele definiert.“<sup>182</sup> Die Bildungsziele sind eher allgemein formuliert und ermöglichen es Lehrer:innen, eigene Schwerpunkte zu setzen. Lehrpersonen sollten dabei auch den aktuellen Wissensstand ihrer Schüler:innen berücksichtigen und auf das Leistungsniveau in der Klasse Rücksicht nehmen. Diese Individualisierung von Unterricht ist wünschenswert und ermöglicht das Eingehen auf die Bedürfnisse der Lernenden. Dadurch wird es aber sehr schwierig, die Einzelleistungen innerhalb der Klasse oder eines Jahrgangs zu vergleichen. Deswegen sollen die Bildungsstandards als eine Art Qualitätskontrolle sicherstellen, dass alle Schüler:innen ein definiertes Leistungsniveau erreichen müssen.

Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben.<sup>183</sup>

Die Bildungsstandards sollen die Bildungsziele aufgreifen und festlegen. Sie sind für Allgemeinbildende und Berufsbildende Schulen unterschiedlich festgelegt.<sup>184</sup>

Beides – sowohl die Bildungsstandards also auch die Lehrpläne – bilden eine wesentliche Grundlage für eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und -durchführung. Lehrpersonen erhalten mit den Bildungsstandards Instrumente, die sie dabei unterstützen, ihren Unterricht stärker auf (berufliche) Kompetenzen sowie auf praxisnahe Lernsituationen auszurichten.<sup>185</sup>

„Bildungsziele formulieren somit Erwartungen an die Entwicklung jeder einzelnen Schülerin und jedes Schülers, und zugleich verpflichten sie die Gesellschaft und ihre Bildungseinrichtungen, entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen.“<sup>186</sup>

Das betrifft nicht nur einen einzelnen Staat, sondern das Ziel soll die Schaffung eines Europäischen Bildungsraumes sein. Durch vergleichbare Standards soll es eine Annäherung der

---

<sup>182</sup> Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projets IMST, 24.

<sup>183</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung, 19.

<sup>184</sup> Siehe: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist.html> [abgerufen am 11.3.2024].

<sup>185</sup> Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten, in: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards\\_bbs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards_bbs.html) [abgerufen am 11.3.2024].

<sup>186</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung, 20.

nationalen Bildungssysteme geben. Durch die europaweite Vergleichbarkeit können Qualifikationen und Bildungsabschlüsse in der ganzen EU anerkannt werden. Das soll die Mobilität der Menschen erhöhen und den Wissensaustausch erleichtern.<sup>187</sup> Regionale Besonderheiten der Bildungssysteme (z.B. Berufsbildende Schulen in Österreich) sind dadurch aber schwieriger einzuordnen.

Während Kompetenzen also individuelle Ausprägungen haben, soll am Ende ein gemeinsamer Standard stehen. Diese Erwartungen an die Lernenden können in Kompetenzmodellen beschrieben werden. Die Kompetenzstufen erleichtern die Einordnung einer Leistung und die Benotung. In mehreren Stufen wird definiert, welche Grade und Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann.<sup>188</sup> In der schulischen Praxis bedeutet das einen erheblichen Mehraufwand in der Vorbereitung des Unterrichts und auch bei der Dokumentation von Leistungen. Durch den Fokus auf diese Bereiche, zusätzlich zur Durchführung des Unterrichts, kann es schnell zur Überforderung der Lehrperson kommen. Eltern, Bildungsdirektionen und Schüler:innen erwarten, dass die geforderten Standards erfüllt werden.

„Bildungsstandards drücken eine normative Erwartung aus, auf die die Schule hinarbeiten soll.“<sup>189</sup> Sie sollen drei Funktionen erfüllen:

1. **Orientierungsfunktion:** sie benennen die Kompetenzen, die Schüler:innen erreichen sollen.
2. **Förderungsfunktion:** sie dienen als Grundlage für individuelle Förderung und Unterrichtsgestaltung
3. **Evaluationsfunktion:** erworbene Kompetenzen werden objektiv festgestellt und mit den Lernzielen verglichen.<sup>190</sup>

Die Standards sollen nicht nur die nationale, sondern auch eine internationale Vergleichbarkeit schaffen. Durch die standardisierte, externe Überprüfung von Kompetenzen im Rahmen der PISA-Studie haben nationale Bildungssysteme einen Referenzrahmen, wo sie im Vergleich zu anderen stehen. Die spezielle Formulierung der Aufgaben hat Schüler:innen und Lehrer:innen zu Beginn ziemlich überrascht. Österreich ist seit dem Jahr 2000 dabei und die Studie wird alle

---

<sup>187</sup> Vgl. Europäischer Bildungsraum, in: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ebr.html> [abgerufen am 11.3.2024].

<sup>188</sup> Vgl. Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST, 26.

<sup>189</sup> Vgl. ebd., 28.

<sup>190</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen: Bildungsstandards, ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung,

in: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi c18zTi9KBAXURhv0HHd3rApQQFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.bmbwf.gv.at%2Fdam%2Fjcr%3A68240e12-4ce4-4188-9b88-1778db41bb6d%2Fbildungsstandards.pdf&usg=AOvVaw0Z6dkxBwFY1saHDY\\_hy6X-&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi c18zTi9KBAXURhv0HHd3rApQQFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.bmbwf.gv.at%2Fdam%2Fjcr%3A68240e12-4ce4-4188-9b88-1778db41bb6d%2Fbildungsstandards.pdf&usg=AOvVaw0Z6dkxBwFY1saHDY_hy6X-&opi=89978449) [abgerufen am 30.09.2023], 6.

drei Jahre mit wechselnden Schwerpunkten durchgeführt. Dabei platziert sich Österreich immer im Mittelfeld. Die Ergebnisse sollen als Grundlage für schulpolitische Entscheidungen und zur Einschätzung des nationalen Bildungssystems dienen.

Die Studie möchte zwar nichts über die Qualität des Unterrichts in der Klasse aussagen, aber daraus abgeleitete Erkenntnisse, Lehrplanänderungen oder angepasste Bildungsstandards beeinflussen den täglichen Unterricht und die Prüfungskultur:

- Lehrer:innen können die geforderten Kompetenzen gezielt fördern.
- PISA-Aufgaben können im Unterricht verwendet werden. Die Analyse ermöglicht auch eine Grundsatzdiskussion über Bildungsziele.
- Durch PISA-Beispiele lernen Schüler:innen eine neue Aufgabenkultur kennen.<sup>191</sup>

Bildungsstandards können aber nicht die überfachlichen Kompetenzen erfassen. Das Bildungsministerium betont, dass weder Lehrer:innen, noch Schüler:innen damit unter Druck gesetzt werden sollen.<sup>192</sup> Ob das in der Praxis auch so gesehen wird? Die Verantwortung für individuelle Förderung und Individualisierung im Unterricht wird an die Schulleitungen und an die Lehrer:innen delegiert. Schüler:innen soll damit ein zeitgemäßes Verständnis von Lernen und Unterricht eröffnet werden. Dadurch sollen sie ihre individuellen Leistungspotenziale entfalten können.<sup>193</sup>

In der Praxis ist die Orientierung an den Bildungsstandards dann wichtig, wenn es zu einem Lehrer:innenwechsel kommt. Nicht immer gibt es die Möglichkeit, dass die Übernahme einer Klasse abgesprochen werden kann. Halten sich alle an den Lehrplan und die geforderten Standards, kann trotz individueller Schwerpunktsetzung nahtlos weitergearbeitet werden.

So soll der Weg zwar individuell, aber das Ziel für alle gleich sein. Das merken Schüler:innen am besten an der standardisierten Reifeprüfung. „Standardisierte Aufgabenstellungen bei den abschließenden Prüfungen sollen zu einer stärkeren und nachhaltigeren Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung des Unterrichts in der Oberstufe führen.“<sup>194</sup>

Standardisierung und Individualisierung müssen in unserem Schulsystem idealerweise zusammen gesehen werden:

---

<sup>191</sup> Vgl. Stern, 42.

<sup>192</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 7.

<sup>193</sup> Vgl. ebd., 7.

<sup>194</sup> Vgl. ebd., 8.

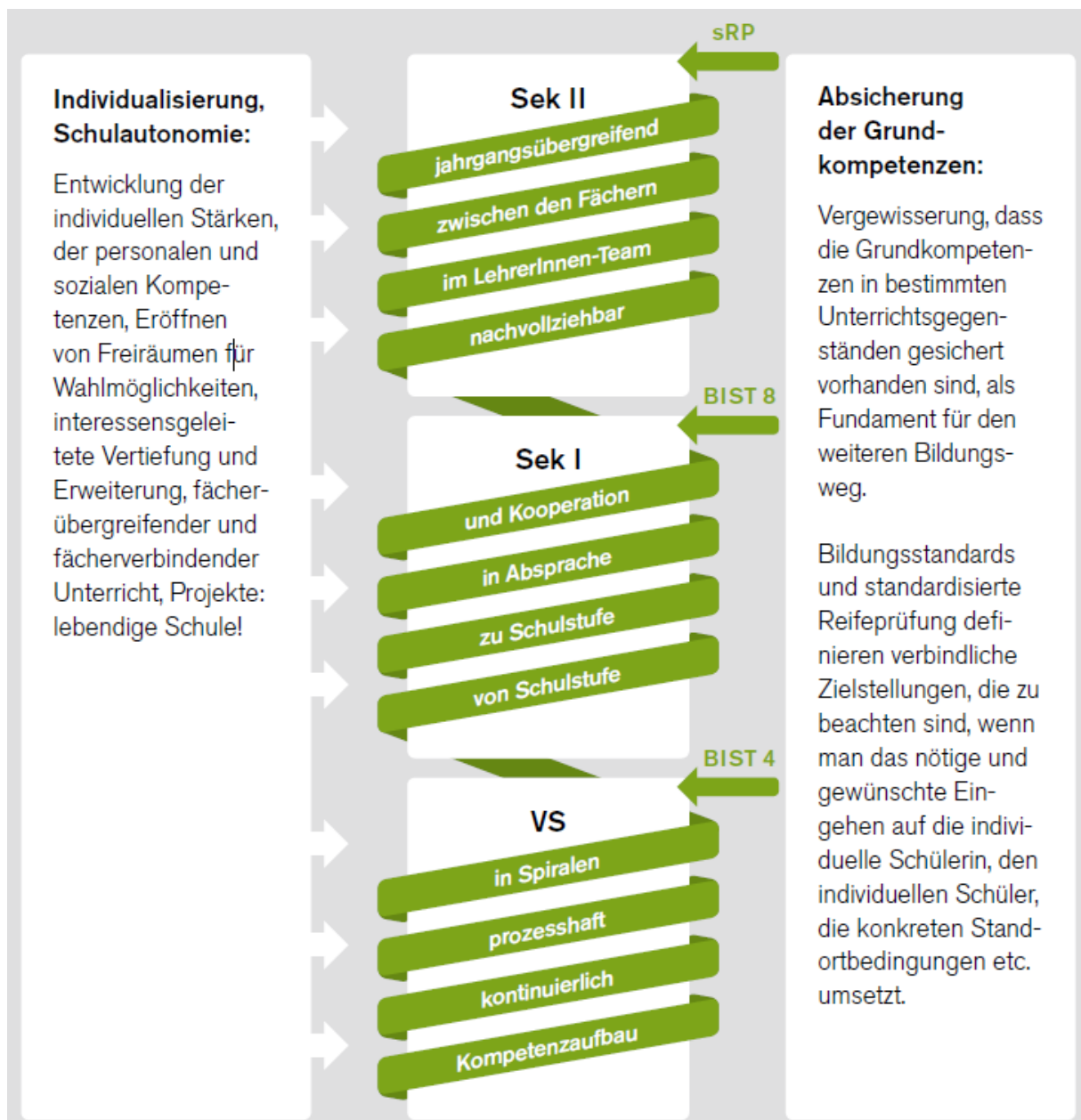


Abbildung 15: (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2016), 9.

Am Ende steht, wie in der Grafik ersichtlich, die standardisierte Reifeprüfung. Ob dann die individuell erworbenen Kompetenzen ausreichen, wird zentral erhoben. Mit Hilfe der Daten aus der Statistik der Reifeprüfungen und anderen Bildungsstandardsüberprüfungen des BIFIE werden die Schulen analysiert. Weicht eine Schule vom Durchschnitt ab, wird die Qualitätsentwicklung an dieser Schule intensiviert. Vor allem Lehrpersonen, die Schularbeitsfächer unterrichten, spüren den Druck, dass Schüler:innen bei der standardisierten Reifeprüfung gute Leistungen abliefern müssen. Dabei kann schon einmal der eine oder andere Individualisierungsansatz auf der Strecke bleiben. Fächer, wie Ethik, haben bei der mündlichen Reifeprüfung einen größeren Spielraum. Doch auch hier sollte es einen gemeinsamen

Themenpool in der Schule geben. Die konkreten Aufgaben können dann wieder von jeder Lehrperson individuell formuliert werden.

## **6.5. Zusammenfassung**

Im Kapitel 6.1. betont Thomas Stern in seinem Konzept nicht nur die vielen verschiedenen Möglichkeiten der Leistungsbewertung, sondern auch die Wichtigkeit der Verbesserung der Lernatmosphäre. Er identifiziert zwei Bereiche des Unterrichts, die die Schüler:innenleistung verbessern können: die Qualität des Unterrichts und die Lerndiagnostik. Die Diversifizierung des Unterrichts erfordert erweiterte Methoden der Leistungsfeststellung, wie Partner- und Selbsteinschätzung.

Die Entwicklung eines erweiterten Leistungsverständnisses kann den Unterricht im Fach Ethik verbessern, indem es einen ganzheitlichen Ansatz zur Leistungsbeurteilung fördert. Die formativen Leistungsüberprüfungen ermöglichen es Schülern, aus Fehlern zu lernen und den Lernprozess zu steuern. Die Förderung der Leistungsbewertung ist am effektivsten, wenn sie von allen Lehrkräften an einem Schulstandort angewendet wird, was eine kollegiale Reflexion ermöglicht. Im Unterrichtsfach Ethik kann die förderliche Leistungsbewertung zu einer fairen und transparenten Bewertung beitragen und den Unterricht spannender gestalten. Durch differenzierte Leistungsfeststellungen am Semesterende können Schüler ihre Stärken besser zeigen, auch wenn sie mit traditionellen Prüfungsformen Schwierigkeiten haben.

Die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Unterricht dient zur Festlegung und Kommunikation von zu erwerbenden Kompetenzen, die Anpassung an Standards sowie zur Rückmeldung an die Schüler:innen. Kompetenzen werden als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, die es ermöglichen, Probleme zu lösen und in variablen Situationen erfolgreich zu handeln. Die Lehrpläne wurden an diesen Paradigmenwechsel angepasst, wobei die Schüler:innen aktiv in die Beobachtung, Kontrolle, Reflexion und Bewertung ihres Lernprozesses einbezogen werden. Die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung erfordert prozessorientierte Lehrmethoden und klare Strukturen im Unterricht.

Ein Kompetenzraster dient der Dokumentation von Lernständen und -fortschritten und ermöglicht eine individuelle Rückmeldung an die Lernenden. Er verbessert die Transparenz in der Leistungsbeurteilung.

Ethikunterricht zielt darauf ab, philosophische Denkprozesse zu fördern und unterscheidet sich von anderen Fächern durch die Betonung von Orientierungswissen. Der Unterricht soll Schüler:innen befähigen, ethische Fragen zu stellen, zu diskutieren und kritisch zu reflektieren.

Kompetenzorientierter Ethikunterricht sollte Schüler befähigen, Sinnangebote zu prüfen und ethisch zu handeln. Lehrpersonen spielen eine entscheidende Rolle dabei, ein offenes Lernumfeld zu schaffen, in dem Kompetenzen entwickelt und individuelle Erfahrungen einbezogen werden können.

## 7. Die Mitarbeitsnote (§4 LBVO)

Im Ethikunterricht kommt der Mitarbeitsnote eine besondere Bedeutung zu. Nur die Beobachtung von Schüler:innen über einen längeren Zeitraum kann Denkprozesse, Diskussionsbeiträge und persönliche Entwicklung beurteilbar machen. Die Mitarbeitsnote ist im Gesetz allgemeiner formuliert als Prüfungen, Tests oder Schularbeiten. Das macht eine faire Beurteilung besonders schwierig.

§ 4. (1) Die Feststellung der Mitarbeit des Schülers im Unterricht umfaßt den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit in den einzelnen Unterrichtsgegenständen und erfaßt:

- a) in die Unterrichtsarbeit eingebundene mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungen,
- b) Leistungen im Zusammenhang mit der Sicherung des Unterrichtsertrages einschließlich der Bearbeitung von Hausübungen,
- c) Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe,
- d) Leistungen im Zusammenhang mit dem Erfassen und Verstehen von unterrichtlichen Sachverhalten,
- e) Leistungen im Zusammenhang mit der Fähigkeit, Erarbeitetes richtig einzuordnen und anzuwenden.

Bei der Mitarbeit sind Leistungen zu berücksichtigen, die der Schüler in Alleinarbeit erbringt und Leistungen des Schülers in der Gruppen- und Partnerarbeit.

(2) Einzelne Leistungen im Rahmen der Mitarbeit sind nicht gesondert zu benoten.

(3) Aufzeichnungen über diese Leistungen sind so oft und so eingehend vorzunehmen, wie dies für die Leistungsbeurteilung erforderlich ist.<sup>195</sup>

Kann es aufgrund dieser gesetzlichen Vorgaben eine gerechte und faire Benotung geben? Die Mitarbeit ist im Unterrichtsfach Ethik das entscheidende Kriterium für die Notengebung. Im dritten Kapitel wurden wichtige Faktoren und Probleme angesprochen. Die Beobachtung von Schüler:innen über einen langen Zeitraum erfordert von der Lehrperson umfangreiche Aufzeichnungen. Diese Aufzeichnungen sollten nachvollziehbar und objektiv sein. Die Qualität der Aufzeichnungen entscheidet bei einem Widerspruch über das Aufsteigen oder Nicht-Aufsteigen von Schüler:innen. Der Kompetenzraster hilft Lernstände und Lernfortschritte zu dokumentieren, setzt aber schon die Beobachtung von Leistung voraus. Während punktuelle Leistungen gut abgebildet werden können, können Prozessbeobachtungen, das Erfassen von sozialen und personalen Kompetenzen oder Leistungen beim Anwenden neuen Wissens von vielen Faktoren abhängen.

---

<sup>195</sup> Bundesministerium für Finanzen: RIS - Leistungsbeurteilungsverordnung - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.08.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzes-nummer=10009375> [abgerufen am 09.08.2023].

## 7.1. Einen angemessenen Rahmen schaffen

„Die Zuverlässigkeit der Leistungsmessung und -beurteilung ist am besten dadurch zu erreichen, dass die Leistungssituation, die Aufgabenstellungen und die Bewertungssituation angemessen gestaltet werden.“<sup>196</sup> Gestaltung der Leistungssituation meint, dass die Lehrperson geeignete Rahmenbedingungen zum Erreichen der im Ethikunterricht geforderten philosophischen Kompetenzen herstellen muss:

- **soziale Rahmenbedingungen:** Lernklima in der Klasse, Akzeptanz und angstfreies Klima, klare Regeln.
- **situative Rahmenbedingungen:** ausreichende Reflexionszeit, Ruhe, Raumgestaltung.
- **Leistungserwartungen vereinbaren:** fördert Transparenz, Bewertungskriterien sollen objektiv nachvollziehbar sein.<sup>197</sup>

Lehrpersonen mit Praxiserfahrung wissen, dass die Leistungsmessung wesentlich von der Gestaltung der Aufgabe beeinflusst wird. Wenn Schüler:innen schon beim Verstehen der Frage scheitern, wird das Erbringen einer verwertbaren Leistung nicht möglich sein. Einfache, prägnante und strukturierte Aufgabenstellungen begünstigen eine gute Leistung. Speziell in Ethik sollte die Frage nicht schon die Antwort vorgeben. Dadurch werden Denk- und Reflexionsprozesse eingeschränkt. Die Gestaltung von Bewertungssituationen sollte Bewertungsfehler vermeiden und innovative Formen der Leistungsfeststellung zu Einsatz bringen. Mitarbeitsfeststellung im Unterricht kann einen hohen Lerneffekt für beteiligte und zuhörende Schüler:innen bieten.

## 7.2. Bewertungsfehler

Das faire Bewerten von Schüler:innenleistungen im Rahmen der Mitarbeit hängt ganz entscheidend vom Urteil der Lehrperson ab. Nicht selten ist die Lehrperson selbst das Messinstrument und nicht ein Raster oder eine Skala. Auch die Entscheidung über das Einbeziehen einer Leistung in die Benotung liegt im Ermessen der Lehrperson. Nicht alle Leistungen müssen oder dürfen in die Leistungsbeurteilung mit einbezogen werden.

---

<sup>196</sup> Ruthendorf / Schmidt, 19.

<sup>197</sup> Vgl. ebd., 19-20.



Abbildung 16: (Neuweg 2019), 7.

In jedem Fall sollten die typischen Bewertungsfehler vermieden werden.

- **Milde- und Strengfehler:** Lehrpersonen neigen zu einem bestimmten Beurteilungstypus, gut bekannte Schüler:innen werden milder beurteilt, unsympathische Schüler:innen werden strenger beurteilt.
- **Tendenz zur Mitte:** die Vergabe von guten oder schlechten Noten wird vermieden. Dadurch werden gute Schüler:innen benachteiligt und schlechtere bevorzugt.
- **Tendenz zu Extremurteilen:** vor allem emotionale Lehrpersonen, die leicht zu begeistern oder schnell enttäuscht sind, tendieren zu „gut“ und „schlecht“ Kategorien.
- **Halo-Effekt:** Schüler:innen werden aufgrund ihres „guten“ Eindrucks (Auftreten, Kleidung, Sprache) oder ihres Rufs besser oder schlechter beurteilt und nicht aufgrund der Leistung.
- **Einfluss von Sympathie, Geschlecht oder sozialer Erwünschtheit:** Lieblingsschüler:innen, angepasste Schüler:innen oder Geschlechter werden bevorzugt.
- **Subjektive Theorien- und Perseverationstendenz:** aufgrund von persönlichen Vorurteilen entsteht eine verzerrte Wahrnehmung.
- **Pygmalion-Effekt:** Die Vorinformationen über die Leistungsfähigkeit einer Schülerin oder eines Schülers beeinflussen die tatsächlichen Leistungen.
- **Reihungsfehler:** vorangegangene Leistungen beeinflussen die aktuelle Leistung.
- **Rhythmische Schwankungen:** vor allem bei mündlichen Prüfungen wird in „Wellenform“ beurteilt. Strengere und mildere Phasen wechseln sich ab.
- **Kontrast- und Ähnlichkeitsfehler:** Beurteilungen werden von den eigenen Wesensmerkmalen abgeleitet. Durch „Projektion“ werden die eigenen Wünsche, Motive, Probleme oder Fehler auf eine andere Person übertragen und wahrgenommen.
- **Nähe-Fehler:** Lehrpersonen mit mehreren Fächern übertragen ihre Einschätzung von Schüler:innen in das andere Fach.

- **Wissen um die Folgen-Fehler:** Leistungen werden aufgrund der möglichen Folgen beeinflusst. Notendurchschnitt, Statistiken oder drastische Folgen (negativer Abschluss) beeinflussen die Bewertung.<sup>198</sup>

All diese Fehler zu vermeiden, ist praktisch nicht möglich. Deshalb ist eine kritische Evaluierung der eigenen Bewertungspraxis Teil der professionellen Haltung einer Lehrperson.

Folgende Tipps können Bewertungsfehler minimieren:

- Leistungsbewertung erfordert Konzentration und erfordert volle Aufmerksamkeit.
- Die Bewertung sollte zeitnah mit der Leistungssituation erfolgen. Mit zunehmendem Zeitabstand werden Details vergessen oder verwechselt.
- Querkorrekturen erleichtern die Vergleichbarkeit.
- Das Einbeziehen von Schüler:innen und Kolleg:innen kann als Korrektiv genutzt werden.
- Transparente Kriterien erleichtern Rückfragen und Vergleichbarkeit.
- Einsicht in die Subjektivität des eigenen Urteils und die Bereitschaft zur begründeten Revidierung.
- Mentale Trennung von Leistung und Bewertung.
- Beeinflussung von Kolleg:innen ausblenden.
- Wenn möglich, Korrekturen anonym durchführen und erst danach auf den Namen achten.
- Bei Unsicherheit Fachkolleg:innen zu Rate ziehen.<sup>199</sup>

Trotz all dieser Möglichkeiten sind bei Mitarbeitsnoten Transparenz und Vergleichbarkeit eingeschränkt. In der Praxis ist es unmöglich, dass alle Schüler:innen gleich intensiv beobachtet und bewertet werden. So werden die Notenentscheidungen zum Semesterende oft aus einem Gesamteindruck heraus getroffen. Das macht die Entscheidung nicht nur anfällig für die genannten Bewertungsfehler, sondern erschwert auch die objektive Gültigkeit einer Note. Das gilt im Besonderen für das Unterrichtsfach Ethik. Lehrpersonen müssen berücksichtigen, dass Mitarbeitsnoten in Ethik schwer vergleichbar sind.

Jede Lehrerin und jeder Lehrer sollte faire und gerechte Mitarbeitsnoten als Anspruch an sich selbst haben. Kriterien dafür wurden bereits genannt. Zur Objektivierung der subjektiven Bewertungen gibt es in der Praxis zwei Wege. Der eine wäre eine umfangreiche Protokollierung

---

<sup>198</sup> Vgl. Jürgens / Sacher 74-77. und Ruthendorf / Schmidt, 21-23.

<sup>199</sup> Vgl. Jürgens / Sacher 85. und Ruthendorf / Schmidt, 23-26.

aller Leistungen und der zweite ein Bewertungsdiskurs. Dieser Diskurs entspringt der Begründungspflicht der Lehrperson.

Der Lehrer muss jedem weiteren Betrachter plausibel machen können, wieso die Bewertung so und nicht anders ausgefallen ist. Und er sollte dies innerhalb der Beurteilung auch tatsächlich tun, denn erst dann kann der Schüler entsprechende Konsequenzen für dein weiteres Lernen ziehen.<sup>200</sup>

Die Kriterien sollten schon zu Schulbeginn besprochen und festgelegt werden. Die kommunizierten Kriterien sollten im Lauf des Schuljahres nicht mehr verändert werden. Dieser Zugang macht es auch möglich, dass Schüler:innen mündig und kritikfähig sein können. Lehrer:innen können die qualifizierten Rückmeldungen zur Verfeinerung ihrer Bewertungspraxis nutzen.

### **7.3. Beobachtungskonzepte als Grundlage für die Mitarbeitsnote**

Die Mitarbeitsnote sollte in allen Fächern die Basis für eine Semester- oder Jahresnote liefern. Wie schon ausgeführt, hat sie in Ethik eine besondere Bedeutung. Grundlage für eine faire Mitarbeitsnote können wissenschaftliche Beobachtungskonzepte sein. Im Unterschied zur alltäglichen Beobachtung müssen sie objektiv, valide und transparent sein. Im schulischen Alltag sollten die Schüler:innen darüber informiert werden, dass die Mitarbeitsnote auch durch Beobachtung zustande kommt. Damit stellt sich die grundsätzliche Frage, ob das Wissen darum, dass sie beobachtet werden, das Verhalten und die Leistungsfähigkeit der Schüler:innen im Unterricht beeinflusst. Aber es wäre noch problematischer, wenn Schüler:innen nicht darauf hingewiesen und die Kriterien nicht von Anfang an transparent formuliert würden.

Das SBK (Salzburger Beobachtungskonzept) wurde für den elementarpädagogischen Bereich entwickelt. In dieser Altersgruppe stimmen die Eltern der Beobachtung ihrer Kinder zu und wollen meistens sehr genau über den Entwicklungsfortschritt ihres Kindes informiert werden. Auch die Frage, ob sich ihr Kind „normal“ entwickelt, spielt eine wichtige Rolle. Die Methoden und Erkenntnisse der elementarpädagogischen Beobachtungsprofis könnten somit auch für Lehrpersonen in der Sekundarstufe II relevant und hilfreich sein.

#### **7.3.1. Wissenschaftliche Beobachtung**

Die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet, nennen wir Beobachtung. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende

---

<sup>200</sup> Ruthendorf / Schmidt, 26.

Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vorneherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet. Im alltäglichen Verhalten gehen Wahrnehmen und Beobachten oft unmerklich ineinander über.<sup>201</sup>

Beim wissenschaftlichen Beobachten sind vier wichtige Aspekte festzuhalten:

- **Absicht:** Die Beobachtung ist geplant und geschieht mit einem Ziel.
- **Selektion:** Bestimmte Aspekte unserer Wahrnehmung werden betrachtet und dafür andere vernachlässigt.
- **Auswertung:** Das Wahrgenommene soll ausgewertet werden und muss dementsprechend systematisiert werden.
- **Kriterien:** Replizierbarkeit und Objektivität.<sup>202</sup>

Mit Hilfe der wissenschaftlichen Beobachtung soll eine Theorie oder Vermutung überprüft werden. Gleiche Kriterien sollen die Ergebnisse der Beobachtung wiederholbar machen und andere Beobachter sollten zum selben Ergebnis kommen. Größtmögliche Objektivität soll Beobachtungsfehler und subjektive Eindrücke minimieren. Das Problem der Beobachtung im Unterricht ist, dass die beobachtende Person gleichzeitig das Messinstrument ist. Und in der Pädagogik geht es auch nicht um das Ablesen eines Messinstruments, sondern um das Beobachten anderer Menschen. Umso wichtiger sind nachvollziehbare Kriterien, die der Beobachtung zu Grunde liegen. Die Sprache, die zur Beschreibung einer Beobachtung verwendet wird, bestimmt die Qualität mit. So wie der Bewertungsprozess ist auch der Beobachtungsprozess fehleranfällig.

Der teilt sich in drei Prozessabschnitte: die Wahrnehmung, die Interpretation und die Erinnerung.

Daraus können vier Fehlerquellen entstehen: Wahrnehmungsfehler, Deutungs- und Interpretationsfehler, Erinnerungsfehler und Wiedergabefehler.

---

<sup>201</sup> Graumann, Carl Friedrich: Grundzüge der Verhaltensbeobachtung, in: Meyer, Ernst (Hg.): Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie. München: Manz 1966, 86–107, 86.

<sup>202</sup> Vgl. Greve, Werner / Wentura, Dirk: Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung, Weinheim: Beltz<sup>2</sup>1997, 12-13.

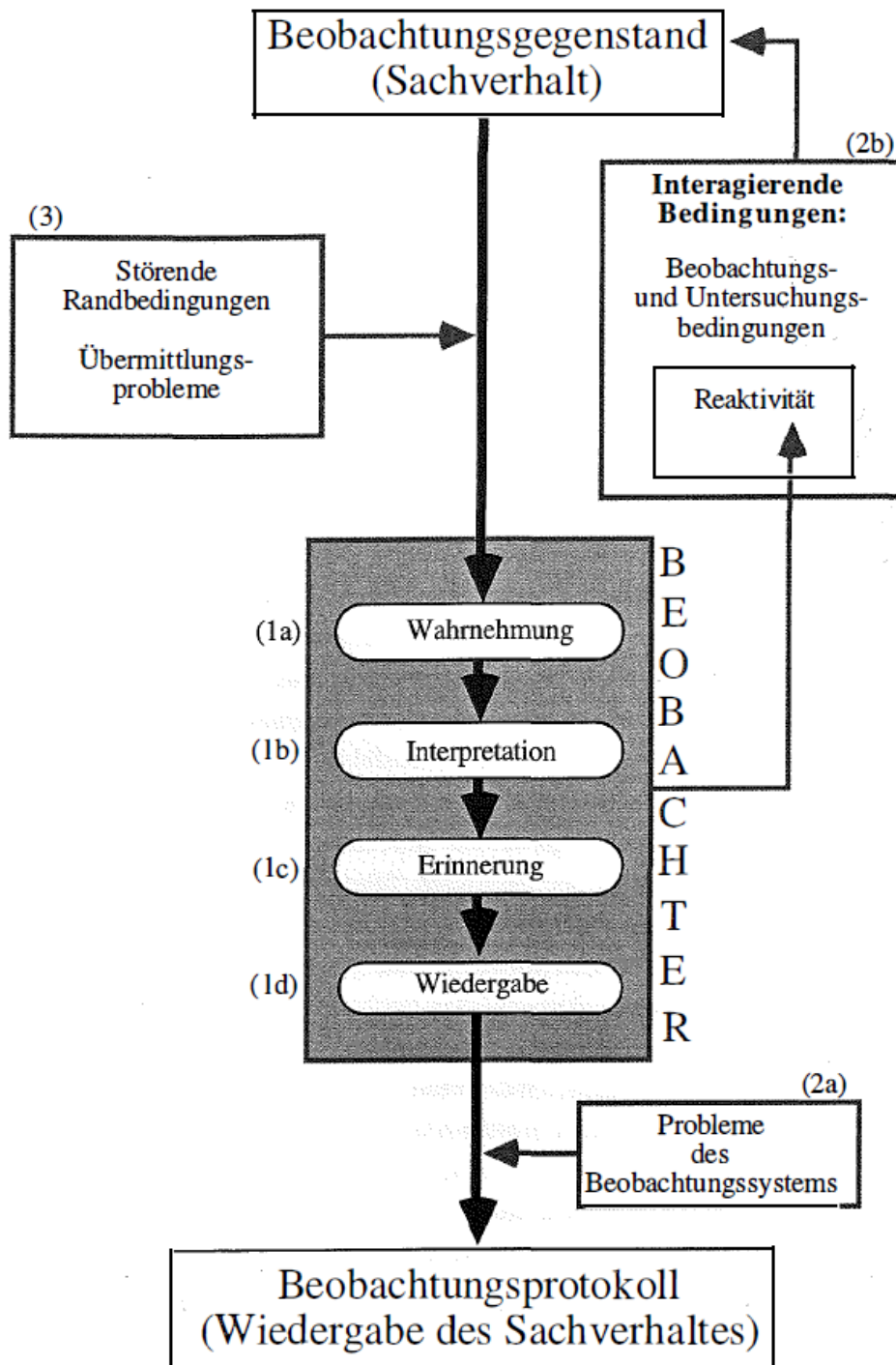


Abbildung 17: (Greve / Wentura 1997), 57.

Die Grafik stellt nicht nur die möglichen Fehler der beobachtenden Person dar. Die systematischen Fehler, die aus den Rahmenbedingungen oder aus interagierenden Bedingungen resultieren, beeinflussen die Beobachtung ebenso.

Diese Darstellung soll verdeutlichen, wie schwierig faire Beobachtung im schulischen Kontext ist. Ein brauchbares Beobachtungskonzept für den schulischen Alltag muss also vereinfacht werden.

### 7.3.2. Ziele eines schulischen Beobachtungskonzepts

#### **Ressourcenbewusstsein**

Damit eine Lehrperson nicht alle Ressourcen für die Beobachtung aufwenden muss, sollte die Beobachtung im Unterricht zeitökonomisch und standardisiert erfolgen. Das kann mit der Hilfe von Vorlagen und eingeübten Abläufen gelingen.

#### **Fairness, Individualität**

Die Lehrperson sollte jeder Schülerin und jedem Schüler nach Möglichkeit das gleiche Maß an Aufmerksamkeit widmen. Besonders ruhige Schüler:innen finden oft weniger Beachtung. Das kann mit einem systematischen Beobachtungsfokus gelingen.

#### **Praxistauglichkeit**

Beobachtung muss auf unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen transferierbar sein. Dafür ist eine ständige Weiterentwicklung notwendig.

#### **Wissenschaftlichkeit**

Beobachtung muss nachvollziehbaren Kriterien folgen. Sie muss möglichst objektiv und transparent sein. Das kann durch Evaluation von Kolleg:innen oder externen Expert:innen erreicht werden.<sup>203</sup>

In einem professionellen Beobachtungskonzept geht es nicht in erster Linie um die punktuelle Leistungsmessung, sondern um die Prozessdokumentation. Das Salzburger Beobachtungskonzept (SBK) definiert sich folgendermaßen:

SBK übernimmt die Funktion eines Screenings für alle Kinder und trägt dazu bei, den Blick für das einzelne Kind zu schärfen, um angemessene Bildungsangebote zu ermöglichen. Mithilfe des Beobachtungskonzepts sollen Pädagoginnen unterstützt werden, professionell zu beobachten und dabei unterschiedliche entwicklungspsychologisch relevante Konstrukte zu berücksichtigen.<sup>204</sup>

Aspekte dieses Konzepts sind auch für die Sekundarstufe II geeignet und wertvoll. Im Gegensatz zum elementarpädagogischen Bereich ist vor allem die Rolle der Eltern eine andere. Im Kindergarten sind die Eltern die Ansprechpartner bei der Evaluierung und Besprechung des Lernfortschritts. Im Sekundarbereich II sollen die Schüler:innen ihren eigenen Lernprozess mitbestimmen und Adressaten für die Evaluierung sein.

---

<sup>203</sup> Vgl. Paschon, Andreas: Die Grundlagen des „Salzburger Beobachtungskonzepts“ (SBK). Zwischenbericht zur Entwicklung eines Beobachtungsinstruments, in: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 12 / H. 2 (2008) 23–50, 25–27.

<sup>204</sup> Ebd., 27.

Es gibt auch Unterschiede in der Durchführungsart. Im Elementarbereich ist die beobachtende Person oft nicht Teil der Geschehen und kann sich so auf eine nicht teilnehmende Beobachtung fokussieren. Das funktioniert im höheren Schulbereich nur bei Gruppen- oder gemeinsamen Projektarbeiten. Die meiste Zeit aber ist die Lehrperson Teil des (Unterrichts-)Geschehens. Damit wird die Beobachtung der Schüler:innen schwieriger, weil Aufmerksamkeit und Zeit eingeschränkt sind.

Ziel der Beobachtung sollte eine faire Mitarbeitsnote sein. Die Ergebnisse sollten schon während des Lernprozesses die Grundlage für pädagogische Interventionen sein.

### **7.3.3. Wahrnehmung und Beobachtung**

Das bewusste oder beobachtende Wahrnehmen ist die Basis für das wissenschaftliche Beobachten. Dabei können auch zufällige Beobachtungen einfließen. Die Wahrnehmung kann sich auf Menschen, Raumgestaltung oder Abläufe richten. Nicht alle Erkenntnisse müssen auch dokumentiert werden. Sie können auch dazu dienen einen ersten Eindruck zu bekommen. Diese Art der Beobachtung passiert automatisch. Sie gibt vor allem auch die subjektive Wahrnehmung der beobachtenden Person wieder.

Auf Grundlage der zufälligen Wahrnehmung können und sollten sich für Pädagog:innen weitere Fragen entwickeln: z.B. „Wie beobachte ich?“ oder „Wer oder was wird beobachtet?“. Damit wird die Wahrnehmung zur Beobachtung. Durch die Zielgerichtetheit sollen Beobachtungen objektiv und transparent werden. „Ziel des Beobachtungskonzepts ist es, Wahrnehmungen systematisch zu dokumentieren und auf deren Grundlage kindspezifische kurz-, mittel- und langfristige pädagogische Ziele zu formulieren und Maßnahmen zu deren Erreichung zu planen.“<sup>205</sup> Einschätzungen, Vermutungen oder Gefühle sollten bei wissenschaftlicher Beobachtung vermieden werden. Das würde verhindern, dass andere Beobachter:innen zum selben Ergebnis kommen können.

### **7.3.4. Das Salzburger Beobachtungskonzept (SBK)**

Anfang der 2000er Jahre entwickelten das Zentrum für Kindergartenpädagogik (ZeKiP, Land Salzburg) und der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Uni Salzburg „ein benutzerfreundliches, praxistaugliches und wissenschaftlich fundiertes Beobachtungskonzept“<sup>206</sup> Ziel war die ausgewogene Beobachtung aller Kinder und nicht nur der Kinder, die auffällig waren. Kern des Konzepts ist das 2-Säulen-Modell:

---

<sup>205</sup> Ebd., 33.

<sup>206</sup> Ebd., 25.

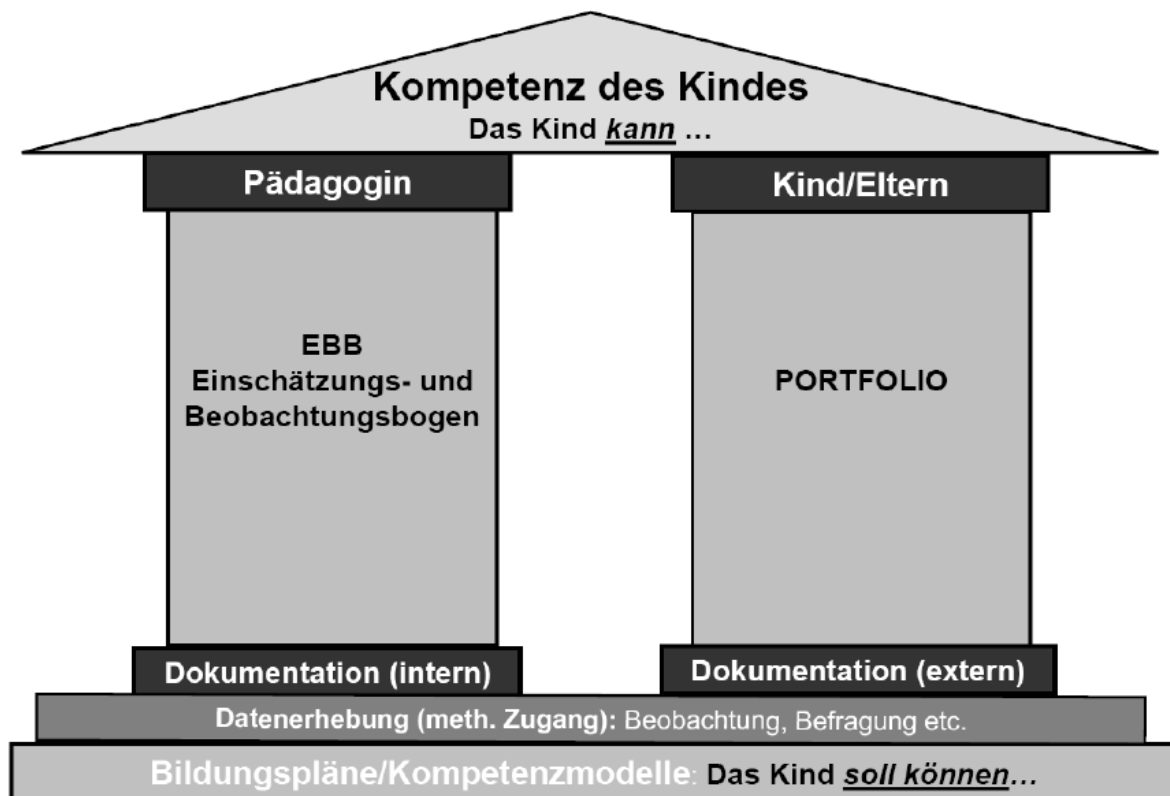


Abbildung 18: (Paschon 2008), 28.)

Mit Einschätzungsbögen wird intern dokumentiert, während mit Portfolios die Dokumentation für die Eltern erfolgt. Das SBK geht davon aus, dass es mehrere Beteiligte und Berechtigte am Erziehungsprozess gibt. Es gibt leider sehr wenige Primärquellen, da die Entwickler ihre Arbeit schützen wollen und ihr Wissen nur in Workshops weitergeben. Damit bleibt der Ansatz auch auf den elementarpädagogischen Bereich beschränkt.

Für den Sekundarbereich II könnten die Einschätz- und Beobachtungsbögen interessant sein. „Dieses Beobachtungskonzept ist folglich kein Selektions- und Diagnoseinstrument für auffällige Kinder, sondern eine Dokumentationsmöglichkeit von Entwicklungsständen und Entwicklungsprozessen aller Kinder, was die prophylaktische Funktion des Konzepts unterstreicht.“<sup>207</sup> Das Dokumentieren von Entwicklungsprozessen ist auch für die Mitarbeitersnote von enormer Wichtigkeit.

Die Dokumentationsbögen folgen zwei Ebenen: Einschätzung und Beobachtung. Während die Einschätzung für die Erziehungsberechtigten zugänglich ist, soll die Beobachtung interne Grundlage für das weitere pädagogische Handeln sein.

<sup>207</sup> Ebd., 33.

## **Einschätz-Standardbogen**

Damit sollen Wahrnehmungen systematisch dokumentiert werden. Jedes Kind soll für eine Woche in den Fokus rücken und besonders beobachtet werden. Diese Idee kann auch in der Sekundarstufe gut umgesetzt werden. Im Ethikunterricht wäre der spezielle Fokus auf drei bis vier Schüler:innen pro Woche durchaus machbar. Wichtig ist die zeitnahe schriftliche Dokumentation, damit die Wahrnehmung möglichst nicht verfälscht wird. Ein solcher Einschätzbogen kann sich am Kompetenzraster orientieren und Einträge in den verschiedenen Niveaustufen möglich machen. Zur besseren Dokumentation des Entwicklungsprozesses kann die Lehrperson für verschiedene Zeitabschnitte (z.B. Quartale oder Semester) auch unterschiedliche Farben verwenden. Damit wird der Entwicklungsprozess auf den ersten Blick sichtbar.

Dieser ersten subjektiven Wahrnehmung folgt im SBK die Wahrnehmung einer zweiten Fachkraft. Erst damit wird Beobachtung im schon vorher genannten Sinn möglich. Das würde (außer im COOL Konzept) in der Sekundarstufe nicht funktionieren. Aber mit Jugendlichen oder schon jungen (eigenverantwortlichen) Erwachsenen bietet sich eine andere Möglichkeit. Sie selbst könnten ihre Wahrnehmungen dokumentieren und damit einen zweiten Blickwinkel liefern. Das unterstreicht auch ihre Verantwortung für den eigenen Lernprozess und nimmt Schüler:innen als Partner:innen in diesem Konzept wahr. Aus dem Vergleich beider Wahrnehmungsdokumentationen könnten Lehrer:innen und Schüler:innen lernen.

Da dieser Einschätzbogen für alle gleich sein soll, könnte er für alle Fächer und von allen Fachlehrer:innen in der Schule gemeinsam entwickelt und verwendet werden.

Damit ergibt sich auch eine gewisse Vergleichbarkeit innerhalb einer Fachgruppe oder sogar fächerübergreifend.

Der Standardbogen kann dann mit spezifischen Beobachtungsbögen ergänzt werden.

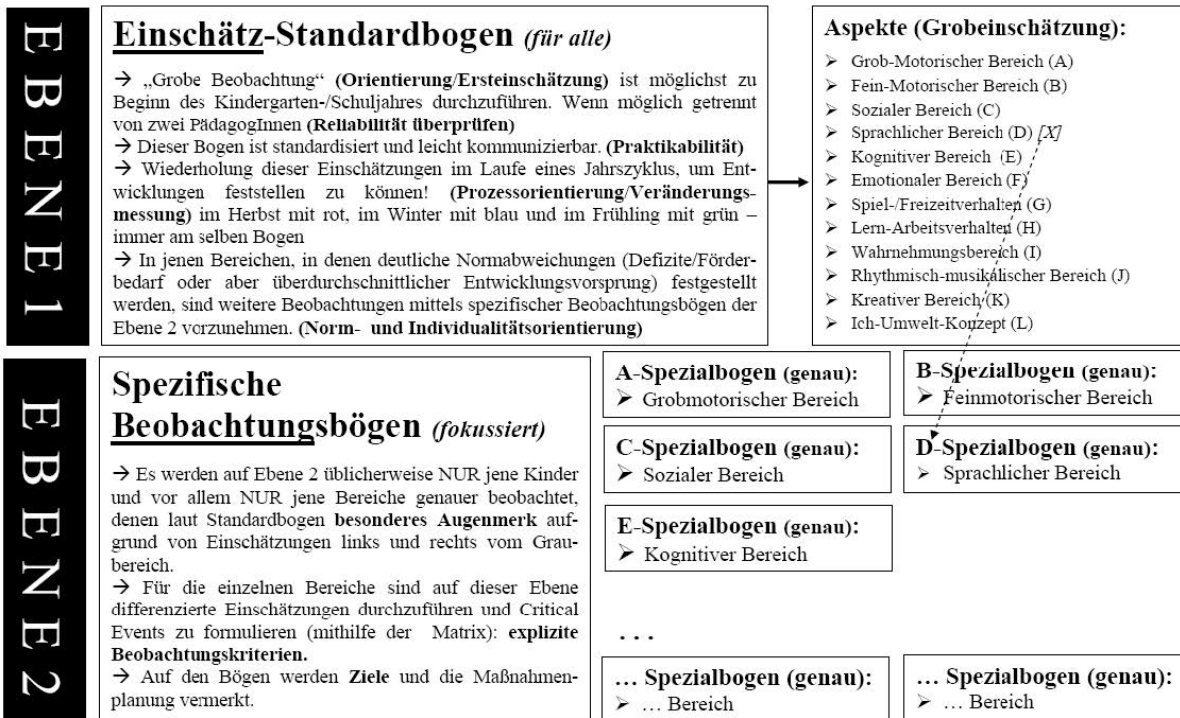


Abbildung 19: (Paschon 2008), 34.

Die Bögen in der 2. Ebene dokumentieren spezielle Beobachtungen, die idealerweise von mindestens zwei Pädagog:innen gemacht wurden. Sie dienen der Innensicht und sind nicht für alle zugänglich. Damit sollen Lehrkräfte gezielte Maßnahmen oder Förderungen entwickeln und anbieten können. Die Entwicklung solcher Beobachtungsbögen für die Sekundarstufe könnte den Umgang mit auffälligen Schüler:innen erleichtern und mehr Objektivität schaffen. Oberstes Ziel der Bögen sollte Praxistauglichkeit sein. Das System muss die Ressourcen der Lehrperson berücksichtigen und Wahrnehmung und Beobachtung mit möglichst geringem Dokumentationsaufwand ermöglichen.

Das Portfolio als zweite Säule zur Dokumentation der Fortschritte für die Eltern ist so im Sekundarbereich so nicht notwendig.

### 7.3.5. Lernmanagementsysteme (LMS)

Der Einschätzbogen muss nicht notwendigerweise auf Papier dokumentiert werden. Lernmanagementsysteme, wie LMS oder Moodle, geben schon Möglichkeiten der Prozessdokumentation vor. Der Fokus liegt aber auf der Dokumentation der Leistungsmessung und nicht auf der Dokumentation von Wahrnehmungen. Mit der Abbildung von Kompetenzen sind diese Systeme schon in die richtige Richtung unterwegs.

Mit der Umsetzung eines digitalen Einschätz-Standardbogens für Lehrer:innen und Schüler:innen könnte auch die Mitarbeit besser dokumentiert werden. Alle am Lernprozess Beteiligten hätten den gleichen Wissensstand und die notwendige Transparenz bei

Beurteilungsproblemen wäre fast automatisch gegeben. Da einige Direktionen ihre Lehrer;innen schon zur Dokumentation mit einem Lernmanagementsystem verpflichtet haben, wäre hier nur eine minimale Umgewöhnung notwendig. Die Leistungsdokumentation mit einem LMS erhöht auch die Rechtssicherheit im Fall eines Widerrufs. Die vorhandenen Module des burgenländischen LMS<sup>208</sup> könnten ohne viel Aufwand an die speziellen Anforderungen von Ethik angepasst werden.



Abbildung 20: (Fuchs 14.10.2023).

Die bestehenden Kompetenzmodule könnten mit Zusatzmodulen für Ethik ergänzt und die vorhandenen Programmierungen mit einem Einschätzbogen erweitert werden. Damit würde es für das Unterrichtsfach Ethik zumindest einen gemeinsamen Beurteilungsrahmen geben. Ein solcher Rahmen würde die Fairness und Transparenz bei der Notengebung in Ethik erhöhen und die Beurteilungsarbeit für Lehrer:innen erleichtern.

## 7.4. Zusammenfassung

Die Mitarbeitsnote im Ethikunterricht ist von entscheidender Bedeutung und wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Gemäß den gesetzlichen Vorgaben umfasst die Bewertung der Mitarbeit verschiedene Aspekte wie mündliche, schriftliche und praktische Leistungen, sowie die Fähigkeit zur Erarbeitung, Erfassung und Anwendung von Lehrstoffen. Die faire Beurteilung ist aufgrund der Vielfalt dieser Aspekte und den gesetzlichen Rahmenbedingungen schwierig.

Um dennoch eine gerechte Benotung zu ermöglichen, ist es wichtig, angemessene Rahmenbedingungen zu schaffen. Dazu gehören unter anderem ein positives Lernklima, klare Regeln, ausreichend Reflexionszeit und transparente Leistungserwartungen. Lehrpersonen

<sup>208</sup> Siehe: <https://www.lms.at>.

müssen sich zudem der möglichen Bewertungsfehler bewusst sein und Strategien zur Minimierung dieser Fehler anwenden.

Beobachtungskonzepte spielen eine zentrale Rolle bei der Bewertung der Mitarbeit. Das Salzburger Beobachtungskonzept (SBK) wird als Beispiel für ein praxistaugliches und wissenschaftlich fundiertes Konzept vorgestellt. Es betont die Bedeutung einer systematischen Dokumentation von Beobachtungen, um den individuellen Lernfortschritt zu verfolgen und angemessene pädagogische Maßnahmen ergreifen zu können.

Die Einführung digitaler Lernmanagementsysteme bietet eine Möglichkeit, die Dokumentation und Bewertung der Mitarbeit zu erleichtern und die Transparenz zu erhöhen. Durch die Integration von Einschätz-Standardbögen in diese Systeme könnte eine einheitliche Beurteilungsgrundlage geschaffen werden, insbesondere im Unterrichtsfach Ethik.

Die faire Beurteilung der Mitarbeit ist ein komplexer Prozess, der sowohl das Engagement der Lehrpersonen als auch die Mitwirkung der Schüler:innen erfordert.

## 8. Kriterien für die Semester- und Jahresnote

„Wir leben in einer pluralisierten Gesellschaft. Das ist nicht nur ein relativ neues Faktum. Das ist auch ein unhintergebares Faktum: Es gibt keinen Weg zurück in eine nicht-pluralisierte, in eine homogene Gesellschaft.“<sup>209</sup> Aufgrund dieser Erkenntnis ist die Wertevermittlung in Bildungsprozessen essenziell notwendig. Menschen müssen die Fähigkeit haben, Ambivalenzen und Paradoxien auszuhalten. Diese Ambiguitätstoleranz kann in Unterrichtsfächern, wie Ethik, Philosophie oder Religion, entwickelt und reflektiert werden.

„Es ist also Menschenschicksal, mit Ambiguität leben zu müssen. Vernünftig ist es zu versuchen, Ambiguität auf ein lebbares Maß zu reduzieren, ohne dabei zu versuchen, sie gänzlich zu eliminieren.“<sup>210</sup> Die Lösung kann also nicht die „Vereindeutigung der Welt“ sein, sondern der bewusste Umgang mit Vielfalt. Gerade wenn unsere Gesellschaft in vielen Bereichen (Bürokratisierung, Technisierung, Globalisierung und auch Schule) unsere Welt vereinfachen möchte, können Fächer wie Ethik diese Entwicklung bremsen.<sup>211</sup>

Thomas Bauer spricht vom „Maschinenmenschen“ als Wunschvorstellung einer vereindeutigten Welt. Ethik als Unterrichtsfach kann Schüler:innen die Bedeutungsvielfalt dieser Welt und den gegenseitigen Respekt vermitteln. Das muss sich auch in der Leistungsbeurteilung widerspiegeln. Lehrer:innen sollte bewusst sein, dass sie Mitmenschen mit ihrer unterschiedlichen Herkunft, Religion, Neigungen und Fähigkeiten beurteilen. Selbst wenn Schüler:innen negativ beurteilt werden, weil sie die geforderten Leistungen nicht erbringen konnten, ändert das ihr Denken. „Vergessen hinterlässt Spuren. Wer etwas lernt und dann wieder vergisst, ist deshalb ein anderer als der, der nicht durch diesen Prozess gegangen ist.“<sup>212</sup> Das sollte bei der Konzeption von Prüfungen und auch bei der Notengebung mitbedacht werden.

### 8.1. Prüfungskonzeptionen

Zum Beurteilen von Schüler:innenleistungen hat die Lehrperson neben der Mitarbeit die Möglichkeit aus den gesetzlich geregelten Formen der Leistungsfeststellung auszuwählen. Das können in Ethik mündliche Prüfungen oder Übungen und schriftliche Überprüfungen (Tests,

---

<sup>209</sup> Charim, Isolde: Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert, Wien: Paul Zsolnay Verlag 2018, 11.

<sup>210</sup> Bauer, Thomas: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Ditzingen, Altusried-Krugzell: Reclam; Eberl & Koesel GmbH & Co. KG <sup>17</sup>2022 (= Was bedeutet das alles? Nr. 19492), 15.

<sup>211</sup> Vgl. ebd., 95.

<sup>212</sup> Liessmann, Konrad Paul: Lauter Lügen. Und andere Wahrheiten, Wien: Paul Zsolnay Verlag 2023, 148.

Lernzielkontrollen) sein. Beim Erstellen von Prüfungen sollten zwei Grundsätze beachtet werden<sup>213</sup>:

1. **Der Grundsatz der proportionalen Abbildung:** eine Prüfung deckt bestimmte Inhalte oder Kompetenzen ab. Deshalb kann sie nur das Prüfungswissen abbilden und nicht das wirkliche Können von Schüler:innen über den gesamten Stoff. Diese Auswahl kann einige Schüler:innen begünstigen und andere benachteiligen. Je häufiger und je differenzierter Prüfungen erfolgen, desto mehr können Schüler:innen ihr Grundwissen darstellen. Optimalerweise ergeben sich die Inhalte von Prüfungen aus dem Unterrichtsgeschehen und erfolgen in angstfreier Atmosphäre.
2. **Der Grundsatz der Variabilität:** Damit möglichst viele Schüler:innen eine faire Chance darauf haben, dass sie ihr Wissen zeigen können, müssen Prüfungen abwechslungsreich gestaltet werden. Es sollten verschiedene Aufgabenformen und Zugänge zum Einsatz kommen

Der Grundsatz der proportionalen Abbildung betrifft auch die Prüfungsinhalte. Wenn gewisse Inhalte im Unterricht ausführlicher behandelt wurden, sollte das auch bei der Prüfung so sein. Es wäre nicht fair, wenn bei einer Prüfung nur kurz erwähnte Inhalte berücksichtigt würden.

Auch die Prüfungsform bestimmt die Schüler:innenleistung mit. Vor allem die mündliche Prüfung ist oft mit Angst und Stress assoziiert. Deshalb bildet ein Mix aus mündlichen und schriftlichen Aufgaben die Leistungen von Schüler:innen objektiver ab. Bei den schriftlichen Aufgaben (aufgelistet in §8 der LBVO) sind vor allem Tests sehr genau geregelt. Sie fließen auch gesondert in die Semester- oder Jahresnote ein. Eine andere, oft gewählte Variante, ist die Lernzielkontrolle. Sie unterliegt diesen strengen Bestimmungen nicht und ist Teil der Mitarbeitsnote.

Bei den Aufgabenformen kann man zwischen geschlossenen, halboffenen und offenen Aufgaben unterscheiden.

- **Geschlossene Aufgaben:** hier wird die richtige Antwort mit falschen oder halbrichtigen Antworten zur Wahl gestellt (z.B. Multiple Choice).
- **Halboffene Aufgaben:** die Antwort ist zwar selbst zu finden, aber es gibt einen vorgegebenen Rahmen (z.B. Lückentexte).
- **Offene Aufgaben:** die Lösung muss konstruiert und formuliert werden (z.B. Was ist Glück?).<sup>214</sup>

---

<sup>213</sup> Vgl. Jürgens / Sacher, 87.

<sup>214</sup> Vgl. Jürgens / Sacher, 88-90.

Jede Aufgabenform hat Vor- und Nachteile für Schüler:innen und auch für Lehrer:innen (Bewertungsaufwand, ...).

Offene Fragestellungen fordern gleichzeitig eine höhere Sprachleistung und könnten einige Schüler:innen überfordern. Geschlossene Fragestellungen geben Antworten vor und fallen schwächeren Schüler:innen leichter. Dafür wird die mögliche kreative Beantwortung der Frage eingeeengt. Ein Mix aus allen Möglichkeiten wäre am fairsten und würde allen Schüler:innen annähernd gleiche Möglichkeiten bieten.

Für Lehrpersonen ist der Zeitaufwand bei der Durchführung und Verbesserung zu beachten. Aufgaben können mit hohem Aufwand (Erstellung, Auswertung) sollten mit Bedacht eingesetzt werden. Das führt sonst zur Überforderung und bringt allen Beteiligten Nachteile. Die Differenzierung in Form und Inhalt sollte dabei aber nicht auf der Strecke bleiben.

### **8.1.1. Die mündliche Prüfung**

Mündliche Prüfungen dürfen nur dann durchgeführt werden, wenn sonst eine sichere Leistungsbeurteilung nicht möglich wäre.

Zwingend durchzuführen ist eine mündliche Prüfung dann, wenn

- Die Schülerin bzw. der Schüler diese verlangt (LBVO § 5 Abs. 2) oder
- sich infolge vorgetäuschter Leistungen keine sichere Beurteilung über das erste oder zweite Semester treffen lässt (Semesterstoffprüfung nach LBVO §11 Abs. 4).<sup>215</sup>

Diese „Wunschprüfung“ ersetzt auch die „Entscheidungsprüfung“, die es so nicht mehr gibt bzw. eigentlich nie gegeben hat. Stoffabgrenzungen, Prüfungsablauf und Prüfungsfragen sind im §5 LBVO geregelt.

Die Besonderheit der mündlichen Prüfung besteht in ihrem interaktiven und adaptiven Charakter. „Interaktiv“ meint, dass es nicht nur um Inhalte geht, sondern vor allem auch um Beziehung. Im Gegensatz zur schriftlichen Prüfung, wo man sich auch Nachdenkphasen hat, müssen Rückmeldungen bei mündlichen Prüfungen zeitnah erfolgen. Durch die verkürzte Nachdenk- und Reaktionszeit bedeutet sie für Schüler:innen und Lehrer:innen mehr Stress. Dazu kommen noch die mehr oder weniger direkt sichtbaren nonverbalen Reaktionen, die mitschwingen.

Durch diesen interaktiven Ablauf sind mündliche Prüfungen schwer miteinander zu vergleichen. Durch den individuellen Verlauf haben Prüfer:in und Schüler:in die Möglichkeit

---

<sup>215</sup> Neuweg, 26.

Verständnis- oder Rückfragen zu stellen. Das kann Missverständnisse klären und Hilfestellungen erleichtern.

„Adaptiv“ meint, dass die Lehrperson das Leistungsniveau während der Prüfung anpassen kann. Die Lehrperson kann individuell Hilfestellungen geben oder die Prüfung durch gezielte Fragen anspruchsvoller machen. Damit ist die mündliche Prüfung auch für Lehrpersonen belastend. Prüfer:innen müssen möglichst fünf Aufgaben gleichzeitig bewältigen:

1. Sie müssen das, was die Kandidatin oder der Kandidat sagt auf fachliche Richtigkeit überprüfen.
2. Sie müssen das angemessene Leistungsniveau treffen oder sogar während der Prüfung nachjustieren.
3. Während der Antwort muss die Lehrperson schon die nächste adäquate Frage überlegen.
4. Die Beziehungsbotschaften der Kandidatin oder des Kandidaten müssen berücksichtigt und interpretiert werden.
5. Die eigenen Beziehungsbotschaften müssen gesendet werden und sollten nach Möglichkeit nicht zu Missverständnissen führen, die die Kandidatin oder den Kandidaten verunsichern.<sup>216</sup>

Dadurch braucht es für eine mündliche Prüfung viel mehr Routine und Erfahrung als für eine Schriftliche. Am Ende eines Prüfungszyklus sollten alle Schüler:innen in der Klasse das Gefühl haben, gerecht und fair beurteilt worden zu sein.

Bei Problemen bei mündlichen Prüfungen können teilmündliche Prüfungen Abhilfe schaffen. Die Basisfragen könnten schriftlich erfolgen und die Spezialfragen mündlich. Dadurch ergibt sich eine bessere Vergleichbarkeit untereinander und es erfolgt eine Entlastung der Lehrperson während der Prüfung. Eine zweite Möglichkeit wäre ein einheitlicher Bewertungsraster für alle mündlichen Prüfungen, der die relevanten Kompetenzen enthält.

## 8.2. Notendefinition

Die Benotung österreichischer Schüler:innen muss in fünf Notenstufen erfolgen. Damit sollen zwei Leistungsaspekte erfasst werden:

1. **Reproduktion:** Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes
2. **Produktion:** Eigenständigkeit und Anwendung auf neue Aufgaben<sup>217</sup>

---

<sup>216</sup> Vgl. Jürgens / Sacher, 116-119.

<sup>217</sup> Vgl. Neuweg, 47-48.

	Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes; Durchführung der Aufgaben	Eigenständigkeit	Selbstständige Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben
<b>Sehr gut</b>	in <i>weit über</i> das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	<i>deutlich</i> (wo dies möglich ist)	muss vorliegen (wo dies möglich ist)
<b>Gut</b>	in <i>über</i> das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	<i>merklich</i> (wo dies möglich ist)	bei entsprechender Anleitung (wo dies möglich ist)
<b>Befriedigend</b>	in den <i>wesentlichen</i> Bereichen <i>zur Gänze</i>	Mängel in der Durchführung der Aufgaben werden durch merkliche Ansätze ausgeglichen.	
<b>Genügend</b>	in den <i>wesentlichen</i> Bereichen <i>überwiegend</i>		
<b>Nicht genügend</b>	<i>nicht</i> einmal in den wesentlichen Bereichen <i>überwiegend</i>		

Abbildung 21: (Neurweg 2019), 49.

Mit der Tabelle erhält man einen besseren Überblick über die möglichen Beurteilungsstufen. Die genauen Definitionen finden sich im §14 der LBVO. Grundsätzlich geht es in den Stufen eins bis vier nicht nur um Reproduktion, sondern auch um den Transfer auf neue Aufgaben. Die Beurteilung des Semesters und des Schuljahres muss in Ziffernnoten erfolgen. Das ist im §14 Abs. 1 geregelt. Hilfskonstruktionen, wie Punkteschemata, Tabellenkalkulationen oder andere Methoden, müssen zu Semester- oder Jahresende nachvollziehbar zu einer gesetzlich anerkannten Ziffernnote führen.

Die Lehrperson darf aber nicht automatisch den Lehrplan als Prüfungsgrundlage übernehmen, sondern die Inhalte müssen auch im Unterricht behandelt worden sein. Das ist im § 11 Abs. 1 grundgelegt.

Gleich der nächste Paragraf stellt an Lehrpersonen eine fast unmögliche Anforderung:

Der Lehrer hat die Leistungen der Schüler sachlich und gerecht zu beurteilen, dabei die verschiedenen fachlichen Aspekte und Beurteilungskriterien der Leistung zu

berücksichtigen und so eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben.<sup>218</sup>

Der Gesetzgeber geht hier von einem Ideal aus, das es in der Praxis nicht gibt. Viele Kapitel in dieser Arbeit haben gezeigt, dass die Lehrperson als Mensch mit allen daraus folgenden Konsequenzen handelt und letztlich auch beurteilt. Deshalb wäre die Bezeichnung „faire Notengebung“ treffender. Das Wort bezieht das Verhalten gegenüber anderen mit ein. Und genau diese Beziehungskomponente kann auch bei der Notengebung nicht ausgeblendet werden.

Das Verhalten von Schüler:innen in der Schule und vorgetäuschte Leistungen dürfen nicht in die Benotung mit einbezogen werden. Auch eine Orientierung am Klassendurchschnitt darf nicht erfolgen. Die Beurteilung ist nur dann rechtskonform, wenn schon am Schulanfang die Kriterien der Notengebung festgelegt und öffentlich gemacht worden sind.

Nachvollziehbarkeit, Transparenz und rechtliche Gültigkeit können am besten durch Kompetenzraster dargestellt werden. Diese helfen Lehrpersonen auch bei der Erfüllung der Informationspflicht bei Schulnachrichten, Elternsprechtagen oder Einzelauskünften in Sprechstunden. Dabei muss die Lehrperson aber keine Antwort auf die typische Frage „Auf welcher Note stehe ich?“ geben, „weil die Verordnung auf den „Leistungsstand“ und nicht auf die Leistungsbeurteilung abstellt“.<sup>219</sup>

Eine besondere Informationspflicht besteht dann, wenn die Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers „in besonderer Weise“ nachlassen. Im § 19 Abs. 3 ist die Vorgangsweise für diese Fälle geregelt:

Wenn die Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers allgemein oder in einzelnen Unterrichtsgegenständen in besonderer Weise nachlassen, hat die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer bzw. die Klassenvorständin oder der Klassenvorstand oder die Lehrerin oder der Lehrer des betreffenden Unterrichtsgegenstandes mit den Erziehungsberechtigten Verbindung aufzunehmen.<sup>220</sup>

---

<sup>218</sup> Bundesministerium für Finanzen: RIS - Leistungsbeurteilungsverordnung - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 29.10.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [abgerufen am 29.10.2023].

<sup>219</sup> Vgl. Neuweg, 85.

<sup>220</sup> Bundesministerium für Finanzen: RIS - Schulunterrichtsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.08.2023, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [abgerufen am 09.08.2023].

Das muss nicht automatisch bedeuten, dass ein „Nicht genügend“ droht, sondern es reicht ein deutlicher Leistungsabfall im Vergleich zu vorher. Im Gespräch mit den Erziehungsberechtigten oder der volljährigen Schülerin oder des volljährigen Schülers sollen die Umstände, die zu diesem Leistungsabfall geführt haben, aufgeklärt werden. Mit diesem Wissen können Lehrpersonen auf besondere Umstände eingehen und unterstützende Maßnahmen anbieten.

Wenn tatsächlich ein „Nicht genügend“ droht, sollte über das Frühwarnsystem eine entsprechende Mitteilung erfolgen. Das folgende Gespräch mit allen Beteiligten kann Fördermaßnahmen oder Änderungen im Lernverhalten beinhalten, die sich dann positiv auf die Leistung der Schülerin oder des Schülers auswirken sollten. Durch den Informationscharakter dieses Systems ist eine Frühwarnung aber nicht eine gesetzliche Voraussetzung für eine negative Beurteilung. Auch ohne eine erfolgte Frühwarnung darf mit „Nicht genügend“ beurteilt werden.

### **8.2.1 Was bedeutet „Wesentlich“?**

Die Auffassung von „Wesentlich“ entscheidet in der Notengebung des österreichischen Schulrechts zwischen „Nicht genügend“ und „Genügend“ und damit zwischen „Aufsteigen“ und „Nicht aufsteigen“. Bei einem „Genügend“ muss die Schülerin oder der Schüler die „Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt“<sup>221</sup> haben.

Da das Erreichen einer positiven Note vor allem ein Selektionskriterium ist, kann dagegen ein Widerspruch eingelegt werden (Kapitel 3.4.). Auch hier gilt, dass „Wesentlich“ nicht mit den Lehrplaninhalten gleichgesetzt wird, sondern der jeweilige Stand des Unterrichts ist zu berücksichtigen. Damit überlässt der Gesetzgeber der Lehrperson die Grenzziehung.

Ob sich „Wesentlich“ auf den gesamten Unterricht, oder auf jeden einzelnen Teilbereich bezieht, wurde vom Bundesverwaltungsgerichtshof klargestellt. Im Zusammenhang mit einer Vorwissenschaftlichen Arbeit stellte das Gericht klar: „Bei nicht überwiegendem Erfüllen nur eines dieser wesentlichen Bereiche ist das Prüfungsgebiet ‚Vorwissenschaftliche Arbeit‘ somit mit ‚Nicht bestanden‘ zu beurteilen.“ (BVwG vom 13.3.2017, Zl. W224 2133392-1)<sup>222</sup>

Somit müssen alle Teilbereiche wesentlich erfüllt werden.

In der Praxis ist jeder Lehrperson klar, was ein „Nicht genügend“ für eine Schülerin oder einen Schüler bedeuten kann. Auch im Hinblick auf die Stellungnahme werden die Leistungen in einem solchen Fall besonders penibel dokumentiert. Meistens bemerken Lehrpersonen schon

---

<sup>221</sup> §14 Abs. 1 LBVO.

<sup>222</sup> Vgl. Neuweg, 51.

viel früher als Schüler:innen, dass in diesem Schuljahr ein „Nicht genügend“ drohen könnte. Viele Schüler:innen können nach erfolgter Warnung mittels eines Gesprächs ihre Leistungen steigern und zumindest ein „Genügend“ erreichen.

### **8.3. Zusammenfassung**

Die Evaluation von Schüler:innenleistungen ist ein zentraler Bestandteil unseres Bildungssystems in Österreich und Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung, faire und aussagekräftige Prüfungen zu gestalten. In diesem Abschnitt geht es um verschiedene Prüfungskonzeptionen und Notendefinitionen, die im österreichischen Schulsystem Anwendung finden. Bei der Entwicklung von Prüfungen sind grundlegende Prinzipien zu berücksichtigen: die proportionale Abbildung und die Variabilität. Damit soll sichergestellt werden, dass Prüfungen die verschiedenen Aspekte des Lernens angemessen widerspiegeln und allen Schüler:innen gerecht werden. In diesem Kontext wird auch die Bedeutung verschiedener Prüfungsformen, wie mündliche Prüfungen und schriftliche Überprüfungen, sowie die Notendefinition und -vergabe beleuchtet. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei auf den Begriff "Wesentlich" gelegt, der eine zentrale Rolle bei der Unterscheidung zwischen den Noten "Genügend" und "Nicht genügend" spielt. Durch eine sorgfältige Prüfungskonzeption und transparente Notenvergabe können Lehrpersonen dazu beitragen, eine gerechte und aussagekräftige Leistungsbeurteilung zu gewährleisten.

## 9. Fazit

Diese Arbeit gibt einerseits einen Überblick über die gesetzlichen Grundlagen, in die das Unterrichtsfach Ethik in Österreich eingebettet ist. Mit Hilfe ausgewählter Fachliteratur werden Rahmenbedingungen, Lehrer:innenhandeln und Grundsätze einer fairen Notengebung dargestellt. Andererseits fließen auch Erfahrungen aus der Praxis mit ein, die ein Gefühl dafür vermitteln sollen, was in der gelebten Unterrichtspraxis gut umsetzbar und was nur unter großen Mehraufwand möglich ist.

Zu Beginn wurde Ethik als besonderes Fach herausgestellt. Ethik muss als Unterrichtsprinzip in alle anderen Fächer hineinwirken, weil es eine der zentralen Bildungsaufgaben erfüllt. Umgekehrt wird Ethik auch von vielen Fächern beeinflusst. „Immer wenn es darum geht, Gegensätze zu überwinden und Unterschiedliches einander näher zu bringen, drängt sich das Bild der Brücke geradezu auf.“<sup>223</sup> Ethik sollte diese Funktion in der Schule haben. Damit eignet sich Ethik bestens für fächerübergreifende Projekte und Unterrichtsplanungen. Aber nicht nur die Schulgemeinschaft kann von Ethik profitieren, sondern auch und vor allem die Schüler:innen und Lehrer:innen selbst.

Ethik als Unterrichtsfach darf und muss sich mit den relevanten Fragen unserer Gesellschaft und des einzelnen Individuums auseinandersetzen. Nur wenn es Lehrpersonen im Unterricht gelingt, einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen herzustellen, beginnt die persönliche Auseinandersetzung mit den wichtigen Themen unserer Zeit. Dieser Zugewinn an Erfahrung ist mit den rechtlich gültigen Überprüfungsmöglichkeiten kaum messbar.

Dennoch muss sich auch Ethik an die gesetzlichen Rahmenbedingungen halten. Der Unterschied entsteht durch die Lehrperson im praktischen Unterricht. In dieser Arbeit wurde gezeigt, dass die Haltung der Lehrperson im Ethikunterricht von besonderer Bedeutung ist. Einerseits lernen Menschen durch das Vorbild und andererseits garantiert die Lehrperson damit einen pädagogischen Rahmen, in dem Persönlichkeitsentwicklung und faire Leistungsmessung in angstfreier Atmosphäre möglich werden.

Das gelingt nicht immer und das ist vor allem nicht einfach umzusetzen. „Heute muss alles leicht gehen. Sich anzustrengen ist verpönt, noch verpönter ist es, jemandem eine Anstrengung abzuverlangen.“<sup>224</sup> Wie viel Anstrengung darf eine Lehrperson ihren Schüler:innen zumuten? Es wurde gezeigt, dass Leistung im pädagogischen Kontext nicht nur die Reproduktion von Lehrinhalten ist. Wenn sich Schüler:innen im Unterricht anstrengen, sollte das auch fair und

---

<sup>223</sup> Liessmann, 246.

<sup>224</sup> Ebd., 137.

vor allem fehlertolerant beurteilt werden. Es gibt viele Wege und Methoden zum Ziel und nicht alle müssen zum Ziel führen.

Bewährte Wege und Konzepte finden sich im Kapitel über die „Entwürfe einer förderlichen Unterrichts- und Prüfungskultur“. In allen Konzepten gilt derselbe Grundsatz: faire Benotung setzt fairen Unterricht voraus. Das „Konzept“ der Fairness startet zu Schulbeginn mit dem transparenten und verbindlichen Darstellen der notenrelevanten Kriterien, geht über das Schaffen möglichst idealer Rahmenbedingungen im Unterricht, bis hin zu fairen und differenzierten Prüfungsbedingungen.

Die vorgestellten Konzepte aus der Praxis bedeuten für die Lehrperson einen erheblichen Mehraufwand. Solange zusätzliche Aufgaben nicht gesetzlich verordnet sind, werden deshalb nie alle Lehrpersonen freiwillig mitmachen. Der Gesetzgeber ist deshalb aufgefordert eine faire Balance zwischen verordneten Rahmenbedingungen, die individuelle Gestaltungsmöglichkeiten zulassen, und gesetzlich verpflichtenden Vorgangsweisen zu finden. Die drei vorgestellten Konzepte haben sich in der Praxis bewährt und ausgesuchte Methoden und Vorgangsweisen können auch im Unterrichtsfach Ethik umgesetzt werden.

Der Mitarbeit wurde ein eigenes Kapitel gewidmet, weil sie im Unterrichtsfach Ethik eine besondere Rolle einnimmt. Durch sie können Entwicklungsprozesse sichtbar und bewertbar gemacht werden. Durch den großen Spielraum, den der Gesetzgeber der Lehrperson beim Bewerten der Mitarbeit gewährt, kann sich hier ein fairer Umgang miteinander am besten zeigen und entfalten. In diesem Bereich zeigt auch die Professionalisierung des eigenen Unterrichts die größten Effekte. Konzepte und theoretische Inputs können die Basis sein, aber die persönliche Weiterentwicklung, Diskursfähigkeit, Empathie und ständige Reflexion der Lehrperson ermöglichen erst Transparenz, Fairness und angstfreies Lernen in der Schule.

Für das Gelingen einer fairen Beurteilung ist die professionelle Haltung der Lehrperson entscheidend. Aus dieser Haltung erwächst professionelles Handeln in der Schule.

„Die Rechte des einen sind jedoch stets die Pflichten des anderen.“<sup>225</sup> Dieses Prinzip gilt auch für die Leistungsfeststellung und Benotung in der Schule. Lehrer:innen und Schüler:innen müssen sich an die gesetzlichen Vorgaben halten. Diese bieten aber bei genauerer Betrachtung viel mehr Möglichkeiten als es auf den ersten Blick scheint. Beobachtungskonzepte, Kompetenzraster und digitale Medien erleichtern den Unterricht und die Benotung nur, wenn sie angemessen und mit Bedacht eingesetzt werden. Zu viele Maßnahmen können zur Überforderung aller Beteiligten führen.

---

<sup>225</sup> Ebd., 222.

Diese Arbeit hat einige Theorien und Konzepte aufgezeigt, die den praktischen Unterricht differenzierter und fairer gestalten können. Vor allem an der Kompetenzorientierung gibt es kein Vorbeikommen. Konrad Paul Liessmann weist auf den inflationären Gebrauch des Begriffes hin. Zudem suggeriert der Kompetenzbegriff, seiner Meinung nach, eine „Unanständigkeit“:

Sie besteht im Glauben, dass Schule, Unterricht und Bildung junge Menschen umfassend auf die Zukunft vorbereiten und ihnen alle Fähigkeiten vermitteln könnten, die gebraucht werden, und die kommenden Herausforderungen anzunehmen und zu bewältigen.

Im Kapitel über die „Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung“ wurde gezeigt, dass Schule und Unterricht nicht alle notwendigen Kompetenzen vermitteln oder messen kann.

Letztendlich entscheiden Lernbereitschaft und das Einlassen auf neue Erkenntnisse, ob die eigenen Kompetenzen verbessert werden können. Schule bietet nur eine Möglichkeit das zu tun. Da die Schulzeit aber ein wesentlicher Lebensabschnitt für junge Menschen ist, können hier Grundlagen und Haltungen vermittelt werden, die im späteren Leben entscheidend sein können.

Das Beobachtungskonzept SBK aus der Elementarpädagogik kann zu einer ausgewogeneren Beurteilung der Mitarbeit führen. Idealerweise sollten die eigenen Beobachtungen durch Hospitation des Unterrichts objektiviert werden. Dieser Ansatz, der vor allem im COOL Konzept verfolgt wird, kann und sollte auch zu mehr Teamarbeit und Austausch führen.

Noten und vor allem unfaire Beurteilungen oder Bemerkungen im Unterricht können die Motivation der Schüler:innen entscheidend beeinflussen. Das wirkt sich auf die Leistungsmotivation aus und kann Schüler:innen auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden negativ beeinflussen. Faire Rahmenbedingungen und eine gelebte Fehlerkultur können Schule und Ethikunterricht für alle Beteiligten wertvoll und lehrreich sein lassen.

„Wilhelm von Humboldt hat einmal angemerkt – und niemand Geringerer als John Stuart Mill, der große Denker des Liberalismus, hat dies unterstrichen -, dass zur Bildung eines Menschen nur zwei Dinge nötig sind: Freiheit und Mannigfaltigkeit der Situationen.“<sup>226</sup>

Unser Bildungssystem, Ethik und Leistungsbewertung müssen beides unterstützen. Mit dieser Basis haben sich im Lauf dieser Arbeit drei weitere wichtige Erkenntnisse herausgebildet, die der Ethikunterricht anbieten sollte:

---

<sup>226</sup> Liessmann, 165f.

1. **Wahrheitsfindungstoolbox:** in Zeiten von „Fakenews“, KI-generierten Texten und Bildern und „Deepfakes“ sollte das Unterrichtsfach Ethik jungen Menschen Werkzeuge und Methoden zur Wahrheitsfindung vermitteln.
2. **Eigene Komfortzone verlassen:** Unterricht muss herausfordern. Unsere Welt ist nicht eindeutig. Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung, zum Diskurs oder zur eigenen Meinungsänderung sollte in Ethik (vor)gelebt werden.
3. **Relevanz für das eigene Leben:** Ethik bietet sich für das Behandeln „großer Themen“ mit globaler Bedeutung an. Schüler:innen müssen aber auch erkennen können, dass Ethik ihr eigenes Leben betrifft. Wie mache ich mit meiner Freundin oder meinem Freund Schluss? Wie verhalte ich mich in meinem zukünftigen Beruf? Wie trage ich einen Konflikt aus? Erst durch die Auseinandersetzung mit persönlich relevanten Fragen und Themen wird Ethik konkret erlebbar und gewinnt Bedeutung für das je eigene Leben.

Nicht alle Leistungen oder Erkenntnisse im Ethikunterricht sind mit den gesetzlich vorgeschriebenen Messinstrumenten erfassbar. Aber dieses Problem kennen andere Fächer genauso: „Führten im Fach Psychologie noch alle befragten Lehrpersonen Tests durch, wird im Vergleich dazu im Fach Philosophie häufig darauf verzichtet. Grund dafür ist, dass manche der Lehrpersonen der Meinung sind, dass „philosophisches Wissen nicht über eine Testform abrufbar ist“ [...].<sup>227</sup>

Die Arbeit hat gezeigt, dass es gut durchdachte Konzepte der fairen und rechtlich gültigen Leistungsfeststellung gibt. Lehrpersonen müssen sich aber bewusst sein, dass es immer Schüler:innen oder Eltern geben wird, die ihre Benotung als ungerecht empfinden werden. Deswegen sind Nachvollziehbarkeit und Transparenz nicht nur eine gesetzliche Anforderung an die Notengebung, sondern vor allem im Unterrichtsfach Ethik auch eine Frage der Haltung und Professionalität einer Lehrperson.

Faire Notengebung kann gelernt werden. Fachbücher und Ausbildung können nur den Grundstein legen. Konzepte aus der Praxis können als Beispiele für eine gelungene Umsetzung dienen. Aber die notwendige Arbeit an der eigenen Haltung und Professionalisierung des eigenen Unterrichts, der Leistungsfeststellung und der Notengebung kann nur in der Schulpraxis gelingen. Erst Auseinandersetzungen, Scheitern und gemachte negative und positive Erfahrungen im System Schule ermöglichen die Voraussetzungen für faire Notengebung. Die Fülle all dieser Faktoren kann Lehrpersonen überfordern und erfordert Zeit. Deshalb ist vor allem für Junglehrer:innen und Quereinsteiger:innen die Unterstützung des

---

<sup>227</sup> Rupprich, Marlene: Benoten im Zeitalter der Kompetenzorientierung. Leistungsbewertung am Beispiel der Unterrichtsfächer Psychologie und Philosophie, Graz 2018 (= Diplomarbeit), 65.

gesamten Kollegiums notwendig. Durch die sich ständig ändernden Rahmenbedingungen in der Schule muss auch die faire Notengebung als ein Prozess betrachtet werden, der sich den gegebenen Umständen und den gemachten Erfahrungen anpassen muss. Da Ethik ein sehr junges Fach im Kanon der Unterrichtsfächer ist, werden die nächsten Jahre zeigen, ob Ethik den Ansprüchen fairer Notengebung gerecht sein kann.

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: (Jürgens / Sacher 2008), 50.....	21
Abbildung 2: (Keller 2012), 62.....	32
Abbildung 3: (Goschke 2013).....	35
Abbildung 4: Differenzialdiagnose der Schulverweigerung (Schulphobie, Schulangst, Schulschwänzen; nach Steinhausen, 2006, 177) aus: (Rost / Sparfeldt / Buch 2018), 435. .....	37
Abbildung 5: erweitertes Leistungsverständnis aus: (Stern), 27.....	38
Abbildung 6: (Jürgens / Sacher 2008), 73.....	41
Abbildung 7: (Halfmann / Schulz von Thun März 2023), 44. ....	47
Abbildung 8: (Hofmann 2020), 65.....	53
Abbildung 9: Geiss, Paul Georg: Kompetenzorientierung im Unterricht, in: (Brüning 2021), 43. .....	62
Abbildung 10: (Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) 2012), 10. ....	64
Abbildung 11: (Lahmer 2011), 3.....	68
Abbildung 12: (Lahmer 2011), 4.....	68
Abbildung 13: (Neuweg 2019), 59.....	70
Abbildung 14: Andreas Hoffmann, COOL Team.....	74
Abbildung 15: (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2016), 9.....	82
Abbildung 16: (Neuweg 2019), 7.....	87
Abbildung 17: (Greve / Wentura 1997), 57.....	91
Abbildung 18: (Paschon 2008), 28.) .....	94
Abbildung 19: (Paschon 2008), 34.....	96
Abbildung 20: (Fuchs 14.10.2023). ....	97
Abbildung 21: (Neuweg 2019), 49.....	103

# Literaturverzeichnis

## Bücher (Sammelwerke)

**Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projets IMST** (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn, Berlin 2003.

**Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projets IMST** (Hg.): Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule, Klagenfurt: Inst. für Unterrichts- und Schulentwicklung 2008.

**Forell, Matthias u. a.** (Hg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule, Münster, New York: Waxmann 2023.

**Rost, Detlef H. / Sparfeldt, Jörn R. / Buch, Susanne R.** (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim: Beltz 2018.

**Weinert, Franz E.** (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, Basel: Beltz 2002 (= Pädagogik).

## Beiträge in Sammelwerken

**Geiss, Paul Georg:** Kompetenzorientierung im Unterricht, in: Brüning, Barbara (Hg.): Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen 2021, 39-45.

**Graumann, Carl Friedrich:** Grundzüge der Verhaltensbeobachtung, in: Meyer, Ernst (Hg.): Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie. München: Manz 1966 , 86–107.

**Patry, Philippe:** Leistungsbeurteilung, in: Pfister, Jonas / Zimmermann, Peter (Hg.): Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Bern: Haupt Verlag 2016 (= utb-studi-e-book 4514), 415-433.

**Eckhard Klieme, Frank Lipowsky, Katrin Rakoczy und Nadja Rarzka:** Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht, in: Prenzel, Manfred / Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms, Münster, München, Berlin: Waxmann 2006, 127-132.

## **Bücher (Monographien)**

**Bauer, Karl-Oswald:** Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager, Weinheim: Juventa-Verl. 1997 (= Pädagogisches Training).

**Bauer, Thomas:** Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Ditzingen, Altusried-Krugzell: Reclam; Eberl & Koesel GmbH & Co. KG 172022 (= Was bedeutet das alles? Nr. 19492).

**Böhm, Winfried/Seichter, Sabine:** Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: UTB GmbH 2017.

**Charim, Isolde:** Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert, Wien: Paul Zsolnay Verlag 2018.

**Greve, Werner / Wentura, Dirk:** Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung, Weinheim: Beltz 21997.

**Halfmann, Katrin / Schulz von Thun, Friedemann:** Haltung. Ein Praxisbuch für mehr Professionalität im pädagogischen Alltag, Hamburg: Rowohlt Verlag März 2023 (= Miteinander Reden).

**Hemetsberger, Bernhard:** Nicht genügend ... setzen! Zur Geschichte der Notengebung in Österreich. Zugl.: Wien, Univ., Master-Arb., 2015, Wien: LIT-Verl. 2015 (= Schulpädagogik und pädagogische Psychologie Band 9).

**Hinger, Barbara / Stadler, Wolfgang:** Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung, Tübingen: pagina GmbH 2018.

**Hofmann, Franz:** Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 12020 (= Edition Erziehungswissenschaft).

**Jürgens, Eiko / Sacher, Werner:** Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2008 (= Schulpädagogik).

**Keller, Ulrike Luise:** Gerechte Noten gibt es nicht. Und wie Noten die Lust am Lernen verhindern, Sinzheim: Via-Interna-Verl. 2012.

**Klafki, Wolfgang:** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim: Beltz 1996 (= Reihe Pädagogik).

**Liessmann, Konrad Paul:** Lauter Lügen. Und andere Wahrheiten, Wien: Paul Zsolnay Verlag 2023.

**Niklas Luhmann:** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt: Suhrkamp 1984.

**Neuweg, Georg Hans:** Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis, Linz: Trauner Verlag 12019.

**Roth, Heinrich:** Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schrödel 1971.

**Ruthendorf, Peter von / Schmidt, Donata:** Philosophieren messen. Leistungsbewertung im Philosophie- und Ethikunterricht, Leipzig: Militzke 22017 (= Lektüreheft).

**Schweizer, Joachim:** Einfach und sicher bewerten im Fach Ethik. Kompetenzorientierter Unterricht : Ideen und Vorlagen zur Leistungsmessung und -bewertung, Augsburg: Auer 12016 (= Immer besser unterrichten).

**Winter, Felix:** Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 42004 (= Grundlagen der Schulpädagogik 49).

**Zierer, Klaus:** Der Sokratische Eid. Eine zeitgemäße Interpretation, Münster, New York: Waxmann 12022.

## **Hochschulschriften**

**Krogger, Astrid:** Kann Religionsunterricht COOL sein. Theorie und Praxis des Kooperativen Offenen Lernens (COOL) im Religionsunterricht der Sekundarstufe II. Eine empirische Studie., Graz 2015 (= Dissertation).

**Meyer, Kirsten:** Bildung. Zugl.: Göttingen, Univ., Habil.-Schr., 2009, Berlin: de Gruyter 2011 (= Grundthemen Philosophie)

**Platzer, Georg:** Moralische Bildung als Aufgabe der Schule? Didaktik des Ethikunterrichts im internationalen Vergleich, Wien 2019 (= Dissertation).

**Raffel, Julia:** Gerechtigkeitswahrnehmung in der Schule, Graz 2014 (= Diplomarbeit).

**Rösch, Anita:** Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht (= Dissertation).

**Rupprich, Marlene:** Benoten im Zeitalter der Kompetenzorientierung. Leistungsbewertung am Beispiel der Unterrichtsfächer Psychologie und Philosophie, Graz 2018 (= Diplomarbeit).

## **Internetdokumente**

### **Das Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS)**

- RIS - Konkordat (Heiliger Stuhl) - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 04.08.2023, in:  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009196> [abgerufen am 04.08.2023].
- RIS - Schulorganisationsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 04.08.2023, in:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [abgerufen am 04.08.2023].

- RIS - Schulorganisationsgesetz § 39 - Bundesrecht konsolidiert, tagesaktuelle Fassung, in:  
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=39&Anlage=&Uebergangsrecht=> [abgerufen am 05.08.2023].
- Bundesministerium für Finanzen: RIS - Leistungsbeurteilungsverordnung - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.08.2023, in:  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [abgerufen am 09.08.2023].
- Bundesministerium für Finanzen: RIS - Schulorganisationsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.08.2023, in:  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [abgerufen am 09.08.2023].
- Bundesministerium für Finanzen: RIS - Schulunterrichtsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.08.2023, in:  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [abgerufen am 09.08.2023].
- Bundesministerium für Finanzen: RIS - Allgemeines Verwaltungsverfahrensgesetz 1991 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 13.08.2023, in:  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005768> [abgerufen am 13.08.2023].
- Bundesministerium für Finanzen: RIS - Leistungsbeurteilungsverordnung - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 29.10.2023, in:  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [abgerufen am 29.10.2023].

### **Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF)**

- Bundesministerium für Bildung und Frauen: Bildungsstandards, ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung, in:  
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwic18zTi9KBAXURhv0HHd3rApQQFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.bmbwf.gv.at%2Fdam%2Fjcr%3A68240e12-4ce4-4188-9b88->

1778db41bb6d%2Fbildungsstandards.pdf&usg=AOvVaw0Z6dkxBwfY1saHDY\_hy6X-&opi=89978449 [abgerufen am 30.09.2023].

- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF): Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung: Ethik. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, in: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:184604e1-2a7f-4ca2-9f84-2b51f435c0af/reifepruefung\\_ahs\\_lfeth\\_22095.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:184604e1-2a7f-4ca2-9f84-2b51f435c0af/reifepruefung_ahs_lfeth_22095.pdf) [abgerufen am 23.09.2023].

### **Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung**

- Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten, in: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards\\_bbs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards_bbs.html) [abgerufen am 11.3.2024].

### **Cooperatives Offenes Lernen (COOL)**

- COOLtrainers: COOL - COOLtrainers, in: <https://www.cooltrainers.at/cool/> [abgerufen am 28.09.2023].
- Klassenrat, in: <https://www.cooltrainers.at/klassenrat/> [abgerufen am 9.3.2024]
- Höbling, Richard / Wittwer, Helga / Neuhauser, Georg: Cooperatives Offenes Lernen, in: <https://www.cooltrainers.at/wp-content/uploads/2022/05/cool-booklet.pdf> [abgerufen am 28.09.2023].

### **Der Daltonplan**

- Die Grundprinzipien des Daltonplans. <https://www.dalton-austria.com/die-grundprinzipien-des-daltonplans/> [abgerufen am 9.3.2024].
- Reichenberger, Simone: Helen Parkhurst und der Daltonplan :: dalton-österreich, in: <https://www.dalton-austria.com/helen-parkhurst-und-der-daltonplan/> [abgerufen am 28.09.2023].

### **Fachmagazine**

- Schmidt, Eva: Wie wichtig ist Glück?, in: <https://www.philomag.de/artikel/wie-wichtig-ist-glueck> [abgerufen am 10.03.2024].

### **Lexika Online**

- Duden Online: Duden Online, in: <https://www.duden.de/rechtschreibung/fair> [abgerufen am 08.08.2023].

- Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik, in:  
<https://lexikon.stangl.eu/1951/extrinsische-motivation> [abgerufen am 9.3.2024].

### **Leistungsbewertung, Benotung, Kompetenzen**

- Goschke, Thomas: Leistungsmotivation, in:  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiEi6y\\_86-DAXW39gIHHbTwDrsQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Ftu-dresden.de%2Fmn%2Fpsychologie%2Fifap%2Fallgpsy%2Fressourcen%2Fdateien%2Flehre%2Flehreveranstaltungen%2Fgoschke\\_lehre%2Fws\\_2013%2Fvl\\_motivation%2FVL06-Leistungsmotivation.pdf%3Flang%3Dde&usg=AOvVaw3RoYHrhHHUXxSpkqPrCxc&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiEi6y_86-DAXW39gIHHbTwDrsQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Ftu-dresden.de%2Fmn%2Fpsychologie%2Fifap%2Fallgpsy%2Fressourcen%2Fdateien%2Flehre%2Flehreveranstaltungen%2Fgoschke_lehre%2Fws_2013%2Fvl_motivation%2FVL06-Leistungsmotivation.pdf%3Flang%3Dde&usg=AOvVaw3RoYHrhHHUXxSpkqPrCxc&opi=89978449).
- Lahmer, Karl: Kompetenzmodell - Ethik: Diskussionsgrundlage, in:  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK EwiKr5SM3JOCAxVh\\_7sIHTdADwAQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fpup.schule.at%2Ffileadmin%2FDAM%2FGegenstandsportale%2FPsychologie\\_und\\_Philosophie%2FARGE%2FBundeslaender%2FSalzburg%2FKompetenzenEthik.pdf&usg=AOvVaw1Pw-q9PbxlsqdqQBQsch12&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK EwiKr5SM3JOCAxVh_7sIHTdADwAQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fpup.schule.at%2Ffileadmin%2FDAM%2FGegenstandsportale%2FPsychologie_und_Philosophie%2FARGE%2FBundeslaender%2FSalzburg%2FKompetenzenEthik.pdf&usg=AOvVaw1Pw-q9PbxlsqdqQBQsch12&opi=89978449) [abgerufen am 26.10.2023].
- National Council of Teachers of Mathematics: Principles and Standards - National Council of Teachers of Mathematics, in:  
[https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards\\_and\\_Positions/PSSM\\_ExecutiveSummary.pdf](https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf) [abgerufen am 15.09.2023].

### **LMS.at**

- Fuchs, Christian: Erste Schritte mit LMS.at, in:  
[https://lms.at/bib/1\\_\\_schritte\\_mit\\_lms\\_at.symlink?resource\\_id=75205498-133904275&m=view](https://lms.at/bib/1__schritte_mit_lms_at.symlink?resource_id=75205498-133904275&m=view) [abgerufen am 14.10.2023].

### **PSI-Theorie**

- Neusitzer, Hartmut: Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie), in:  
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK Ewir39KA6rSDAxVKnf0HHehYBjoQFnoECBEQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.>

mein-ressourcencoach.de%2Ffiles%2F233%2Fpsi-theorie-ausfuehrlich-hartmut-neusitzer-ressourcencoach-selbstmanagement-07-15.pdf&usg=AOvVaw0BvmPSar05QVhR-gdS-R7c&opi=89978449 [abgerufen am 29.12.2023].

## **Religionen**

- oesterreich.gv.at - Österreichs digitales Amt: Religionsmündigkeit, in: [https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben\\_in\\_oesterreich/kirchenein\\_\\_\\_austritt\\_und\\_religionen/Seite.820012.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein___austritt_und_religionen/Seite.820012.html) [abgerufen am 04.08.2023].
- oesterreich.gv.at - Österreichs digitales Amt: Religionsunterricht, in: [https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben\\_in\\_oesterreich/kirchenein\\_\\_\\_austritt\\_und\\_religionen/Seite.820014.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein___austritt_und_religionen/Seite.820014.html) [abgerufen am 04.08.2023].
- Österreichische Bischofskonferenz: Rahmenordnung für Religionslehrer der österreichischen Diözesen, in: [https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2022/01/Rahmenordnung\\_RL.pdf](https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2022/01/Rahmenordnung_RL.pdf) [abgerufen am 27.12.2023].

## **Tractatus Logico-Philosophicus**

- Wittgenstein, Ludwig: Tractatus Logico-Philosophicus, in: <https://people.umass.edu/klement/tlp/tlp.pdf> [abgerufen am 14.09.2023].

## **Umfragen und Studien**

- Steffens, Ulrich / Höfer, Dieter: Die Hattie-Studie - SQA, in: <https://www.yumpu.com/de/document/view/29321860/die-hattie-studie-sqa> [abgerufen am 16.08.2023].

## **Wikipedia**

- Wikipedia: Blooms Taxonomie, in: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Blooms\\_Taxonomie&oldid=239695515](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Blooms_Taxonomie&oldid=239695515) [abgerufen am 29.12.2023].
- Wikipedia: Dogma, in: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Dogma&oldid=240467121> [abgerufen am 27.12.2023].

- Wikipedia: Edutainment, in:  
<https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Edutainment&oldid=238585142>  
 [abgerufen am 28.12.2023].

## **Zeitschriftenaufsätze**

- Bucher, Anton A.: Religionsunterricht – Ethikunterricht. Mehr Konvergenzen als Divergenzen, in: Österr. Religionspädagogisches Forum 30 / H. 1 (2022) 34–50.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Ethik- und Religionsunterricht. Gemeinsame Erklärung der Religionsgemeinschaften. Pressekonferenz am 7. Juni 2021 (2021).
- Oelkers, Jürgen: Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral, in: BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 / H. 3 (2019) 383–392.
- Paschon, Andreas: Die Grundlagen des „Salzburger Beobachtungskonzepts“ (SBK). Zwischenbericht zur Entwicklung eines Beobachtungsinstruments, in: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 12 / H. 2 (2008) 23–50.
- Stern, Thomas: Förderliche Leistungsbewertung (2., aktualisierte und ergänzte Auflage).