



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der schriftliche LehrerInnenkommentar.

Förderorientiertes Beurteilen im Deutschunterricht

verfasst von

Mag^a. Kristina Gratzl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 299 333

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie UF Deutsch

Betreuer: PD Mag. Dr. Stefan Krammer

Meinen Eltern

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich im Laufe meines Studiums und beim Schreiben der vorliegenden Diplomarbeit unterstützt haben.

Dass die Arbeit in dieser Form zustandegekommen ist, verdanke ich den beiden Deutschlehrkräften, die mir das umfangreiche Untersuchungsmaterial zur Verfügung gestellt haben.

Herzlicher Dank gebührt meinen beiden unermüdlichen Korrekturleserinnen Sandra Kienzl und Elke Ritzlmayr sowie Michael Brombauer für seinen Einsatz als Bezwingen jeglicher technischer Hürden.

Der größte Dank gilt meiner engsten Familie, die mich zu jeder Zeit motiviert und gefördert und damit mein Studium erst ermöglicht hat.

Linz, April 2014

Kristina Gratzl

Die Schule soll Leistungen in Gang bringen, nicht bloß feststellen; sie soll sie stärken, nicht bloß ermitteln; sie soll die Schüler das Lernen als ein fortschreitendes Verstehen und Gestalten der Welt erfahren lassen, als einen Prozess, der immer noch andauert, und sie soll zu Tage fördern helfen, was daraus noch alles werden kann.

Hans Rauschenberger

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Die Krux mit der Leistungsbeurteilung.....	6
2.1	Funktionen der schulischen Leistungsbeurteilung	8
2.2	Feedbackkultur und Leistungsbeurteilung	10
2.3	Der Status quo: traditionelle Leistungsbeurteilung	13
2.4	Die Note – ein „retardierendes Moment“?	15
2.4.1	Das Problem der Bezugsnorm	17
2.4.2	Mangelnde Gütekriterien	19
2.4.3	Das Problem der Motivation.....	21
2.4.4	Mangelnder Informationsgehalt.....	23
2.5	Vom Status quo zur alternativen Korrektur.....	25
2.5.1	„Mäeutische Korrektur“	26
2.5.2	„Förderndes Beurteilen“	30
3	Der LehrerInnenkommentar.....	34
3.1	Die Definition.....	34
3.2	Pädagogischer Idealtyp: förderorientierter LehrerInnenkommentar	36
3.2.1	Neue LehrerInnenrolle: SchreibberaterIn statt RichterIn	36
3.2.2	Korrektur als Dialog	38
3.2.3	Form des förderorientierten LehrerInnenkommentars.....	41
3.2.4	Hürden für den LehrerInnenkommentar im Schulalltag.....	46
3.2.4.1	Der Faktor Zeit	47
3.2.4.2	Der Faktor Effektivität	49
3.2.4.3	Der LehrerInnenkommentar – ein heikler Drahtseilakt?.....	52
3.2.5	Sinn und Zweck des LehrerInnenkommentars	54
3.2.5.1	Motivation und Individualisierung.....	54
3.2.5.2	Verringerung von Schulangst.....	60
3.2.5.3	Befähigung zur Selbstständigkeit.....	61
4	Der LehrerInnenkommentar im Praxistest.....	64
4.1	Das untersuchte Material	64
4.2	Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse	65
4.2.1	Qualitatives Analysekriterium: LehrerInnenkommentar	66
4.2.2	Qualitatives Analysekriterium: Förderorientierung.....	67

4.2.3	Ausblick.....	72
4.3	Die Analyse.....	72
4.3.1	Das Korrektursystem	73
4.3.2	Das Korrekturbild	74
4.4	Die Ergebnisse der Analyse	76
4.4.1	Der LehrerInnenkommentar bei Lehrkraft 1	77
4.4.2	Der LehrerInnenkommentar bei Lehrkraft 2	82
4.4.3	Die LehrerInnenkommentare der beiden Lehrkräfte im Vergleich	85
5	Fazit.....	90
6	Literaturverzeichnis	94
6.1	Sekundärliteratur	94
6.2	Zeitschriftenartikel	96
6.3	Internetquellen.....	97

1 Einleitung

Jede Schülerin und jeder Schüler kennt die Situation: Der Stundenplan kündigt den Deutschunterricht an. In einer vorhergehenden Einheit wurde Schularbeit geschrieben und nun zittern alle der Rückgabe der beurteilten Arbeiten entgegen. Der Lehrer oder die Lehrerin teilt die Hefte aus. Mit einer gewissen Anspannung wird das Heft aufgeschlagen und die Seite gesucht, auf der die Lehrkraft ihre Beurteilung vermerkt hat. In der gesamten Klasse folgen die unterschiedlichsten Reaktionen: Erleichterung, Zufriedenheit, Freude aber auch Enttäuschung oder Verzweiflung.

Doch was genau löst diese Emotionen aus? Was finden die Schüler und Schülerinnen unter ihren Arbeiten vor? Wie vermerken die Lehrkräfte ihre Korrekturen und Beurteilungen? In welcher Form erreichen diese Rückmeldungen die Lernenden und welche Auswirkungen haben sie?

Die Korrektur von Deutschschularbeiten läuft erfahrungsgemäß nach einem klaren Schema ab. Der Schüler oder die Schülerin verfasst seine Arbeit in einer Prüfungssituation. Die Lehrkraft nimmt die Arbeit mit nachhause, korrigiert sie nach eigenem System und beurteilt und benotet die SchülerInnentexte gemäß der Leistungsbeurteilungsverordnung für österreichische Schulen. Nach der Rückgabe an die Schülerinnen und Schüler finden diese zunächst eine konkrete Note von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ unter ihren durchkorrigierten schriftlichen Arbeiten. Vielleicht stehen darüber hinaus noch eine Aufschlüsselung der konkreten Beurteilungskriterien, zum Beispiel der Fehleranzahl oder auch eine Punkteverteilung hinsichtlich der Erfüllung von Kriterien wie Aufbau, Inhalt und Sprach- und Schreibrichtigkeit, unter den Schularbeiten. In manchen Fällen haben die Lehrenden noch eine schriftliche Notiz an die Lernenden hinterlassen. Dann stehen unter der Note Aussagen wie beispielsweise „*Gut gemacht.*“, „*Tolle Geschichte.*“ oder auch „*Leider sehr viele Fehler – deshalb nur Genügend.*“ Verbesserungsvorschläge, Tipps oder Lernempfehlungen des Lehrers oder der Lehrerin finden sich eher selten in den Schularbeitsheften.

Bei all dem Genannten handelt es sich um mehr oder weniger konkrete Rückmeldungen von Leistung an den Schüler, an die Schülerin. Die Note begleitende schriftliche Feedbacks mögen für Schülerinnen und Schüler durchaus erfreulich sein, vor

allem wenn es sich dabei um Lob für gute Leistungen handelt. Doch wie sieht es am negativen Ende des Notenspektrums aus? Was findet der oder die mit „Nicht genügend“ beurteilte Lernende bei der Rückgabe unter seiner oder ihrer Deutschschularbeit vor?

Beurteilung von SchülerInnenleistungen ist für Lehrer und Lehrerinnen eine verantwortungsvolle und heikle Aufgabe. Die Korrektur und Benotung von Schularbeiten ist die Bestandsaufnahme einer abgelieferten individuellen Arbeit, sie prüft diese auf Mängel und Versäumnisse. Im System Schule, in dem es gilt, regelmäßig Wissensüberprüfungen durchzuführen und Noten zu verteilen, wird die Beurteilung des Weiteren zur Rückmeldung über den jeweiligen Leistungsstand und diesbezügliche Fähigkeiten. Fähigkeiten, die es zu formen, weiterzuentwickeln und zu verbessern gilt. Feedbacks, die Bewertungen durch Lehrkräfte beinhalten, sollten mit besonderer Sorgfalt formuliert sein und konkrete Anhaltspunkte für diese Weiterentwicklung bieten, nur so wird Lernfortschritt, der ja schließlich und endlich das Ziel schulischer Ausbildung ist, ermöglicht.

Ein erster oberflächlicher Blick auf die gängige Praxis im Kontext von Deutschunterricht und schulischer Leistungsbeurteilung offenbart allerdings, dass Schülerinnen und Schüler nur bedingt mit der Form des konkreten und lernorientierten Feedbacks auf ihre Leistungen im Unterricht konfrontiert werden.

Gerade wenn sich die jeweilige Note dem negativen Ende der Skala zuneigt, scheint es vielen Lehrern und Lehrerinnen die Sprache zu verschlagen. Der Schüler oder die Schülerin erhält seine oder ihre Schularbeit dann, benotet mit „Nicht genügend“ inklusive eines meist enttäuschten oder gar mitleidigen Blicks der Lehrerin oder des Lehrers, zurück. Ein Eindruck, der mir vor allem aus motivationspsychologischer und damit pädagogischer Sicht fatal scheint. Schüler und Schülerinnen werden hier sozusagen im Regen stehen gelassen. Im schulischen Prüfungsalltag herrscht ein einigermaßen starrer Korrekturzwang, an dessen Ende unbedingt eine eindeutige Zensur zu stehen hat, weiterführende Rückmeldungen werden hier oftmals außen vor gelassen.

Doch gerade um des individuellen Schülers oder der individuellen Schülerin willen und dessen beziehungsweise deren Leistungen als Objekte von externer Kritik wäre es, vor

allem aus motivationspsychologischen Gründen, wichtig, Beurteilung individueller und lernakzentuierter zu gestalten.

Auch für Lehrkräfte sollte das Beurteilen von schriftlichen Leistungen im Deutschunterricht (im Unterricht generell) nicht zur „faden“ Routine werden, an dessen Ende immer eine singuläre Note von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ steht, von der Schülerinnen und Schüler eigentlich nicht profitieren.

So bereichernd es für den Lehrer oder die Lehrerin wäre, sich nähere Gedanken zu den schriftlichen Arbeiten der Schüler und Schülerinnen zu machen, so wichtig wäre es für den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin, konkretes Feedback auf seine oder ihre Leistungen zu erhalten, zu erfahren, wo eventuell Verbesserungspotenzial gegeben wäre und wie an den eigenen Fähigkeiten gearbeitet werden kann.

Hier ist eine Art von verbaler Leistungsrückmeldung gefordert, so wie sie im Normunterricht teilweise bereits Platz hat. Die Korrektur von Hausübungen oder Schreibübungen im Unterricht findet viel eher prozess- und übungsorientiert statt als jene von Texten, die in prüfungsrelevanten Kontexten entstanden sind. Diese Einschätzung entstammt nicht nur meinen persönlichen Erfahrungen als Schülerin, sondern seit Studienbeginn auch Beobachtungen im Zuge von Hospitationen und Fachpraktika an Schulen sowie aus Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern. Die Gründe dafür liegen vielleicht in einer teilweise veralteten Auffassung einer strikten Trennung von Prüfungs- und Lernsituationen.¹ Doch warum sollten Lernprozesse vor Prüfungssituationen halt machen?

Mit dem Erhalt der Note scheint das Thema Schularbeit tatsächlich meist abgeschlossen und es werden kaum weitere Gedanken darauf verwendet, solange die Arbeit nur positiv beurteilt wurde. Bereits hier geht viel Potenzial hinsichtlich individueller Weiterentwicklung verloren.

Am anderen Ende der Notenskala gestaltet es sich noch problematischer, denn hier verzweifeln die Schüler und Schülerinnen, weil sie oft nicht wissen, wie sie sich verbessern können. Dieses Wissen zu erlangen, ist allerdings Voraussetzung um

¹ Solche Auffassungen finden sich zahlreich in der fachdidaktischen Literatur, u.a. bei Martin Fix: „Prozess, Produkt und Bewertung.“ In: Ulf Abraham/Claudia Kupfer-Schreiner/Klaus Maiwald (Hgg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer 2005. S.196. oder auch bei Jürgen Baumann: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze: Erhard Friedrich Verlag 2006. S.125.

Lernfortschritte in Gang zu setzen und dessen Vermittlung sollte auch bei prüfungsrelevanten Texten fortgesetzt werden. Lehrerinnen und Lehrer hätten es in der Hand ihren Schülern und Schülerinnen die Informationen zu geben, die sie brauchen um sich zu verbessern und weiterzuentwickeln. – Dazu bräuchte es lediglich einen simplen Kommunikationsprozess.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich nun ein konkretes Instrument der individuellen Rückmeldung von SchülerInnenleistungen, der den benötigten Kommunikationsprozess vorantreiben könnte, genauer unter die Lupe nehmen. Dabei geht es mir in erster Linie darum, individualisierendes Feedback durch korrigierende Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Prüfungssituation „Deutschschularbeit“ zu durchleuchten. Im Zentrum meiner Aufmerksamkeit wird dabei eine Form der schülerInnenfördernden Leistungsbeurteilung liegen, wie sie in der fachdidaktischen Literatur bereits seit einiger Zeit vorgeschlagen und diskutiert wird: der, die obligatorische Note begleitende, schriftliche LehrerInnenkommentar.

Bevor der schriftliche LehrerInnenkommentar in Form und Funktion vorgestellt werden soll, ist jedoch eine theoretische Annäherung an das Thema der Beurteilung von schriftlichen Arbeiten im Deutschunterricht von Nöten. Kapitel 2 beschäftigt sich daher zunächst mit den Funktionen der schulischen Leistungsbeurteilung sowie mit deren traditioneller Ausprägung und möglichen alternativen Formen.

Kapitel 3 soll das Instrument des schriftlichen LehrerInnenkommentars vorstellen und hinsichtlich seiner theoretischen Einsatzmöglichkeiten sowie bezüglich etwaiger Vor- und Nachteile seines Einsatzes im Schulunterricht abtasten. Mit Blick auf die österreichischen Lehrpläne, die Leistungsbeurteilungsverordnung und das Schulunterrichtsgesetz sowie auf (fach)didaktische Literatur sollen der Bereich eines „schülerInnenfreundlichen“, förderorientierten Korrigierens und Beurteilens definiert und seine Realisierungsmöglichkeiten im Schulalltag aufgezeigt werden.

Anhand der Analyse einer kleinen Stichprobe von beurteilten Schularbeiten durch einen erfahrenen, mittlerweile pensionierten Deutschlehrer und durch eine Junglehrerin soll schließlich versucht werden, Einblick in die schulalltägliche Praxis zu gewinnen. Dabei stehen folgende Fragen im Raum: Wie werden die Korrektur und Beurteilung von schriftlichen SchülerInnenleistungen im Unterrichtsfach Deutsch gehandhabt? Werden

Schularbeiten neben ihrer Benotung auch kommentiert und wie sieht dieser LehrerInnenkommentar aus? Weisen die LehrerInnenkommentare Förderorientierung auf und wie ist diese zu bestimmen? Welche Hindernisse sind bezüglich eines notenbegleitenden, verbalen Beurteilens von Deutschschularbeiten im Schulalltag zu überwinden? In welchem auch gesetzlichen Rahmen kann und sollte dies geschehen? Ist es möglich, motivierend zu kritisieren und wie könnte ein entsprechend positiv formulierter und förderorientierter, aber deshalb noch lange nicht kritikloser LehrerInnenkommentar aussehen? Auf welche Nuancen und Besonderheiten sollte man beim Formulieren einer solchen schriftlichen Kritik achten?

2 Die Krux mit der Leistungsbeurteilung

Die Tatsache, dass jeder Schüler und jede Schülerin am Ende eines Unterrichtsjahres die Schule mit einer Beurteilung seiner oder ihrer erbrachten Leistung in Form eines Zeugnisses verlässt, konfrontiert Kinder schon in frühem Alter mit den Anforderungen einer Leistungsgesellschaft. Außer im Rahmen von einigen reformpädagogischen Schulformen gibt es kaum Möglichkeiten, sich dem zu entziehen. So werden Kinder bereits in jungem Alter mit Kritik ihrer schulischen Leistungen in Form von Beurteilung mittels Noten konfrontiert.

Ein Teil der Jahresbeurteilung von SchülerInnenleistungen im Fach Deutsch bezieht sich auf schriftliche Leistungen. Diese werden in prüfungsrelevantem Kontext durch Schularbeiten erhoben. Wie eine Beurteilung von schriftlichen Leistungen durchzuführen ist, legt die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) detailliert fest.

Im Paragraphen 15 Absatz 2 der Leistungsbeurteilungsverordnung für österreichische Schulen heißt es, dass für die Beurteilung von schriftlichen Leistungsfeststellungen nur die Beurteilungsstufen „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ „zu verwenden und in Worten einzusetzen“² sind. Der im gleichen Paragraphen folgende Zusatz wird dabei allzu leicht überlesen: „Zusätze zu diesen Noten sind, soweit es sich nicht um Zusätze nach § 11 Abs. 3 letzter Satz handelt, unzulässig.“³

Der genannte Paragraph 11 Abs. 3 stellt fest, dass „[d]ie für die Beurteilung maßgeblichen Vorzüge und Mängel seiner Leistung dem Schüler mit der Beurteilung bekanntzugeben sind.“⁴ Folgt man, als Lehrer oder Lehrerin, diesem Paragraphen, kann die alleinige Beurteilung mittels Note eigentlich nie genügen. Denn im Idealfall setzt die Zensur die Leistung eines Schülers, einer Schülerin in Bezug zu einem sachlichen, vorformulierten, zu erreichenden Lernziel. Realistischerweise sagt die Note allerdings eher etwas über das Abschneiden eines Schülers oder einer Schülerin im Verhältnis zum Rest der Klasse, nur äußerst selten auch etwas zum Vergleich mit eigenen Leistungen aus der Vergangenheit, aus. Genau hier offenbart sich eine nicht unwesentliche Schwäche der gängigen schulischen Leistungsbeurteilung mittels Noten. Eine Zensur kann, wie noch

² Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung). URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> (14.4.2014) §15 Abs.2. [in der Folge als LBVO angeführt]

³ LBVO §15 Abs.2

⁴ LBVO §11 Abs.3

genauer zu erläutern sein wird, über „maßgebliche Vorzüge oder Mängel“, wie in der LBVO gefordert, nicht im Detail informieren. Als funktioneller erweisen sich diesbezüglich die Fehlermarkierungen der korrigierenden Lehrperson. Eine weitere Forderung laut Paragraph 11 Abs. 3 erfüllen sie jedoch nicht: Die detaillierte Stellungnahme zu seiner oder ihrer Leistung soll nämlich geschehen, ohne den Schüler oder die Schülerin zu entmutigen oder seine beziehungsweise ihre Selbstachtung zu beeinträchtigen. Das ist eine oftmals heikle Aufgabe für die Lehrkräfte, insbesondere wenn es um die Beurteilung von weniger „guten“ SchülerInnenleistungen geht. Viele (auch ehemalige) Schüler und Schülerinnen erinnern sich an unangenehme Situationen bei der Rückgabe von Schularbeiten. Ob sie die schlechte Note dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin offenbaren mussten oder ob sie vom Lehrer oder der Lehrerin vor der gesamten Klasse verlautbart wurde – oftmals war dies ein demütigendes Gefühl.

Die Beurteilung und Benotung durch die Lehrkraft ist immer zugleich Kritik an der persönlichen Leistung seiner oder ihrer Schüler und Schülerinnen und damit von nicht geringer Bedeutung für die Beurteilten. Es ist eine Konfrontation mit persönlichen Schwächen und Unzulänglichkeiten und kann dementsprechende psychische Auswirkungen zeigen.

Schülerinnen und Schüler erhalten im leistungsorientierten System Schule täglich externes Feedback von ihrer Umgebung, insbesondere von den Lehrkräften. Da die Bewertung von persönlicher Leistung durch Außenstehende direkten Einfluss auf das Selbstbewusstsein nimmt, gilt es vor allem bei kritischen Urteilen Vorsicht walten zu lassen.⁵ Es muss also in der Verantwortung der Pädagogen und Pädagoginnen liegen, die negativen Auswirkungen, die schlechte Beurteilungen auf Schüler oder Schülerinnen haben können, in Grenzen zu halten. Eine Möglichkeit, „selbstwertschonend“ zu beurteilen, würde sich durch den Verzicht auf Zensuren bieten. Da unser Bildungssystem jedoch ein leistungsorientiertes und kompetitives ist, steht am Ende der meisten Prüfungssituationen eine Note und damit die Rückmeldung eines scheinbar klaren und unumstößlichen Urteils, das auch negativ ausfallen kann. Um einer negativen Beeinträchtigung des Selbstwerts oder der Motivation der Schüler und Schülerinnen entgegenzuwirken, wäre es aber notwendig, Feedbackalternativen zu bieten. Denn die Note – in diesen Fällen dann auch noch von unzähligen Fehlermarkierungen begleitet – übermittelt allzu leicht demotivierende Botschaft.

⁵ Vgl. Helmut Lukesch: Einführung in die pädagogische Psychologie. 3.Auflage. Regensburg: S. Roderer 1997. (= Psychologie in der Lehrerausbildung. Bd.1) S.268-269.

Abhilfe könnte hier der Schritt in Richtung individualisierende Leistungsbeurteilung schaffen. Wieso die Note nicht gleich unter der bewerteten Schularbeit mit Worten begründen und dem Schüler oder der Schülerin Greifbareres in die Hand geben als ein mehr oder weniger abstraktes Urteil?

Bei genauerer Betrachtung des Umfeldes schulischer Leistungsbeurteilung lässt sich durchaus feststellen, dass die Note begleitende, ausführliche Kommentare der Lehrpersonen aus pädagogischen und motivationalen Gründen zwar erwünscht scheinen, in der Praxis jedoch einer oft vernachlässigten Fleißaufgabe gleichkommen.⁶ Ursula Esterl und Annemarie Saxalber stellen fest: „LehrerInnenkommentare zu den Texten könnten schon ein wenig weiterhelfen, doch gibt es in Österreich bislang keine Verpflichtung, der Benotung einen erläuternden Kommentar hinzuzufügen.“⁷ Die einzige verpflichtende Ausnahme stellt der Maturakommentar dar.

Bevor im Rahmen dieser Arbeit auf den erläuternden Kommentar als individuellen und motivierenden Zusatz zur Note näher eingegangen wird, sollen zunächst die Funktionen der Leistungsbeurteilung betrachtet werden.

2.1 Funktionen der schulischen Leistungsbeurteilung

Eine zentrale Aufgabe von Schule ist ihre Qualifikationsfunktion, die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, die es ihren Absolventen und Absolventinnen ermöglichen, ihre individuellen Leben innerhalb der Gesellschaft zu gestalten. Der dieser Vermittlung zugrundeliegende Prozess ist, auf seiten der Lehrer und Lehrerinnen, jener des Lehrens und, auf seiten der Schüler und Schülerinnen, jener des Lernens. Kinder als Lernende verfügen über eine natürliche Neugier, die Lernprozesse antreibt und tragen somit ihren Teil zum Lehr-Lern-Gefüge bei. Wenn sich Pädagogen und Pädagoginnen nun ihrer Aufgabe als Lehrende ebenfalls bewusst sind und diese mit Verantwortung und Motivation ausüben, sollten, bezüglich dieser konkreten Aufgabe der Schule, eigentlich kaum Probleme bestehen. – Hätte Schule nicht auch noch eine Selektionsfunktion zu erfüllen.

⁶ Vgl. Ursula Esterl/Annemarie Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet... Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars.“ In: Ursula Esterl/Annemarie Saxalber (Hgg.): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag 2010. (= *ide-extra*. Eine deutsche Publikationsreihe. Bd. 17) S.189.

⁷ ebd. S.188.

Schule selektiert ihre Schülerinnen und Schüler, begleitet sie beim Erwachsenwerden, teilt ihnen Lebenschancen zu und bestimmt mit, was aus den Kindern wird, welche Berufe und Lebenswege sie wählen.⁸ Ein wesentliches Steuerungsinstrument, um die Selektionsfunktion erfüllen zu können, ist die Leistungsbeurteilung.

Die schulische Organisation mit Schulunterrichtsgesetz und Leistungsbeurteilungsverordnung lässt das Benoten zu einer für Lehrerinnen und Lehrer verpflichtenden Tätigkeit werden. In jedem einzelnen Unterrichtsfach bewerten, beurteilen und benoten sie die schriftlichen, aber auch mündlichen und praktischen Leistungen ihrer Schüler und Schülerinnen.

Im Prozess der Leistungsbeurteilung als erstes steht die Bewertung als „kognitiver Akt bzw. mentaler Prozess des Einschätzens“⁹ des vorliegenden Ergebnisses einer Arbeit. Hat die Lehrkraft einen Eindruck von der SchülerInnenleistung, kann sie sich an die Beurteilung und Benotung wagen. Für Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek liegt der Unterschied zwischen Beurteilen und Benoten vor allem in der Objektivierung und Standardisierung einer Leistung im Rahmen einer Benotung, gegenüber einer (verbalen) Beurteilung, die sich zwar an Normen, Wertmaßstäben und Konventionen orientiert, jedoch zu einem gewissen Teil immer subjektiv und persönlich gefärbt ist.¹⁰ „Benoten ist die zusammenfassende Bewertung einer Leistung in einer Ziffernnote“¹¹. Ihr kommt in der Schule [...] traditionell [...] ein besonderes Gewicht zu.“¹² Benotung hat darüber hinaus und vor allem administrative Existenzberechtigung im Sinne einer Realisierung von Bildungsstandards und Vergleichbarkeit.¹³ Mittels Leistungsbeurteilung und ihrer konkreten Ausprägung als Zensuren im Kontext eines leistungsorientierten Schulsystems werden Schüler und Schülerinnen miteinander verglichen. Noten erfüllen also die Selektionsfunktion, indem sie Lernende im System Schule in ihren Leistungen differenzieren.

Gleichzeitig hat Leistungsbeurteilung aber auch eine diagnostische Funktion oder auch Informationsfunktion, die es den Lehrenden erlaubt, ihren Unterricht an die

⁸ Vgl. u.a. Hartwig Schröder: Leistung in der Schule. Begründung – Förderung – Beurteilung. München: Arndt 1997. (= Wissenschaft und Schule. Bd.4) S.48-53.

⁹ Michael Becker-Mrotzek/Ingrid Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2006. S.88.

¹⁰ Vgl. ebd. S.88.

¹¹ Im österreichischen Schulsystem existieren strenggenommen keine Ziffernnoten, sind die Zensuren doch in den Worten „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ zu notieren. Da im schulalltäglichen Gebrauch sehr wohl von „Einsern“ bis „Fünfern“ die Rede ist und auch das Schulunterrichtsgesetz (SchUG §18 Abs. 2) die Ziffern enthält, sieht die Verfasserin im Weiteren davon ab, diesen Unterschied wiederholt aufzuzeigen.

¹² ebd. S.88.

¹³ Vgl. ebd. S.95.

Lernenden und ihre Lernstände anzupassen, beziehungsweise auch die Möglichkeit eröffnet, den Schülern und Schülerinnen sowie deren Erziehungsberechtigten rückzumelden, wie es um ihren beziehungsweise den Lernerfolg ihrer Kinder steht.¹⁴

Eine „pädagogisch bedenkliche“¹⁵ Funktion wird der Leistungsbeurteilung in Form der Disziplinierung von Schülerinnen und Schülern zugeschrieben. Aufmerksamkeit, Mitarbeit und Leistung über verstärkten Notendruck zu „erzwingen“, ist allerdings ein problembehafteter Gedanke. Wesentlich effektiver und unter motivationalen Gesichtspunkten sinnvoller ist eine ansprechende Unterrichtsgestaltung seitens der Lehrkräfte.¹⁶

Leistungsbeurteilung hat also eine ganze Reihe an Aufgaben zu erfüllen. Einige dieser Aufgaben lassen sich nur schlecht miteinander vereinbaren. Im sozialen Vergleich mit anderen kommen besondere und individuelle Talente von Kindern oft nicht oder nur wenig zur Geltung. Meistens erhalten Schüler und Schülerinnen ihre Schularbeiten benotet zurück, ohne nähere Informationen zur zugrundeliegenden Bewertung zu erhalten. Unter anderem an solchen Reibungspunkten entstehen zahlreiche Probleme der Leistungsbeurteilung.

2.2 Feedbackkultur und Leistungsbeurteilung

Nach einer schriftlichen Arbeit stehen Deutschlehrerinnen und -lehrern mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, ihre Korrekturen abzuschließen, schriftlich festzuhalten und den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren. Unter der Schularbeit kann die Note allein, mit Notenspiegel oder aber mit einem Kommentar versehen stehen.¹⁷ In welcher Form auch immer, es handelt sich dabei um eine Rückmeldung seitens der Lehrerin oder des Lehrers an den Schüler beziehungsweise die Schülerin über dessen oder deren spezifische Leistung.

¹⁴ Vgl. Joachim Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Schriftliches Arbeiten. Bd. 2. Stuttgart: Klett 1994. S.226-227.

¹⁵ Schröder: Leistung in der Schule. S.53.

¹⁶ Vgl. ebd. S.53-54.

¹⁷ Vgl. Lukesch: Einführung in die Pädagogische Psychologie. S.272.

Der aus der Kybernetik stammende Begriff „Feedback“ benennt die „Rückmeldung, Rückkoppelung oder ‚Rückfütterung‘ von Informationen.“¹⁸

Rückmeldung bezeichnet den Vergleich der Information einer Steuerungsinstanz mit einem aktuellen Ist-Wert. Beim Vergleich mit dem Soll-Wert wird die Größe der Abweichung festgestellt und eine Reaktion in Gang gesetzt, um den Ist-Wert wieder an den Soll-Wert anzugleichen. Leistungsrückmeldungen sind für SchülerInnen, LehrerInnen und den Unterricht relevant. Sie erleichtern SchülerInnen das Lernen, sie informieren LehrerInnen über die Wirksamkeit des Unterrichts und sie erleichtern Unterrichtsvorbereitung. Rückmeldungen können für den Schüler (die Schülerin) kurz- und langfristige Effekte haben. Kurzfristig dienen sie dem Schüler (der Schülerin) zur Orientierung des Lernens, langfristig bestimmen sie Lernmotivation, Einstellung, Interessen, etc.¹⁹

Innerhalb des schulischen Alltags spielt also das LehrerInnenfeedback, die Rückmeldung der Lehrenden an die Lernenden, eine wichtige Rolle. Feedback in pädagogischem Rahmen findet auf vielen Ebenen statt. Grundsätzlich wird zwischen internem und externem Feedback unterschieden, wobei ersteres ein individuelles, persönliches Auswerten der Ergebnisse eines Handelns bezeichnet, also in Auseinandersetzung mit sich selbst erfolgt.²⁰ So lernen Schüler und Schülerinnen zum Beispiel mittels Selbstrückmeldung ihre Fähigkeiten und Leistungen realistisch einzuschätzen und gelangen somit zu besseren Lernergebnissen.²¹ Das externe Feedback

bezeichnet jegliche Formen einer externen Reaktion als Konsequenz auf das Verhalten des Lernenden. Das Lehrerfeedback, als Reaktion des Lehrers auf eine Schülerleistung, ist folglich eine Form des externen Feedbacks.²²

Die Selbstrückmeldung und Selbsteinschätzung des Individuums sind wichtige Instrumente des Lernens und der Motivation. Eine Tatsache, der auch die österreichische Leistungsbeurteilungsverordnung Rechnung trägt:

Die Leistungsfeststellungen haben auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten Bedacht zu nehmen und zur sachlich begründeten Selbsteinschätzung hinzuführen.²³

Da externes Feedback eine hohe Korrelation mit individueller Selbsteinschätzung aufweist, bergen vor allem negative Rückmeldungen von außen Gefahr für den Selbstwert. Daher

¹⁸ Peggy Richert: Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2005. S.58.

¹⁹ Lukesch: Einführung in die pädagogische Psychologie. S.268.

²⁰ Vgl. Richert: Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. S.61.

²¹ Vgl. Lukesch: Einführung in die pädagogische Psychologie. S.268-269.

²² Richert: Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. S.61-62.

²³ LBVO § 2 Abs. 5.

wird im Laufe der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen eine zunehmende Unabhängigkeit von äußeren Feedbackquellen angestrebt.²⁴

Die Beurteilung eigener Arbeit durch eine außenstehende Person und die Rückmeldung dieses Urteils ist externes Feedback. Das sollte grundsätzlich kein Problem darstellen, zumindest solange das Feedback positiver Natur ist. Fällt die Rückmeldung aber negativ aus, kann das vor allem aus motivationspsychologischer Perspektive zu unerwünschten Konsequenzen führen und eine Leistungsverbesserung rückt noch weiter in die Ferne.

Gerade in solchen Fällen, in denen sich die Beurteilung von Schularbeiten dem negativen Ende der Notenskala zuneigt, ist es wenig angebracht, lediglich die Note alleine, oder gar die Zensur inklusive des sozialen Vergleichs mithilfe von klasseninternen Notenspiegeln, unter der Schularbeit zu vermerken, denn was gibt es Demotivierenderes, als vor vollendete, negative Tatsachen gestellt zu werden, ohne ein Wort der Erklärung, Begründung oder Ermutigung? Eine begleitende große Menge an Fehlermarkierungen verstärkt diese Problematik noch zusätzlich.

Ausführlicheres Feedback kann hier, unter bestimmten Voraussetzungen, Abhilfe schaffen. Sich auf unterschiedliche Studien aus dem amerikanischen Raum beziehend, verweist Peggy Richert in ihrer Untersuchung bezüglich der Merkmale von LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion auf die Vorteile von sogenannten elaborierten gegenüber einfachen, korrektiven Feedbackformen. „Korrektives Feedback besteht lediglich aus einer Fehlerrückmeldung sowie der Identifikation der korrekten Antwort.“²⁵ Elaboriertes Feedback kennzeichnet den Fehler, gibt konkrete Hinweise zu dessen Richtigstellung und zum diesbezüglich nächsten Schritt im Lernprozess.²⁶

Besonders effizient erweist sich ein Feedback, was [sic!] dem Lernenden sowohl die besondere Regelverletzung als auch einen detaillierten Hinweis auf das nächste anzustrebende Ziel expliziert. Das kombinierte Feedback [korrekte Lösung und Anleitung zur Richtigstellung, Anm. d. Verf.] ist dabei lernförderlicher als der Hinweis auf gemachte Fehler mit der Aufforderung, selbst nach neuen Informationen zu suchen.²⁷

Feedback im Rahmen der Korrektur von SchülerInnenarbeiten macht also erst wirklich Sinn, wenn es in elaborierter Form stattfindet. Der Status quo in österreichischen Schulen ist jedoch ein anderer: Fehler werden auffällig und überwiegend rot markiert. Am Ende der

²⁴ Vgl. Lukesch: Einführung in die pädagogische Psychologie. S.268-269.

²⁵ Richert: Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. S.80.

²⁶ ebd.

²⁷ ebd. S.79.

Korrektur spielt schließlich die Note die unbestrittene Hauptrolle, vielleicht sogar von einem numerischen Hinweis auf die Fehleranzahl begleitet. Elaborierte Ausführungen zur Beurteilung seitens der Lehrkraft fehlen zumeist.

2.3 Der Status quo: traditionelle Leistungsbeurteilung

Die Betrachtung der Leistungsbeurteilung mittels Notensystem, wie es in den österreichischen Schulen Praxis ist, offenbart einige Schwächen. In den Sphären von Selektions- und pädagogischer Funktion der Leistungsbeurteilung geraten Lehrer und Lehrerinnen in einen Zwiespalt. Einerseits ist es ihre Pflicht, zu selektieren und damit SchülerInnenleistungen klar zu beurteilen und zu benoten, andererseits beinhaltet der Lehrauftrag eindeutig die Verpflichtung, Schüler und Schülerinnen bestmöglich zu fördern und sie bei der Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu unterstützen und voranzutreiben. Ersteres geschieht unweigerlich auch in einem sozialen Kontext in Form des Klassenunterrichts. Zweiteres funktioniert – wie unzählige didaktische Forschungsarbeiten thematisieren – am besten durch Individualisierung. Je mehr Lehrerinnen und Lehrer auf ihre Schülerinnen und Schüler als Individuen eingehen und ihnen konkrete, auf ihre Persönlichkeit und Fähigkeiten zugeschnittene Lernangebote machen, desto größer werden die Lernerfolge. Im vorherrschenden Leistungssystem an den österreichischen Schulen ist die Situation für die Beteiligten auf beiden Seiten des Katheders schwierig.

Lehrpersonen sollen einerseits Überprüfungen vornehmen, nach denen sie die Schülerinnen und Schüler objektiv und zuverlässig sortieren können, andererseits die Leistungsbeurteilung so anlegen, dass sie Anhaltspunkte für die individuelle Förderung der Schüler gewinnen. Die Schüler wissen nicht, für welchen Zweck ihre Leistung erhoben und bewertet wird, ob es dazu dient, sie letztlich zu selektionieren oder um ihnen Lernhilfen zu geben.²⁸

Korrigieren wird zur unumgänglichen Pflicht eines jeden Lehrers, einer jeden Lehrerin. Sie müssen sich daher dementsprechende Beurteilungsstrategien aneignen. Grundlage jeglicher Leistungsbeurteilung von Schularbeiten im Deutschunterricht ist der Prozess des Korrigierens, dessen fester Bestandteil das Markieren der Fehler ist.²⁹

Entweder dient die Markierung dem Zweck, den Schüler anzuregen, etwas in seinem Text zu verbessern, oder etwas als fehlerhaft festzuhalten. [...] Korrekturzeichen bedeuten demnach zweierlei:

²⁸ Felix Winter: „Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe. Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema.“ In: *informationen zur deutschdidaktik* 30 (4), 2006. S.25.

²⁹ Vgl. Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.229-230.

- Achtung! An der markierten Stelle ist etwas zu beobachten und zu lernen. Schau sie Dir darum an und vermeide (insofern es sich um eine Fehlermarkierung handelt) in Zukunft den Fehler.
- Achtung! An der markierten Stelle ist etwas besonders gelungen oder etwas falsch. Ich werde das bei der Bewertung Deiner Arbeit berücksichtigen.³⁰

Markierungen von Fehlern, in Form sogenannter Korrekturzeichen, haben also konstatierende und judikative Funktion. Sie weisen konkrete Fehler aus und stellen damit auch punktuelle Begründungen für das abschließende Urteil dar.³¹ „Wenn sie sich an den Schüler wenden und ihn auffordern, sich mit der markierten Stelle auseinanderzusetzen, so können wir von einer auffordernden, appellativen Funktion sprechen.³² In der Folge besteht ein wesentlicher Unterschied, ob Fehler durch die Lehrperson bloß verbessert beziehungsweise markiert oder ob sie auch kommentiert werden.

Dies hängt vor allem von der den Korrekturen zugedachten Funktion ab: Korrekturen dienen einerseits als Grundlage für die Beurteilung und zur Legitimation der Note (= *juristische* Funktion), andererseits als Lernhilfe für den Schüler (= *pädagogische* Funktion).³³

Die Schulgesetzgebung verpflichtet Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, jede beurteilte schriftliche Schularbeit mit einer Note von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ zu versehen und damit die juristische Funktion von Leistungsbeurteilung ins Zentrum zu stellen. Wie bereits dargelegt, erfüllen diese Benotungen eine – oftmals vordergründig soziale – Selektionsfunktion, offenbaren jedoch keinerlei Informationen, die für den Lernprozess des oder der Beurteilten von Nutzen wären. Damit verfehlen sie klar die pädagogischen Ziele der Förderung und Individualisierung, wie sie in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen der österreichischen Lehrpläne festgeschrieben sind: „Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen.“³⁴ Dies solle ermöglicht werden durch „die Entwicklung von Rückmeldeverfahren, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich ihr individuelles

³⁰ Hubert Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustandes und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt a. Main/Berlin/München: Moritz Diesterweg 1982. S.33-34.

³¹ Vgl. ebd. S.34.

³² ebd. S.33-34.

³³ Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.229-230.

³⁴ U.a.: Allgemeine didaktische Grundsätze. 4. Förderung durch Differenzierung und Individualisierung 2000. In: Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (14.4.2014).

Leistungspotenzial optimal entfalten“ sowie durch „Herstellung eines individuell förderlichen Lernklimas und Vermeidung von Demotivation.“³⁵

Traditionelle Leistungsbeurteilung – das heißt Kennzeichnung der Fehler und eine abschließende Zensur unter der Schularbeit – leistet nichts vom oben Geforderten. Eine Note und eine Sammlung von Korrekturzeichen können keine Rückmeldung zum individuellen Leistungspotenzial geben und begünstigen auch kein individuell förderliches Lernklima, sitzen in einer einzelnen Klasse doch viele unterschiedliche Lerntypen. In der Folge können sie auch Demotivation nicht vermeiden, sondern bergen, vor allem am negativen Ende des Notenspektrums, eben diese Gefahr.

Aus all den genannten Gründen sieht Hartwig Schröder bezüglich der traditionellen Notengebung eine „Funktionsüberlastung“³⁶. Damit „ist gemeint, daß die Erwartungen gegenüber den von den Noten zu leistenden Funktionen wesentlich höher liegen als deren Realisierungsmöglichkeiten.“³⁷ Bereits wenn der Fokus lediglich auf einen Teilbereich der schulischen Leistungsbeurteilung gelegt wird – auf die Beurteilung von schriftlichen Leistungen im Deutschunterricht –, entstehen zahlreiche Schwierigkeiten.

Lehrerinnen und Lehrer stehen vor der schwierigen, häufig kaum lösbaren Aufgabe, ein und dieselbe Beurteilung für den einzelnen Schüler, für dessen Eltern und zugleich für eine etwaige weitere Diskussion oder Auseinandersetzung nachvollziehbar vorzunehmen. [...] Sie stehen zwischen dem Anspruch, Kinder und Jugendliche im schriftsprachlichen Bereich zu fördern, und zugleich sind sie verpflichtet, zur Auslese nach Leistung beizutragen.³⁸

2.4 Die Note – ein „retardierendes Moment“³⁹?

Sinn und Funktion des Notensystems werden in der Didaktik schon lange kontrovers diskutiert. Tatsache ist, dass Noten im gegenwärtigen Schulsystem eine ganze Reihe von unterschiedlichen Funktionen erfüllen sollen.

Sie sollen nicht nur Lernende über ihre aktuelle Leistung informieren, sondern, im Hinblick auf vorhergehende Noten, auch über eine Verbesserung oder Verschlechterung des individuellen Lernerfolgs. Grundsätzlich eignet sich die Note daher durchaus, um zum Lernen zu motivieren. Sie kann aber auch das genaue Gegenteil bewirken und den Schüler

³⁵ Ebd.

³⁶ Schröder: Leistung in der Schule. S.54.

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Jürgen Baumann: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze: Erhard Friedrich Verlag 2006. S.120.

³⁹ Michael Schratz: „Das retardierende Moment. Wie die Leistungsbeurteilung den pädagogischen Fortschritt hemmt.“ In: *Informationen zur deutschdidaktik* 18 (2), 1994. S. 17-34.

oder die Schülerin entmutigen. Es ist keinesfalls zu unterschätzen, welchen Feedbackgehalt die Zensur trägt:

Zensuren haben, wie jeder kommunikative Akt, für SchülerInnen zwei Aspekte: einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt:

[...] Inhaltlich soll die Zensur über die Güte der Leistung informieren. Unter dem zweiten Gesichtspunkt ist zu überlegen, wie SchülerInnen ihre erhaltene Zensur verstehen, wie ihre sozial-emotionale Beziehung zu LehrerInnen oder der Schule beeinflusst wird. Erfahrungen zeigen, dass Zensuren von den SchülerInnen oft als willkürliches Macht- und Disziplinierungsmittel angesehen werden und damit das Gegenteil einer sachgerechten (intrinsischen) Motivierung bewirken. [...] Ein Grund, warum Zensuren oft entmutigend wirken, dürfte darin liegen, dass sie sich am Leistungsstandard der jeweiligen Bezugsgruppe (Schulklasse) orientieren und nicht am Leistungsvermögen des individuellen Schülers (der Schülerin). Ein Schüler (eine Schülerin), der (die) sich um Verbesserung bemüht und sich objektiv auch etwas verbessert, schafft häufig nicht eine Verbesserung um eine ganze Zensur. Er erhält dann als Rückmeldung für seine Bemühungen dieselbe unpersönliche Zensur wie vorher, was leicht resignative Empfindungen auslöst („Alle Mühe war umsonst!“). Eine schlechte Zensur in einer solchen Situation kann also erheblich motivationsbeeinträchtigend wirken. Die Folge davon sind oft erhöhte Schulunlust und Prüfungsangst, wodurch wiederum Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft eingeschränkt werden.⁴⁰

Um dem entgegenzuwirken, wäre es notwendig, dem Schüler, der Schülerin Feedbackalternativen anzubieten. Hermann Wilhelmer vertritt die These,

dass die Ziffernnote gerade die Leistungsmöglichkeit vieler SchülerInnen stark einschränkt, sei es durch Notenangst (Angst macht dumm und unkreativ, blockiert das Denken und Fühlen), sei es durch innere Kündigung (Wurschtigkeitsgefühl) der Lernenden angesichts einer an ihren Lebensthemen vorbeigehenden Inszenierung von Schule und Unterricht.⁴¹

Gerade bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern muss also eine motivationsbeeinträchtigende Wirkung von Zensuren angenommen werden.⁴² In diesem Fall wird Notengebung zu einem „retardierenden Moment“ und Leistungsbeurteilung läuft Gefahr, pädagogischen Fortschritt zu hemmen.⁴³ Manch einer mag Zensuren daher sogar als „erzieherisch bedenklich“⁴⁴ bezeichnen.

⁴⁰ Lukesch: Einführung in die pädagogische Psychologie. S.272-273.

⁴¹ Hermann Wilhelmer: „Fetisch Note. Wie unser Notensystem Leistung und Entwicklung unserer SchülerInnen und LehrerInnen systematisch behindert und (zer)stört – eine Streitschrift.“ In: *informationen zur deutschdidaktik* 30 (4), 2006. S.77.

⁴² Vgl. Schröder: Leistung in der Schule. S.45.

⁴³ Schratz: „Das retardierende Moment.“ S.19.

⁴⁴ Vgl. Werner Sacher: „Die Notengebung ist unzureichend.“ In: Felix Winter/Annemarie von der Groeben/Klaus-Dieter Lenzen (Hgg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Rieden: Klinkhardt 2002. S.25.

Aus erzieherischer und ethischer Sicht wirft sich vor allem auch die Frage auf, inwieweit es für die Erfüllung eines pädagogischen Auftrags überhaupt zulässig ist, Kinder unterschiedlicher Herkunft und Leistungsniveaus, Stärken und Schwächen miteinander zu vergleichen, an einem extern festgelegten Standard zu messen.⁴⁵

Der amerikanische Psychologe Paul F. Brandwein stellte diesbezüglich fest: „Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen.“⁴⁶ Doch der Versuch, die vielfältigen Talente und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anhand einer externen, generalisierenden Notenskala zu messen, stellt nur eines von mehreren Problemen dar, vor die ein Lehrer beziehungsweise eine Lehrerin durch den Zwang, Noten zu geben, gestellt wird.

2.4.1 Das Problem der Bezugsnorm

Leistungsbeurteilung soll also all die oben genannten Funktionen gleichzeitig erfüllen. Dabei stellt sich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer zu den jeweiligen Zensuren gelangen und wie sie entscheiden, welchen Leistungen welche Noten zugewiesen werden.

Nach dem österreichischen Schulgesetz beziehungsweise der Leistungsbeurteilungsverordnung sind Schularbeiten und Tests anhand einer sachlichen Bezugsnorm zu bewerten. Gleichzeitig eröffnet sich durch die gesetzlich festgelegte „Wiederholungsschularbeit“ (SchUG §18 Abs.11 sowie LBVO §7 Abs.11), wenn mehr als die Hälfte der Schüler und Schülerinnen bei einer Schularbeit negativ beurteilt wurde, aber auch ein eindeutiger Weg zur sozialen Bezugsnorm. Ein individueller Aspekt ergibt sich im Hintergrund der sachlichen Bezugsnorm in den „kreativen Fächern“ beziehungsweise im Sportunterricht, wenn es im Gesetzestext explizit lautet: „[M]angelnde Anlagen und mangelnde körperliche Fähigkeiten [sind] bei erwiesenem Leistungswillen zugunsten des Schülers zu berücksichtigen.“⁴⁷

Die beurteilende Lehrkraft steht also im Einflussbereich mehrerer Bezugsnormen. Folgt sie der LBVO, muss sie Noten vorrangig nach der Sachnorm vergeben. Diese kriteriale oder sachliche Bezugsnorm orientiert sich an fachlichen und sachlichen Prüfungskriterien, die optimalerweise im Vorhinein fest- und den Schülern und

⁴⁵ Christine Plaimauer: „Neue Systeme der Leistungsbeurteilung in einer ‚Schule ohne Noten‘. Praktische Fragen der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldungen im Deutschunterricht.“ In: *Informationen zur deutschdidaktik* 30 (4), 2006. S.81.

⁴⁶ Zit.nach: Plaimauer: „Neue Systeme der Leistungsbeurteilung in einer ‚Schule ohne Noten‘.“ S.81.

⁴⁷ Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG). URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (14.4.2014) SchUG §18 Abs.8 [in der Folge als SchUG angeführt] und LBVO §11 Abs.9.

Schülerinnen offengelegt wurden. Sie prüft Kompetenzen und Fachwissen und kann Defizite aufzeigen, kratzt dabei aber meist nur an der Oberfläche dessen, was ein Individuum zu leisten im Stande ist. Komplexere Fähigkeiten von einzelnen Schülerinnen und Schülern lassen sich mit einer Sachnorm kaum operationalisieren und überprüfen. Vielmehr fördern Tests und Schularbeiten, die nach einer sachlichen Bezugsnorm mit klaren Anforderungskriterien und -zielen bewertet werden, das sogenannte „teaching to the test“ eher als die soziale und individuelle Bezugsnorm. In diesem Zusammenhang sind standardisierte Verfahren der Leistungsmessung zwar durchaus ein Schritt in Richtung objektivere Notengebung unter sachlicher Bezugsnorm, jedoch vernachlässigen auch sie Faktoren wie Individualität und Kreativität. Das sind Aspekte, die in der Schule keine geringe Rolle spielen sollten und bei der Bewertung naturgemäß mehr Flexibilität verlangen beziehungsweise nur bis zu einem gewissen Grad auch wirklich beurteilt werden können.

In dieser Hinsicht besser beraten sind Lehrerinnen und Lehrer, die verstärkt die flexiblere Individualnorm zur Beurteilung heranziehen. Sie misst den Lernzuwachs bei einer bestimmten Person über einen Zeitraum hinweg. Im Gegenzug blendet sie jegliche sozial vergleichende Leistungsmessung aus.⁴⁸ Beurteilungen nach der Individualnorm bergen das größte Motivationspotenzial, natürlich vorausgesetzt, dass in der individuellen Entwicklung eines Schülers oder einer Schülerin auch positive Fortschritte zu erkennen sind.

Die soziale Bezugsnorm schließlich misst zwar Einzelleistungen im Vergleich zu mehreren Leistungen verschiedener Angehöriger einer Gruppe, ignoriert jedoch individuellen Lernzuwachs und ist nur innerhalb der bestimmten Gruppe valide. „Die Noten sagen – vereinfacht ausgedrückt – etwas über die ungefähre Rangfolge der Leistungen in einer Klasse aus, sind aber nicht geeignet, Schüler verschiedener Klassen oder gar Schulen miteinander zu vergleichen.“⁴⁹ Damit werden Zensuren zu einem eher gesellschaftlichen als pädagogischen Instrument.⁵⁰

⁴⁸ Vgl. Renate Amrhein-Kreml u.a.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria-Universität 2008. S.39-40.

⁴⁹ Winter: „Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe.“ S.24.

⁵⁰ Vgl. Martin Fix: „Prozess, Produkt und Bewertung.“ In: Ulf Abraham/Claudia Kupfer-Schreiner/Klaus Maiwald (Hgg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer 2005. S.187.

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, ihre Schüler und Schülerinnen in erster Linie nach sachlichen Maßstäben zu bewerten. Die Benotung erfolgt dann erfahrungsgemäß doch eher nach sozialen Normen. Kurz gesagt, tatsächlich benotet wird meistens erst, nachdem die Lehrkraft einen Überblick über die Leistungen der einzelnen Schüler und Schülerinnen der gesamten Klasse hat. Erst dann werden die Noten innerhalb des Spektrums von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ verteilt.⁵¹ Unter der Schularbeit des einzelnen Schülers beziehungsweise der einzelnen Schülerin steht im Schulalltag also eine Note, deren Zustandekommen realistisch im sozialen Kontext der Klassennorm zu sehen ist. „Durch den Vergleich mit dieser Norm müssen die Noten zwangsläufig für manche Schüler zu Versagensnachweisen werden, selbst wenn diese durchaus etwas geleistet haben.“⁵²

Um beim Beurteilen von Schularbeiten die jeweiligen Schwachpunkte der einzelnen Bezugsnormen zumindest teilweise auszugleichen, sollten Lehrer und Lehrerinnen vermehrt zu einem „normenintegrierenden Vorgehen“⁵³ greifen. Die Sachnorm ergibt sich anhand der bestehenden Lehrpläne und vorgesehenen Inhalte des Unterrichts. Daran orientiert sich auch eine differenzierte Rückmeldekultur, die dem Schüler und der Schülerin konkrete Hinweise zum Weiterlernen gibt. Nach Möglichkeit sollten diese Rückmeldungen auch unbedingt Bezug auf die jeweilige individuelle Leistungsentwicklung nehmen. Mit ihren Beurteilungsmaßstäben werden sich die Lehrenden aber durchaus an sozialen Vergleichsstandards orientieren, um zu einem objektiven, validen und reliablen Urteil zu gelangen.⁵⁴

2.4.2 Mangelnde Gütekriterien

Vor allem in Bezug auf schriftliche Leistungen im Sprachenunterricht besteht in der Fachdidaktik seit längerem Einigkeit,

dass Aufsatznoten keine Messungen im sozialwissenschaftlichen Sinn, sondern allenfalls Schätzungen sind, die die Leistungen innerhalb einer Klasse (oder deren Bezugsgruppe) in eine Rangfolge bringen. Ihr Aussagewert gilt allgemein als gering, weil sie weder die Textqualität noch die Schreibkompetenz valide, reliabel und objektiv erfassen.⁵⁵

⁵¹ Diese in der Sekundärliteratur mehrfach beschriebene Vorgehensweise bestätigte der überwiegende Teil der Lehrerinnen und Lehrer, die ich in Gesprächen gezielt danach gefragt habe.

⁵² Martin Fix: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh 2008. (= UTB 2809) S.190.

⁵³ Amrhein-Kreml u.a.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. S.41.

⁵⁴ Vgl. ebd. S.41-42.

⁵⁵ Becker-Mrotzek/Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. S.87.

Wären Aufsatznoten so verlässliche Messinstrumente, wie das numerische System allzu leicht suggeriert, müssten sie bestimmte Gütekriterien erfüllen. Zensuren müssten objektiv und valide sein, das heißt garantiert unabhängig von der benotenden Lehrperson. Dies würde die „Ausschaltung subjektiver Faktoren bei der Notenerstellung“⁵⁶ erfordern und wäre eigentlich nur gewährleistet, wenn mehrere Lehrer und Lehrerinnen einen einzelnen Text beurteilen, ohne die Verfasserin oder den Verfasser zu kennen. Da das in Form der schulalltäglichen Korrektur nicht möglich ist, scheint es nicht weiter verwunderlich, dass in zahlreichen Untersuchungen festgestellt wurde, dass Sympathien und Vorinformationen sowie vorhandene Neigungen der Lehrenden zu einer strengerer oder milderer Beurteilung führen, die Zensuren also direkt beeinflussen.⁵⁷

Eine Lehrkraft, die ihren Schülerinnen und Schülern noch dazu regelmäßig im Unterricht begegnet, kann allerdings nur bedingt uneingeschränkte Objektivität walten lassen. So wurde zum Beispiel festgestellt, dass das Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht direkte Auswirkungen auf die Benotung durch die Lehrkraft haben kann.⁵⁸ In Versuchsreihen wurden Lehrkräften Texte von Schülerinnen und Schülern vorgelegt, denen ausgewählte charakterliche Attribute und Aussagen beigelegt wurden. Es stellte sich der sogenannte Halo-Effekt ein. „Positive Charakteristiken von Schülern und Schülerinnen wirkten sich bei der Bewertung positiv aus, negative Vorinformationen führten zu negativeren Beurteilungen von Aufsätzen.“⁵⁹ Die Klischees von den braven „guten“ und aufmüpfigen „schlechten“ Schülern und Schülerinnen existieren nicht von ungefähr. Objektiv sind Zensuren also keineswegs.

Validität würde bedingen, dass Noten auch tatsächlich nur das messen, was sie zu messen vorgeben.⁶⁰ Dabei geht es um Kategorien wie Textualität, schriftliche Beschreibung oder Thema des Textes, die alleinige Messpunkte der Beurteilung sein müssten.⁶¹

Des Weiteren müssten Notenurteile reliabel sein – ein unrealistisches Ziel, da experimentelle Untersuchungen bereits gezeigt haben, dass gleiche Leistungen bei unterschiedlichen Lehrkräften verschiedene Beurteilungen erhalten, ja sogar, dass ein und

⁵⁶ Schröder: Leistung in der Schule. S.55.

⁵⁷ Vgl. ebd. S.55-63.

⁵⁸ Vgl. Amrhein-Kreml u.a.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. S.37-38.

⁵⁹ Jürgen Baumann: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze: Erhard Friedrich Verlag 2006. S.144.

⁶⁰ Renate Amrhein-Kreml u.a.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria-Universität 2008. S.36.

⁶¹ Vgl. Baumann: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. S.126-127.

derselbe Lehrer, ein und dieselbe Lehrerin zu verschiedenen Zeitpunkten die gleiche Leistung unterschiedlich benoten.⁶²

Die Beurteilung von SchülerInnenleistungen ist also von vielen verschiedenen Faktoren abhängig. Lehrerinnen und Lehrer müssten sich unterschiedlichster Einflüssen bewusst sein, um eine verantwortungsvolle und gerechte Notengebung garantieren zu können. Werner Sacher zieht eine drastische Bilanz: „Nach alledem ähneln die Bedingungen unter welchen Schüler zu Leistungsbeurteilungen kommen, eher einem Glücksspiel als einem fairen Wettkampf.“⁶³

Schließlich bleibt unweigerlich der Eindruck, dass Noten in ihrer Aussagekraft begrenzt sind, „sie werden zudem angesichts so unterschiedlicher Anforderungen (wie informieren, motivieren oder Beitrag zur Auslese) schlicht überfordert.“⁶⁴

2.4.3 Das Problem der Motivation

Vor allem scheinen Noten nicht im Detail leisten zu können, was für Schülerinnen und Schüler motivierend wäre. So stellt sich die Frage, ob die im schriftsprachlichen Bereich „schwächere“ Schülerin nun individuell zu fördern und dementsprechend zu ermutigen ist. Oder soll sie vielmehr gemäß einer sachlichen und sozialen Bezugsnorm selektiert und durch ein „Nicht genügend“ nach dem anderen demotiviert werden? Was ist aus fachdidaktischer Perspektive das angemessenere und sinnvollere Vorgehen?

„Fördern und selektieren definieren völlig unterschiedliche pädagogische Situationen.“⁶⁵ Im Schulalltag stehen Lehrerinnen und Lehrer stets vor dem Dilemma zwischen Fördern und Auslesen.⁶⁶ Gemäß der LBVO sind sie verpflichtet, Schularbeiten mit einer Note zu beurteilen, sollen aber gleichzeitig den Urheber oder die Urheberin des Textes fördern und zum Weiterarbeiten motivieren. Gerade bei Arbeiten, die als negativ oder gerade noch positiv zu beurteilen sind, entstehen hier offensichtlich Probleme. Es ist nicht unerwartet, dass Schülerinnen und Schüler mit schlechten Noten sich nicht mehr

⁶² Vgl. Schröder: Leistung in der Schule. S.55-63.

⁶³ Sacher: Prüfen – Beurteilen – Benoten. S.20.

⁶⁴ Jürgen Baumann: Schulisches Schreiben im Schnittpunkt von Schreibdidaktik und Schreibforschung. In: Michael Kämper-van den Boogaart: Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003. S.261.

⁶⁵ Bernd Weidenmann: „Fördern oder Festlegen? Pädagogische Situationen unterscheiden.“ In: Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren. *Friedrich Jahresheft* XIV, 1996. S.64.

⁶⁶ Vgl. Jürgen Baumann: „Geschriebenes beurteilen.“ In: *Praxis Deutsch Sonderheft* „Schreiben“ (3), 1996. S.154.

bereitwillig und sachlich mit ihren Leistungen auseinandersetzen wollen.⁶⁷ Winter stellt fest, dass wohl die Note „Gut“ als am motivationsfördernden einzustufen wäre. Das „Sehr gut“ als Bestätigung führe nicht zu einem „analysierenden Dialog über die Qualität guter Arbeiten“ und ab „Befriedigend“ verdecke meistens die Enttäuschung jeglichen Antriebs zur Weiterarbeit und Verbesserung.⁶⁸

Die Schüler fühlen sich nicht in bestimmten Teilbereichen, in speziellen Fähigkeiten und Kenntnissen beurteilt, sondern als Personen, und zwar selbst dann, wenn sich die Beurteilung ausdrücklich nur auf wohldefinierte Leistung bezieht.⁶⁹

Unter dem Aspekt der pädagogischen Förderung müssen sich Lehrerinnen und Lehrer also vor Augen führen,

wie der Schüler erhaltene Zensuren versteht und interpretiert, wie seine emotional-soziale Beziehung durch die Zensuren zu seinen Lehrern und der Schule beeinflusst wird. Erfahrungen zeigen, daß Zensuren von den Schülern des öfteren als recht willkürliches Macht- und Disziplinierungsmittel der Lehrer empfunden werden und als Ersatz für eine sachgerechte (intrinsische) Motivierung. Zensuren – was immer sie besagen – werden zum primären Wertmaßstab für viele Schüler: ein Schüler mit guten Zensuren wird von Lehrern, Eltern, etc. als „guter Schüler“ emporgelobt, Schüler mit schlechten Zensuren werden entsprechend als „schlechte Schüler“ abqualifiziert. Eine solche ungerechtfertigte Beurteilung durch die soziale Umwelt kann in hohem Maße das eigene Selbstbild bestimmen: „gute Schüler“ fühlen sich eher als „etwas Besseres“, „schlechte Schüler“ fühlen sich eher minderwertig, selbstunsicher, unterlegen [...].⁷⁰

So schwierig es auch sein mag, Schülerinnen und Schüler haben einen Anspruch auf chancengleiche Behandlung. Sie erwarten mit Recht eine verlässliche Beurteilung, die sich ausschließlich auf die geforderte Leistung bezieht.⁷¹

Letztlich bleibt allerdings zu bedenken, dass Schule kein Labor ist, in dem optimale Testbedingungen herrschen. Somit kann selbst der engagierteste Pädagoge oder die engagierteste Pädagogin die Einhaltung der genannten Gütekriterien nicht gewährleisten. Dennoch verdienen Schülerinnen und Schüler Respekt und Anerkennung für ihre Leistungen. Eine simple Note in ihrer Begrenztheit kann nichts dergleichen ausdrücken, was zum nächsten Kritikpunkt am Beurteilungssystem mittels Zensuren führt.

⁶⁷ Vgl. Winter: „Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe“. S.26.

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.225.

⁷⁰ Bernd Fittkau/Helga Langer: „Auswirkungen schriftlicher Ermutigungen unter Klassenarbeiten auf Angst und Leistungen der Schüler.“ In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 21, 1974. S.15-16.

⁷¹ Vgl. Jürgen Baumann: Schreibprozesse beurteilen – ist das nötig und möglich? In: *Der Deutschunterricht* (3), 2003. S.48.

2.4.4 Mangelnder Informationsgehalt

Abgesehen von motivationalen und emotionalen Auswirkungen, die Zensuren auf Lernende haben können, findet sich noch eine weitere Schwäche des Beurteilungssystems mittels Noten.

Die Schwäche der Noten ist es, dass sie zu wenig und inhaltlich unklare Rückmeldung über die Leistungen geben. Sie vermitteln den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck, wo sie in der Klasse stehen, aber sie decken in der Regel nicht auf, was andere, die eine höhere Bewertung erhielten, besser gemacht haben. Erst recht teilen sie nicht mit, was man tun muss, um sich zu verbessern.⁷²

Die Note unter der Schularbeit hat „für den Lernprozess des Schülers wenig Wert, da sie keinerlei Hinweise über Vorzüge und Mängel in einzelnen Lernzielbereichen“⁷³ gibt. Ihr Informationsgehalt beschränkt sich auf eine Mitteilung über die Güte einer Leistung, die auf einer Skala von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ veranschaulicht wird. Gemessen wird diese Güte, wie bereits erwähnt, an wenig reliablen, validen oder objektiven Kriterien. Damit werden Notenurteile schnell zu „Schätzungen“⁷⁴. Als besonders problematisch erweist sich dies bei geschriebenen Texten im Sprachenunterricht, denn eine Note „kann der Komplexität eines geschriebenen Textes nicht gerecht werden.“⁷⁵ „Die Vieldimensionalität der Leistung wird durch die scheinbare Exaktheit der Zahlen 1 bis 5 verschleiert.“⁷⁶

Das Zusammenfassen des Urteils über den Text in einer konkreten Zensur verstärkt das Missverständnis, es handle sich hier um genau Erfassbares und Quantifizierbares.⁷⁷ Eine Note gibt außerdem keinerlei Rückmeldung über die Lernentwicklung, sondern fixiert einen „erreichten Lernstand, wobei die einzelnen Teilleistungen nicht mehr erkennbar sind.“⁷⁸

Noten sind abstrakt. Sie sagen wenig über die tatsächlichen Kompetenzen eines Schülers, einer Schülerin aus. Sie sind ein grober Raster, informieren aber weder über das Leistungsprofil, also das, was Schüler/innen wissen und können, noch über den

⁷² Winter: „Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe“. S.26.

⁷³ Gisela Fischer: „Gezielter fördern und fairer beurteilen. Gesetzlicher Rahmen und praktische Realisierung.“ In: *informationen zur deutschdidaktik* 18 (2), 1994. S.82.

⁷⁴ Jürgen Baumann/Mechthild Dehn: „Beurteilen im Deutschunterricht.“ In: *Praxis Deutsch* 31 (184), 2004. S.6.

⁷⁵ Baumann: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. S.120.

⁷⁶ Hubert Teml: Tendenzen zur Veränderung der Leistungsbeurteilung. In: Johann Riedl (Hg.): *Leistungsbeurteilung konkret – in der Schule der 10- bis 14-jährigen*. Linz: OLV 1980. S.19.

⁷⁷ Vgl. Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.208.

⁷⁸ Vgl. Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.208.

Lernprozess, der zu dieser Note führt. Wenn Lernende ihren Lernprozess aber selber steuern wollen, müssen sie wissen, welche Ziele sie erreichen sollen.⁷⁹

Unter pädagogischen Gesichtspunkten stellt sich unweigerlich die Frage, wie Deutschschularbeiten (und auch alle anderen Sprachenschularbeiten) guten Gewissens mit einer alleinstehenden Note beurteilt werden können. Diese Praxis erscheint umso paradoxer, als auch die allgemeinen didaktischen Ziele in den österreichischen Lehrplänen mehr fordern:

Eine detaillierte Rückmeldung über die erreichte Leistung ist wichtig und soll auch bei der Leistungsbeurteilung im Vordergrund stehen. Klar definierte und bekannt gemachte Bewertungskriterien sollen Anleitung zur Selbsteinschätzung sein und Motivation, Ausdauer und Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen.⁸⁰

Die grundlegenden Beurteilungskriterien sind in der Leistungsbeurteilungsverordnung dezidiert aufgeführt:

Für die Beurteilung von Schularbeiten sind folgende fachliche Aspekte maßgebend:

1. in der Unterrichtssprache

- a) Inhalt, wobei entsprechend der Themenstellung Beobachtungsfähigkeit, Gedankenrichtigkeit, Sachlichkeit, Themenbehandlung, Aufbau, Ordnung und Phantasie zu berücksichtigen sind,
- b) Ausdruck,
- c) Sprachrichtigkeit,
- d) Schreibrichtigkeit;⁸¹

Anhand der Fehlermarkierungen und der Anmerkungen der Lehrerinnen und Lehrer am Korrekturrand, wird diesen vier Bereichen der Beurteilung von Deutschschularbeiten meist auch Rechnung getragen. Die Kriterien Inhalt und Ausdruck scheinen einen Kommentar geradewegs zu fordern. Aus welchem Grund sollte sich eine Schülerin, ein Schüler mit einer Benotung dieser vielschichtigen Bereiche ohne detaillierte Aufschlüsselung zufriedengeben? Durch den LehrerInnenkommentar (auch die Note begleitend) könnten die einzelnen Dimensionen der beurteilten Leistung noch klarer hervorgehoben und noch transparenter gemacht werden.⁸² Die Lehrkraft erhält die Möglichkeit zu begründen warum er oder sie die vorliegende Leistung so und nicht anders bewertet. Der

⁷⁹ Vgl. Amrhein-Kreml u.a.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. S.42.

⁸⁰ Allgemeine didaktische Grundsätze. 9. Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung.

⁸¹ LBVO §16 Abs. 1.

⁸² Vgl. Teml: Tendenzen zur Veränderung der Leistungsbeurteilung. S.19.

LehrerInnenkommentar eröffnet damit die Möglichkeit die Schülerin und den Schüler konkret darauf hinzuweisen, woran sie oder er weiterarbeiten muss.

2.5 Vom Status quo zur alternativen Korrektur

Um die Makel der traditionellen Leistungsbeurteilung aufzuheben oder zumindest abzuschwächen, hat die fachdidaktische Forschung mittlerweile eine Vielzahl von Vorschlägen parat. Sie alle gründen auf dem gleichen Prinzip: Leistungsbeurteilung soll als fördernder Kommunikationsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden verstanden werden.

Während in der traditionellen Leistungsbeurteilung das Beurteilen selbst aus der LehrerInnen-SchülerInnen-Kommunikation „herausgenommen“ ist – handelt es sich dabei doch um ein einseitiges Urteil der Lehrperson –, soll im Rahmen einer modernen Leistungsbeurteilung, über den Prozess gesprochen werden.⁸³ Unter dem Stichwort des dialogischen Beurteilens soll Beurteilen selbst zu einem Element des Lernprozesses werden.⁸⁴ Dadurch kann die Korrektur der Lehrkraft dem Schüler beziehungsweise der Schülerin zugänglich gemacht werden. Lernende sollten aber nicht nur erfahren, nach welchen Kriterien ihre Benotung zustandekommt, sondern es sollte ihnen auch offenbar werden, wo eventuell Möglichkeiten zur Verbesserung liegen. Beurteilung sollte effektiv und direkt zum individuellen Lernerfolg beitragen können.

Effektives Lernen wird ohne angemessene Rückmeldung (Feedback) des Lernerfolgs und der Lerndefizite erschwert: ein Schüler, der nicht erfährt, wo seine Defizite liegen, hat möglicherweise ein allgemein ungutes Gefühl hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit, kann aber nicht gezielt und selbstkontrolliert diese Defizite durch ein spezielles „Training“ ändern.⁸⁵

Detaillierte und individuelle Rückmeldung von der Lehrperson an den Schüler und die Schülerin wird damit zur Voraussetzung, um eine weitere Forderung der allgemeinen Lehrpläne zu erfüllen: Das Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung.⁸⁶

Um Schülerinnen und Schüler im Sinne der oben genannten Punkte zu unterstützen, scheint es angemessen, im Rahmen der Leistungsbeurteilung von schriftlichen Leistungen

⁸³ Vgl. Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.222.

⁸⁴ Vgl. ebd.

⁸⁵ Fittkau/Langer: „Auswirkungen schriftlicher Ermutigungen unter Klassenarbeiten auf Angst und Leistungen der Schüler“. S.15.

⁸⁶ Vgl.u.a.: Allgemeine didaktische Grundsätze. 6. Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung.

im Deutschunterricht, von einer reinen „Fehlerkorrektur zur kommentierten Fehleranalyse“ – und damit zu einer differenzierteren Form der Leistungsbeurteilung – überzugehen.⁸⁷ Felix Winter sieht in diesem Zusammenhang Bedarf an einer neuen Lernkultur, deren fester Bestandteil Verfahrensweisen sein müssen,

in denen mit den Schülerinnen und Schülern offen über die Qualität der Arbeit gesprochen wird. Bei allen Beteiligten soll sich ein Qualitätsbewusstsein ausbilden und handlungsleitend werden. Es sollen dabei auch Wege aufgezeigt werden, wie man zu einer Verbesserung seiner Arbeit gelangen kann und seine Fähigkeiten entwickelt.⁸⁸

Winter plädiert im Zuge dessen auch für eine Beurteilung von Leistung durch mehrere Personen, erkennt aber an, dass ein derartiger „Aufwand“ von Schule nicht immer geleistet werden kann oder muss.

So wird die Leistungsbeurteilung in der Regel nur von einer Lehrperson vorgenommen, und statt sich darum zu bemühen, die Lösungen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen und ihre Voraussetzungen zu erkennen, werden die Arbeiten oft genug nur gegeneinander abgestuft und offensichtliche Fehler angestrichen. Die offene und weiterführende Frage, worin hier Leistungen zu sehen sind, wird meistens gar nicht gestellt und nicht beantwortet. Die Qualitätskriterien, welche zur Anwendung kommen, werden in der Regel nicht erläutert. [...] Wenn sie [die Lehrkräfte, Anm. der Verf.] ihre Wertung erläutern wollen, müssen sie zusätzlich Kommentare schreiben, die neben den Noten aber oft nicht die gebührende Beachtung finden.⁸⁹

Das folgende Kapitel soll nun zeigen in welcher Form das Verfassen von LehrerInnenkommentaren als differenzierte Rückmeldungen dennoch durchaus sinnvoll sein kann. Dazu sollen insbesondere jene Vorschläge im Fokus stehen, die in der fachdidaktischen Literatur bereits mehr oder weniger ausführlich diskutiert wurden.

2.5.1 „Mäeutische Korrektur“

Hubert Ivo stellt an den Beginn des Korrigierens von SchülerInnenarbeiten folgende Überlegung: Ein Schüler oder eine Schülerin hat diesen mir vorliegenden Text geschrieben. Ich als Lehrer beziehungsweise Lehrerin versuche zunächst einmal meine Bewertung zurückzuhalten und mich auf den Text einzulassen. Ich versuche zu verstehen,

⁸⁷ Vgl. Ursula Esterl: „Dein Text ist in sich schlüssig und gut lesbar. Funktion und Qualität von LehrerInnenkorrekturen und –kommentaren.“ In: Annemarie Saxalber-Tetter/Elfriede Witschel (Hgg.): KOM. Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik. Zwei-Jahresbericht. Bilanz 2008-2009. Klagenfurt: AECC Deutsch 2010. S. 27.

⁸⁸ Winter: „Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe.“ S.21.

⁸⁹ ebd. S.23.

was sie oder er mir sagt und wie sie oder er das tut.⁹⁰ Damit erfüllt der Pädagoge oder die Pädagogin einen „pädagogischen Selbstanspruch, nämlich auf den einzelnen Schüler einzugehen“⁹¹ und damit einen individuellen Maßstab anzulegen. Einen Maßstab, den Ivo in einem Unterrichtsgegenstand wie Deutsch, gerade bezüglich des Verfassens von schriftlichen Texten, aus Gründen der Kreativität und Individualität, für angebracht hält.⁹² Sprache ist nunmal kein statischer Komplex. Sie entwickelt sich, passt sich Situationen und Handlungen an, was sich in individuellem Sprach- und Schreibstil ausdrückt. Abgesehen von eindeutigen orthografischen und grammatikalischen Fehlern, sind Lehrerinnen und Lehrer angehalten, den SchülerInnen texten gegenüber, offene Haltungen einzunehmen. Über Stil kann man streiten – warum nicht auch beim Korrigieren von Texten?

In der Folge definiert Hubert Ivo seinen Entwurf der „mäeutischen Korrektur“ als ein dialogisches Verfahren mit dem Ziel, Lernen zu befördern.⁹³ Lehrer und Lehrerinnen sollen durch Hinweise, Aufgaben und Fragen das Gespräch mit dem Schüler oder der Schülerin suchen. Schülerinnen und Schüler wiederum sollen die Möglichkeit erhalten, ihre schriftlichen Aussagen zu erklären und, falls notwendig, zu rechtfertigen oder zu verteidigen.⁹⁴

Die Aufgabe einer „mäeutischen Korrektur“ ist es, „beim In-die-Welt-Kommen des Textes zu helfen.“⁹⁵ „[G]leichsam wie die Hebamme bei der Geburt eines Kindes“ versucht der Lehrer oder die Lehrerin „einem Text, ans Licht zu helfen“⁹⁶. Diesem Gedanken entstammt auch die Bezeichnung „mäeutisch“ (griech. für die Hebammenkunst), analog zum Begriff des sokratischen Philosophierens, in dessen Rahmen sich das Denken und Philosophieren als ein ständiger Prozess des Fragens und Antwortens gestalten und so sichtbar werden soll, was in der einen oder anderen Form bereits vorhanden ist.⁹⁷

Im Zentrum der alternativen Korrektur von Hubert Ivo steht ihr Verständnis als Lernanregung. Im Gegensatz zur traditionellen, „exekutierenden“ Korrektur, die sich im Hinblick auf die zu erteilende Note als restriktiv und streng normenorientiert

⁹⁰ Vgl. Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. S.138.

⁹¹ ebd.

⁹² Vgl. ebd. S.136.

⁹³ Vgl. ebd. S.139.

⁹⁴ Vgl. ebd.

⁹⁵ ebd. S.138.

⁹⁶ Baurmann: Schulisches Schreiben im Schnittpunkt von Schreibdidaktik und Schreibforschung. S.261.

⁹⁷ Grundgelegt bei Platon im Dialog Theaitetos, 150b-151d (nach Stephanus-Paginierung).

herauskristallisiert, soll die lernanregende, „mäeutische“ Korrektur dem individuellen Schreiber, der individuellen Schreiberin gerecht werden und Lernprozesse gezielt vorantreiben.

Für den lernanregenden Korrekturprozess definiert Ivo drei Durchgänge. Im ersten Durchgang wird der Text Zeile für Zeile gelesen und alle Auffälligkeiten werden markiert, allerdings ohne sie endgültig als Fehler einzustufen.⁹⁸

Der zweite Durchgang beschäftigt sich mit der Frage der Themenauslegung und -realisierung, also mit der Frage nach der Qualität des Textes.⁹⁹ Der Text wird

im Hinblick auf seine Mitteilungs-, Darstellungs- und Ausdrucksabsicht analysiert, und es wird untersucht, ob die im ersten Durchgang bemerkten Auffälligkeiten funktional oder dysfunktional, also gut oder schlecht im Hinblick auf die Verfasserintention sind.¹⁰⁰

Indem er nur dysfunktionale Auffälligkeiten als Mängel wertet, trägt Ivo der Tatsache stilistischer Geschmäcker und sprachlicher Flexibilität Rechnung. Ein Rechtschreibfehler wird sich eher selten als funktional bezeichnen lassen, wohingegen eine umgangssprachliche Formulierung zur stilistischen Geschmacksfrage werden und sich damit, hinsichtlich einer Fehlermarkierung, als diskutabel erweisen könnte. Im Sinne einer fairen Korrektur und Leistungsbeurteilung müssen hierfür allerdings, im Vorhinein, sachliche Kriterien definiert und den Schülern und Schülerinnen transparent gemacht werden.

Die Überlegungen des dritten Durchgangs beziehen sich schließlich auf den zukünftigen Lernprozess. Es werden Erklärungen und Ursachen für die einzelnen Fehler gesucht. Anhand der Erkenntnisse aus dem dritten Korrekturdurchgang können dann Lernanregungen und -aufgaben formuliert werden. Um die Lernenden nicht zu überfordern, muss eine gezielte Auswahl an für den jeweiligen Lernprozess relevanten Anregungen erfolgen.¹⁰¹

Der Prozess des [alternativen, Anm. d. Verf.] „Korrigierens“ ist dadurch gekennzeichnet, daß ohne pädagogische Rücksichten allen Auffälligkeiten nachgegangen wird und daß auf dieser Basis der so gewonnenen Analyse aus der Zahl möglicher Lernanregungen ausgewählt und die so ausgewählten formuliert werden. [...] Das Ergebnis, die „Korrektur“, ist dadurch gekennzeichnet, daß nur die für den angestrebten Lernprozeß ausgewählten Auffälligkeiten markiert werden (also keine wie auch immer geartete

⁹⁸ Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. S.112.

⁹⁹ Vgl. ebd. S.115-119.

¹⁰⁰ Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.221.

¹⁰¹ Vgl. Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. S.119-131.

Vollständigkeit in der Markierung von Auffälligkeiten) und daß sich die Markierungen in der Form von Fragen, Aufgaben und Vorschlägen als Lernanregungen deutlich zu erkennen geben.¹⁰²

Die konkrete sprachliche Form der Lernanregungen, das heißt der Kommentare und Randbemerkungen der Lehrerinnen und Lehrer, definiert Ivo erst unter bestimmten Bedingungen als hinreichend. Lernanregungen müssen nach dem Postulat der Konkretheit für den Schüler beziehungsweise die Schülerin deutlich werden und sich auf eine klar identifizierbare Auffälligkeit beziehen. Sie müssen außerdem begründen, warum die konkreten Textstellen, nach Meinung des Lehrers oder der Lehrerin, einer Überarbeitung bedürfen (Begründungspostulat). In diesem Sinne sind auf motivierende Art und Weise, mögliche Lösungswege aufzuzeigen und gezielt Impulse zu geben (Postulat Lösungsweg und Motivation).¹⁰³

Jene Fehlermarkierungen und Lernanregungen, die für den jeweiligen Lernprozess als sinnvoll auserkoren wurden, werden erst am Ende der Korrektur im Hausübungs- oder Schularbeitenheft des Schülers oder der Schülerin vermerkt. Die vorhergehenden Korrekturdurchgänge finden sich nicht im Originaltext, sondern auf einer, nur für die korrigierende Lehrperson angefertigten, Kopie.¹⁰⁴

Für die Entwicklung seines Modells hat Hubert Ivo den Faktor „Note“ völlig außen vor gelassen, äußert jedoch explizit die Vermutung, dass es grundsätzlich denkbar wäre, die lernanregende Korrektur in die gängige Leistungsbeurteilung mittels Notensystem integrieren zu können.¹⁰⁵ Gleichzeitig gesteht er ein, dass sich die lernanregende, „mäeutische“ Korrektur in der Praxis sehr aufwändig und zeitintensiv gestaltet. Erstens benötigen die drei Korrekturdurchgänge einiges an Zeit und zweitens fordert das Modell in letzter Konsequenz einen einigermaßen aufwändigen diskursiven Zugang. Diskurse sind durch die Dialogizität des „mäeutischen Korrigierens“ nicht nur mit dem Schüler oder der Schülerin von Nöten, sondern auch mit Kolleginnen und Kollegen innerhalb der LehrerInnenschaft. Nur so lassen sich Fragen bezüglich der Funktionalität von Auffälligkeiten in SchülerInnentexten verlässlich analysieren und eingefahrene Routineurteile verhindern.¹⁰⁶

¹⁰² ebd. S.130-131.

¹⁰³ Vgl. ebd. S.131.

¹⁰⁴ Vgl. Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.221.

¹⁰⁵ Vgl. Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. S.141.

¹⁰⁶ Vgl. ebd. S.141-142.

Einen Schritt in Richtung mehr Praktikabilität und Realisierbarkeit innerhalb des Kontexts Schule macht das im Folgenden zu thematisierende Konzept des „fördernden Beurteilens“, in dem viele Anregungen aus Ivos Konzept übernommen und weiterentwickelt wurden.

2.5.2 „Förderndes Beurteilen“

Was fördert den Lernenden oder die Lernende? Das ist eine zentrale Frage der pädagogischen Psychologie. Die Antworten weisen in eine klare Richtung: Abseits der Leistungsbeurteilung profitieren Lernende am meisten, wenn Unterricht auf ihr optimales Anforderungsniveau zugeschnitten ist, das heißt, wenn sie den Unterricht als nicht zu leicht und nicht zu schwer wahrnehmen.¹⁰⁷ „Schüler erleben Kompetenz, wenn sie im Unterricht erfahren, Probleme selbstständig lösen und ihren Lernerfolg selbst steuern zu können.“¹⁰⁸ Im Kontext von Leistungsbeurteilung, die von dieser Selbststeuerung völlig ausgenommen ist, erweist sich die Frage nach der Förderung von Schülern und Schülerinnen als problematischer. Denn Leistungsbeurteilung in Gestalt einer singulären Note ermöglicht – wie bereits erläutert (Kapitel 2.2.) – diesbezüglich nur geringe und sehr eingeschränkte Förderung. Das Spektrum der Leistungsbeurteilung verlangt daher nach Erweiterung und Ergänzung. Es braucht individuellere und die Zensur ergänzende Zugänge, denn Förderung kann vor der Leistungsbeurteilung nicht halt machen.¹⁰⁹ Einen konkreten Ansatz in diese Richtung bietet das Konzept des „fördernden Beurteilens“.

Im Gegensatz zum selektierenden Beurteilen, das ein bestimmtes Niveau, Wissen oder Können zu einem bestimmten Zeitpunkt registrieren und mit einer Bewertungsnorm in Beziehung setzen kann, begleitet förderndes Beurteilen einen Lernprozess. Dieser wird dabei phasenweise ausgewertet und analysiert. Ziel ist es, Anregungen und Hinweise bezüglich effektiver Weiterarbeit zu gewinnen.¹¹⁰ Eng verbunden mit der Idee des fördernden Beurteilens ist jene des „dialogischen Lernens“, „bei dem es [ebenfalls] darum geht, gemeinsam nach Qualitäten in den Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zu suchen und sie für nachfolgende Lernprozesse zu nutzen.“¹¹¹

¹⁰⁷ Vgl. Herbert Glötzl: Prinzipien effektiven Unterrichts. Handbuch für Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Bd.2. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett 2000. S.248-249.

¹⁰⁸ ebd. S.248.

¹⁰⁹ Vgl. Hans-Peter Nolting/Peter Paulus: Pädagogische Psychologie. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 2004. (= Grundriss der Psychologie. Bd.20) S.163.

¹¹⁰ Vgl. Weidenmann: „Fördern oder Festlegen?“ S.64.

¹¹¹ Urs Ruf/Felix Winter: „Qualitäten finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter.“ In: Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. *Friedrich Jahresheft* XXIV, 2006 S.56.

Lehren und Lernen vollziehen sich dabei „als geregelte **Kommunikation** zwischen einem **Lehrsystem** und einem **Lernsystem**.“ [Herv. im Orig.]¹¹² „Positives soll hervorgehoben und die Bereiche, wo SchülerInnen etwas fragen und/oder wissen wollen, sollen Ausgangspunkt für Diskussionen und vertieftes Lernen sein.“¹¹³ Zentrales Instrument dieser Kommunikation ist die Rückmeldung.

Die fördernde Beurteilung ist ein mündliches oder schriftliches Feedback des Lesers an den Autor, das ein gemeinsames Verständnis über den Text herstellen und in der Weiterarbeit zur Textoptimierung führen soll. Sie hat somit vorrangig die Funktion der Rückmeldung, Orientierung und auch der Motivation; für die Lehrerinnen und Lehrer gibt sie zugleich Hinweise für die Diagnostik der Schülerkompetenzen, für die Erfolgskontrolle und die Planung des weiteren Unterrichts.¹¹⁴

In dieser Form findet das fördernde Beurteilen bei Martin Fix allerdings nicht erst im Rahmen der abschließenden Benotung eines Textes statt, sondern begleitet bereits den Schreibprozess. Das ist ein Ansatz, der vor allem in einem Unterricht, der das Überarbeiten von Texten gezielt zum Thema macht (Schreibaufgaben im Unterricht, mehrphasige Hausübungen), durchaus durchführbar wäre, in Bezug auf die Leistungsbeurteilung in Form von Schularbeiten aber eher eingeschränkt einsetzbar bleibt. Wirklich anwendbar wäre förderndes Beurteilen nach Fix eigentlich nur im Rahmen von mehrphasigen Prüfungsformen wie beispielsweise der Mehrphasen-Schularbeit.

Der Grundgedanke des fördernden Beurteilens sollte in der einen oder anderen Form jedoch auch im Zuge der herkömmlichen Leistungsbeurteilung zum Tragen kommen.

Im Blick auf den Schreiber ist es der Vorzug dieses Vorgehens, dass beim fördernden Beurteilen keine (vor)schnelle, endgültige Benotung stattfindet, die einen geschriebenen Text abwertet oder gar dessen Urheber verurteilt. Dem Schreiber wird vermittelt, dass er ernst genommen wird und zur weiteren schriftlichen Auseinandersetzung aufgefordert ist. Insgesamt wird auf seine Aktivität und Bereitschaft zum Weiterlernen (Weiterschreiben) gesetzt.¹¹⁵

Durch individuelles Feedback, in Form von mündlichen oder schriftlichen LehrerInnenrückmeldungen, sollen die Schülerinnen und Schüler angeregt werden,

¹¹² Hartwig Schröder: Studienbuch Allgemeine Didaktik. Grund- und Aufbauwissen zu Lernen und Lehren im Unterricht. München: Arndt 1996. (= Wissenschaft und Schule. Bd.8) S.86.

¹¹³ Esterl: „Dein Text ist in sich schlüssig und gut lesbar.“ S.27.

¹¹⁴ Fix: Texte schreiben. S.188-189.

¹¹⁵ Baumann: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. S.118.

sich mit den Qualitäten ihrer Texte auseinanderzusetzen, Fähigkeiten zu entwickeln, über Texte zu sprechen, Gelungenes und weniger Gelungenes zu erkennen, zu benennen und in weiterer Folge diese Erkenntnisse auch für Überarbeitungen oder das Verfassen neuer Texte nutzen zu können [...].¹¹⁶

Optimalerweise finden sich dann unter den SchülerInnen-texten wertschätzende und zugleich kritische Rückmeldungen der Lehrerin oder des Lehrers, die konkrete Vorschläge enthalten, wie etwas verbessert werden könnte.¹¹⁷ Leitfragen für die kommentierende Lehrperson könnten lauten: „Was kann der Schüler schon? Was fehlt noch bzw. was muss er als Nächstes lernen? Wie kann er weiterarbeiten?“¹¹⁸

Förderndes beurteilen muß dabei keineswegs auf kritische reaktionen verzichten [...]. Aber eine solche beurteilung muß begründet und einsichtig sein; die verbesserung des textes sollte dadurch gestützt und die gesamte entwicklung der schreiber-innen nach möglichkeit gefördert werden. [sic]¹¹⁹

Ziel des fördernden Beurteilens ist also eine kontinuierliche Weiterentwicklung des schreibenden Schülers, der schreibenden Schülerin, unter Beachtung der individuellen Voraussetzungen und Lernbedingungen sowie der Handlungsbedingungen im System Schule.¹²⁰ In dieser Form verwandelt sich die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer von einer vorrangig juristischen hin zu einer grundlegend pädagogischen.

Lehrer und Lehrerinnen haben nun nicht mehr die Aufgabe, als übergeordnete Autorität ein endgültiges Urteil über Schülerleistungen zu fällen, sondern sie nehmen vielmehr eine beratende, fördernde Haltung ein. Zu ihren Aufgaben gehört es, Stärken ihrer SchülerInnen aufzuzeigen und weiteres Potenzial zu „diagnostizieren“.¹²¹

Korrigierende Lehrkräfte beginnen sich mit den Schwächen und Stärken der SchülerInnen-texte intensiv auseinanderzusetzen und formulieren im Hinblick darauf, zusätzlich zur Note, transparente, konkrete und damit nachvollziehbare und fördernde LehrerInnen-kommentare, die gezielt zur Weiterentwicklung der Schreiber und Schreiberinnen beitragen können.¹²²

¹¹⁶ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.181.

¹¹⁷ Vgl. Ruf/Winter: „Qualitäten finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter.“ S.57.

¹¹⁸ Fix: Texte schreiben. S.189.

¹¹⁹ Jürgen Baumann: „Schreiben: Aufsätze beurteilen.“ In: *Praxis Deutsch* 14 (84), 1987. S.20.

¹²⁰ Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. S.95.

¹²¹ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.183.

¹²² Vgl. ebd. S.195.

Aus all diesen Kontexten rund um das „fördernde“ und „mäeutische“ Beurteilen als Formen alternativer Korrektur entwickeln Ursula Esterl und Annemarie Saxalber ihr Modell des förderorientierten LehrerInnenkommentars, das im folgenden Kapitel vorgestellt werden soll.

3 Der LehrerInnenkommentar

3.1 Die Definition

Der LehrerInnenkommentar [...] ist die ausformulierte, zumeist schriftlich geäußerte Stellungnahme der lesenden LehrerInnen auf die Arbeit ihrer schreibenden SchülerInnen. Er steht zumeist als Zusammenfassung unter dem Text der Schreiberin/des Schreibers.¹²³

Er wird im Kontext der Korrektur von schriftlichen Arbeiten zu einem wichtigen Instrument für Lehrerinnen und Lehrer, indem er wesentlich tiefer dringt als die rein grammatikalische, orthografische oder syntaktische Fehlerkorrektur. Der LehrerInnenkommentar ermöglicht ein detailliertes Feedback zu schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern und wird daher dem Feld der differenzierten Rückmeldungen zugerechnet. Im Gegensatz zu einem einfachen Rückmeldesystem enthält ein differenziertes mehr Informationen als die Feststellung „richtig“ oder „falsch“ und erfüllt damit die Rückmeldefunktion besser als ein einfaches Rückmeldesystem, beispielsweise nach dem Muster „bestanden/nicht bestanden“.¹²⁴

Esterl und Saxalber unterscheiden drei Arten von LehrerInnenkommentaren. Der sogenannte standard- und normorientierte Kommentar beschränkt sich auf neutrale und sachliche Hinweise hinsichtlich der Erfüllung von Normen und Regeln (Grammatik, Orthografie etc.) und konzentriert sich folglich auf den Aufbau normorientierten Regelwissens. Er enthält nicht wesentlich mehr als die Feststellung der Richtigkeit und damit eine indirekte Begründung der Notengebung, zum Beispiel durch den Hinweis auf die Fehleranzahl. Seine Formulierung durch die Lehrkraft ist instruierend und bietet fertige Lösungsvorschläge hinsichtlich der Behebung von Fehlern und Normverstößen.¹²⁵

¹²³ Esterl: „Dein Text ist in sich schlüssig und gut lesbar.“ S.28.

¹²⁴ Vgl. Lukesch: Einführung in die pädagogische Psychologie. S.271-272.

„Frohwein (1972) wollte die Frage untersuchen, ob mit steigender Differenziertheit der Rückmeldung auch der Lernerfolg steigt (4. Schj., Rechtschreibtest⁶ und Lern-Transfer-Test). Allgemein zeigte sich, daß die Nachtestergebnisse umso besser ausfielen, je differenzierter die Rückmeldungen waren.

Wexley und Thornton (1972) überprüften in einem Psychologiekurs den Lernerfolg mit vier kleineren Tests und einer Abschlussprüfung. Bei der Hälfte der Ausgaben wiederholten LehrerInnen die Aufgaben und begründeten die richtigen Lösungen. Der Test am Ende setzte sich zur Hälfte aus rückgemeldeten und zur anderen aus nicht-rückgemeldeten Aufgaben zusammen. Wie sich zeigte, wurden die rückgemeldeten Items signifikant besser behalten als die anderen.“ (Lukesch: Einführung in die pädagogische Psychologie. S.271-272)

¹²⁵ Vgl. Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.190-192.

Der (pseudo-objektive) defizitorientierte LehrerInnenkommentar zeigt vorwiegend Mängel auf und spricht die Defizite des Schreibers beziehungsweise der Schreiberin direkt an. Es handelt sich dabei um festlegende, urteilende Rückmeldungen, die aus einer hierarchisch höher gestellten Position getroffen werden und ausschließlich das Negative hervorheben. Außerdem liegen den Urteilen kaum transparente Kriterien zugrunde. Das bringt Schüler und Schülerinnen in die problembehaftete Lage, nicht näher definierte Erwartungen erfüllen zu müssen.¹²⁶

Der Verfasser oder die Verfasserin eines so genannten förderorientierten LehrerInnenkommentars formuliert seine Rückmeldungen subjektiv, möglichst konkret und beispielhaft. Im Gegensatz zu den defizit- beziehungsweise normorientierten LehrerInnenkommentaren, deren Schreiber und Schreiberinnen sich eher in der Rolle eines Richters, einer Richterin befinden, begibt sich der oder die förderorientiert Kommentierende in die Rolle eines Schreibberaters, einer Schreibberaterin. „Ton und Sprache sind persönlich gefärbt, der Kommentar ist dialogisch gestaltet.“¹²⁷ Er begründet die Notengebung in Bezug auf konkrete Stärken und Schwächen des betreffenden Textes. In kommunikativem, dialogischem Stil auf Augenhöhe mit dem Schreiber, der Schreiberin gibt der oder die Kommentierende gezielt fördernde Hinweise und versucht, sich in seinem Urteil positiver auszudrücken als beim defizitorientierten LehrerInnenkommentar. Ermöglicht wird dies vor allem durch eine verstärkt individualisierende Perspektive auf die einzelne SchülerInnenleistung. Sie erfasst auf prozessorientierte Weise den aktuellen Lernstand des Schülers oder der Schülerin und gibt, darauf bezogen, konkrete Hinweise zum Weiterlernen.¹²⁸

Unter den drei vorgestellten LehrerInnenkommentaren erfüllt nur der förderorientierte die pädagogische Forderung nach Weiterentwicklung der schulischen Leistungsbeurteilung hinsichtlich einer Nutzbarmachung für den Lern- und Unterrichtsprozess.¹²⁹ „Das heißt, dass es bei Leistungserhebungen nicht nur darum gehen sollte, festzustellen, was Lernende können, sondern Verfahren so zu gestalten, dass sie die Schüler/innen unterstützen zu einer guten Note zu gelangen.“¹³⁰ In welcher Form der förderorientierte LehrerInnenkommentar das leisten kann und welche Hindernisse

¹²⁶ Vgl. ebd. S.190-192.

¹²⁷ Esterl: „Dein Text ist in sich schlüssig und gut lesbar.“ S.28.

¹²⁸ Vgl. Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.190-192.

¹²⁹ Vgl. Amrhein-Kreml u.a.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. S.37.

¹³⁰ ebd. S.37.

Lehrerinnen und Lehrern diesbezüglich im Weg stehen, soll im nächsten Abschnitt diskutiert werden.

3.2 Pädagogischer Idealtyp: förderorientierter LehrerInnenkommentar

An die Korrektur eines SchülerInnentextes, an deren Ende neben der Note auch ein förderorientierter Kommentar Platz finden soll, ist anders heranzugehen als an die traditionelle, urteilsakzentuierte mit vorrangiger Selektionsabsicht. Zur klareren Unterscheidung bezeichnet Joachim Fritzsche letzteren Vorgang als Korrektur, während er die lernakzentuierte Herangehensweise an Texte als Verbesserung mit Lehrabsicht definiert.¹³¹ Hubert Ivo unterscheidet in diesem Zusammenhang direkt anhand eventueller Randbemerkungen bei markierten Fehlern im Text. Daran zeige sich, ob eine Lehrperson lern- oder urteilsakzentuiert markiere.¹³² Korrekturzeichen, die von einer Randbemerkung begleitet sind, die über die Feststellung „richtig/falsch“ hinausgeht, sind lernakzentuiert und gehen damit in Richtung Förderorientierung.

Wie korrigiert wird, muss die Lehrkraft entscheiden, bevor sie sich mit dem SchülerInnentext zu beschäftigen beginnt. Es handelt sich um zwei völlig konträre Einstellungen bezüglich des Korrigierens beziehungsweise Verbesserns von schriftlichen Arbeiten. Als aus pädagogischer Sicht nachweislich sinnvoller hat sich die ausführliche, lernakzentuierte Verbesserung mit Förderorientierung herausgestellt. Förderorientiertes Verbessern und Kommentieren verlangt allerdings nach bestimmten Voraussetzungen, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

3.2.1 Neue LehrerInnenrolle: SchreibberaterIn statt RichterIn

Allererste Voraussetzung ist ein Umdenken der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf ihre Rolle als Korrigierende und Beurteilende. Im Sinne des alternativen Beurteilens (Kapitel 2.5) – in dessen Sphäre der förderorientierte LehrerInnenkommentar Platz findet – muss sich dieses Rollenbild, weg von jenem eines sachlichen Richters beziehungsweise einer sachlichen Richterin, der oder die über richtig und falsch entscheidet, hin zur Rolle eines Schreibberaters, einer Schreibberaterin entwickeln. Dabei ist das RichterInnenamt der korrigierenden Lehrkraft in Prüfungssituationen natürlich nicht gänzlich abzulegen, ist

¹³¹ Vgl. Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.208.

¹³² Vgl. Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. S.34.

hier doch ein eindeutiges Urteil in Form einer Note gefordert. Schreibberatendes Korrigieren sollte konsequenterweise jedoch auch vor prüfungsrelevanten Texten nicht halt machen. Auch wenn unter dem Text eine endgültige Note stehen muss, ist und bleibt es sinnvoll, dem oder der Schreibenden konkrete Hinweise zur Weiterarbeit zu geben, um seine oder ihre Schreibarbeit weiterentwickeln zu können.

Keinerlei Einschränkungen hingegen weisen der alltägliche Unterricht und sämtliche darin entstehenden Übungssituationen in Form von Hausübungen und sonstigen SchülerInnen-texten auf. Hier können Lehrkräfte vollends in ihren Rollen als Schreibberater und -beraterinnen aufgehen. In dieser Funktion verstehen sich Lehrerinnen und Lehrer „dann in erster Linie als Lernhelfer und Lernförderer.“¹³³ Sie helfen den Lernenden „sich über die vorgeschriebenen und ihre eigenen Ziele klar zu werden.“¹³⁴ Im Zuge dessen stellen sie Wissen, Lernmaterialien, Übungen sowie Kontrollmöglichkeiten zur Verfügung. Der Lehrer oder die Lehrerin „ist gleichsam jemand, den die Schüler für ihr Lernen ‚benützen‘ können.“¹³⁵ Insofern die Kontrolle durch die Lehrperson ausgeführt wird, plädiert Mechthild Dehn vom traditionellen Wort „Korrigieren“ zum Begriff des „lerner-sensitiven Lesens“ überzugehen.¹³⁶

Dieses neue Wort [...] markiert eine Veränderung der Haltung zum Text. Hier geht es in erster Linie um das verständnisvolle Sich-Hineinversetzen in die Rolle der bzw. des Schreibenden – ähnlich wie bei der Lektüre eines literarischen Textes – und um die Entdeckung der Eigentümlichkeit dieses Textes im Aufspüren der Differenz zu den anderen gelesenen Texten der MitschülerInnen.¹³⁷

Die verstärkt individualisierende Perspektive auf SchülerInnen-texte entbindet korrigierende Lehrende allerdings nicht vom Anspruch auf möglichst objektive, valide und reliable Leistungsbeurteilung. In prüfungsrelevanten Texten ist der LehrerInnen-kommentar schließlich als Ergänzung zum obligatorischen Notensystem gedacht. Es wird daher zur Voraussetzung, dass der Leistungsbeurteilung eindeutige Kriterien (z. B. der „Zürcher Textanalyseraster“¹³⁸) zugrundeliegen, anhand derer die Qualität der Texte überprüft werden kann.¹³⁹ Im Sinne von Fairness und Transparenz sollten die Kriterien den Schülern

¹³³ Teml: Tendenzen zur Veränderung der Leistungsbeurteilung. S.15.

¹³⁴ ebd.

¹³⁵ ebd.

¹³⁶ Vgl. Günther Lange: „Die Laufrichtung ändern. Überlegungen zu veränderten Bewertungsverfahren im Literatur- und Schreibunterricht.“ In: *Praxis Deutsch* 26 (155), 1999. S.59.

¹³⁷ ebd.

¹³⁸ Vgl. Markus Nussbaumer/Peter Sieber: „Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: *Diskussion Deutsch* (141), 1995. S.15-24.

¹³⁹ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.199.

und Schülerinnen im Vorhinein bekannt gegeben werden. In einem gewissen Ausmaß schreiben dies sogar die Lehrpläne fest:

Die Lehrerinnen und Lehrer haben ihr Gesamtkonzept der Rückmeldung und Leistungsfeststellung den Schülerinnen und Schülern sowie den Erziehungsberechtigten zu Beginn jedes Unterrichtsjahres in geeigneter Weise bekannt zu geben.¹⁴⁰

Noch einen Schritt weitergehend, empfehlen Esterl und Saxalber, inhaltliche Kriterien mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam festzulegen.¹⁴¹ Damit erfüllen sie eine wesentliche Forderung alternativer Leistungsbeurteilung. So hilfreich und notwendig sich Kriterienraster, wie der „Zürcher Textanalyseraster“, im Zusammenhang mit der Beurteilung von (Deutsch)Schularbeiten auch erweisen, den LehrerInnenkommentar können sie nicht ersetzen.¹⁴²

3.2.2 Korrektur als Dialog

Da das Lernen einen Prozess darstellt, scheint der Vorschlag Mechthild Dehns und weiterer Kollegen und Kolleginnen, die nicht nur eine lernakzentuierte, sondern vor allem auch eine prozessorientierte Textkorrektur fordern, nur logisch. Es geht darum, „mit den SchülerInnen-texten in einen Dialog [zu] treten – sie als Teile eines Prozesses [zu] verstehen – sie als Entwurf [zu] lesen.“¹⁴³ Lehrer und Lehrerinnen beginnen SchülerInnen-texte eher zu lektorianen als zu korrigieren, sie lesen und interpretieren mit Blick auf die Autorinnen und Autoren, deren Persönlichkeit und Fähigkeiten sie aus dem Schulalltag kennen. Korrektur wird vom Urteilsspruch zur Gesprächseröffnung über den Text.¹⁴⁴ „Wesentlich ist also, dass der/die LehrerIn den Text nicht von außen betrachtet und nach Fehlern und Normverstößen absucht, sondern dass er/sie sich als ernsthaft interessierte/r LeserIn damit auseinandersetzt.“¹⁴⁵

Im Interesse des Schreibers wie des Lesers muß der Lehrer auf die Einhaltung bestimmter Konventionen (Rechtschreibung, Zeichensetzung, idiomatischen Gebrauch der Sprache) drängen, aber er wird diese nicht zum Hauptgegenstand seiner Bemühungen machen dürfen.¹⁴⁶

¹⁴⁰ Allgemeine Bildungsziele. AHS. Dritter Teil. Schul- und Unterrichtsplanung. 4. Leistungsfeststellung.

¹⁴¹ Vgl. Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.199.

¹⁴² Vgl. ebd.

¹⁴³ Lange: „Die Laufrichtung ändern“ S.59.

¹⁴⁴ Vgl. ebd. S.60.

¹⁴⁵ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.187.

¹⁴⁶ Fritz Winterling: Korrektur und Verbesserung schriftlicher Arbeiten im Deutschunterricht. In: *Wirkendes Wort* (3), 1970. S.193.

Vielmehr wird er oder sie sich auf ein Gespräch mit dem Schüler oder der Schülerin über den Text einlassen. So führt Günter Lange beim Korrigieren seinen Stift wie ein „Briefschreiber“.¹⁴⁷ Nach dem Prinzip „Deine Seite – meine Seite“¹⁴⁸ hat er mit seinen Klassen vereinbart, dass jeweils die dem SchülerInnen text gegenüberliegende Heftseite für seine Anmerkungen frei bleibt. Anmerkungen, die er bestimmten Leitbotschaften folgend verfasst:

- Ich will deinen Überlegungen folgen und dich verstehen.
- Ich will dir sagen, dass du etwas Wichtiges/Bedeutendes geleistet hast.
- Ich will dir aufzeigen, wo dir etwas besonders gelungen ist und wo du etwas noch nicht erreicht hast.
- Ich will dir Ratschläge für deine persönliche Weiterarbeit geben.
- Ich will dich mit Kritik konfrontieren, auch wenn es dir unangenehm ist, aber die Kritik soll so ausfallen, dass du konstruktiv damit umgehen kannst oder dir ein positiver Ausweg bleibt.
- Ich will dich mit den Leistungen der anderen in der Gruppe vergleichen, ohne dass du dich ausgegrenzt fühlen musst, so dass du lernen kannst, mit deinen Stärken und Schwächen umzugehen.¹⁴⁹

Das Korrigieren von schriftlichen SchülerInnenleistungen wird somit zur Kommunikation über Texte. Etwaige die Korrektur begleitende Randbemerkungen der Lehrkraft werden zum Gesprächsangebot.

Beim urteilsakzentuierten Korrigieren – das heißt beim simplen Markieren von Fehlern und abschließenden Benoten – sendet der Lehrer, die Lehrerin eine einseitige Botschaft an den Schüler, die Schülerin als Empfänger beziehungsweise Empfängerin. Förderorientiertes Korrigieren – mittels ausführlicher Randbemerkungen und abschließendem LehrerInnenkommentar – soll nun zum Dialog, zur beidseitigen Kommunikation, führen. Es soll zum gemeinsamen Nachdenken über den Text und seine Stärken und Schwächen anregen. Im Dialog lassen sich Fragen stellen und Unklarheiten, die beim Lesen der Arbeit vielleicht aufgetreten sind, aufklären. Die Korrektur durch die Lehrkraft wird damit auch zur Antwort auf den SchülerInnen text, die womöglich erneut eine Gegenantwort des Schreibers oder der Schreiberin provoziert.

Fritz Winterling berichtet von zahlreichen Fällen im Rahmen einer Untersuchung, in denen es Schülern und Schülerinnen möglich gewesen sei, manche sprachlichen

¹⁴⁷ Vgl. Lange: „Die Laufrichtung ändern.“ S.61.

¹⁴⁸ ebd. S.60.

¹⁴⁹ ebd. S.127-131.

Normverstöße den Lehrern und Lehrerinnen gegenüber so zu argumentieren, dass deren Grundlage und teilweise auch Berechtigung deutlich wurde. Gerade im Bereich der Sprachentwicklung und -pragmatik scheinen im Schulunterricht Toleranz und Offenheit durchaus angebracht. In solchen Fällen und hinsichtlich vieler Unterschiede zwischen den Sprachwelten der Lehrenden und Lernenden kann es dann sogar vorkommen, dass der Lehrer oder die Lehrerin etwas dazulernt.¹⁵⁰

Die wichtigste Aufgabe im Rahmen des förderorientierten Korrigierens erfüllt aber letztlich der abschließende LehrerInnenkommentar zur SchülerInnenarbeit. „Er spricht aus, ob das Wirkungsziel der schriftlichen Äußerung erreicht ist. Er setzt, stärker als die Korrektur einzelner Stellen, die Maßstäbe, an denen der, die Schreibende seine, ihre Leistung messen und sein, ihr künftiges Verhalten orientieren kann.“¹⁵¹ In diesem Zusammenhang ist es von Wichtigkeit, eine „Überbetonung der Randbemerkungen“¹⁵² zu vermeiden und die „wegweisende Charakterisierung“¹⁵³ des SchülerInnentextes dem abschließenden Kommentar vorzubehalten. Diesen würden Schüler und Schülerinnen, einer Umfrage zufolge, auch weit mehr beachten.¹⁵⁴ Der abschließende Kommentar ermöglicht:

1. die Stellungnahme des Lehrers als Leser
2. die Charakterisierung der Arbeit nach ihrer Eigenart und nach der Leistung im Hinblick auf die Aufgabe;
3. die Begründung des Urteils, das in der Note zum Ausdruck gebracht wird;
4. die Hinweise auf eine selbständige Weiterarbeit (oder die Weiterarbeit unter Anleitung), damit zutage getretene Schwächen überwunden oder Möglichkeiten genutzt und ausgebaut werden können.¹⁵⁵

Bezüglich der abschließenden Kommentare sieht Winterling, vor allem bei Arbeiten die schlechter als „Befriedigend“ beurteilt werden müssen, die Notwendigkeit detaillierter Hinweise, wie der betreffende Schüler, die betreffende Schülerin weiterarbeiten muss.

Je konkreter diese Hinweise sind, desto nützlicher sind sie. Neben den Anregungen dürfen hier Anweisungen, ja Aufgaben erscheinen, die, kontrolliert und erweitert, dem Schüler Gelegenheit geben, Fehler zu überwinden, Fähigkeiten zu entwickeln, Haltungen zu üben,

¹⁵⁰ Vgl. Winterling: Korrektur und Verbesserung schriftlicher Arbeiten im Deutschunterricht. S.196.

¹⁵¹ ebd.

¹⁵² ebd.

¹⁵³ ebd.

¹⁵⁴ Vgl. ebd. S.195-196.

¹⁵⁵ ebd. S.197.

die ihm bessere Leistungen ermöglichen. Einzelhinweise zur Weiterarbeit dürfen auch gute und sehr gute Arbeiten noch begleiten; nicht zuletzt sollten auch Anregungen gegeben werden, sichtbar gewordene Ansätze besonderer Möglichkeiten und Fähigkeiten des Schreibers zu nutzen und weiterzubilden.¹⁵⁶

Der beziehungsweise die Lehrende wird, bei Korrekturvorgängen, die Kommentare und Randbemerkungen einschließen, seine oder ihre eigene themenbezogene, möglicherweise von der SchülerInnensicht divergierende, Meinung gegenüber deren der Lernenden zurückhalten müssen. Das heißt, er oder sie sollte, hinsichtlich der vom Schüler, von der Schülerin formulierten Meinungsäußerung, Sachlichkeit und Objektivität walten lassen.¹⁵⁷ Schließlich sei es das Wichtigste, die Schüler und Schülerinnen ganz grundsätzlich als Gesprächspartner und -partnerinnen zu akzeptieren und die eigene Haltung diesbezüglich anzupassen.¹⁵⁸

Die beliebten Randbemerkungen in der Art des Alten Fritzen, mitunter noch immer Tummelplatz sonst unterdrückter Lehreraggressivität und feingeschliffenen, aber sonst nicht gefragten Witzes oder der einfachen Zornesäußerung und Zurechtweisung nach dem Muster: „Was soll das?“ – „Unsinn!“, sind dabei nicht mehr möglich, auch nicht in der Verkleidung als höfliche Floskeln.¹⁵⁹

Welche Form eine solche Kommunikation über SchülerInnentexte nun annehmen sollte, um auch auf Gefühle und Lernmotivation der Kritisierten Rücksicht zu nehmen, wird nun am Modell des förderorientierten LehrerInnenkommentars näher ausgeführt.

3.2.3 Form des förderorientierten LehrerInnenkommentars

Der förderorientierte LehrerInnen-Kommentar soll ein beschreibender (kein wertender) Text sein, in dem ein erster (persönlicher) Leseindruck festgehalten wird. Positives wird hervorgehoben, Anregungen zur Textüberarbeitung und Lernangebote können und sollen gegeben werden.¹⁶⁰

Die im Folgenden dargestellten formalen Merkmale des LehrerInnenkommentar-Modells von Esterl und Saxalber lassen sich als Weiterentwicklung jenes Vorschlags sehen, der sich bereits bei Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek findet. Sie definieren den LehrerInnenkommentar als nach folgenden Kriterien formulierte Antwort auf einen SchülerInnentext:

¹⁵⁶ ebd. S.199.

¹⁵⁷ Vgl. ebd. S.197.

¹⁵⁸ Vgl. ebd. S.197.

¹⁵⁹ ebd. S.195.

¹⁶⁰ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.193.

Die folgenden Maximen zur Kommentarerstellung sind in Anlehnung an Ivo von Lehrern in vielen unserer Fortbildungsveranstaltungen zum Thema formuliert worden:

Maximen zur Herstellung eines Kommentars zu Schülerarbeiten:

- Sprich den Schüler persönlich an.
- Beginne möglichst mit einer positiven Anmerkung (jedoch nicht prinzipiell); ermutige den Schüler!
- Teile dem Schreiber dein Textverständnis mit.
- Teile dem Schreiber mit, was der Text ausgelöst hat.
- Lege dem Schreiber deine Verstehensschwierigkeiten dar.
- Gib deiner Antwort die Form einer subjektiven Aussage.
- Begründe deine Werturteile.
- Dein Kommentar muss je nach Alter des Schülers verständlich sein.
- Gib dem Schreiber Lernangebote oder Lernanregungen zur Überarbeitung seines Textes.
- Bewerte den Schreiber in der Breite seiner persönlichen Leistungen.
- Informiere die Eltern über Ziel und Art des Kommentars und seiner Kriterien.¹⁶¹

Zum Inhalt hat der förderorientierte Kommentar also in erster Linie die sorgfältig in Worte gefassten, persönlichen Eindrücke des oder der lesenden Lehrerin oder Lehrers. Umso wichtiger scheint es, dass möglichst konkrete Begründungen dieser subjektiven Äußerungen folgen, Verstehensprobleme aufgezeigt und Fragen gestellt werden. Dies sollte sowohl im Rahmen der Randbemerkungen als auch beim abschließenden Kommentar der Fall sein.

Wenn Einschätzungen helfen sollen, dann müssen sie konkret sein. Begeisterungs- oder Unmutsbekundungen in Form von Pauschalurteilen bringen Schreibende nicht weiter. Da es um Texte geht, sind also Vorschläge zur *Veränderung* des Geschriebenen das Anstrebenswerte. Es gilt am Text zu zeigen, *was* besonders gut oder weniger gut für den bewertenden Leser funktioniert hat.¹⁶²

Adressatengerecht begründete subjektive Einschätzungen der Lehrkraft, die zugleich Perspektiven für das weitere Lernen aufzeigen, sind als fördernd-motivierend zu bezeichnen.¹⁶³ Deutliche Bezüge zu Aufgabenstellung und Textsorte, klare Aussagen zu Inhalt und Aufbau des Textes sowie zu dessen sprachlichen Ausdruck (inklusive Sprach- und Schreibrichtigkeit) sind die wichtigsten Eckpfeiler bei der Formulierung eines LehrerInnenkommentars. Dabei sollte ein steter Zusammenhang zwischen den formalen Korrekturen im Text und den begleitenden Randbemerkungen sowie dem abschließenden

¹⁶¹ Becker-Mrotzek/Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. S.97-98.

¹⁶² Gerd Bräuer: Schreibend lernen. Schreiben(d) lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studienverlag 1998 (= *ide-extra*. Bd.6) S.127.

¹⁶³ Vgl. Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.197.

Kommentar im Auge behalten werden.¹⁶⁴ Beim Korrigieren sollten Lehrende eine zurückhaltende Herangehensweise an den Tag legen, die mit der Einstellung, sich einem Text nicht als Richter oder Richterin, sondern als Leser oder Leserin beziehungsweise Schreibberater oder -beraterin zu nähern, automatisch einhergehen sollte.¹⁶⁵ „Keinesfalls darf den Lernenden die Verantwortung für ihren Schreibprozess aus der Hand genommen werden.“¹⁶⁶ Auf inhaltlicher Ebene müssen daher Überarbeitungsvorschläge vom Lehrer, von der Lehrerin nicht immer vollends ausformuliert werden. Den Schülern und Schülerinnen soll ermöglicht werden, nach eigenen Lösungen zu suchen.

Dem Respekt gegenüber der Autorin, dem Autor eines Textes ist auch die Forderung geschuldet, Kommentare „möglichst nicht direkt in den Text“¹⁶⁷ zu schreiben. Hier wird der Sinn des Gebrauchs von Schularbeitsheften mit Korrekturrand deutlich.

Oft ist beklagt worden, daß durch die Korrekturen in den Aufsätzen „ein Blutbad“ angerichtet werde. Diese Klage bezieht sich nicht auf die rote Farbe allein, sondern mehr noch auf die Menge der Anstreichungen.¹⁶⁸

„Kein ‚rotes Schlachtfeld‘ anzurichten, gilt [daher] als Ausdruck moderner, aufgeschlossener, schülerfreundlicher Einstellung.“¹⁶⁹ Hubert Ivo stellte im Rahmen seines Versuchs einer alternativen Korrektur für das Verfassen von Lernanregungen in einem LehrerInnenkommentar die Notwendigkeit einer Filtrierung fest.¹⁷⁰ „Wichtig sind Schwerpunktsetzungen. ‚Überkorrigierte‘ Arbeiten liest niemand mehr freiwillig, vermitteln sie doch den Eindruck von Versagen.“¹⁷¹ Ivo und seine KollegInnen plädieren in der Folge für den Grundsatz: „Nicht alles auf einmal! Nicht alles zur gleichen Zeit!“¹⁷² Schon aus lernökonomischen Gründen liegt eine Reduktion auf einzelne Lernziele im Interesse des Schülers und der Schülerin. Auch lernprozessuale Überlegungen können ein Aufgreifen bestimmter Themen zu einem Zeitpunkt verhindern, weil der Lernstoff erst in späteren Lernstufen durchgenommen werden soll.¹⁷³ Hinsichtlich dessen scheint es

¹⁶⁴ Vgl. ebd. S.194-195.

¹⁶⁵ Vgl. ebd. S.193.

¹⁶⁶ ebd. S.198.

¹⁶⁷ Esterl: „Dein Text ist in sich schlüssig und gut lesbar.“ S.28.

¹⁶⁸ Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.231.

¹⁶⁹ Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. S.31.

¹⁷⁰ Vgl. ebd. S.127.

¹⁷¹ Lange: „Die Laufrichtung ändern.“ S.62.

¹⁷² Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. S.127.

¹⁷³ Vgl. ebd. S.128.

sinnvoll, im Rahmen des förderorientierten LehrerInnenkommentars „gezielte Fördervorschläge zu ausgewählten Phänomenen“¹⁷⁴ zu formulieren.

Schließlich ist die wichtigste Aufgabe des oder der Lehrenden seine oder ihre Worte im Hinblick auf den Schüler oder die Schülerin als Individuum zu wählen. „Die Rückmeldung soll wertschätzend, aber auch kritisch sein und Vorschläge machen, wie etwas vielleicht abgewandelt und verbessert werden könnte.“¹⁷⁵ Dazu ist, seitens der Lehrkraft, unbedingt eine gewisse Diagnosekompetenz erforderlich. Individuelle Entwicklungsstände und biografische Voraussetzungen der einzelnen Schüler und Schülerinnen müssen beachtet werden.¹⁷⁶ Der Ist-Zustand der SchülerInnenleistung muss erkannt und Vorschläge zur Hinführung an den Soll-Zustand müssen ausgearbeitet und formuliert werden. Dabei gilt es, das jeweilige Potenzial des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin richtig einzuschätzen. Dieses Vorgehen bringt natürlich einen nicht zu unterschätzenden zeitlichen Aufwand mit sich. Grundsätzlich wäre es gefragt, die Entwicklung eines jeden einzelnen Schülers, einer jeden Schülerin mitzuverfolgen und detailliert zu protokollieren.

In formaler und sprachlicher Hinsicht sollte der Kommentar dialogisch gestaltet und dem Alter und Verständnis der Adressaten angepasst sein. Als besonders motivierend gelten die sogenannten „Ich-Botschaften“: „Ich würde dieses oder jenes verändern, würde das so und so formulieren ...“¹⁷⁷ Der Kommentar ist

der Text des Lehrers, den dieser als Antwort auf den Schülertext gibt. Der erwartete Grad der Ausdrücklichkeit der Antwort des Lehrers richtet sich nach Schüleralter, Lernsituation, Schreibaufgabe mit vereinbarten Kriterien zur Produktion der jeweiligen Textart usw.¹⁷⁸

Der förderorientierte LehrerInnenkommentar wird in seiner dialogischen Form zur „Verknüpfung von Textkritik und gemeinsamer Suche nach Überarbeitungsmöglichkeiten“¹⁷⁹ von Lehrkräften und Schüler beziehungsweise Schülerinnen auf gleicher Augenhöhe. Sein kommunikativer Stil entsteht durch motivierende Wortwahl, persönliche Anrede und einer durchaus korrigierenden und

¹⁷⁴ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.190.

¹⁷⁵ Ruf/Winter: „Qualitäten finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter.“ S.57.

¹⁷⁶ Vgl. Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.191.

¹⁷⁷ Bräuer: Schreibend lernen. Schreiben(d) lernen. S.127.

¹⁷⁸ Becker-Mrotzek/Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. S.97.

¹⁷⁹ Bräuer: Schreibend lernen. Schreiben(d) lernen. S.127.

hinterfragenden, keinesfalls aber wertenden und starren Haltung seitens der Lehrerin, des Lehrers.¹⁸⁰

All diese Grundsätze fassen Ursula Esterl und Annemarie Saxalber in neun Kriterien zusammen, die einen förderorientierten LehrerInnenkommentar ausmachen. Erstes Kriterium ist ein Bezug zur Aufgabenstellung und Textsorte. Diesbezügliche Kommentare werden durch eine klare und detaillierte Aufgabenstellung, inklusive konkreter Hinweise bezüglich Textsorte, Schreibhandlung (argumentieren, interpretieren, analysieren), Kommunikationssituation etc., erleichtert. Ist die Aufgabenstellung bei einer schriftlichen Schularbeit deutlich formuliert, hat das Vorteile für beide Seiten – die Verfassenden und die Korrigierenden. Relevante Beurteilungspunkte im Rahmen des ersten Kriteriums sind dann Fragen nach dem passenden Register, nach Sachlichkeit und Kreativität sowie AdressatInnenorientiertheit.¹⁸¹

Die Kriterien zwei und drei beziehen sich auf Inhalt und Aufbau des Textes, Kriterium Nummer vier und fünf auf sprachliche Angemessenheit und Korrektheit. Sprachliche Angemessenheit betrifft Ausdruck, Wortwahl und Stil eines Textes.

Sprachliche Korrektheit [Orthografie und Grammatik] spielt bei der Korrektur von Texten – insbesondere bei jenen, die zur Benotung herangezogen werden – immer noch eine große Rolle, darf aber nicht zum zentralen Element der Rückmeldung werden.¹⁸²

Bei schriftlichen Texten, die, wie Deutschschularbeiten, aus einer Prüfungssituation entstehen, spielt Prozessorientierung als sechstes Kriterium eine geringere Rolle, da diese, in Ermangelung von Überarbeitungsphasen, nur wenig Grundlage findet. Sehr wohl prozessorientiert korrigieren können Lehrkräfte allerdings im Hinblick auf die individuelle Entwicklung von Schülern und Schülerinnen, mittels Verweisen auf frühere Schreibversuche.¹⁸³

Ein jedenfalls uneingeschränkt sinnvolles Kriterium ist die Forderung nach konkreten und nachvollziehbaren Bezügen zwischen den Korrekturen im SchülerInnentext und den Kommentaren (Kriterium 7).¹⁸⁴ Diese Bezüge dienen als Begründung für eine etwaige Beurteilung oder Benotung.¹⁸⁵

¹⁸⁰ Vgl. Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.195.

¹⁸¹ Vgl. ebd. S.204-205.

¹⁸² ebd. S.205-206.

¹⁸³ Vgl. ebd. S.206.

¹⁸⁴ Vgl. ebd. S.206-207.

¹⁸⁵ Vgl. ebd. S.197.

Das achte Kriterium definiert eine stark individualisierende Herangehensweise der Lehrkraft beim Korrigieren und Kommentieren:

So wäre dieser Punkt dazu angetan, besondere Stärken noch einmal hervorzuheben und Hinweise auf Schwachstellen zu geben. Individuelle biographische Besonderheiten sollen in einem förderorientierten Kommentar vermerkt sein (Kriterium 8), dies können besondere Talente (z.B. Phantasie Reich tum) oder Schwächen (z.B. Legasthenie), aber auch der individuelle Lernfortschritt und Entwicklungsstand jedes Schülers bzw. jeder Schülerin sein.¹⁸⁶

Das neunte und letzte Kriterium „ist als übergeordnet zu sehen“¹⁸⁷ und betrifft die sprachliche Gestaltung des LehrerInnenkommentars. Hier fließen sämtliche bereits erwähnten Überlegungen zur Dialogizität von Korrektur, Korrekturhaltung der Lehrkraft und „SchülerInnenfreundlichkeit“ der Korrektur ein.

Abschließend stellen Esterl und Saxhalber fest:

Die von uns erfassten Kriterien sind wesentliche Elemente eines förderorientierten Kommentars, es wird jedoch nicht nötig sein, bei jedem Kommentar auf alle angeführten Kriterien ausführlich einzugehen, eine Schwerpunktsetzung scheint sehr sinnvoll, um Lehrende und Lernende nicht zu überfordern und die Aufmerksamkeit gezielt zu lenken.¹⁸⁸

Es wird nicht nur nicht nötig sein, sondern – realistischerweise – auch nicht machbar sein, stets sämtliche Kriterien gleichermaßen in den LehrerInnenkommentar einfließen zu lassen. In welchem Umfang all dies dennoch im Schulalltag Platz finden kann, soll im folgenden Kapitel näher thematisiert werden.

3.2.4 Hürden für den LehrerInnenkommentar im Schulalltag

Im Gespräch mit Deutschlehrern und -lehrerinnen stellte Marlies Krainz-Dürr fest, dass etwa ein Drittel der Befragten „zur Ermittlung einer Endnote ein mehr oder minder ausgeklügeltes Punktesystem“ verwendet, aber lediglich zwei der Befragten angeben, dass sie Aufsatznoten auch verbale Begründungen beifügen.¹⁸⁹

Laut dieser Umfrage übersieht also die überwiegende Mehrheit der Lehrer und Lehrerinnen großes Potenzial hinsichtlich der pädagogischen Funktion von Leistungsbeurteilung. Anders formuliert: Scheinbar ignoriert der überwiegende Teil der

¹⁸⁶ ebd.

¹⁸⁷ ebd.

¹⁸⁸ ebd.

¹⁸⁹ Vgl. Marlies Krainz-Dürr: „Das Dilemma der Aufsatzbenotung. Beurteilungsstrategien von DeutschlehrerInnen.“ In: *informationen zur deutschdidaktik* 18 (2), 1994. S.67.

Lehrkräfte sämtliche Nachteile (Kapitel 2.4) einer alleinstehenden Zensur unter den schriftlichen Prüfungsarbeiten ihrer Schüler und Schülerinnen.

In ihrem Entwurf eines förderorientierten LehrerInnenkommentars stellen Ursula Esterl und Annemarie Saxalber fest: „LehrerInnen, die ihre neue Rolle als fördernde SchreibberaterInnen ernst nehmen, sehen sich vor große Herausforderungen gestellt.“¹⁹⁰ Mögliche Gründe dafür, warum der zusätzliche LehrerInnenkommentar nur erschwerte Einzug in die Klassenzimmer zu halten scheint, sollen in der Folge diskutiert werden.

3.2.4.1 Der Faktor Zeit

Wie bereits dargelegt, lässt die österreichische Schulgesetzgebung das Benoten zu einer für den Lehrer oder die Lehrerin verpflichtenden Tätigkeit werden. Im Zuge seiner empirischen Untersuchung mit dem Titel „Lehrer korrigieren Aufsätze“ stellte Hubert Ivo fest, dass „die ‚Korrektur‘ eine gefühlsmäßig negativ besetzte Tätigkeit für Lehrkräfte ist, eine ‚ungeliebte‘ Tätigkeit.“¹⁹¹ Beklagt werden die enorme zeitliche Belastung von Korrekturarbeiten und der damit einhergehende Zeitdruck, wenn es zum Beispiel um Rückgabefristen geht. Die Situation wird noch zusätzlich erschwert, wenn sich der Pädagoge beziehungsweise die Pädagogin in ihrer Funktion als Korrigierender oder Korrigierende unsicher fühlt.¹⁹²

Da individuelle Rückmeldungen in Form des LehrerInnenkommentars, zusätzlich zur „normalen“ Korrektur, einen „nicht unerheblichen Mehraufwand“¹⁹³ mit sich bringen, wird der Faktor Zeit zu einem großen Hindernis. Verschäuft wird die Hürde noch zusätzlich durch die hohe SchülerInnenanzahl pro Lehrer oder Lehrerin.

Große Klassen, häufig mit über 30 SchülerInnen – wie es in Österreich durchaus üblich ist –, die ihrerseits wieder über sehr unterschiedliche sprachliche, kognitive und biographische Voraussetzungen verfügen, sind nicht zu unterschätzende Hürden bei der Entscheidung, von der Fehlerkorrektur zur kommentierenden Fehleranalyse überzugehen.¹⁹⁴

Die Reduktion der Klassenstärken auf 25 Schülerinnen und Schüler ist diesbezüglich zwar ein Fortschritt, ändert aber wenig daran, dass individualisierende Beurteilung mehr Zeit benötigt. Deutschlehrer und -lehrerinnen setzen für einen Aufsatz, je nach Schulstufe, zwischen zehn und 120 Minuten Korrekturzeit an. Die meisten lesen die einzelnen

¹⁹⁰ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.198.

¹⁹¹ Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. S.23.

¹⁹² Vgl. ebd.

¹⁹³ Esterl: „Dein Text ist in sich schlüssig und gut lesbar.“ S. 27.

¹⁹⁴ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.198.

SchülerInnentexte zweimal, wobei versucht wird die Durchgänge zeitlich zu trennen.¹⁹⁵ Sind dann für jeden einzelnen Text noch gut überdachte und treffend formulierte Kommentare zu verfassen, ist realistischerweise anzunehmen, dass hier noch etliche Minuten hinzukämen. Dennoch bleibt festzustellen:

Je kompetenter LehrerInnen diagnostizieren – vor allem auch in anspruchsvollen, komplexen Lehr-, Lernsituationen – und je differenzierter sie beurteilen, desto höher wird auch der Lernerfolg ihrer SchülerInnen sein.¹⁹⁶

Die Bedingungen in der Schule machen solche weitergehende individuelle Förderung jedoch schwierig.¹⁹⁷ Die Zeitproblematik wird daher zum Hemmschuh für die Erweiterung der Korrekturarbeit um den förderorientierten LehrerInnenkommentar.

Im Hinblick auf Klassengröße und Zeitdruck müssen also Strategien entwickelt werden, wenn förderorientiertes Kommentieren fixer Bestandteil der Leistungsbeurteilung im Deutschunterricht werden soll. Ein Vorschlag wäre, jedem Schüler, jeder Schülerin einmal im Halbjahr ein Anrecht auf ein ausführliches schriftliches Gutachten zuzugestehen.¹⁹⁸ Dieses Gutachten könnte durchaus als ausführlicher LehrerInnenkommentar verstanden werden, der, neben der Feststellung des aktuellen Leistungsstandes, auch konkrete Hinweise für zukünftige Lernprozesse des individuellen Lernalters, der individuellen Lernerin enthalten muss.

Meines Erachtens wesentlich sinnvoller wären jedoch Strategien, die es den Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, über das ganze Schuljahr hinweg effizienter zu korrigieren und damit die nötige Zeit zu schaffen, um individuelle LehrerInnenkommentare verfassen zu können.

Eine Abhilfe schaffen könnten hier so genannte Kriterienkataloge, die auch im Rahmen der Kompetenzorientierung von Unterricht und der Standardisierung von Prüfungsverfahren, zunehmend Verbreitung finden. Als Vorlagen vervielfältigt und unter die SchülerInnentexte geklebt, schaffen Kriterienkataloge, individuell an die Schulstufe und Textsituation angepasst, sowohl für die Korrigierenden als auch für die Korrigierten mehr Transparenz. Sie erleichtern es den Lehrkräften, den Überblick zu behalten und eine angemessene Note zu finden. Vor allem in Kombination mit einem Punktesystem lässt sich

¹⁹⁵ Vgl. Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. S.25.

¹⁹⁶ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.186.

¹⁹⁷ Vgl. Winterling: Korrektur und Verbesserung schriftlicher Arbeiten im Deutschunterricht. S.199.

¹⁹⁸ Vgl. Lange: „Die Laufrichtung ändern.“ S.62.

die Notengebung dann auf Seiten der Schüler und Schülerinnen beziehungsweise deren Eltern leichter und klarer nachvollziehen.

Der Vorteil, den ein Punktesystem in Verbindung mit einem Kriterienkatalog, vor allem mit zunehmender Routine des oder der Korrigierenden, mit sich bringt, ist vermutlich in erster Linie zeiteffizienter Natur. Vorgefertigte Kriterienkataloge erleichtern dann vielleicht auch das Verfassen der LehrerInnenkommentare, indem sie häufige Fehlergruppen abdecken und deren Erwähnung im Kommentar überflüssig machen. In einer anschließenden schriftlichen Bemerkung können sich Lehrer und Lehrerinnen in der Folge auf Hinweise bezüglich nächster Lernschritte, Übungsempfehlungen usw. konzentrieren. Wenn „Standardfehler“, wie beispielsweise „dass/das-Fehler“ oder ähnliches, dann nicht mehr explizit im LehrerInnenkommentar erwähnt werden müssen, könnte dies auch die Gefahr einer Standardisierung abmildern. Denn „[b]ei einer flächendeckenden verbalen Beurteilungspraxis kann es [...] leicht dazu kommen, daß die schriftlichen Rückmeldungen eine ‚heimliche‘ Standardisierung erhalten.“¹⁹⁹ Diese ergibt sich im Wesentlichen aus der Routine von kommentierenden Lehrern und Lehrerinnen, die sich für bestimmte Fehler entsprechende Floskeln und Formulierungen zurechtlegen.²⁰⁰

Tatsache ist und bleibt, dass der LehrerInnenkommentar als begleitendes Mittel der Korrektur und Leistungsbeurteilung viel Zeit erfordert. So stellt Valentin Merkelbach im Rahmen seiner Überlegungen zur alternativen Korrektur fest:

Solche Mehrbelastung durch Korrekturzeit wird, denke ich, nur derjenige akzeptieren, der vom Effekt dieser Arbeit stark motiviert ist, indem er Korrigieren/Redigieren als etwas Sinnvolles erlebt [...].²⁰¹

3.2.4.2 Der Faktor Effektivität

Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schülern durch Hubert Ivo, stellt sich verstärkt die Frage nach Sinnhaftigkeit und Effektivität von Schularbeitskorrektur. Die Anmerkungen der Lehrkräfte scheinen bei den Schülerinnen und Schülern meist nur auf wenig Beachtung und Resonanz zu stoßen.²⁰² Wenn sie ihre korrigierten Schularbeitshefte zurückerhalten, ist es die Note, die den folgenden Lesevorgang bestimmt.²⁰³ In einem Schulsystem, das großen Wert auf Notengebung und

¹⁹⁹ Schratz: „Das retardierende Moment.“ S.21.

²⁰⁰ Vgl. ebd.

²⁰¹ Valentin Merkelbach: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht. Frankfurt: Diesterweg 1986. S.64.

²⁰² Vgl. Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. S.56.

²⁰³ Vgl. ebd.

Leistungsvergleich legt, ist für die Lernenden also in erster Linie das „Sehr gut“ unter der Schularbeit von Bedeutung und die roten „LehrerInnenpinseleien“ werden schnell zur Nebensache. Vor einem motivationalen Hintergrund wird das Problem umso gravierender, als das gesamte „Handlungsmuster des ‚Korrigierens‘ vom Denken an die zu erteilende Note [...] dominiert wird“²⁰⁴ und der Lehrer beziehungsweise die Lehrerin, mit Blick auf diese unbedingt geforderte Note sowie auf die Faktoren Zeit und Sinn, alternative Korrekturarten in der Regel eher außer Acht lässt. Unbestrittenes Ziel der Schularbeitskorrektur ist eine endgültige Note. Konkretere Beurteilungen, beispielsweise in Form von Hinweisen, was der Schüler oder die Schülerin besser machen kann, finden kaum Platz. Hierbei handelt es sich, wie Joachim Fritzsche feststellt, um ein klares Versäumnis, denn „[...] was Schüler schriftlich äußern, fordert primär nicht ein Urteil, sondern eine Antwort.“²⁰⁵

Folglich wird der förderorientierte LehrerInnenkommentar bei Esterl und Saxalber nicht umsonst dialogisch angelegt, denn vieles deutet darauf hin, dass Korrekturen nur dann wirklich Sinn machen, wenn sie auf SchülerInnenseite nicht ins Leere laufen. Doch wie soll verhindert werden, dass Korrekturen bei Prüfungsarbeiten mit eindeutigem Notenfokus zum Einbahnsystem werden? Gängigerweise greifen Lehrer und Lehrerinnen hier auf die klassische „Verbesserung“ zurück. Diese erweist sich jedoch in den meisten Fällen als eher sinnfrei.

Verbesserungen“ im Nachhinein, die am Urteil des Lehrers nichts mehr ändern, werden von den meisten Schülern wohl eher als lästige Pflichtübung absolviert und haben darum nur einen geringen Lerneffekt.²⁰⁶

Bernhard Jacobs stellte im Rahmen einer Studie fest, dass Studierenden nach einem benoteten Examen jeglicher Anreiz fehlt, ihre Fehler zu analysieren und zu korrigieren, weil „das Verständnis der Lösung [zu diesem Zeitpunkt] ‚nichts mehr einbringt‘. Entsprechend nehmen viele Studierende das sachorientierte Feedback dann gar nicht zur Kenntnis.“²⁰⁷ Auch in der Schule

erweist sich die Hoffnung, der Schüler werde durch das Verbessern etwas lernen und den Fehler in Zukunft vermeiden, allzu oft als Illusion; ganz offensichtlich sind die von

²⁰⁴ ebd. S.113.

²⁰⁵ Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.208.

²⁰⁶ Merkelbach: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht. S.111.

²⁰⁷ Bernhard Jacobs: Tests als Maßnahmen zur Förderung von Studierleistungen? Universität Saarland 2010. URL: http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2010/2602/pdf/tests_als_studierhilfen.pdf (22.10.2013)

Schülern derzeit vorgenommenen Klassenarbeitsverbesserungen ein Ritual mit nur höchst geringem Lerneffekt [...].²⁰⁸

Vor diesem Hintergrund wird die Effektivität von (zeit)intensiven Korrekturen und Kommentaren mehr als fraglich, auch weil nur in den seltensten Fällen erkennbar ist, dass Schüler und Schülerinnen mit den Hinweisen ihrer Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich weitergearbeitet haben.²⁰⁹

Fritz Winterling schlägt in diesem Zusammenhang eine Verbesserung in Form eines schriftlichen „Gesprächs“ vor. Schülerinnen beziehungsweise Schüler sollen motiviert werden, „die Fragen und Anmerkungen [ihrer Lehrerinnen und Lehrer] zur Kenntnis zu nehmen und auf sie zu reagieren.“²¹⁰

Die ‚Verbesserung‘ ist die Fortsetzung des mit der Themenstellung und der schriftlichen Arbeit begonnenen Gesprächs. Sie antwortet auf die Korrektur in ihren verschiedenen Intentionen. Sie dient der Berichtigung des Verfehlten, der Aufklärung des Mißverstandenen, der Korrektur oder Behauptung des Angefochtenen.“²¹¹

Winterling fordert im Rahmen „seiner“ Art der Verbesserung den Nachweis der jeweiligen Regeln und ihre korrekte Einübung durch die Schüler und Schülerinnen, will die Kontrolle dieser Verbesserung dann aber an Eltern oder Mitschülerinnen und -schüler auslagern.²¹²

Eine andere Lösung für das Effektivitäts-Dilemma bietet die sogenannte Zwei-Phasen-Schularbeit. Hier könnte die Beurteilung von Prüfungsarbeiten prozessorientiert und dialogisch – und damit förderorientiert – gestaltet werden, indem auch die Überarbeitungsphase in die Bewertung miteinbezogen wird. Dafür bräuchte es auf LehrerInnenseite jedoch mindestens zwei Korrekturdurchgänge, jeweils vor und nach der Überarbeitungsphase durch den Schüler oder die Schülerin. Abgesehen von der Zwei-Phasen-Schularbeit gäbe es noch die Möglichkeit die Schularbeitsverbesserungen in die Mitarbeitsnote einfließen zu lassen. Ich halte es für eine, im gesetzlichen Rahmen der Leistungsbeurteilung, durchaus realisierbare Idee, das Engagement der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Verbesserung ihrer Prüfungsarbeiten in die Gesamtnote miteinfließen zu lassen. Dennoch müsste auch hier eine zweite Korrekturrunde seitens der Lehrkraft stattfinden, was natürlich erneut zum bereits thematisierten Zeitproblem führt.

²⁰⁸ Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.231.

²⁰⁹ Vgl. Simone-Tatjana Stehr: „Insgesamt überzeugend – weiter so! Klausuren beurteilen – im Dialog.“ In: *Praxis Deutsch* 31 (184), 2004. S.54.

²¹⁰ Winterling: Korrektur und Verbesserung schriftlicher Arbeiten im Deutschunterricht. S.200.

²¹¹ ebd.

²¹² Vgl. ebd. S.200-201.

Lehrer und Schüler werden durch die vorgeschlagene Form [der schriftlichen Korrektur, Anm. d. Verf.] zweifellos stärker in Anspruch genommen als durch eine gedankenlose Routinekorrektur und –verbesserung. Die zusätzliche Belastung ist aber sinnvoll, sie verspricht nachweisbare und nachhaltige Ergebnisse [...].²¹³

Eine dialogische Korrektur, als die sich der förderorientierte LehrerInnenkommentar begreift, kann abgesehen von der Lernprozessförderung auf SchülerInnenseite auch auf LehrerInnenseite Positives bewirken. „Für Lehrpersonen, die sehr häufig am Sinn von Korrekturhandlungen zweifeln, kann diese Form der Interaktion mit den SchülerInnen ebenfalls ermutigend sein.“²¹⁴ Wenn im Laufe dieses Prozesses sowohl korrigierende Lehrkräfte als auch verbessernde Schüler und Schülerinnen Fortschritte erkennen können, ist das auch der Motivation auf beiden Seiten zuträglich.

Das wackelige Motivationsgefüge wird auch unter einem anderen Aspekt zur Hürde für den schriftlichen, förderorientierten LehrerInnenkommentar im Deutschunterricht.

3.2.4.3 Der LehrerInnenkommentar – ein heikler Drahtseilakt?

Durch eine verbale Beurteilung erreicht die Lehrkraft seine beziehungsweise ihre Schüler und Schülerinnen auf einer viel persönlicheren Ebene als über die Note. Dementsprechend verantwortungsvoll gilt es mit dem Instrument des LehrerInnenkommentars umzugehen. Wie Hubert Ivos Befragungen zeigen, erwarten sich Schüler und Schülerinnen, neben einer klaren Zensur, auch Bemerkungen, Anregungen, Hilfestellungen und vor allem Anerkennung und Lob vom korrigierenden Lehrer beziehungsweise der korrigierenden Lehrerin.²¹⁵ „SchülerInnen schätzen es generell, eine Rückmeldung bezüglich der Qualität ihres Textes zu bekommen.“²¹⁶

Während ihrer Schullaufbahn werden Lernende unweigerlich mit Misserfolg konfrontiert und müssen lernen, Kritik zu ertragen. Diese Erfahrungen sind Teil des Erwachsenwerdens und es liegt nicht im Aufgabenbereich der Lehrer und Lehrerinnen, die Heranwachsenden davor zu bewahren. Im Hinblick auf eine angestrebte Entwicklung von Selbstständigkeit und Problemlösekompetenz auf Seiten der Schüler und Schülerinnen wäre es eher ein großer Fehler, es zu versuchen.

²¹³ ebd. S.202.

²¹⁴ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.210.

²¹⁵ Vgl. Baurmann: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. S.119.

²¹⁶ Vgl. Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.197.

Dennoch sollte Schule bis zu einem gewissen Grade auch Schonraum bleiben. Lehrkräfte sollten ihre Schüler und Schülerinnen dort abholen, wo sie sich gerade befinden, und sie, in jeweils angemessenem Ausmaß und Tempo, fördern und unterstützen, um einen angestrebten Zielzustand zu erreichen. Bereits die Wortwahl bezüglich der Begriffe „fördern“ und „unterstützen“ impliziert eine gewisse Tendenz zu Vorsicht und Sorgfalt. Unsachgemäße, harte Kritik und unüberlegter Tadel sind in den meisten Fällen fehl am Platz und richten mehr Schaden an, als sie Gutes bewirken. Der persönliche LehrerInnenkommentar kann die Gefühle der Schüler und Schülerinnen ungleich stärker verletzen als ein alleinstehendes „Nicht genügend“ unter der Schularbeit und hat in der Folge umso schwerwiegendere und nachhaltigere Auswirkungen auf die Lernmotivation, aber auch auf die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung. Darum liegt es an den Lehrkräften, ihre Worte mit Bedacht zu wählen, denn „[n]egative Emotionen im Zusammenhang mit dem Lernprozess *beeinträchtigen* die Motivation, *positive steigern sie*.“²¹⁷ Wie auch das Sprichwort so treffend formuliert: Der Ton macht die Musik. Dieser Leitsatz sollte den Verfassern eines LehrerInnenkommentars immer vor Augen stehen.

Dies schließt Kritik an der SchülerInnenleistung keineswegs aus.

Aber eine solche Beurteilung muss begründet und einsichtig sein; die Verbesserung des Textes sollte dadurch gestützt und die gesamte Entwicklung der SchreiberInnen nach Möglichkeit gefördert werden. [sic]²¹⁸

Unsachgemäße und ungenaue Kritik gilt es zu verhindern. Auch vor diesem Aspekt einer „SchülerInnenfreundlichkeit“ von Korrektur wird das Bekenntnis zur Dialogizität und Offenheit von Korrektur zu einem entscheidenden Faktor:

Der Lehrer sollte prinzipiell dem Schüler die Möglichkeit anbieten, auch zu den angemerkten Verstößen gegen die Norm nach gründlicher Information mit Gründen Stellung zu nehmen. In weit höherem Maße gilt diese Forderung für die Stellen, die herkömmlicherweise mit Bemerkungen, Anmerkungen, Ausrufe- und Fragezeichen, dem Zeichen für „Ausdrucksfehler“ oder ähnlichem bedacht werden.²¹⁹

Ausgewiesenes Ziel der Schule ist es schließlich, Heranwachsende zur Mündigkeit zu erziehen.²²⁰ Dies sollte die Ausbildung und Entwicklung von Kritik- und Diskursfähigkeit

²¹⁷ Lotte Schenk-Danzinger: Pädagogische Psychologie. 8., unveränd. Aufl. Wien: Öbv 1990. S.97.

²¹⁸ Baumann: Schreiben: Aufsätze beurteilen. S.20.

²¹⁹ Winterling: Korrektur und Verbesserung schriftlicher Arbeiten im Deutschunterricht. S.194.

²²⁰ Vgl. Baumann: „Schreiben: Aufsätze beurteilen.“ S.22.

einschließen. Schülerinnen und Schüler sollten lernen, die Verantwortung für ihre eigenen Schöpfungen zu übernehmen und diesbezügliche Fragen auch argumentieren zu können.

3.2.5 Sinn und Zweck des LehrerInnenkommentars

Davon ausgehend, dass förderorientiertes Korrigieren inklusive ausführlichem LehrerInnenkommentar einen erheblichen Arbeits- und Zeitaufwand erfordert, scheint es gerechtfertigt, die Frage nach seinem Sinn und Zweck zu stellen.

3.2.5.1 Motivation und Individualisierung

„Alles Lernen muss motiviert sein“²²¹, darüber sind sich PsychologInnen und PädagogInnen mittlerweile im Klaren. „Für LehrerInnen ist Motivation sowohl Ziel wie auch Mittel.“²²² Unterricht und Schule sollen bei ihren Schülern und Schülerinnen Interesse wecken und Lern- und Leistungsmotivation fördern. Motivation wird für die Lehrkräfte aber auch zum Instrument, um Schüler und Schülerinnen, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und ihrem Vorwissen, zu aktivieren und Lernbereitschaft zu schaffen.²²³

Die Erzeugung von Lernmotivation ist im Wesentlichen eine Frage von Didaktik und Methodik des Unterrichts. Es gilt lebensnahe Themen zu wählen, überraschende Fragen zu stellen, anschauliche Medien einzusetzen oder auch den unmittelbaren Nutzen für die folgenden Leistungserhebungen aufzuzeigen etc.²²⁴ An letzterem, den Leistungserhebungen, findet die Lernmotivation allerdings eine ihrer größten Bewährungsproben, denn mit Prüfungen, Schularbeiten und Tests gehen im schulischen Umfeld unweigerlich kritische Feedbacks bezüglich persönlicher Leistungen einher. „Schülerinnen und Schüler erweisen sich [jedoch] als problematisch, wenn es um Kritik geht.“²²⁵ Die in österreichischen Schulen gängige Form der Leistungsrückmeldung beinhaltet die Beurteilung mittels Noten. Dass dies, vor allem bei Schülerinnen und Schülern mit weniger guten Noten, mehrere Probleme verursachen kann, wurde im Kapitel 2.2 bereits ausführlich erläutert.

An genau diesem Punkt eröffnet sich der deutlichste Nutzen des LehrerInnenkommentars. Im Rahmen der Leistungsrückmeldung kann der förderorientierte

²²¹ Schenk-Danzinger: Pädagogische Psychologie. S.96.

²²² Lukesch: Einführung in die Pädagogische Psychologie. S.143.

²²³ Vgl. Nolting/Paulus: Pädagogische Psychologie. S.154.

²²⁴ ebd.

²²⁵ Ivo: Lehrer korrigieren Aufsätze. S.23.

LehrerInnenkommentar entscheidend dazu beitragen, motivationsbeeinträchtigende Folgen von Beurteilung durch Notengebung auszugleichen. So berichtet Helmut Lukesch von einer Untersuchung zur Wirkung von LehrerInnenkommentaren, deren Ergebnis klar motivationsfördernde Aspekte aufzeigte. Dabei wurden einer Experimentalgruppe von Schülern und Schülerinnen der fünften und sechsten Schulstufe, zusätzlich zur Beurteilung ihrer schriftlichen Arbeiten, Kommentare wie *„Über Deine Arbeit habe ich mich sehr gefreut. Versuche beim nächsten Mal ebenso konzentriert zu arbeiten.“* oder *„Ich würde dir gerne einmal eine bessere Note geben. Ich weiß, du könntest es schaffen!“* ausgestellt, während eine Kontrollgruppe keine derartigen Ermutigungen erhielt.²²⁶

Zu Beginn der Untersuchung unterschieden sich die beiden SchülerInnengruppen [...] nicht voneinander. Nach der Ermutigungsphase war bei der Kontrollgruppe ebenfalls kein signifikanter Unterschied festzustellen.

In der Experimentalgruppe aber

- nahm die Prüfungsangst bedeutsam ab,
- ebenso die Schulunlust
- keine Unterschiede traten in den durchschnittlichen Zensuren auf.

[...]

D.h. durch schriftliche Ermutigungen können zumindest kurzfristig einige motivationsmindernde Effekte von Zensuren kompensiert werden. [...] Wenn in der Schule Leistungsstreuungen auftreten, so kann durch die Methode der Anwendung schriftlicher Kommentare die selbstwert- und motivationsmindernde Wirkung schlechter Zensuren gemildert werden.²²⁷

Der in diesem Zusammenhang bedeutsame und vom Lehrer, von der Lehrerin steuerbare Faktor im Motivationsgefüge ist die positive Verstärkung in Form von Lob und Anerkennung. Im Gegensatz zur negativen Verstärkung, durch Strafe und Tadel, die in modernen pädagogischen Kontexten als verwerflich anzusehen ist, kann positive Verstärkung, sinnvoll dosiert²²⁸ eingesetzt, gezielt zu Motivationsschüben und damit zu Lernerfolgen führen. Anhaltende Misserfolge einer Schülerin oder eines Schülers führen unausweichlich zu aversivem Verhalten und sind gänzlich ungeeignet neue Lernprozesse zu motivieren. Ein „Nicht genügend“ ohne Kommentar wird zur Strafe und damit zu einem negativen Verstärker. Wird nun versucht auch bei schlechteren Leistungen Gutes

²²⁶ Vgl. Lukesch: Einführung in die pädagogische Psychologie. S.274.

²²⁷ ebd.

²²⁸ Der Bedarf einer Dosierung ist vor allem deshalb gegeben, da nach einer positiven Verstärkung häufig eine kurzfristige Reduzierung der Aktionsbereitschaft auftritt. Das heißt, dass Schüler und Schülerinnen bei anhaltendem Lob zunehmend, weniger lernen oder arbeiten. Sie ruhen sich sozusagen auf ihren Lorbeeren aus. Daher wird dieses Phänomen auch als Lorbeereffekt bezeichnet. (Vgl. Schröder: Lehren und Lernen im Unterricht. S.192-193)

hervorzuheben, kommt also ein positiver Verstärker in Form von Lob zum Einsatz, sind die ersten Schritte in Richtung Lernfortschritt gesetzt.²²⁹

Der LehrerInnenkommentar kann nun als ein ebensolcher positiver Verstärker fungieren und die Schülerin, den Schüler zu einem Lernprozess motivieren. Bei der Formulierung des LehrerInnenkommentars sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass jüngere Lernende eher auf personale Verstärkung, ältere eher auf sachbezogenes Lob reagieren. Der LehrerInnenkommentar sollte also mit steigender Schulstufe auch inhaltlich sachlicher werden und mehr text- und fachspezifische Anmerkungen enthalten.

Lehrerinnen und Lehrer sollten also versuchen Erfolgsbestätigungen zu erteilen, ihren Schülerinnen und Schülern detaillierte Kenntnisse über den Erfolg aber auch Misserfolg ihres Lernverhaltens zu vermitteln und damit weitere Lernfortschritte anzubahnen.²³⁰

Die Erfolgsbestätigung ist ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Lehrens und Lernens. Von fast allen lernpsychologischen Konzeptionen kann abgeleitet werden, daß die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens abnimmt, wenn keine Erfolgsbestätigungen gegeben werden. Dies führt entweder zu einem Ausbleiben des erwünschten Lernverhaltens oder zu einer Löschung (extinction) bereits erlernter Verhaltensformen. Hierbei erweisen sich Bestätigungen, welche als Erfolgserlebnisse wirken (positive Verstärker) lern- und erziehungswirksamer als Bestätigungen, die zu einem Mißerfolgserlebnis führen.²³¹

Auch Lotte Schenk-Danzinger führt eindeutige Befunde hinsichtlich der Folgen des Ausbleibens von Erfolgsbestätigungen beziehungsweise lobender oder tadelnder Rückmeldungen an:

In schwedischen und in schon sehr frühen amerikanischen Untersuchungen über die Wirkung von Lob und Tadel zeigte sich, dass sowohl jene Gruppen, die nach jeder Arbeit gelobt, als auch jene, die nach jeder Arbeit getadelt worden waren, Fortschritte machten – die gelobten größere als die getadelten. Ein *Rückgang in den Leistungen* war jedoch bei den *Kontrollgruppen* festzustellen, deren Arbeiten weder gelobt noch getadelt, sondern *völlig ignoriert worden waren*.²³²

Tadel erweist sich zwar immer noch effektiver als Ignoranz gegenüber SchülerInnenleistungen, aus pädagogischen Gründen gilt es hierbei jedoch Vorsicht walten

²²⁹ Vgl. Schenk-Danzinger: Pädagogische Psychologie. S.96-97.

²³⁰ Vgl. Hartwig Schröder: Lernen und Lehren im Unterricht. Grundlagen und Aspekte der Allgemeinen Didaktik. München: Arndt 1993. (= Wissenschaft und Schule. Bd.3) S.210.

²³¹ ebd. S.211.

²³² Schenk-Danzinger: Pädagogische Psychologie. 1990. S.238.

zu lassen. Denn unter ethischen Gesichtspunkten ist eine pädagogische Praxis der Strafe und des Tadels veraltet und im modernen schulischen Umfeld jedenfalls unangebracht.

Bei der Wahl zwischen positiver und negativer Verstärkung ist grundsätzlich der positiven Verstärkung der Vorzug zu geben. Das heißt nicht, daß jede unordentliche Arbeit hochgelobt werden soll. Aber es ist von entscheidender unterschiedlicher Wirkung, ob der Lehrer sagt: „Jetzt sind von 12 Aufgaben schon wieder drei falsch!“ oder: „Jetzt hast du von 12 Aufgaben immerhin schon 9 richtig!“²³³

Dass über den LehrerInnenkommentar eher positiver Einfluss auf die SchülerInnenmotivation genommen werden kann als über die Zensur, wurde bereits dargelegt. Ein wesentlicher Grund dafür ist die Ausrichtung des förderorientierten LehrerInnenkommentars an einer individuellen und sachlichen statt einer sozialen Bezugsnorm. Wie bereits erläutert, sanktionieren Lehrkräfte mit sozialer Bezugsnormorientierung eher danach, „ob eine Leistung über- oder unterdurchschnittlich ist, während Lehrer mit individueller Bezugsnorm-Orientierung unabhängig vom Leistungsniveau des Schülers Lernzuwächse und -rückfälle sanktionieren.“²³⁴ Die Beurteilung nach sozialer Bezugsnorm folgt aus dem Vergleich der Schülerinnen und Schüler untereinander, „wobei dies meist bedeutet: aus der Leistungsverteilung innerhalb einer Klasse.“²³⁵ „Durch den Vergleich mit [einer sozialen] Norm müssen die Noten zwangsläufig für manche Schüler zu Versagensnachweisen werden, selbst wenn diese durchaus etwas geleistet haben.“²³⁶

Die Bewertung eines Schülers, einer Schülerin als Individuum statt im Vergleich zu Anderen hingegen bringt einen wesentlich besseren Zugang zu individuell vorhandenen Entwicklungspotenzialen und Förderungsstrategien. Wird die Note dann noch von einer verbalen Beurteilung mittels LehrerInnenkommentar begleitet, erweist sich dies als günstiger für die Lernmotivation aller Schülerinnen und Schüler.²³⁷

Eine sachliche Bezugsnormorientierung hingegen fördert vorrangig „gute“ Schüler und Schülerinnen. Das entscheidende Kriterium hierbei ist ein im Vorhinein klar definiertes Ziel: „Die Benotung richtet sich danach, wie nah ein Lernender an das Ziel herangekommen ist.“²³⁸ Die Beurteilung nach einer ausschließlich sachlichen Norm kann

²³³ Schröder: Studienbuch Allgemeine Didaktik. S.192-193.

²³⁴ Falko Rheinberg: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Motivationsforschung. Bd.8. Göttingen/Toronto/Zürich: Verlag für Psychologie/Hogrefe 1980. S.97.

²³⁵ Nolting/Paulus: Pädagogische Psychologie. S.162.

²³⁶ Fix: Texte schreiben. S.190.

²³⁷ Vgl. u.a. Rheinberg: Leistungsbewertung und Lernmotivation. S.98.

²³⁸ Nolting/Paulus: Pädagogische Psychologie. S.161.

bei Deutschschularbeiten in letzter Konsequenz nur eingeschränkt stattfinden, da Lehrziele und Anforderungen in puncto Kreativität und Originalität kaum präzise genug definiert werden können. (Eine Annäherung an eine aussagekräftige sachliche Bezugsnorm bei Prüfungen soll die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung bewirken. Sie soll nach vordefinierten, konkreten Kriterien beurteilt und benotet werden und damit eine höchstmögliche Vergleichbarkeit, Objektivität und Transparenz erreichen.²³⁹)

Was im Rahmen einer Beurteilung anhand einer sachlichen Bezugsnorm nicht zur Genüge mitgedacht wird, sind ihre Auswirkungen auf „leistungsschwächere“ Schüler und Schülerinnen. „Leistungsschwache Schüler verschlechtern ihre Leistungen unter Kommentaren mit sozialer Bezugsnorm, profitierten [sic!] andererseits aber in besonderem Maße von Rückmeldungen unter individueller Bezugsnorm.“²⁴⁰ Lernende werden hierbei an sich selbst gemessen, das bedeutet, „dass man ihre bisherigen Leistungen bzw. persönlichen Leistungsfortschritte zum Maßstab der Beurteilung macht.“²⁴¹ Dies fördert die individuelle Leistungsmotivation.

Diese Bezugsnorm entspricht am ehesten dem pädagogischen Leistungsverständnis, da sie der Vorstellung einer von Lernvoraussetzungen abhängigen, prozessorientierten Leistung nahe kommt, sie steht aber dem rechtlich geforderten Gleichheitsgrundsatz und erhebungsmethodischen Problemen gegenüber. [...] Individuell erhobene Zensuren sind nicht vergleichbar.²⁴²

Es bleibt die Frage nach der Gewichtung von Vergleichbarkeit. In einem konkurrenz- und leistungsorientierten Schulsystem, das auf ein ebenso kompetitives Gesellschaftssystem vorbereiten soll, wird Vergleichbarkeit immer eine zentrale Forderung sein. Das schließt eine Beurteilung von Schularbeiten und Prüfungen nach rein individueller Bezugsnorm de facto aus. Es sollte Lehrerinnen und Lehrer jedoch nicht daran hindern, auch außerhalb des normalen Unterrichts, d.h. in Prüfungssituationen, individuell zu kommentieren. Eigentlich spricht nichts gegen eine Beurteilung nach sachlichen Kriterien begleitet von einem individuell förderorientierten LehrerInnenkommentar. So stellt Peggy Richerts nach einer Analyse verschiedenster Studien zum Thema fest:

Es zeigt sich, dass motivationales Feedback sachorientiertes Feedback ergänzen sollte. Orientiert sich das Feedback an pädagogischen Kriterien – etwa an sachlicher bzw.

²³⁹ Vgl. Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id1> (9.12.2013)

²⁴⁰ Richert: Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. S.85.

²⁴¹ Nolting/Paulus: Pädagogische Psychologie. S.162.

²⁴² Glötzl: Prinzipien effektiven Unterrichts. S.459.

individueller Bezugsnorm – und verknüpft gleichzeitig die wertschätzende Anerkennung mit Argumenten, die relevant für die Aufgabe sind, lässt sich eine deutliche Leistungssteigerung erhoffen.²⁴³

Es bleibt zu erwähnen, dass das Kommentieren von schriftlichen SchülerInnenleistungen durch die Lehrkräfte, im Hinblick auf die im schulischen Umfeld relevanten verschiedenen Bezugsnormen, einem Balanceakt entspricht.

Betonen die Kommentare den sozialen Vergleich zu den Mitschülern [...], dann haben auch sie negative Auswirkungen: Motivation und Interesse sinken, Schulunlust und Prüfungsangst steigen vor allem bei schwachen Schülern. Rein sachlich orientierte Kommentare führen bei allen Schülern zu geringen positiven Effekten. [...] Nur individuelle Kommentare, die die persönliche Leistungsentwicklung differenziert thematisieren, führen besonders bei leistungsschwachen Schülern zu höherer Leistungsmotivation, größerem Interesse und zu Lernsteigerungen [...].²⁴⁴

Für Lehrer und Lehrerinnen wird es also unbedingt von Nöten sein, die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin genau im Auge zu behalten und im Rahmen der Korrektur ihrer Arbeiten auch zu thematisieren. Diesbezüglich werden Pädagoginnen und Pädagogen einen dementsprechenden Unterrichtsstil an den Tag legen müssen. Unterrichts- und Leistungsanforderungen müssen flexibler, differenzierter und vor allem individueller gestaltet werden. Rückmeldungen bezüglich individueller SchülerInnenleistung sollten Kausalattribution transportieren, d.h. die Leistungen in Verbindung mit individueller Tüchtigkeit, Mitarbeit, Freude und Interesse setzen, um günstige Motivationseffekte hervorzurufen.²⁴⁵ Herbert Glötzl stellt diesbezüglich fest, dass auch der Unterricht selbst einer individuellen Bezugsnorm gerecht werden muss, um Erfolg zu erzielen, und schließt sich in seiner Schlussfolgerung hinsichtlich der Frage der Leistungsbeurteilung Peggy Richert an:

Um aber eine dem pädagogischen Leistungsverständnis entsprechende, Leistungsmotivation [...] fördernde Leistungsbeurteilung durchzuführen, sollte eine lernzielorientiert festgestellte, **kriterial bewertete Leistung durch individuelle Kommentare ergänzt** werden.²⁴⁶

Von einer Unterrichtsgestaltung unter individueller Bezugsnorm profitieren langfristig alle Schüler und Schülerinnen, „am meisten aber die leistungsschwächeren beziehungsweise

²⁴³ Richert: Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. S.94.

²⁴⁴ Glötzl: Prinzipien effektiven Unterrichts. S.461.

²⁴⁵ Vgl. ebd. S.459-460.

²⁴⁶ ebd. S.461.

misserfolgsängstlichen.“²⁴⁷ Der LehrerInnenkommentar – als Möglichkeit Beurteilungsvorgänge zu individualisieren und damit förderorientiert zu gestalten – kann also eine wichtige motivationspsychologische Funktion innerhalb des pädagogischen Handlungsumfeldes erfüllen und ist deshalb als Instrument der Förderung und Unterstützung von Lernprozessen nicht zu vernachlässigen.

3.2.5.2 Verringerung von Schulangst

Wie schon Helmut Lukesch (Kapitel 3.2.5.1) erwähnt auch Hubert Teml Untersuchungen, die nachgewiesen hätten, dass verstärkende, ermunternde Kommentare die „Leistungen der Schüler erhöhen oder zumindest die Schulangst verringern“²⁴⁸. Damit bezieht sich auch er auf die Auswirkungen negativer Zensuren und Bewertungen auf „leistungsschwächere“ Schüler und Schülerinnen. Im schlimmsten Fall führt ein konstanter Negativtrend in der Leistungsbeurteilung zu Schul- und Prüfungsangst. Der LehrerInnenkommentar kann auch hier entscheidend dazu beitragen, diese Gefahr zu entschärfen.

Eine bereits 1968 durch das Psychologische Institut der Universität Hamburg durchgeführte Untersuchung zeigt eine deutliche Verringerung von Schulangst bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern durch die Verwendung von LehrerInnenkommentaren zusätzlich zur Zensur. Dabei wurden die schriftlichen Prüfungsarbeiten einer Testgruppe von Schülern und Schülerinnen der fünften und sechsten Schulstufe nicht nur benotet, sondern auch mit „Ermutigungssätzen“²⁴⁹ versehen. Eine Kontrollgruppe erhielt die Klassenarbeiten, wie üblich, bloß mit einer Note beurteilt zurück. Vor allem bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern zeigten sich „bedeutsame Verminderungen der Schülerangst nach der Ermutigungsphase, während sich bei den Zensuren kein Effekt zeigte.“²⁵⁰

Mit diesem deutlichen Ergebnis wird die Hypothese unterstützt, daß ermutigende Sätze unter Klassenarbeiten zusätzlich zu den Zensuren zumindest kurzfristig die Prüfungsangst und Schulunlust von Schülern vermindern können und damit die eventuell motivationsmindernden Effekte der Zensuren teilweise kompensieren können.²⁵¹

²⁴⁷ Amrhein-Kreml u.a.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. S.17.

²⁴⁸ Teml: Tendenzen zur Veränderung der Leistungsbeurteilung. S.20.

²⁴⁹ Beispiele: „Wenn auch die Arbeit danebengegangen ist, so sind doch gute Ansätze vorhanden.“ oder „Über Deine Arbeit habe ich mich sehr gefreut. Versuche beim nächsten Mal ebenso konzentriert zu arbeiten.“

²⁵⁰ Fittkau/Langer: „Auswirkungen schriftlicher Ermutigungen unter Klassenarbeiten auf Angst und Leistungen der Schüler.“ S.19.

²⁵¹ ebd.

Mittels LehrerInnenkommentaren sind nun Pädagoginnen und Pädagogen in der Lage, ihre Beurteilungen begründen und konkretisieren zu können. Die Korrektur der Lehrkraft beginnt hier über reine Kritik hinauszugehen und konkrete Fehlerhinweise mit Lernfortschrittsorientierung zu geben. Ziel ist es, „angstfreie“ Lernumgebungen zu schaffen, in denen Fehler als Teil eines Lernprozesses gesehen werden.²⁵² Renate Amrhein-Kreml geht es hierbei vorwiegend um eine Trennung von Prüfungs- und Lernsituationen, in der sie eine Realisierbarkeit von förderorientierter Korrektur sieht. Dabei sollen im Normunterricht „Fehler zugelassen und als Teil des Lernprozesses gesehen werden“²⁵³. So „brauchen Schüler/innen keine Angst haben, Fehler zu machen, Dinge auszuprobieren und das, was nicht geklappt hat, zu verändern und wieder zu versuchen.“²⁵⁴

In Prüfungssituationen wird es nicht gelingen „angstfreie“ Lernumgebungen zu schaffen, schließlich muss am Ende eine konkrete Beurteilung in Form einer Note unter der Schularbeit stehen. Dennoch ist es hier genauso sinnvoll, die Zensur mit einem LehrerInnenkommentar zu versehen, der nicht nur die Note begründet und erläutert, sondern auch die Prozesshaftigkeit des Lernens hervorhebt. „Wird die Note als Registrierung einer Leistung, als Feststellung des Trainingsstandes begriffen, verliert sie auch einiges von der emotionalen Belastung [...]“²⁵⁵ Schülerinnen und Schüler müssen wissen, wo ihre Schwächen liegen und wie sie an ihnen arbeiten können. Die konkrete Auskunft darüber sollte vor Prüfungssituationen, meines Erachtens, keinesfalls halt machen.

3.2.5.3 Befähigung zur Selbstständigkeit

Wie bereits im Kapitel zur Feedbackkultur und Leistungsbeurteilung (Kapitel 2.2) erörtert, stellt externes Feedback durch die Lehrperson eine Bedrohung für die Lernmotivation und den Selbstwert von Schülerinnen und Schülern dar, insbesondere wenn es negativer Natur ist. LehrerInnenrückmeldungen treten dabei als extrinsische Motivatoren an die Lernenden heran. Dem gegenüber steht eine intrinsische Motivation, die Lernen aus Eigenantrieb bewirkt. „Im Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung sollte zur Stärkung der autonomen Selbstbestimmung die extrinsische Motivation möglichst zurücktreten.“²⁵⁶

²⁵² Vgl. Amrhein-Kreml u.a.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. S.14-15.

²⁵³ ebd.

²⁵⁴ ebd.

²⁵⁵ Winterling: Korrektur und Verbesserung schriftlicher Arbeiten im Deutschunterricht. S.198.

²⁵⁶ Schröder: Studienbuch Allgemeine Didaktik. S.157.

Dem Lehrplan gemäß ist es nun Aufgabe der Schule, die Entwicklung von Selbstsicherheit „sowie selbst bestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern“²⁵⁷. In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen lautet es weiter:

Den Schülerinnen und Schülern ist Lernen als Prozess verständlich zu machen. Sie sollen die an sie gestellten Anforderungen kennen, sich selbst einschätzen lernen und darin auch Motivation für ihre Arbeit finden.²⁵⁸

Es mutet seltsam an, dass diese Forderungen in schulischen Prüfungssituationen und im Kontext von Leistungsbeurteilung scheinbar ad acta gelegt werden. An einer Note lassen sich nämlich weder eine Prozessorientierung noch jene konkreten Anforderungen erkennen, die beim Zustandekommen der jeweiligen SchülerInnenleistung eine Rolle hätten spielen sollen. Sie stellen lediglich fest, dass etwas nicht ausreichend erfüllt wurde, ohne das Fehlende oder auch das Geforderte deutlich zu benennen. Schülerinnen und Schüler können, bei dieser Art korrektiven Feedbacks durch Fehlermarkierungen und eine simple Note, kaum lernen, sich selbst und ihre Leistungen einzuschätzen.

Konzepte der alternativen Korrektur, wie beispielsweise das fördernde Beurteilen von Deutschscharbeiten mittels LehrerInnenkommentar, wollen „das eigenständige Einschätzen von Geschriebenem“²⁵⁹ durch die Schüler und Schülerinnen gezielt vorbereiten. Winter argumentiert in diesem Zusammenhang einen frühzeitigen, offenen und sachlichen Dialog über „Gelungenes und Gelingen“²⁶⁰. Er sieht in einer neuen Bewertung von Schülerinnen- und Schülerleistungen keine Sache mehr, die von Lehrpersonen im Nachhinein vorgenommen wird. Vielmehr sollen Lernende befähigt werden, „ihre Arbeit frühzeitig nach Qualitäts Gesichtspunkten auszurichten und sich begleitend selbst zu kontrollieren und zu verbessern.“²⁶¹

Bis es soweit ist, liegt es am Lehrer oder der Lehrerin, den Schülern und Schülerinnen dabei zu helfen, diese Selbstbeurteilungskompetenzen aufzubauen. Positive, im Detail informierende Rückmeldungen in Form von LehrerInnenkommentaren können dies bewirken. Es liegt an den Lehrenden den Lernenden die Werkzeuge in die Hand zu geben, um sich selbst überprüfen und weiterentwickeln zu können. Im Normunterricht sind diesem Lehrverhalten keine wesentlichen Hindernisse in den Weg gelegt, insofern die oder

²⁵⁷ Allgemeine Bildungsziele. AHS. Erster Teil. Allgemeines Bildungsziel. 3. Leitvorstellungen.

²⁵⁸ Allgemeine Bildungsziele. AHS. Zweiter Teil. Allgemeine didaktische Grundsätze. 6. Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung.

²⁵⁹ Baumann: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. S.118.

²⁶⁰ Winter: „Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe.“ S.24.

²⁶¹ ebd. S.24.

der Lehrende beispielsweise ausreichend Überarbeitungsphasen bezüglich schriftlicher Texte oder ähnliches einplant. Aber auch in Prüfungssituationen kann ein kontrollierendes, förderorientiertes Feedback „als Herausforderung und Hilfe erlebt werden, wenn es in einer einführenden, die Selbstbestimmung unterstützenden Weise gegeben wird und dem Schüler zeigt, wie er künftig Aufgaben besser bewältigen kann.“²⁶²

Ob und inwiefern dieses Konzept eines förderorientierten LehrerInnenkommentars – mit all seinen Vorteilen aber auch mit all seinen Gefahren – den Weg in die Klassenräume österreichischer Schulen gefunden hat, soll im Folgenden untersucht werden.

²⁶² Glötzl: Prinzipien effektiven Unterrichts. S.249.

4 Der LehrerInnenkommentar im Praxistest

Ursula Esterl und Annemarie Saxalber überprüften, anhand der Fragestellung, „ob es möglich ist, in alltäglichen Unterrichtssituationen förderorientiert zu arbeiten“²⁶³, LehrerInnenkommentare aus einem ausgewählten Textkorpus mit Hilfe eines von ihnen entwickelten Modells auf Förderorientierung.²⁶⁴ In Grundzügen an diese Pilotstudie anschließend, soll im Folgenden eine weitere Sammlung von authentischen, korrigierten und kommentierten SchülerInnentexten untersucht werden.

4.1 Das untersuchte Material

Die Basis der folgenden Analyse bilden 137 korrigierte und beurteilte Deutschschularbeiten aus dem Schuljahr 2012/13, verfasst von 38 Schülern und Schülerinnen der sechsten bis elften Schulstufe einer oberösterreichischen AHS.²⁶⁵ Für die Korrektur der Schularbeiten zeichnen sich zwei unterschiedliche Lehrkräfte verantwortlich. Die erste Lehrperson korrigierte insgesamt 85 der zur Verfügung gestellten Prüfungsarbeiten, die zweite 52. Hinter Lehrkraft 1 steht ein Lehrer, der am Ende des Schuljahres 2012/13 seine Pension angetreten hat. Lehrkraft 2 ist eine Junglehrerin, die erst wenige Jahre unterrichtet. Im betreffenden Schuljahr lehrten beide an derselben Schule.

Das vorrangige Forschungsinteresse im Zusammenhang mit dem vorliegenden Textkorpus bezieht sich auf die eingangs formulierte Frage, inwiefern das Konzept eines fördernden Korrigierens im Deutschunterricht angekommen ist. Beim untersuchten Korpus handelt es sich ausschließlich um schriftliche Schularbeiten die in prüfungsrelevantem Kontext entstanden sind. Die jeweiligen Beurteilungen verteilen sich über das gesamte in der österreichischen Leistungsbeurteilungsverordnung vorgesehene Notenspektrum.

²⁶³ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.199.

²⁶⁴ Vgl. ebd. S.199-200.

²⁶⁵ Die vorliegende Analyse orientiert sich an der Pilotstudie, die von Ursula Esterl und Annemarie Saxalber anhand der Schularbeiten einer Südtiroler Oberschule durchgeführt wurde. Dabei wurden 30 digitalisierte Schularbeiten von der neunten bis zur 13. Schulstufe und die schriftliche Abschlussarbeit der Schülerin analysiert. Über diesen Zeitraum hinweg wurden die Schularbeiten von drei unterschiedlichen, aufeinanderfolgenden Lehrkräften beurteilt. (Vgl. Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.199-200.)

Die korrigierten SchülerInnentexte lagen in anonymisierten Originalen vor.²⁶⁶ Zur qualitativen Analyse wurden also die authentischen Schrift- und Korrekturbilder herangezogen.

4.2 Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Beschaffenheit des vorliegenden Materials und die betreffende Fragestellung machen eine Herangehensweise in zwei Schritten nötig. Erstens soll eine quantitative Untersuchung die Frage nach dem Vorhandensein von die Korrektur begleitenden LehrerInnenkommentaren beantworten. Bereits hierzu wird allerdings ein zweites, ein qualitatives Analyseinstrumentarium benötigt, denn die obige Fragestellung wird erst mit der Entscheidung beantwortet, ob eine LehrerInnennotiz der Definition eines LehrerInnenkommentars entspricht oder nicht.

Qualitative Kriterien werden in der Folge zur Grundlage jeder weiterführenden Untersuchung des Materials hinsichtlich der Förderorientierung der LehrerInnenkommentare. Diese Kriterien knüpfen unmittelbar an das zu untersuchende authentische Sprachgeschehen an.²⁶⁷ Die Analyse der vorliegenden 137 LehrerInnenkommentare wird zwischendurch auch immer wieder quantitative Form annehmen, bevor sich ihre abschließende Interpretation, vor dem Aspekt der Förderorientierung, wieder einer rein qualitativen Dimension zuwendet. Es entspricht dem Charakter der Inhaltsanalyse, dass diese beiden Dimensionen sich stets ergänzen.²⁶⁸

Das Ziel einer solchen qualitativen Inhaltsanalyse ist es, „kommunikative Akte möglichst ganzheitlich erfassend zu untersuchen“²⁶⁹. Dabei steht „der interpretative Ausdeutungscharakter [...] im Zentrum der Analysearbeit.“²⁷⁰ Qualitative Inhaltsanalyse ist die Untersuchung authentischen Sprachmaterials mittels eines eigens dafür angepassten Systems von Kriterien und Ankerpunkten. In diesem Zusammenhang ist auch Philipp Mayerings Aussage, dass Inhaltsanalyse kein Standardinstrument sei, das immer gleich

²⁶⁶ Esterl und Saxalber konnten nicht auf die korrigierten Originale zurückgreifen, sondern bearbeiteten den Korpus in einer getippten, digitalen Version, die keine Aufschlüsse bezüglich des originalen Schrift- und Korrekturbildes geben konnte. Des Weiteren verfügten sie über keine Hinweise auf eine Verbesserung durch den Schüler oder die Schülerin nach der Benotung. (Vgl. Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.202.)

²⁶⁷ Vgl. Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz 2010. S.38.

²⁶⁸ Vgl. ebd. S.20-22.

²⁶⁹ Jens Jenkner: Abgrenzung: Quantitative und qualitative Inhaltsanalyse. URL: <https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/datenauswertung/qual-inhaltsanalyse/abgrenzung-quantitative-und-qualitative-inhaltsanalyse.html> (7.4.2014)

²⁷⁰ ebd.

aussehe, zu verstehen.²⁷¹ „[S]ie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden.“²⁷²

Diese prinzipielle Wandelbarkeit der Analyse selbst befreit den Analytiker, die Analytikerin jedoch nicht von der Notwendigkeit eines wissenschaftlichen und systematischen Vorgehens, dessen Grundlage die von der Fragestellung abzuleitenden Analysekriterien bilden. Bei der Anwendung der individuell festgelegten Kriterien im Rahmen der Untersuchung des Sprachmaterials erhält die qualitative Inhaltsanalyse eine stark interpretatorische Dimension. Deshalb bleibt sie grundsätzlich unabgeschlossen und birgt immer die Möglichkeit einer Re-Interpretation.²⁷³

4.2.1 Qualitatives Analysekriterium: LehrerInnenkommentar

Das allererste festzulegende Kriterium dieser qualitativen Inhaltsanalyse ist jenes der Definition des LehrerInnenkommentars. Wie bereits im Kapitel 3.1 dargelegt, handelt es sich dabei um „die ausformulierte, zumeist schriftlich geäußerte Stellungnahme der lesenden LehrerInnen auf die Arbeit ihrer schreibenden SchülerInnen.“²⁷⁴

In welcher Erscheinung eine LehrerInnennotiz als LehrerInnenkommentar zu definieren ist, bleibt an dieser Stelle genau zu bestimmen. Keinerlei Abgrenzungsschwierigkeiten dürften entstehen, wenn sich eine schriftliche Notiz der oder des Korrigierenden als Zusammenfassung unter dem Text der oder des Schreibenden findet: *„Tolle Leistung! Deine Arbeit ist wirklich gut gelungen, nur wenige kleine Fehler! Weiter so!“* Hierbei handelt es sich um einen LehrerInnenkommentar in seiner klassischen Form.

Nicht als LehrerInnenkommentar qualifizieren sich orthografische, grammatische, syntaktische oder lexikalische Korrekturen des Textes, die eine reine Berichtigung des Geschriebenen darstellen.²⁷⁵ Somit entsprechen sämtliche Korrekturzeichen nicht der Definition eines LehrerInnenkommentars.

Sehr wohl als Kommentar zu bezeichnen, sind alle weiterführenden Hinweise und Anregungen, die über Korrekturzeichen hinausgehen. Das betrifft in erster Linie

²⁷¹ Vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. S.49.

²⁷² ebd. S.49.

²⁷³ ebd. S.38.

²⁷⁴ Esterl: „Dein Text ist in sich schlüssig und gut lesbar.“ S.28.

²⁷⁵ Auch für Esterl und Saxalber waren diesbezügliche Korrekturmaßnahmen, die eine „orthographische, grammatische, syntaktische und lexikalische Berichtigung des Textes zum Ziel haben (Satzzeichen werden ergänzt, Wörter werden orthographisch und morphologisch korrekt aufgeschrieben; passende lexikalische Ausdrücke werden vorgeschlagen etc.)“ nicht von Interesse. (Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet ...“ S.202.)

Anmerkungen am Korrekturrand bezüglich der Überarbeitung des Textes, der konkreten Fehlerbehebung oder Fragen der lesenden Lehrkraft an den Text. Sinnvollerweise müsste die Notiz der oder des Korrigierenden mindestens aus einem Wort bestehen, um als LehrerInnenkommentar eingestuft werden zu können. Damit gilt beispielsweise ein Fragezeichen am Korrekturrand nicht als LehrerInnenkommentar.

Die Qualifikation als LehrerInnenkommentar erfüllen damit lediglich Randbemerkungen und abschließende Kommentare, die über eine einfache Fehlerkorrektur hinausgehen.

4.2.2 Qualitatives Analysekriterium: Förderorientierung

Im nächsten Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse soll nun die Förderorientierung der LehrerInnenkommentare untersucht werden. Die Einstufung eines Kommentars als „förderorientiert“ erfolgt anhand des Grades der Erfüllung von neun von Ursula Esterl und Annemarie Saxalber definierten Kriterien (Deskriptoren). (Vgl. Kapitel 3.2.3)

Im Hinblick auf diese Deskriptoren werden die einzelnen LehrerInnenkommentare mittels einer dreistufigen Skala (+/~/-) qualitativ bewertet. Jeder LehrerInnenkommentar wird hinsichtlich der neun Kriterien einzeln untersucht. Gilt ein Kriterium in ausreichendem Maße als erfüllt, erhält es, für den betreffenden Kommentar, die Markierung „+“. Erfüllt der Kommentar die Anforderungen eines Deskriptors nur teilweise, wird er mit einem „~“ versehen. Entspricht er dem jeweiligen Kriterium gar nicht oder unzureichend, erhält er ein „-“.

Grundlage für die Beurteilung ist ein von mir, in Anlehnung an Esterl und Saxalber, erstellter Analyseraster (siehe Tabelle 1, S.68-69). Er soll helfen die Analyse zu systematisieren, indem er die detaillierte Definition der einzelnen Beurteilungskriterien mit Ankerbeispielen versieht.

K	Inhalt	+	~	-
1	Bezug zu Aufgabenstellung und Textsorte	Spezifischer Bezug zur Textsorte, detaillierte Aussagen bzgl. Aufgabenerfüllung	Grundsätzlicher Bezug zur Textsorte, einfache Aussagen bzgl. Aufgabenerfüllung	Kein oder ausschließlich negativer Bezug zur Textsorte, keine Aussagen bzgl. Aufgabenerfüllung
	<i>Beispiele</i>	„Toller Bericht. Lies das nächste Mal die Aufgabenstellung genau – leider fehlt Punkt 2.“	„Toller Bericht. Gut erzählt.“	„Deine Interpretation ist ungenau und unvollständig.“
2	Aussagen zum Inhalt des Textes	Konkrete Aussagen zu Textverständnis und Inhaltsgestaltung, weiterführende inhaltliche Fragen an den Text	Grundsätzliche Einschätzung des Inhalts	Kein oder ausschließlich negativer (abschl. LK) Bezug zu Inhalt oder Textverständnis
	<i>Beispiele</i>	„Vor allem die plötzliche Wendung am Schluss ist dir gut gelungen. Mich würde interessieren, wie es mit dem Bären weitergeht.“	„Inhaltliche Analyse umfangreich und präzise, Interpretation etwa knapp.“	„Inhaltlich schwach.“
3	Aussagen zu Aufbau des Textes	Spezifische Aussagen zum Aufbau des Textes hinsichtlich Kohärenz, Gliederung, etc.	Grundsätzliche Einschätzung des Aufbaus des Textes hinsichtlich Kohärenz, Gliederung, etc.	Keine oder ausschließlich negative (abschl. LK) Aussagen zum Aufbau des Textes
	<i>Beispiele</i>	„Die Gliederung lässt zu wünschen übrig. Es gibt keinen ausgebauten Höhepunkt und auch die Mittel zur Erzeugung von Spannung fehlen.“	„Gut strukturierte Erzählung.“	„Völliges Durcheinander im Erzählaufbau.“
4	Aussagen zu Ausdruck und sprachlicher Angemessenheit	Differenzierte Rückmeldung zur sprachlichen Gestaltung hinsichtlich Ausdruck, Stil und Wortwahl	Grundsätzliche Einschätzung der sprachlichen Gestaltung hinsichtlich Ausdruck, Stil und Wortwahl	Keine oder ausschließlich negative (abschl. LK) Aussagen zur sprachlichen Gestaltung
	<i>Beispiele</i>	„Deine Geschichte ist toll geworden, deine Sprache passt perfekt zur Textsorte. Vor allem die umgangssprachlichen Begriffe passen zur Handlung.“	„Guter Ausdruck.“	„Viele Fehler im Ausdruck.“
5	Aussagen zu Sprach- und Schreibrichtigkeit	Konkrete Rückmeldung zur Sprach- und Schreibrichtigkeit (Fehleranalyse)	Gesamteindruck zur Sprach- und Schreibrichtigkeit	Keine oder ausschließlich negative (abschl. LK) Aussagen zu Sprach- und Schreibrichtigkeit
	<i>Beispiele</i>	„Achte besonders auf deine Fehler in der Groß- und Kleinschreibung und auf den Dativ.“	„Sprachlich in Ordnung.“	„Sprachlich enorm fehlerhaft.“

K	Inhalt	+	~	-
6	Prozessorientierung	Spezifische Aussagen zum Arbeitsprozess, konkrete Hinweise zur Weiterarbeit	Allgemeine Aussagen zum Arbeitsprozess, allgemeine Hinweise zur Weiterarbeit	Keine Aussagen zum Arbeitsprozess oder Hinweise zur Weiterarbeit
	<i>Beispiele</i>	<i>„Dein Weg von der Mind-Map zum Text ist klar und nachvollziehbar. Du hast dich auch in der Groß- und Kleinschreibung verbessert.“</i>	<i>„Tolle Arbeit. Weiter so.“</i>	-
7	Zshg. zw. Korrekturen im Text, Kommentar und Beurteilung	Kommentar erläutert Korrekturen im Text näher, stellt Bezug zur Benotung her, differenzierte Überarbeitungshinweise	Kommentar begründet Note, gibt aber keine spezifischen Hinweise zur Weiterarbeit	Keine Bezüge zwischen Kommentar und Korrekturen im Text
	<i>Beispiele</i>	<i>„Leider viele Fehler. Hast du deinen Text vor der Abgabe durchgelesen?“</i>	<i>„Teil 1 sehr gut. Daher insgesamt noch Sehr gut.“</i>	-
8	Einbeziehung individueller, biografischer Besonderheiten des Schülers/der Schülerin	Kommentar thematisiert im Detail die individuelle Leistung des Schülers/der Schülerin, berücksichtigt Lernfortschritte	Allgemeine Aussage zur Güte der individuellen Leistung	Keine Aussage zur individuellen Leistung
	<i>Beispiele</i>	<i>„Super Bericht. Du wärst ein toller Reporter.“</i>	<i>„Das hast du gut gemacht.“</i>	-
9	Sprachliche Gestaltung des Kommentars	Motivierende, freundliche Wortwahl, persönliche Anrede, Positives und Negatives halten sich mind. die Waage im abschließenden Kommentar, gibt Hinweise zur Weiterarbeit	Neutrale Wortwahl, gibt ungefähr Aufschluss über Gelungenes/Unzulänglichkeiten der Arbeit	Ausschließlich negative Aspekte werden genannt, keine Hinweise zur Weiterarbeit
	<i>Beispiele</i>	<i>„Inhaltlich sehr gefühlvoll interpretiert. Sehr tolles Textverständnis. Du könntest noch verstärkt auf einen exakten Satzbau achten.“</i>	<i>„Sehr guter Inhalt. Jedoch leider sehr viele Rechtschreibfehler.“</i>	<i>„Sprachlich und inhaltlich fehlerhaft.“</i>

Tabelle 1.: Kriterienraster (Deskriptoren)²⁷⁶

²⁷⁶ Analysekriterien orientiert an: Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.194-195.

Zur Verdeutlichung der Analyse folgt nun ein konkretes Beispiel anhand eines Kommentars von Lehrkraft 2:

„Liebe A. Die Idee deiner Sage ist toll, nur leider tauchen einige inhaltliche Unklarheiten auf! Sprachlich in Ordnung! Viele Bezugsfehler!“ (Schlusskommentar)

In den Randbemerkungen finden sich zahlreiche Fehleranmerkungen bezüglich Fallfehler, Groß- und Kleinschreibung, etc. Die inhaltlichen Unklarheiten sind am Korrekturrand vermerkt und teilweise auch erörtert, beispielweise zum Einleitungssatz der Geschichte: *„Du musst den Meister in irgendeiner Form einleiten, denn es sind nur der Geselle und der Lehrling anwesend.“* Auch zum Schlusssatz merkt die korrigierende Lehrkraft an: *„Vorsicht: Der Titel lautet ‚Die Hexenschmiede von Rechnitz‘“*, nachdem die Schülerin von einer Hexenhöhle geschrieben hat. Sämtliche Bezugsfehler sind am Korrekturrand hervorgehoben.

Die Analyse des Lehrerinnenkommentars sieht demnach folgendermaßen aus:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	~	+	-	-	+	-	+	-	+

Tabelle 2: Tabellarische Darstellung der Analyse

Mit „+“ bewertet wurden die Kriterien bezüglich des Inhalts, der Sprach- und Schreibrichtigkeit, des Zusammenhangs zwischen Kommentar und Korrektur und der sprachlichen Gestaltung des Kommentars. Ein Blick auf den Analyseraster zeigt, dass der abschließende Kommentar und die Randbemerkungen diese Kriterien in ausreichender Form erfüllen. Ein Bezug zur Textsorte ist im abschließenden Kommentar, durch die Erwähnung der Gattung „Sage“, nur oberflächlich gegeben und wurde daher mit „~“ bewertet. Die restlichen Deskriptoren fanden in diesem Lehrerinnenkommentar keinen Platz und wurden daher mit „-“ versehen.

Die Beurteilung eines LehrerInnenkommentars als förderorientiert ergibt sich schließlich aus dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren. Grundvoraussetzung ist das Vorhandensein eines abschließenden Kommentars unter der Schularbeit. Diese Forderung hat vor allem im Hinblick darauf Berechtigung, dass diesem die Note unmittelbar begleitenden Kommentar von SchülerInnenseite mit größter Wahrscheinlichkeit die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird, um etwaige Förderorientierung überhaupt wirksam werden zu lassen. Randbemerkungen werden im Rahmen der vorliegenden Analyse zwar zu Recht als LehrerInnenkommentar eingestuft, aufgrund ihrer in der Realität begrenzten Reichweite wirken sie allerdings nur eingeschränkt fördernd.

Mit dieser Feststellung wird die Relevanz des abschließenden LehrerInnenkommentars offenbar. Im nächsten Schritt wird eine angemessene sprachliche Formulierung der schriftlichen Mitteilung an den Schüler oder die Schülerin unabdingbar.

Dies rückt das Kriterium 9 ins Zentrum der Analyse. Um als förderorientiert eingestuft werden zu können, muss der Kommentar freundlich und motivierend gestaltet sein. Es darf sich dabei keinesfalls lediglich um ein oberflächliches Pauschalurteil – beispielsweise in der Form „*Toller Text. Gut gemacht.*“ – handeln. Viel mehr sind konkrete Hinweise bezüglich des Textverständnisses auf Seite des oder der Korrigierenden und eventueller Weiterarbeit erwünscht. Positive und negative Kritikpunkte sollten sich diesbezüglich im abschließenden Kommentar zumindest die Waage halten.

Damit sind die ersten Voraussetzungen geschaffen, um der oder dem Lernenden Konkretes in die Hand zu geben, mit dem sie oder er weiterarbeiten kann. Ein Schritt in Richtung förderorientiertes Korrigieren und Beurteilen ist getan.

Förderorientierung jedoch alleine an dem Kriterium der sprachlichen Formulierung eines abschließenden LehrerInnenkommentars festmachen zu wollen, wäre allerdings zu kurz gegriffen.²⁷⁷ Deshalb wird im Rahmen der folgenden Analyse, neben der Erfüllung des neunten Kriteriums, eine weitere Auswertungsregel eingeführt: Ein LehrerInnenkommentar gilt erst dann als förderorientiert, wenn er in mindestens einer weiteren Kategorie mit einem „+“ bewertet werden kann.

Nicht jeder abschließende Kommentar kann nun aber alle oben genannten Aspekte erfüllen. Deshalb spielen, unter den oben genannten Bedingungen (Kap. 5.2.1), hier auch die Randbemerkungen der korrigierenden Lehrpersonen eine Rolle. Sie fließen daher in die Bewertung nach den neun Kriterien mit ein.

Minimalbedingungen einer Beurteilung eines LehrerInnenkommentars als förderorientiert sind also:

1. die Erfüllung des Kriteriums 9 bezüglich der sprachlichen Formulierung der Notiz
2. die Bewertung mindestens eines weiteren Deskriptors mit „+“.

²⁷⁷ Gleichzeitig wäre es sinnfrei, eine Erfüllung sämtlicher genannten Kriterien zu fordern. (Schlagworte: Filtrierung und Überkorrektur, siehe Kapitel 4.2.3) Dies würde im schulischen Alltag nicht nur den Lehrer oder die Lehrerin überfordern, sondern auch die Schüler und Schülerinnen.

Das oben angeführte Analysebeispiel erfüllt sämtliche Minimalbedingungen und wird daher als förderorientierter LehrerInnenkommentar eingestuft.

4.2.3 Ausblick

Das erwartete Ergebnis der Auswertung der vorliegenden Schularbeiten lässt sich in folgende Gruppen gliedern:

Theoretisch entsteht – nach Untersuchung hinsichtlich des qualitativen Analysekriteriums der Einstufung von LehrerInnennotizen als Kommentar – zunächst eine Gruppe jener Arbeiten, die mit keinerlei Kommentaren versehen sind. Sie werden in der Folge für eine Untersuchung hinsichtlich der Qualität der Kommentare irrelevant sein.

Die restlichen Arbeiten fallen in die Gruppe der kommentierten Schularbeiten und bleiben bezüglich der Analyse nach dem qualitativen Kriterium der Förderorientierung relevant. Nach der Untersuchung dieser korrigierten Schularbeiten auf die erste Minimalbedingung (Erfüllung des Kriteriums 9) wird sich erneut eine Zahl an Arbeiten, die nicht als förderorientiert einzustufen sind, abspalten. Die Analyse nach der zweiten Minimalbedingung (Bewertung mindestens eines weiteren Deskriptors mit „+“) wird schließlich jene Arbeiten herausfiltern, die tatsächlich förderorientiert kommentiert wurden. Damit werden folgende Gruppen prognostiziert:

1. Schularbeiten ohne LehrerInnenkommentar
2. Schularbeiten mit nicht förderorientiertem LehrerInnenkommentar
3. Schularbeiten mit förderorientiertem LehrerInnenkommentar.

4.3 Die Analyse

Bei der folgenden Analyse handelt es sich um eine Querschnittstudie mit Fokus auf das jeweilige Korrekturverhalten der beiden Lehrkräfte. Aussagen bezüglich der längerfristigen Auswirkungen eines förderorientierten Korrekturverhaltens auf die Schreib- und Leistungsentwicklung der einzelnen Schüler und Schülerinnen könnten hier nur innerhalb des engen Zeitraums eines Schuljahres getätigt werden.²⁷⁸ Auf Grund der daraus folgenden geringen Aussagekraft, auch im Hinblick auf zahlreiche andere potenzielle

²⁷⁸ Nach ihrer Analyse des Längsschnittkorpus (fünf Jahre) kommen Esterl und Saxalber zum Ergebnis, dass die betroffene Schülerin „bei späteren Prüfungsarbeiten, insbesondere bei der Matura, [...] gerade in den Bereichen, die sehr häufig kommentiert wurden, große Fortschritte gemacht hat.“ (Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.210.)

Einflussfaktoren wie Tagesverfassung, individuelle Talentlage etc., wird hier von einem diesbezüglichen umfassenden Befund abgesehen.

Im Zentrum des Interesses steht das Korrekturverhalten der beiden Lehrkräfte bezüglich seiner Förderorientierung. Um einen detaillierten Befund zu erhalten, werden zunächst die individuellen Korrektursysteme und -bilder von Lehrkraft 1 und Lehrkraft 2 beschrieben und verglichen. Danach werden die Schularbeiten hinsichtlich LehrerInnenkommentare und Förderorientierung untersucht.

4.3.1 Das Korrektursystem

Auf den ersten Blick wirkt es, als würden die beiden Lehrkräfte auf sehr ähnliche Art und Weise korrigieren. Beide differenzieren die Fehler nach dem gängigen System in Grammatik-, Ausdrucks- und Rechtschreibfehler und unterscheiden hierbei zwischen ganzen (schweren) und halben (leichten) Fehlern. Gekennzeichnet werden die Fehler am Korrekturrand mit dem jeweiligen Kürzel und einem Zusatz, der über die tatsächliche Fehlerwertung Auskunft gibt. Bereits an diesem grundsätzlichen Korrektursystem beginnen sich die beiden Lehrkräfte aber schon zu unterscheiden. Markiert Lehrkraft 1 einen schweren Grammatikfehler mit „G II“ oder „II G“, sieht dieselbe Markierung bei Lehrkraft 2 folgendermaßen aus: „II GR“. Nicht gewertete Fehler werden beim Lehrer 1 nur mit dem entsprechenden alleinstehenden Kürzel versehen, während Lehrerin 2 das Kürzel in Klammern setzt.

Unter dem Schularbeitstext fassen beide Lehrkräfte die Fehleranzahl nochmals zusammen. Hier sticht vor allem ins Auge, dass Lehrkraft 1 am Korrekturrand noch näher kategorisierte Fehler (z. B. Satzbau, Satzzeichen, Beistrich, etc.) in die Überkategorien Grammatik, Rechtschreibung und Ausdruck einordnet und diese getrennt unter der Schularbeit vermerkt. Unter dieser zusammenfassenden Fehlerangabe folgt dann die konkrete Beurteilung in Form der Note.

Dem gegenüber arbeitet Lehrkraft 2 mit einem für den Schüler, die Schülerin einsehbaren Punktesystem. Es sind maximal zehn Punkte für den Bereich „Inhalt“ und maximal fünf Punkte für den Bereich „Ausdruck“ zu vergeben. Ein negativ beurteilter Inhalt zieht dabei zwangsläufig ein „Nicht genügend“ nach sich. In einem zweiten Beurteilungsschritt werden Orthografie und Sprachrichtigkeit relevant. Die Summe der Grammatik- und Rechtschreibfehler beeinflusst nun – je nach erreichter Punkteanzahl – die endgültige Note. Als Orientierung dient in diesem Zusammenhang folgende Tabelle:

Punkte	Vorläufige Note	Zahl der Fehler				
15, 14, 13	Sehr gut	0 – 4	5 – 6	7 – 8	9 – 10	ab 11
12, 11, 10	Gut		0 – 5	6 – 7	8 – 9	ab 10
9, 8, 7	Befriedigend			0 – 6	7 – 8	ab 9
6, 5, 4	Genügend				0 – 7	ab 8
3, 2, 1, 0	Nicht genügend					
	Endnote	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Genügend	Nicht gen.

Tabelle 3: Punktesystem zur Benotung

Von Lehrkraft 2 beurteilte Schüler und Schülerinnen erhalten unter ihrer Arbeit eine Aufschlüsselung der erreichten Punkte in den Bereichen „Inhalt“ und „Ausdruck“ sowie die konkrete Fehleranzahl und die daraus folgende Note. Schülerinnen und Schüler, deren Arbeiten von Lehrkraft 1 korrigiert wurden, finden eine Aufstellung der jeweiligen Fehleranzahl in den Bereichen „Grammatik“ und „Rechtschreibung“ und, in zahlreichen Fällen, einen eigentlich nicht LBVO-konformen²⁷⁹ Zusatz zur Note in Gestalt eines Plus oder Minus. Während die Schüler und Schülerinnen im Falle des Punktesystems die Qualität ihrer Leistung direkt an ihren Punkten ablesen können, werden bei der Lehrkraft 1 die konkreten Beurteilungskriterien kaum transparent. Das Minus oder Plus vor der jeweiligen Note hilft hier allerdings ungefähr einzuschätzen, wie weit der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin von der Verbesserung oder Verschlechterung um einen Notengrad entfernt ist.

4.3.2 Das Korrekturbild

Beide Lehrkräfte korrigieren in einer sich vom SchülerInnentext unterscheidenden Farbe. Während Lehrer 1 konsequent zum Rotstift greift, sind die Korrekturen der Junglehrerin manchmal rot, dann wieder grün oder lila. Am farbigen Schlachtfeld bei besonders fehlerreichen Schularbeiten ändert dies jedoch nichts. Beide markieren Fehler gleichermaßen direkt im Text und am Korrekturrand.

Inhaltlich oder sprachlich besonders gelungene Textpassagen werden entweder mit einem Häkchen oder einem Plus versehen. Die Junglehrerin schmückt einzelne herausragende Leistungen zusätzlich mit einem „Hello Kitty“-Stempel, während beim routinierten Lehrer die Häkchen unter den Texten umso größer werden, je besser die Note ist.

²⁷⁹ LBVO §15 Abs.2

Was die Verbesserung der Schularbeiten betrifft, verlangen beide Lehrkräfte von ihren Schülern und Schülerinnen die Richtigstellung der Fehler in vollständigen Sätzen. Bei Arbeiten, die mit „Genügend“ oder „Nicht genügend“ beurteilt wurden, ist bei der ersten Lehrkraft der gesamte Text erneut zu schreiben. Der Junglehrerin genügt es, wenn die Fehler in den verbesserten Sätzen farblich hervorgehoben werden.

Bei genauerer Betrachtung, der durch die Schüler und Schülerinnen vorgenommenen Verbesserungen, bestätigt sich der im Kapitel zum Faktor Effektivität (Kapitel 3.2.4.2) bereits angesprochene Ritualcharakter gängiger Verbesserungen und deren kaum vorhandener Lerneffekt.²⁸⁰ So findet sich in einem SchülerInnentext beispielsweise folgender Fehler: *„Die werden staunen, ich rufe ~~den~~ gleich nachher die anderen an und erzähle ihnen den Plan.“* Das überflüssige Wort „den“ hatte der Schüler oder die Schülerin noch selbst korrigiert. Das fehlende „h“ in „nachher“ wurde von der Lehrerin markiert. Die Verbesserung des Satzes durch den Lernenden oder die Lernende sieht schließlich so aus: *„Die werden staunen, ich rufe den gleich nachher die anderen an und erzähle ihnen den Plan.“*

Wenige Zeilen zuvor hatte der Schüler oder die Schülerin noch das Wort „wahrscheinlich“ zu verbessern, dessen stummes „h“ fehlte. Auch hier übernahm er oder sie konsequent einen in der Schularbeit bereits selbst korrigierten Fehler und verbesserte mit „wahrscheinlich“. Viele weitere Beispiele könnten gleichermaßen eindringlich aufzeigen, dass das klassische Verbessern offensichtlich schnell zu einer gedankenlosen Abschreibübung seitens der Schüler und Schülerinnen verkommt.

Da beide Lehrkräfte die Verbesserungen nachweislich sichten und teilweise erneut korrigieren, wäre hier der Schritt zum alternativen Verbessern nicht mehr allzu weit. Hier wäre ein Ansatzpunkt Ritualisiertes aufzubrechen. Schüler und Schülerinnen könnten in ihren Verbesserungen konkrete Fragen beantworten oder die jeweiligen Regeln zur Korrektur ihrer Fehler nachschlagen und weitere Beispiele finden. Sinnlose Abschreibübungen ohne Lerneffekt würden dann der Vergangenheit angehören.

Ein solches alternatives Verbessern setzt natürlich einen LehrerInnenkommentar als konkrete Aufforderung an und Arbeitsangabe für den Schüler oder die Schülerin voraus. Inwiefern die beiden Lehrkräfte das Instrument des LehrerInnenkommentars im Rahmen der Korrektur von Deutschschularbeiten nützen, soll nun im Detail betrachtet werden.

²⁸⁰ Vgl. Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. S.231.

4.4 Die Ergebnisse der Analyse

Nach einem ersten Untersuchungsdurchgang, der das vorliegende Material auf die im Kapitel 4.2 definierten qualitativen Analysekriterien hin überprüfte, offenbarte sich die Notwendigkeit die prognostizierten Ergebnisgruppen (Kapitel 4.2.3) zu erweitern. Neben der Gruppe jener Schularbeiten ohne LehrerInnenkommentar und der Gruppe mit förderorientiertem Kommentar, spaltete sich die Gruppe mit LehrerInnenkommentar ohne ausgewiesene Förderorientierung in zwei Kategorien. Veranlasst wurde dies durch das Auftreten einiger ausschließlich negativer Kommentare, die vor allem Schularbeiten betrafen, die mit „Genügend“ oder „Nicht genügend“ beurteilt wurden. Als negativ wurde eine Notiz dann eingestuft, wenn der abschließende LehrerInnenkommentar rein defizitorientiert formuliert war und die Deskriptoren überwiegend mit „-“ bewertet wurden. Nach den im Theorieteil der vorliegenden Arbeit ausführlich diskutierten Aspekten von Feedback und Motivation hinsichtlich der Leistungsbeurteilung (siehe Kapitel 2.2 und 2.4), scheint es notwendig, gesondert auf diese Gruppe von negativ kommentierten Schularbeiten aufmerksam zu machen.

Die letztendlich noch übrigbleibende Anzahl an korrigierten und kommentierten Schularbeiten wird in der Kategorie „positive oder neutrale LehrerInnenkommentare“ zusammengefasst. Hierbei handelt es sich um Kommentare, die aufgrund der Nichterfüllung der Minimalbedingungen nicht als förderorientiert einzustufen sind. In diesen Bemerkungen achten die beiden Lehrkräfte jedoch darauf sachlich und normorientiert (neutral) oder einigermaßen motivierend (positiv) zu formulieren. Den Kommentaren mangelt es aber an detaillierten Hinweisen bezüglich der Fehler und der Möglichkeiten ihrer Korrektur. In diese Kategorien fallen vornehmlich Standardphrasen wie beispielsweise: *„Inhaltlich und sprachlich ansprechend!“* und ausschließlich Schularbeiten, die positiv beurteilt wurden.

Die beiden neu entstandenen Kategorien von LehrerInnenkommentaren entsprechen im Wesentlichen den bereits von Esterl und Saxalber formulierten Formen: Der negative kommt dem (pseudo-objektiven) defizitorientierten Kommentaren gleich, neutrale und positive Notizen entsprechen den standard- und normorientierten LehrerInnenkommentaren. (siehe Kapitel 3.1)

Die aus der Analyse gewonnenen vier Gruppen von LehrerInnenkommentaren lauten²⁸¹:

²⁸¹ Eine vollständige tabellarische Aufstellung der Analyse findet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

1. Schularbeiten ohne LehrerInnenkommentar
2. Schularbeiten mit negativem LehrerInnenkommentar (defizitorientiert)
3. Schularbeiten mit neutralem oder positivem LehrerInnenkommentar (normorientiert)
4. Schularbeiten mit förderorientiertem LehrerInnenkommentar.

4.4.1 Der LehrerInnenkommentar bei Lehrkraft 1

Lehrkraft 1 kommentiert nahezu jeden SchülerInnentext. Nur bei einer von 85 Schularbeiten finden sich weder ein abschließender LehrerInnenkommentar noch als Kommentare zu klassifizierende Randbemerkungen. Der routinierte, mittlerweile pensionierte Deutschlehrer äußert sich dabei nicht besonders umfangreich, seine Schlusskommentare umfassen im Durchschnitt lediglich sechs Wörter. Umso ausführlicher gestalten sich seine Randbemerkungen. Dort stellt er nicht nur gezielt Fragen an den Text, sondern gibt auch konkrete Anweisungen, wie der Schüler oder die Schülerin einzelne Textpassagen umschreiben oder verbessern könnte. So finden sich am Rande eines von einer Schülerin, einem Schüler verfassten Zeitungsberichts verschiedenste Anmerkungen. Da dem Lehrer der Einleitungssatz des Berichts zu wenig aussagt, vermerkt er am Korrekturrand: „*Das Wichtigste – konkret – zuerst!*“. An anderer Stelle findet sich die Notiz „*Berichten, nicht erzählen!*“, die er im abschließenden Lehrerkommentar um den konkreten Hinweis auf die „W-Fragen“²⁸² als Hilfestellung zur Verfassung eines Ereignisberichts ergänzt.

Diese und ähnliche kurze Mitteilungen am Korrekturrand sind ein durchgängiges Merkmal des Kommentierverhaltens der ersten Lehrkraft. Oft sind es nur ein oder zwei Wörter, die eine ganz bestimmte Textstelle betreffen. So formuliert ein Schüler, eine Schülerin im Rahmen seiner Interpretation eines literarischen Texts folgende Aussage: „*Wie vorhin auch erwähnt, liegt dem Mann viel daran, nicht das Offensichtliche anzusprechen.*“. Der Lehrer unterstreicht daraufhin „*das Offensichtliche*“ und fragt am Korrekturrand: „*Das wäre?*“

Andere Randbemerkungen stehen im Zusammenhang mit dem abschließenden Kommentar. Beispielsweise findet sich die Aussage „*Auf präzisen Ausdruck achten!*“ unter mehreren Schularbeiten und lässt den Leser, die Leserin zunächst nach dem

²⁸² Die W-Fragen (Wer? Was? Wann? Wo? Wie? Warum? Wozu?) dienen als Hilfestellung beim Verfassen eines berichtenden Textes. Der Verfasser, die Verfasserin kann sich die zentralen Fakten anhand der Fragen überblicksmäßig vor Augen führen und diese dann Schritt für Schritt in seinen oder ihren Text einarbeiten.

Ausgangspunkt dieser Aufforderung suchen. Erst die Randbemerkungen verweisen auf die diesbezüglich relevanten Textstellen.

Ein typischer abschließender Kommentar der ersten Lehrkraft sieht folgendermaßen aus: *„Ansprechend gestaltet. Sprachlich sehr solide. 3 RSF! GT: 14/19. An der Ausdruckspräzision feilen! +Befriedigend.“* Abgesehen von der Gesamtbenotung seiner oder ihrer schriftlichen Leistung findet der Schüler oder die Schülerin hier nicht nur die Bewertung des Grammatikteils, sondern auch eine Aufzählung seiner oder ihrer Rechtschreibfehler. Die Aufforderung zur Ausdruckspräzision bezieht sich auf Korrekturen im Text, die mit einem „A“ gekennzeichnet sind, unter anderem auf den Satz: *„Durch Internet, Rundfunk und Zeitschriften wird diese Gier noch viel mehr unterstützt, und wenn sie nicht an alle Informationen kommen, stellen sie wilde Spekulationen auf.“* Hier streicht Lehrkraft 1 „auf“ durch, notiert „an“ darüber und verweist mit einem „I A“ am Korrekturrand auf einen Ausdrucksfehler.

Häuft sich eine bestimmte Fehlerart innerhalb eines SchülerInnentexts, wird im abschließenden Kommentar konkret darauf verwiesen. Am häufigsten findet sich diesbezüglich die Anmerkung: *„Beistriche!“*

Oft finden auch schwere Rechtschreib- und Grammatikfehler ihren Weg in den abschließenden Lehrerkommentar: *„Inhaltlich und sprachlich sehr gut gestaltet! außen – Außenseiter!“* oder *„Ich treffe auf einen Bären!“*, nachdem der Ich-Erzähler im SchülerInnentext noch auf *„einen Bär“* trifft.

Ausführlichere Anweisungen zur Weiterarbeit, die über eine simple Korrektur von Rechtschreib-, Grammatik- oder Ausdrucksfehlern hinausgehen, laufen jedoch ins Leere. In Randbemerkungen und Kommentaren geforderte Neuformulierungen ganzer Textabschnitte oder gar Ergänzungen finden in der klassischen SchülerInnenverbesserung keinen Platz. Selbst bei mit „Nicht genügend“ oder „Genügend“ bewerteten Schularbeiten, deren Verbesserung bei Lehrkraft 1 ja ein erneutes Schreiben des gesamten Textes verlangt, werden Anmerkungen des Lehrers wie *„Personencharakteristik, Interpretation fehlen!“* außen vor gelassen.

Nach Analyse aller 85 Schularbeiten, die von Lehrkraft 1 korrigiert und beurteilt wurden, konnte nur ein Text ausfindig gemacht werden, bei dem ein Lehrerkommentar komplett fehlt. Diese Schularbeit wurde mit einem „Gut“ beurteilt und enthält auch keine

Randbemerkungen, die als LehrerInnenkommentare einzustufen wären. Die 84 übrigen SchülerInnentexte sind mit kurzen Schlusskommentaren und zahlreichen Randbemerkungen versehen. Dabei stehen 61 als neutral oder positiv einzustufende Kommentare (72 Prozent), 17 negativen (20 Prozent) gegenüber.

In dieser Kategorie besonders auffällig ist, dass 35, das heißt mehr als die Hälfte, der 61 positiven oder neutralen Lehrerkommentare die gleiche oder eine sehr ähnliche Formulierung aufweisen: *„Inhaltlich und sprachlich sehr ansprechend/hervorragend/ausgezeichnet gestaltet!“*. In seiner Routine hat sich der korrigierende Lehrer hier eine Standardphrase zurechtgelegt, die vor allem bei sehr guten und guten Schularbeiten zur Anwendung kommt – eine bereits in Kapitel 3.2.4.1 thematisierte Gefahr der „flächendeckenden verbalen Beurteilungspraxis“²⁸³. Tatsächlich kommentiert Lehrkraft 1 bei einer einzigen Schülerin, bei einem einzigen Schüler vier aufeinanderfolgende, mit „Sehr gut“ beurteilte Schularbeiten folgendermaßen:

1. Schularbeit: *„Inhaltlich und sprachlich hervorragend gestaltet!“*
2. Schularbeit: *„Inhaltlich und sprachlich ansprechend!“*
3. Schularbeit: *„Inhaltlich und sprachlich ansprechend!“*
4. Schularbeit: *„Inhaltlich und vor allem sprachlich: HERVORRAGEND!“*

Diese Standardphrasen sind nach dem Kriterium 9, dem es um eine angemessene sprachliche Formulierung von LehrerInnenkommentaren geht, zwar als förderorientiert einzustufen, mit zunehmender Häufung durch ihre Standardisierung verlieren sie jedoch an Aussagekraft und verfehlen damit auch sämtliche Ziele eines förderorientierten LehrerInnenkommentars. Daher wurden diese Kommentare hinsichtlich Kriterium 9 nur mit „~“ bewertet. Sie sagen nichts Konkretes darüber aus, was inhaltlich und sprachlich hervorragend oder ansprechend ist und erfüllen in meistens auch die zweite Minimalbedingung (Bewertung mindestens eines weiteren Deskriptors mit „+“) nicht. Schüler und Schülerinnen, die diesen Kommentar unter ihrer guten Arbeit vorfinden, können nur raten, in welchen Bereichen sie sich noch verbessern könnten, um ein „Sehr gut“ zu erreichen. Aus diesem Grund wurden im Rahmen der vorliegenden qualitativen Analyse jene Kommentare, die eine dieser Standardphrasen enthielten, lediglich als positiv beziehungsweise neutral und nicht als förderorientiert eingestuft.

²⁸³ Schratz: „Das retardierende Moment.“ S.21.

In einigen Fällen ergänzt Lehrer 1 seine Standardkommentare um einen Zusatz. „*Sprachlich gut gestaltet, aber unnötige Fehler!*“ lautet es beispielsweise unter einer Arbeit, die mit „Befriedigend“ beurteilt wurde. Hier klingt bereits an, was in folgendem Beispiel noch deutlicher wird: „*Teil 1 sehr gut erzählt! Daher noch: -Sehr gut.*“ Augenscheinlicher Zweck dieses abschließenden Lehrerkommentars ist eine Begründung der Note. Die abschließenden Notizen bei Lehrkraft 1 scheinen in überwiegendem Maße dem siebenten Kriterium eines förderorientierten LehrerInnenkommentars gewidmet. Sie dienen vorrangig dazu, einen Zusammenhang zwischen Korrekturen und Benotung herzustellen und für den Schüler oder die Schülerin nachvollziehbar zu machen, warum gerade diese Note gegeben wurde.

Schließlich lassen sich bei Lehrkraft 1 sechs als förderorientiert zu bezeichnende Lehrerkommentare inklusive zusätzlicher Randbemerkungen ausmachen. Das entspricht sieben Prozent der vom routinierten Lehrer korrigierten Schularbeiten. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass, abgesehen von einem sprachlich angemessen formulierten abschließenden Kommentar (Kriterium 9), auch weitere Kriterien positiv erfüllt wurden.

„*Inhaltlich sehr gefühlvoll interpretiert! Sehr tolles Textverständnis! Auf exakten Satzbau achten!*“ (Note: +2) – Hier wird nicht nur gelobt, sondern auch ein Hinweis zur Weiterarbeit gegeben. Beherzigt der Schüler oder die Schülerin diesen Rat, beschäftigt er oder sie sich darüber hinaus noch mit den dazugehörigen Randbemerkungen und arbeitet dann gezielt darauf hin, seine oder ihre Sätze besser zu formulieren, könnte er oder sie unter Umständen schon bei der nächsten Schularbeit ein „Sehr gut“ erreichen.

Drei weitere Lehrerkommentare erfüllen zwar prinzipiell das neunte Kriterium, sind in ihrer Aussage aber zu allgemein und oberflächlich um als förderorientiert eingestuft werden zu können.

Was die hier auftretende Problematik verschärft, ist die Tatsache, dass die ohnehin wenigen förderorientierten Lehrerkommentare sich ausschließlich auf positiv beurteilte Schularbeiten beschränken. Am anderen Ende des Notenspektrums, wo Förderorientierung am dringendsten benötigt würde, findet sich kein einziger positiv – geschweige denn als förderorientiert – zu bewertender Lehrerkommentar.

Eine negativ beurteilte Schularbeit bleibt bei Lehrkraft 1 niemals völlig unkommentiert. So mancher Kommentar stellt jedoch das komplette Gegenteil einer

Förderorientierung dar: *„Kaum zusammenhängender ERZÄHLFORTSCHRITT! Sprachlich enorm fehlerhaft! Nicht genügend.“*

Dass seine oder ihre Arbeit sprachlich fehlerhaft ist, sieht der Schüler oder die Schülerin anhand der unzähligen Fehlermarkierungen am Korrekturrand. Inwiefern der Erzählfortschritt als unzusammenhängend zu bezeichnen ist, wird nicht deutlich. Der Motivation und dem Engagement des Schülers oder der Schülerin im Fach Deutsch ist diese Art zu kommentieren eher wenig zuträglich. Gerade bei einer negativ benoteten Arbeit wäre es zielführend, auf Förderorientierung zu achten und den Kommentar positiver, motivierender und vor allem detaillierter auszuführen, um dem oder der Lernenden etwas in die Hand zu geben, mit dem er oder sie arbeiten kann.

„Interpretationsansatz falsch gewählt! FEUER – LIEBE! Inhalt teilweise knapp bzw. unpräzise! Sprachlich (Satzbau, Ausdruck) fehlerhaft!“ – Auch hier handelt es sich um einen rein negativ formulierten Kommentar, doch wenigstens erfährt der oder die Kritisierte hier schon deutlicher, warum es nicht für eine positive Note gereicht hat. Auf ähnliche Weise verfasst Lehrkraft 1 seine abschließende verbale Beurteilung einer weiteren nicht genügenden Schularbeit: *„Interpretation fehlt völlig! Wiederholung der Wiederholung des Inhalts! Titel, Konflikt, Thema, erzählerischer Aufbau, Figurengestaltung, Sprachliches, Zitate als Belege fehlen!“*

Dass es auch weniger drastisch geht, beweist der Lehrer beim Kommentar einer mit „Befriedigend“ beurteilten Schularbeit: *„Diktion fehlt! Äußere Form der Arbeit: Nicht genügend!“* Humor ist im Zusammenhang mit Leistungsbeurteilung zwar mit Vorsicht zu genießen, in manchen Fällen kann sich der korrigierende Lehrer angesichts zahlreicher Rechtschreibfehler aber scheinbar nicht erwehren: So fordert er einen Schüler oder eine Schülerin im Lehrerkommentar dazu auf, sein oder ihr Wörterbuch zu verschenken, wenn er oder sie es ohnehin nicht benutze.

Schon motivierender scheint mir folgender fragender Lehrerkommentar: *„Inhaltlich ausgezeichnet! Wie stehts um deinen Willen zur sprachlichen Präzision?“* Scheinbar nicht besonders gut, denn unter der darauffolgenden Schularbeit notiert der Lehrer diesen Gesamteindruck: *„Tolle inhaltliche und sprachliche Geistesblitze paaren sich mit haarsträubender sprachlicher Sorglosigkeit!“*

Solche Kommentare erweisen sich als nicht unproblematisch. Eine unmittelbare Förderorientierung ist nicht zu erkennen. Das vorhandene Potenzial des Schülers oder der Schülerin wird hier zwar lobend anerkannt, jedoch begleitet von wenig greifbarer Kritik.

Konkrete Ratschläge, wie der Verfasser oder die Verfasserin sprachlicher Sorglosigkeit zugunsten sprachlicher Präzision Einhalt gebieten könnte, bleiben im abschließenden Kommentar unauffindbar. Erst im Rahmen einer gezielten Suche nach konkreten Zusammenhängen stoße ich auf folgende Aussage mitten im SchülerInnen-Text: „*Sprachliche Ordnung durch gestrafften Satzbau*“. Diese Bemerkung ist ein einigermaßen versteckter Hinweis zur Fehlerbehebung hinsichtlich der angekreideten „sprachlichen Sorglosigkeit“. Es bleibt allerdings anzuzweifeln, dass der Schüler oder die Schülerin diesen Zusammenhang tatsächlich auch gesucht hat und herstellen konnte.

4.4.2 Der LehrerInnenkommentar bei Lehrkraft 2

Im Rahmen der Analyse der 52 von der Junglehrerin kommentierten Schularbeiten stach in erster Linie eine hohe Anzahl an unkommentierten Arbeiten hervor. Darunter drei, die mit „Nicht genügend“ beurteilt wurden. Insgesamt sind nur 52 Prozent der untersuchten SchülerInnen-Texte mit einer abschließenden Notiz der Lehrerin versehen. Ist ein solcher Kommentar jedoch vorhanden, umfasst dieser im Schnitt 24 Wörter. Am Korrekturrand finden sich, abgesehen von den klassischen Fehlermarkierungen, knappe Anmerkungen bezüglich inhaltlicher Fehler, konkrete Fragen an den Text sowie Vorschläge zur Weiterarbeit.

Im Zuge der Korrektur einer Interpretation zu Shakespeares „Macbeth“ vermerkt die Lehrerin an den betreffenden Textstellen beispielsweise: „*Inhalt genauer ausarbeiten*“ oder „*Fehlt: Welche dramaturgischen Leistungen?*“. An gleicher Stelle am Korrekturrand markiert sie Inhaltsfehler, die in die der Benotung zugrundeliegenden Punkteverteilung einfließen. Der abschließende LehrerInnenkommentar zur betreffenden Arbeit lautet:

„Lieber V.!

Du zeigst gute interpretatorische Ansätze, nur leider sind sowohl inhaltlich als auch sprachlich einige Fehler aufgetaucht! SCHADE!

I: 7 P. + A: 3 P. = 10 P. + 18 F.

Nicht genügend.“

Hierbei handelt es sich um den ersten von insgesamt 17 LehrerInnenkommentaren (inklusive begleitender Randbemerkungen), die im Rahmen der Analyse als förderorientiert eingestuft werden konnten. Im oben zitierten Kommentar wird der Schüler direkt mit seinem Namen angesprochen (konkrete Forderung des Kriteriums 9, siehe Analyseraster) und Positives und Negatives hält sich einigermaßen die Waage. Zusammen

mit den dazugehörigen ausführlichen Randbemerkungen sind hier sämtliche Minimalbedingungen einer Förderorientierung erfüllt.

Damit sind rund ein Drittel der untersuchten Schularbeiten mit motivierenden, förderorientierten und doch nicht kritiklosen Kommentaren versehen. Im Zusammenspiel mit den vorhandenen Randbemerkungen kann Schüler V. genau nachvollziehen, wie seine Note zustande gekommen ist. Anhand des positiv begonnenen Kommentars wird versucht, eine gewisse Zuversicht walten zu lassen, um den Schüler trotz der negativen Benotung nicht vollends zu demotivieren.

Was hier gut gelungen ist, scheint bei den drei mit „Nicht genügend“ beurteilten Schularbeiten, die nicht mit Lehrerinnenkommentar versehen sind, umso problematischer. Hier bekommen die betroffenen Schüler und Schülerinnen lediglich ihre erreichten Punkte und Fehler mitsamt der Negativbenotung vorgesetzt. Es finden sich weder eine Erklärung, noch Ermunterung oder Anweisungen zur Weiterarbeit.

Dass sie auch bei negativen Benotungen durchaus förderorientiert und motivierend kommentieren kann, beweist Lehrkraft 2 bei einer anderen Arbeit: *„Lieber B.! Die Idee deiner Sage ist gut, jedoch ist die Fehlerzahl zu hoch, daher ist keine positive Note möglich. Hast du dir deinen Text durchgelesen?“* Dieser Lehrerinnenkommentar begründet – im Sinne des siebten Kriteriums – die Note und begibt sich gleichzeitig auf Ursachenforschung. Die durchwegs förderorientierte Anmerkung ist vermutlich auch darin motiviert, dass sich die Leistung dieses speziellen Schülers im Vergleich zur vorhergehenden, noch mit „Genügend“ benoteten Schularbeit verschlechtert hat. Der damalige Lehrerinnenkommentar mutet nicht förderorientiert an:

„Lieber B.! Dein Text ist sowohl inhaltlich als auch sprachlich nicht besonders gut! Es gibt keinen ausgebauten Höhepunkt und auch die Mittel zur Erzeugung von Spannung bleiben außen vor! FEHLER!“

Umso wirkungsvoller scheint der die negative Note begleitende motivierende Kommentar für den Schüler gewesen zu sein. Bei der folgenden Schularbeit notiert die Junglehrerin *„Lieber B.! Ein inhaltlich toller Bericht mit vielen Details, leider auch mit sehr vielen Fehlern. Trotzdem tolle Leistung! Achte auf dein Schriftbild!“* und gibt ein „Befriedigend“.

Auch bei guten Leistungen wird also auf eine förderorientierte Notiz unter der Schularbeit nicht verzichtet: *„Liebe L.! Der Inhalt deiner Geschichte ist toll geworden und auch die von dir verwendete Sprache passt perfekt zur Textsorte. Du hast wirklich sauber gearbeitet*

(Gliederung, Aufbau)! Weiter so!“ (Note: Gut) Alleine hier geht Lehrkraft 2 konkret auf mehrere verschiedene Aspekte der Förderorientierung nach Esterl und Saxalber ein. Sie kommentiert bezüglich Textsorte (Kriterium 1), Inhalt (Kriterium 2), Aufbau (Kriterium 3), Ausdruck (Kriterium 4) und formuliert nach den Anforderungen des neunten Kriteriums (angemessene sprachliche Gestaltung des LehrerInnenkommentars).

Nach diesen Kriterien finden sich bei der Junglehrerin tatsächlich nur wenige als nicht förderorientiert einzustufende Kommentare. Abgesehen von den 25 unkommentierten Schularbeiten stechen nur drei weitere als ausschließlich negativ formuliert hervor. Grundsätzlich scheint die Lehrerin stets bemüht, etwas Positives in den von ihren Schülern und Schülerinnen verfassten Texten zu finden, um auch bei schlechteren Noten zumindest ansatzweise motivierendes Feedback geben zu können.

„Lieber E.! Die Problematik liegt hier auf der Hand: wenig inhaltliche Tiefe (vor allem bei „Die Räuber“), viele Ausdrucks- und Sprachrichtigkeitsfehler! Tolle Gliederung! Es wäre vielleicht gut gewesen, das umfangreiche Material besser zu studieren! Teilweise bist du auf einem guten Weg, jedoch im Gesamten reicht es nicht, SCHADE!“
(Note: Nicht genügend)

„Liebe L.! Dein Text ist inhaltlich sehr monoton (= eintönig). Die Einleitung ist wortwörtlich im Hauptteil noch einmal eingebaut und auch dieser ist nicht besonders gut gelungen! Du bist jedoch um einen sachlichen Stil bemüht, sehr schön! Einige Fehler!“
(Note: Befriedigend)

Bei besonders fehlerreichen Arbeiten markiert die Junglehrerin einzelne Fehlergruppen am Korrekturrand zusätzlich farblich und benennt sie entsprechend (Klein- und Großschreibung, Dativ, etc.). Ein Blick auf die Randbemerkungen offenbart den Schülern und Schülerinnen somit jene orthografischen und grammatikalischen Bereiche, in denen besonderer Aufholbedarf besteht.

Was bereits anhand der jeweiligen Formulierung der Lehrerinnenkommentare auffällt, ist der Versuch einer Einbeziehung individueller biografischer Besonderheiten (Kriterium 8). Besonders herausragende individuelle Leistungen – zum Beispiel eine Verbesserung um einen Notengrad im Vergleich zur vorhergegangenen Schularbeit – werden mit einem „Hello Kitty“-Stempel versehen. In ihren Kommentaren spricht die Junglehrerin ihre Schüler und Schülerinnen beim Namen an und richtet sich so, in Briefform, noch eindringlicher an ihre Adressaten und Adressatinnen. Das achte Kriterium schlägt sich teilweise auch inhaltlich nieder:

„Liebe A.! Dein Bericht ist ganz gut gelungen, vor allem sprachlich hast du dich enorm verbessert! TOLL! Jedoch passen inhaltlich nicht alle in der Angabe vorhandenen Punkte in deiner Textumsetzung! Trotzdem, gut gemacht!“ (Note: Gut)

„Lieber P.! Deine Fantasie ist eine Gabe, die du jedes Mal aufs Neue wunderbar zu Papier bringst! Inhaltlich und sprachlich toll gelungen! Karl Lagerfeld würde sagen: „Chapeau!“ (Hut ab!)“ (Note: Sehr gut)

Im Korrekturprozess beweist die Junglehrerin auch Humor und versieht amüsante „Unachtsamkeitsfehler“ mit Smileys oder kommentiert die im Rahmen einer Interpretation des Klassikers formulierte SchülerInnenaussage: *„Faust zu stark ist.“* am Korrekturrand mit *„Du bist nicht Meister Yoda!“*.

4.4.3 Die LehrerInnenkommentare der beiden Lehrkräfte im Vergleich

Nach qualitativer Analyse aller 137 korrigierten Schularbeiten ergibt sich ein gemischter Befund. Obwohl beide Lehrkräfte kommentieren, tun sie dies in unterschiedlichem Ausmaß, mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und, an den neun Kriterien (Deskriptoren) gemessen, mit schwankender Förderorientierung.

Während Lehrkraft 1 fast jede Schularbeit mit einem abschließenden Lehrerkommentar versieht, verzichtet Lehrkraft 2 bei nahezu jeder zweiten korrigierten Arbeit auf eine die Benotung ergänzende verbale Äußerung zur SchülerInnenleistung.

Die Kommentare beider Lehrkräfte unterscheiden sich zunächst durch ihre Länge. Der routinierte Lehrer kommentiert möglichst flächendeckend, dafür knapp und prägnant, das heißt, überwiegend in Stichworten oder kurzen Sätzen. Die Junglehrerin versieht nur jede zweite Schularbeit, diese dafür umso ausführlicher, mit Abschlussnotizen. Detaillierte Randbemerkungen (inhaltliche oder sprachliche Anmerkungen, Fragen an den Text, Hinweise bezüglich Ausdruck, etc.), die über simple Fehlermarkierung hinausgehen, finden sich in beiden Korrekturschemata, bei Lehrkraft 1 jedoch um einiges umfangreicher. So kommt es, dass sich Förderorientierung beim routinierten Lehrer überhaupt erst aus den Randbemerkungen ergibt. Nur im Zusammenspiel mit den ausführlichen Anmerkungen am Korrekturrand erfüllen seine Kommentare die ausschlaggebenden Kriterien (Deskriptoren) im geforderten Ausmaß. Die Junglehrerin hingegen versucht möglichst alle wesentlichen Aspekte und Tipps zur Weiterarbeit in ihren abschließenden Kommentar zu integrieren. Damit ist ein zusätzlicher Blick auf die Randbemerkungen nicht mehr so relevant wie bei Lehrkraft 1.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen den beiden kommentierenden Lehrkräften ist die inhaltliche Qualität der die Noten begleitenden, verbalen Bemerkungen. Bei Lehrkraft 1 tritt hier insofern ein Routineeffekt auf, als dass 41 Prozent aller Kommentare eine gleiche oder sehr ähnliche Formulierung aufweisen. Die Standardphrase „*Inhaltlich und sprachlich sehr gut/hervorragend gestaltet!*“ findet sich unter 35 verschiedenen, positiv beurteilten Schularbeiten.

Die Lehrerinnenkommentare der zweiten Lehrkraft hingegen erleiden keine vergleichbare Standardisierung. Sie kommuniziert mit ihren Schülerinnen und Schülern in einer stark individualisierenden Art und Weise. Dies zeigt sich erstens in der sprachlichen Form der Kommentare und zweitens im Bemühen, Kriterium 8 Genüge zu tun und individuelle, biografische Besonderheiten zum Inhalt der abschließenden Notizen zu machen. Die Junglehrerin wendet sich dabei in Briefform an die Verfasser und Verfasserinnen der Texte und geht auf gut aber auch weniger gelungene Aspekte der einzelnen Arbeiten gleichermaßen ein.

Am negativen Ende des Notenspektrums diagnostiziert die qualitative Analyse der LehrerInnenkommentare bei beiden Lehrkräften problematische Punkte. Unter allen untersuchten Schularbeiten stehen sich zwölf mit „Nicht genügend“ beurteilte Arbeiten auf Seiten der Lehrkraft 1 und sieben mit „Nicht genügend“ benotete Arbeiten auf Seiten der Lehrkraft 2 gegenüber.

Die Junglehrerin kommentiert vier der sieben negativen schriftlichen Prüfungsarbeiten in ausführlicher, förderorientierter Weise und lässt die restlichen drei unkommentiert.

Der routinierte Lehrer versieht alle zwölf negativ benoteten Schularbeiten mit ausschließlich defizitorientierter und damit negativer Kritik. Zusätzlich zum „Nicht genügend“ finden seine Schüler und Schülerinnen eine detaillierte Aufzählung ihrer Fehler, Versäumnisse und Schwächen unter ihren Texten, jedoch keinen einzigen positiven Aspekt, an dem sie sich festhalten könnten. Daraus können sie zwar entnehmen, wie und warum ihre negative Beurteilung zustande gekommen ist, erhalten aber keinerlei Hinweise, was sie anders machen beziehungsweise wo sie ansetzen können, um sich künftig zu verbessern. Lehrkraft 1 fokussiert vorrangig auf den Aspekt der Begründung seiner Beurteilung – gemäß Kriterium 7 – und vergisst darüber die Forderung des neunten Kriteriums nach einer angemessenen sprachlichen Formulierung des LehrerInnenkommentars.

Von Ursula Esterl und Annemarie Saxalber nicht grundlos als übergeordnetes Kriterium²⁸⁴ definiert, scheint dieses Versäumnis vor allem unter motivationspsychologischen Gesichtspunkten fatal. Erweist sich ein unkommentiertes „Nicht genügend“ schon als demotivierend, ist die ergänzende, ausschließliche Aufzählung von Defiziten, die Schüler und Schülerinnen nur persönlich nehmen können, pädagogisch höchst bedenklich, denn negative Rückmeldungen schwächen nachweislich die intrinsische Motivation. „Sie reduzieren das Erleben von Kompetenz, da sie Schülern den Eindruck vermitteln, ihre Anstrengungen seien vergebens und ihr Tun ohne Wirkung.“²⁸⁵ Kontrollierendes Feedback, in Form eines förderorientierten LehrerInnenkommentars, kann hier Abhilfe schaffen. Es kann „als Herausforderung und Hilfe erlebt werden, wenn es in einer einführenden, die Selbstbestimmung unterstützenden Weise gegeben wird und dem Schüler zeigt, wie er künftig Aufgaben besser bewältigen kann.“²⁸⁶

Sorgfalt und Einfühlungsvermögen beim Formulieren des LehrerInnenkommentars könnte deshalb nicht höher eingeschätzt werden. Erika Essen schreibt in ihrer „Methodik des Deutschunterrichts“ schon 1961: „Der Deutschlehrer möge sich bewußt sein, daß seine Korrektur der schriftlichen Arbeiten eine wesentliche Einwirkung auf die werdende Persönlichkeit des jungen Menschen bedeutet.“²⁸⁷ In diesem Bewusstsein wird das neunte Kriterium zur obersten Maxime beim Verfassen eines LehrerInnenkommentars, vor allem im Zusammenhang mit negativ zu beurteilenden schriftlichen Arbeiten. Darum gilt Deskriptor 9 im Rahmen der vorliegenden Analyse auch als erste und unbedingte Voraussetzung für die Einstufung eines LehrerInnenkommentars als förderorientiert.

Nach Bewertung aller LehrerInnenkommentare anhand des Analyserasters der neun Kriterien nach Esterl und Saxalber ergibt sich folgendes Bild:

	Lehrkraft 1		Lehrkraft 2		insgesamt	
untersuchte Schularbeiten insgesamt	85		52		137	
Schularbeiten ohne LK	1	1%	25	48%	26	19%
Schularbeiten mit neg. LK	17	20%	3	6%	20	15%
Schularbeiten mit pos. od. neutr. LK	61	72%	7	13%	68	49%
Schularbeiten mit förderorientiertem LK	6	7%	17	33%	23	17%

Tabelle 4: Ergebnisse der Analyse aller LehrerInnenkommentare

²⁸⁴ Esterl/Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“ S.197.

²⁸⁵ Glötzl: Prinzipien effektiven Unterrichts. S.249.

²⁸⁶ ebd.

²⁸⁷ Erika Essen: Methodik des Deutschunterrichts. 5. Aufl. Heidelberg: Quelle und Meyer 1962. S.228.

Als positiv lässt sich herausstreichen, dass grundsätzlich beide Lehrkräfte das Instrument des LehrerInnenkommentars als Ergänzung zur Note bei Deutschschularbeiten einsetzen. Dies ist keine Selbstverständlichkeit. Tatsächlich sind mir im Laufe meines Studiums und der begleitenden Praktika an Schulen zahlreiche Lehrer und Lehrerinnen begegnet, die entweder nicht oder nicht förderorientiert kommentieren. In besonders drastischen Fällen finden sich dann Kommentare wie „*Viel zu schlampig!*“ oder „*Schämst du dich nicht so etwas abzugeben?*“ unter SchülerInnenarbeiten.²⁸⁸

Manche meiner Gesprächspartner und -partnerinnen aus dem Lehrbetrieb argumentierten auch, dass sie gerade bei prüfungsrelevanten Texten auf verbale Kommentare eher verzichten, dafür aber verstärkt und regelmäßig Hausübungen kontrollieren und förderorientiert kommentieren würden. Als Grund für den Verzicht nannten sie in erster Linie den abgeschlossenen Charakter der Schularbeiten und damit die Sinnfreiheit einer fördernden Korrektur, die die Schüler und Schülerinnen ohnehin nicht mehr interessieren würde, sobald sie ihre Note erhalten hätten. Bei Haus- und Schulübungen hätten die Lehrenden hingegen die Möglichkeit, mit den Texten konkret weiterzuarbeiten, ihre Lernenden Schritt für Schritt anzuleiten und in ihren Schreibprozessen zu begleiten. Hierbei handelt es sich allesamt um Einwände, die im Kapitel 3.2 bereits diskutiert wurden.

Unter diesen Umständen ist es umso erfreulicher, dass beide hier analysierten Lehrkräfte auch im Rahmen der Korrektur von Schularbeiten schriftliche Notizen machen. Das Resultat der Untersuchung dieser Bemerkungen auf ihre Förderorientierung wäre allerdings bei beiden noch verbesserungswürdig. Lediglich sieben Prozent aller untersuchten Kommentare von Lehrkraft 1 konnten im Rahmen der Analyse als uneingeschränkt förderorientiert eingestuft werden. Bei Lehrkraft 2 ist es immerhin ein Drittel.

Ein besseres Bild ergibt sich, wenn nur zwischen negativ und positiv formulierten LehrerInnenkommentaren unterschieden wird. Als negativ wurde eine Notiz dann eingestuft, wenn sie keinerlei positive Aspekte aufwies und rein defizitorientiert formuliert war. Insgesamt war dies bei 20 Schularbeiten der Fall. Das entspricht 15 Prozent aller untersuchten. Vor allem die 17 defizitorientierten Lehrerkommentare von Lehrkraft 1

²⁸⁸ Diese Kommentare entstammen den Schulunterlagen der Kinder einer Bekannten und Studienkollegin. Beide besuchen eine allgemeinbildende höhere Schule in Wien.

gestalten sich problematisch, da sie sich vorwiegend auf mit „Nicht genügend“ beurteilte Schularbeiten beziehen.

Dem gegenüber stehen 49 Prozent positiv oder neutral kommentierte Arbeiten und eben auch 17 Prozent förderorientiert gestaltete Zusätze zu den Noten. Das entspricht zwei Drittel der untersuchten Schularbeiten.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich die routinierte Lehrkraft 1 bezüglich Umfang und Ausführlichkeit ihrer Lehrerkommentare eher am untersten Limit orientiert, dafür allerdings flächendeckend kommentiert. Lehrkraft 2 formuliert die ausführlicheren Kommentare, dafür nur unter jeder zweiten Schularbeit. Das Kommentarverhalten beider scheint also, hinsichtlich des Faktors Zeit, bereits ökonomisch gestaltet.

Es stellt sich die Frage welche Strategie für die Schüler und Schülerinnen eher von Vorteil ist: Regelmäßige, dafür leider oft standardisierte und damit weniger aussagekräftige beziehungsweise auch teilweise rein defizitorientierte Kommentare zu erhalten, deren inhaltlicher Schwerpunkt mehr in den Randbemerkungen liegt als in der abschließenden Notiz? Oder ist es förderlicher, sich an ausführlicheren, zusammenfassenden Abschlusskommentaren, die sowohl ein Gesamtbild der Beurteilung geben und gleichzeitig auch ins Detail gehen, dafür jedoch nicht unter jeder einzelnen Schularbeit zu finden sind, orientieren zu können?

Im Zusammenhang mit dem bereits diskutierten Faktor der Effektivität von LehrerInnenkommentaren scheint es mir, in Bezug auf die üblicherweise praktizierte Vorgehensweise hinsichtlich der Schularbeitsverbesserung durch die Lernenden, jedenfalls sinnvoller, den aussagekräftigen und förderorientiert formulierten Kommentar in der Nähe der Note zu platzieren. Nüchtern betrachtet, sind die Chancen so wohl größer, dass die Notizen der Lehrer und Lehrerinnen gelesen werden. Unter diesem Aspekt sind rein defizitorientierte LehrerInnenkommentare natürlich umso problematischer einzuschätzen.

Bei realistischer Betrachtung des Schulalltags sind für mich die unregelmäßigen, dafür aber ausführlichen und vor allem bemüht förderorientierten Kommentare der Junglehrerin als für Schüler und Schülerinnen wertvoller einzustufen. Dies gilt natürlich nur unter der Voraussetzung, dass auch abseits von prüfungsrelevanten Texten konsequent förderorientiert gearbeitet wird und die Lernenden motiviert sind, sich mit den schriftlichen Äußerungen ihrer Lehrenden zu beschäftigen.

5 Fazit

Eine ältere Fassung der österreichischen Leistungsbeurteilungsverordnung enthält die Feststellung, dass Leistungsbeurteilung, rechtlich gesehen, ein Sachverständigengutachten sei.²⁸⁹ Diese Aussage definiert die Rolle der korrigierenden und beurteilenden Lehrkraft als jene eines oder einer Sachverständigen, also eines Gutachters beziehungsweise einer Gutachterin. Gegenstand der Begutachtung ist dabei die individuelle SchülerInnenleistung. Wenn Lehrer und Lehrerinnen als Sachverständige agieren sollen, stellt sich die Frage, inwiefern Zensuren die Ansprüche eines Gutachtens erfüllen können. Sachverständigengutachten bestehen nicht aus einer simplen Beurteilung ohne weitere Worte. Bei Gericht finden sich keinerlei Gutachten, die nicht genauestens ausgeführt und detailliert begründet wären.

Der Vergleich von beurteilten Deutschschularbeiten und Rechtsgutachten mag aus mehreren Gründen hinken – verlangen letztere doch einen wesentlich engeren Interpretationsspielraum hinsichtlich eines endgültigen Urteils über begangene Gesetzeswidrigkeiten. Richter und Richterinnen kommen zu diesen Urteilen mithilfe möglichst eindeutiger Sachverständigengutachten.

Beurteilungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern über Schülerinnen- und Schülertexte spielen sich in einer weniger restriktiven Sphäre ab. Natürlich müssen sich auch Lehrkräfte an konkreten Gesetzen orientieren, ihre Beurteilungsschemata können sie sich jedoch individuell zurechtlegen. Dafür lassen Schulunterrichtsgesetz und Leistungsbeurteilungsverordnung genug Spielraum. Beurteilungen im Schulwesen werden dadurch individueller und interpretativer gestaltet. Eine Tatsache, die auch einer wichtigen Eigenschaft ihres Beurteilungsgegenstandes Rechnung trägt: Die Leistungen der Schüler und Schülerinnen sind individuell und vielfältig – eine Beurteilung dieser Leistungen muss diese Eigenschaften anerkennen und miteinbeziehen. Gerade in Unterrichtgegenständen wie Deutsch, die ein hohes Maß an Kreativität und Individualität begünstigen – und im Hinblick auf das Ziel der Entfaltung verschiedenster Begabungen von Schülerinnen und Schülern auch fordern sollten – scheint dies angebracht.

Anhand der vorliegenden Arbeit wurde versucht, eine Form des Beurteilens von schriftlichen Leistungen im Deutschunterricht aufzuzeigen, die einem zeitgemäßen Verständnis von Leistungsbeurteilung entspricht als die herkömmliche Beurteilung mittels

²⁸⁹ Vgl. LBVO, 1992. Zit. nach: Gisela Fischer: „Gezielter fördern und fairer beurteilen.“ S.79.

Notensystem. Im Sinne einer modernen Auffassung von Pädagogik, die Lehrende dazu anhält, Lernende weniger zu formen als sie in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen, sind ausschließlich norm- und defizitorientierte Korrekturformen fehl am Platz.

Schriftliche Leistungen im Deutschunterricht nach einem strikten, oftmals sehr abstrakten Notenschema von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ zu beurteilen, ist eine Praxis, die in einem sozial vergleichenden Kontext legitim sein mag, sich in pädagogischen Zusammenhängen jedoch oft als kontraproduktiv erweist. Schüler und Schülerinnen profitieren weniger vom sozialen Vergleich als von individueller Förderung. Dieses Erkenntnis kann und sollte in die Leistungsbeurteilung im schulischen Alltag miteinbezogen werden.

Der schriftliche LehrerInnenkommentar stellt diesbezüglich eine konkrete Möglichkeit dar. Die von der Schulgesetzgebung geforderte Zensur begleitend, verknüpft er die Dimensionen einer normorientierten, sozial vergleichenden aber auch jene einer individualisierenden Leistungsbeurteilung miteinander.

Lehrkräften wird ermöglicht eine standardisierte, klassische Korrektur mit einem konkreten Notenresultat durchzuführen und zusätzlich einen für den Schüler oder die Schülerin individuell förderorientierten schriftlichen Kommentar abzugeben. Die Schüler und Schülerinnen erhalten damit – im Idealfall – abgesehen von einer Zensur vor dem Hintergrund einer sozialen Norm, auch eine unmittelbar auf seine oder ihre persönliche Leistung bezogene Rückmeldung im Rahmen einer individuellen Bezugsnorm. In der Folge können sich sowohl dem oder der Lehrenden als auch dem oder der Lernenden Lernfort- oder auch Lernrückschritte offenbaren und geeignete Maßnahmen bezüglich des individuellen Lernprozesses getroffen werden.

Im motivationspsychologischen Kontext bietet der schriftliche LehrerInnenkommentar enormes Potenzial hinsichtlich der Lern- und Leistungsmotivation. Gleichzeitig fordert er vom kommentierenden Lehrer, von der kommentierenden Lehrerin einen Balanceakt. Ein überlegt formulierter LehrerInnenkommentar kann die demotivierende Wirkung einer schlechten Zensur zwar zumindest zeitweise abschwächen, Hoffnung geben und Zukunftsperspektiven aufzeigen, doch gilt es auch die andere Seite der Medaille gut im Auge zu behalten: Ein schlecht und unachtsam formulierter Kommentar richtet größeren Schaden an, als ein schlichtes „Nicht genügend“ unter der Schularbeit es könnte. Eine

angemessene Äußerung von Kritik ist – gerade im Rahmen von förderorientierten LehrerInnenkommentaren, die ja zur Weiterarbeit anregen und Lernfortschritte bewirken sollen – durchaus angebracht.

Auf Seiten des Lehrers oder der Lehrerin erfordert der LehrerInnenkommentar vor allem mehr Engagement. Das individualisierende Kommentieren von SchülerInnenleistung verlangt nicht nur viel Fingerspitzengefühl beim Formulieren, sondern benötigt auch mehr Korrekturzeit. Gerade der Faktor Zeit erweist sich oftmals als größtes Hindernis, weshalb sich förderorientiert kommentierende Lehrkräfte Strategien zurechtlegen müssen, um den Korrekturprozess ökonomischer zu gestalten. Diesbezüglich wurden in der vorliegenden Arbeit konkrete Vorschläge gemacht, wie etwa ein alternierendes ausführliches Kommentieren von einzelnen Leistungen. Dabei wird nicht jede einzelne SchülerInnenarbeit förderorientiert kommentiert. Es wird aber sehr wohl darauf geachtet, dass pro Semester jeder und jede Lernende eine ausführliche Notiz unter mindestens einer seiner oder ihrer korrigierten Schularbeiten vorfindet.

Um zu garantieren, dass diese Notizen auch eine angemessene Beachtung seitens der Schülerinnen und Schüler finden, sollten gängige, aber oftmals ineffektive Verbesserungsschemata überwunden werden. Lernende müssen konkret aufgefordert werden, sich gezielt mit den Korrekturen und Kommentaren der Lehrenden zu beschäftigen. Nur so können diesbezügliche Lernprozesse ausgelöst werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, auf das Instrument des LehrerInnenkommentars als wirkungsvolles Mittel um Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern aufmerksam zu machen. Im Hinblick auf seinen Einsatz im Deutschunterricht wurden die gesetzlichen und schulalltäglichen Rahmenbedingungen analysiert. Vorteile aber auch Gefahren seiner Anwendung wurden aufgezeigt und Vorschläge für die Überwindung möglicher Hürden für den förderorientierten LehrerInnenkommentar gegeben.

Die Analyse der 137 korrigierten und kommentierten Schularbeiten gewährte Einblick in die Schulpraxis. Dabei wurde deutlich, dass beide Lehrkräfte sich bemühen, förderorientiert zu kommentieren. Theoretisch erörterte Probleme wie jenes einer Standardisierung und der damit einhergehende Verlust an Aussagekraft und Förderorientierung oder die Gefahr einer rein defizitorientierten Ausrichtung der LehrerInnenkommentare erwiesen sich in diesem Zusammenhang aber als durchaus

realistisch. Sie zu überwinden, stellt die wesentlichste Herausforderung eines gezielten und regelmäßigen förderorientierten Kommentierens schriftlicher SchülerInnenleistungen dar.

Hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Erforschung steckt das Thema des LehrerInnenkommentars im Schulunterricht noch in seinen Kinderschuhen. Was vor allem noch fehlt, sind umfangreichere und interdisziplinäre Längsschnittstudien, um die konkreten Auswirkungen von individualisierenden und förderorientierten Korrekturarten zu dokumentieren. Dazu müssten mehrjährige Untersuchungen an Schulen durchgeführt werden und mithilfe motivations- und lernpsychologischer Expertisen ausgewertet werden. Ein Vorhaben, das den Umfang der vorliegenden Diplomarbeit um ein Vielfaches gesprengt hätte.

Es konnte jedoch gezeigt werden, dass das Unternehmen, im Deutschunterricht individualisierender und förderorientierter zu korrigieren, mithilfe des Instruments des LehrerInnenkommentars durchaus realisierbar ist.

Es wäre jedoch eine kurzsichtige Behauptung zu sagen, dass der Kommentar alleine schon ein ausreichendes Mittel zur Erreichung von Lernerfolg darstellen könnte. Der oder die Lernende und sein oder ihr Interesse am Unterrichtsfach, der Spaß am Unterricht oder auch das intrinsisch motivierte Streben nach einer guten Leistung (Note) sind nur einige weitere Faktoren, die zu einer pädagogischen Erfolgsgeschichte beitragen und im Rahmen einer Lehrtätigkeit unbedingt Beachtung finden müssen.

Der förderorientierte LehrerInnenkommentar stellt unumstritten ein wertvolles und wirkungsreiches Instrument des oder der an der individuellen Weiterentwicklung seiner Schülerinnen und Schüler interessierten Lehrenden dar. Ausreden wie Zeitmangel, unzumutbarer Mehraufwand für den Korrigierenden oder die Korrigierende oder Zweifel an seiner Effektivität sollten einem solchen Potenzial, meiner Ansicht nach, nicht im Weg stehen.

6 Literaturverzeichnis

6.1 Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf/Claudia Kupfer-Schreiner/Klaus Maiwald (Hgg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer 2005.
- Amrhein-Kreml, Renate u.a.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria-Universität 2008.
- Baurmann, Jürgen: Schulisches Schreiben im Schnittpunkt von Schreibdidaktik und Schreibforschung. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003. S.249-273.
- Baurmann, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze: Erhard Friedrich Verlag 2006.
- Becker-Mrotzek, Michael/Ingrid Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2006.
- Bräuer, Gerd: Schreibend lernen. Schreiben(d) lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studienverlag 1998 (= *ide-extra*. Eine deutsche Publikationsreihe. Bd.6).
- Essen, Erika: Methodik des Deutschunterrichts. 5. Aufl. Heidelberg: Quelle und Meyer 1962.
- Esterl, Ursula: „Dein Text ist in sich schlüssig und gut lesbar. Funktion und Qualität von LehrerInnenkorrekturen und –kommentaren.“ In: Annemarie Saxalber-Tetter/Elfriede Witschel (Hgg.): KOM. Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik. Zwei-Jahresbericht. Bilanz 2008-2009. Klagenfurt: AECC Deutsch 2010. S. 27-30.
- Esterl, Ursula/Annemarie Saxalber (Hgg.): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag 2010. (= *ide-extra*. Eine deutsche Publikationsreihe. Bd. 17).
- Esterl, Ursula/Annemarie Saxalber: „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet... Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars.“ In: Ursula Esterl/Annemarie Saxalber (Hgg.): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag 2010. (= *ide-extra*. Eine deutsche Publikationsreihe. Bd. 17) S.181-214.
- Fix, Martin: „Prozess, Produkt und Bewertung.“ In: Ulf Abraham/Claudia Kupfer-Schreiner/Klaus Maiwald (Hgg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer 2005. S.186-196.

- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2.Aufl. Paderborn: Schöningh 2008 (= UTB 2809).
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Schriftliches Arbeiten. Bd. 2. Stuttgart: Klett 1994.
- Glötzl, Herbert: Prinzipien effektiven Unterrichts. Handbuch für Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Bd.2. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett 2000.
- Ivo, Hubert: Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustandes und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt a. Main/Berlin/München: Moritz Diesterweg 1982.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003.
- Lukesch, Helmut: Einführung in die Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Regensburg: S. Roderer 1997 (= Psychologie in der Lehrerbildung. Bd.1).
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz 2010.
- Merkelbach, Valentin: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht. Frankfurt: Diesterweg 1986.
- Nolting, Hans-Peter/Peter Paulus: Pädagogische Psychologie. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 2004. (= Grundriss der Psychologie. Bd.20).
- Rauschenberger, Hans: „Leistungserziehung als Leistungsdialog.“ In: Felix Winter/Annemarie von der Groeben/ Klaus-Dieter Lenzen (Hgg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Rieden: Klinkhardt 2002. S.39-47.
- Rheinberg, Falko: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Motivationsforschung. Bd.8. Göttingen/Toronto/Zürich: Verlag für Psychologie/Hogrefe 1980.
- Richert, Peggy: Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2005.
- Sacher, Werner: Prüfen – Beurteilen – Benoten. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag 1996.
- Sacher, Werner: „Die Notengebung ist unzureichend.“ In: Felix Winter/Annemarie von der Groeben/Klaus-Dieter Lenzen (Hgg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Rieden: Klinkhardt 2002. S. S.20-38.
- Saxalber-Tetter, Annemarie/Elfriede Witschel (Hgg.): KOM. Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik. Zwei-Jahresbericht. Bilanz 2008-2009. Klagenfurt: AECC Deutsch 2010.

- Schenk-Danzinger, Lotte: Pädagogische Psychologie. 8., unveränderte Auflage. Wien: Öbv 1990.
- Schröder, Hartwig: Lernen und Lehren im Unterricht. Grundlagen und Aspekte der Allgemeinen Didaktik. München: Arndt 1993 (= Wissenschaft und Schule. Bd.3).
- Schröder, Hartwig: Studienbuch Allgemeine Didaktik. Grund- und Aufbauwissen zu Lernen und Lehren im Unterricht. München: Arndt 1996 (= Wissenschaft und Schule. Bd.8).
- Schröder, Hartwig: Leistung in der Schule. Begründung – Förderung – Beurteilung. München: Arndt 1997 (= Wissenschaft und Schule. Bd.4).
- Teml, Hubert: „Ständige Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht/Tendenzen zur Veränderung der Leistungsbeurteilung.“ In: Riedl, Johann (Hg.): Leistungsbeurteilung konkret – in der Schule der 10- bis 14-jährigen. Linz: OLV 1980. S.13-45.
- Winter, Felix/Annemarie von der Groeben/Klaus-Dieter Lenzen (Hgg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Rieden: Klinkhardt 2002.

6.2 Zeitschriftenartikel

- Baurmann, Jürgen: „Schreiben: Aufsätze beurteilen.“ In: *Praxis Deutsch* 14 (84), 1987. S.18-24.
- Baurmann, Jürgen: „Geschriebenes beurteilen.“ In: *Praxis Deutsch Sonderheft „Schreiben“* (3), 1996. S.154-155.
- Baurmann, Jürgen: Schreibprozesse beurteilen - ist das nötig und möglich? In: *Der Deutschunterricht* (3), 2003. S.48-57.
- Baurmann, Jürgen/Mechthild Dehn: „Beurteilen im Deutschunterricht.“ In: *Praxis Deutsch* 31 (184), 2004. S.6-13.
- Fittkau, Bernd/Helga Langer: „Auswirkungen schriftlicher Ermutigungen unter Klassenarbeiten auf Angst und Leistungen der Schüler.“ In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 21, 1974. S.15-21.
- Fischer, Gisela: „Gezielter fördern und fairer beurteilen. Gesetzlicher Rahmen und praktische Realisierung.“ In: *informationen zur deutschdidaktik* 18 (2), 1994. S.79-87.
- Krainz-Dürr, Marlies: „Das Dilemma der Aufsatzbenotung. Beurteilungsstrategien von DeutschlehrerInnen.“ In: *informationen zur deutschdidaktik* 18 (2), 1994. S.63-72.
- Lange, Günther: „Die Laufrichtung ändern. Überlegungen zu veränderten Bewertungsverfahren im Literatur- und Schreibunterricht.“ In: *Praxis Deutsch* 26 (155), 1999. S.58-62.

- Nussbaumer, Markus/Peter Sieber: „Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: *Diskussion Deutsch* (141), 1995. S.15-24.
- Plaimauer, Christine: „Neue Systeme der Leistungsbeurteilung in einer ‚Schule ohne Noten‘. Praktische Fragen der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldungen im Deutschunterricht.“ In: *informationen zur deutschdidaktik* 30 (4), 2006. S.79-90.
- Ruf, Urs/Felix Winter: „Qualitäten finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter.“ In: Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. *Friedrich Jahresheft XXIV*, 2006 S.56-59.
- Schratz, Michael: „Das retardierende Moment. Wie die Leistungsbeurteilung den pädagogischen Fortschritt hemmt.“ In: *informationen zur deutschdidaktik* 18 (2), 1994. S.17-34.
- Stehr, Simone-Tatjana: „Insgesamt überzeugend – weiter so! Klausuren beurteilen – im Dialog.“ In: *Praxis Deutsch* 31 (184), 2004. S.54-55.
- Weidenmann, Bernd: „Fördern oder Festlegen? Pädagogische Situationen unterscheiden.“ In: Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren. *Friedrich Jahresheft XIV*, 1996. S.64.
- Wilhelmer, Hermann: „Fetisch Note. Wie unser Notensystem Leistung und Entwicklung unserer SchülerInnen und LehrerInnen systematisch behindert und (zer)stört – eine Streitschrift.“ In: *informationen zur deutschdidaktik* 30 (4), 2006. S.74-78.
- Winter, Felix: „Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe. Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema.“ In: *informationen zur deutschdidaktik* 30 (4), 2006. S.19-31.
- Winterling, Fritz: Korrektur und Verbesserung schriftlicher Arbeiten im Deutschunterricht. In: *Wirkendes Wort* (3), 1970. S.190-202.

6.3 Internetquellen

- Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG).
URL:
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (14.4.2014)
- Jacobs, Bernhard: Tests als Maßnahmen zur Förderung von Studierleistungen? URL:
http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2010/2602/pdf/tests_als_studierhilfen.pdf (22.10.2013)
- Jenkner, Jens: Abgrenzung: Quantitative und qualitative Inhaltsanalyse. URL:
<https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/datenauswertung/qual-inhaltsanalyse/abgrenzung-quantitative-und-qualitative-inhaltsanalyse.html> (7.4.2014)

Lehrplan Deutsch AHS-Unterstufe. URL:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> (14.4.2014)

Lehrplan Deutsch AHS-Oberstufe. URL:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (14.4.2014)

Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. URL:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id1>
(9.12.2013)

Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. URL:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (14.4.2014)

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung). URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> (14.4.2014)

Anhang

L1											
Schularbeit	Note	Kriterienerfüllung (gem. Förderorientierung b. Esterl/Saxalber)									Anzahl Wörter (nur abschließender LK)
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	
2.Kl/S14/1.SA	-3	-	+	+	-	-	-	-	-	-	14
2.Kl/S14/2.SA	-2	-	~	~	-	-	-	-	-	~	2
2.Kl/S14/3.SA	2	-	-	+	-	~	-	-	-	-	2
2.Kl/S14/4.SA	2	-	~	~	+	-	-	-	-	~	8
2.Kl/S15/1.SA	+3	~	-	-	~	-	-	-	-	~	12
2.Kl/S15/2.SA	2	-	-	~	-	-	-	-	-	~	2
2.Kl/S15/3.SA	-2	+	-	-	-	-	-	-	-	~	2
2.Kl/S15/4.SA	-1	-	~	-	~	-	-	-	-	~	5
2.Kl/S16/1.SA	5	-	-	-	-	~	-	-	-	-	6
2.Kl/S16/2.SA	-4	-	~	-	-	~	-	~	-	~	6
2.Kl/S16/3.SA	+4	+	~	-	-	-	-	-	-	-	5
2.Kl/S16/4.SA	5	-	-	~	-	-	-	-	-	-	8
2.Kl/S17/1.SA	2	-	-	~	~	-	-	-	-	~	5
2.Kl/S17/2.SA	-2	-	+	-	~	-	-	-	-	~	8
2.Kl/S17/3.SA	-2	-	~	-	-	-	-	-	-	~	3
2.Kl/S17/4.SA	-1	-	~	-	~	-	-	-	-	~	6
2.Kl/S18/1.SA	2	-	~	-	~	-	-	-	-	~	5
2.Kl/S18/2.SA	+3	-	~	~	-	-	-	-	-	~	5
2.Kl/S18/3.SA	-3	-	-	-	~	-	-	-	-	-	2
2.Kl/S18/4.SA	-1	-	~	~	-	+	-	-	-	~	6
3.Kl/S19/1.SA	-3	-	+	-	-	-	-	-	-	~	5
3.Kl/S19/2.SA	-1	-	-	-	-	+	-	~	-	~	7
3.Kl/S19/3.SA	1	-	~	-	-	-	-	-	-	~	5
3.Kl./S19/4.SA	-1	-	~	-	~	~	-	-	-	~	7
3.Kl./S20/1.SA	-1	-	~	-	~	~	-	-	-	~	10
3.Kl./S20/2.SA	+3	~	-	~	-	-	-	-	-	-	6
3.Kl/S20/3.SA	1	~	-	-	-	-	-	-	-	+	8
3.Kl./S20/4.SA	1	-	~	-	~	+	-	-	-	~	6
3.Kl./S21/1.SA	-1	-	~	-	-	-	-	-	-	+	7
3.Kl/S21/2.SA	3	-	~	-	-	~	-	-	-	-	3
3.Kl/S21/3.SA	3	-	-	-	~	-	-	-	-	~	2
3.Kl/S21/4.SA	-2	~	+	~	-	-	-	-	-	~	2
3.Kl/S22/1.SA	1	-	~	-	~	-	-	-	-	~	5
3.Kl/S22/2.SA	-1	-	~	-	~	+	-	-	-	~	4
3.Kl/S22/3.SA	1	-	~	-	~	-	-	-	-	~	5
3.Kl/S22/4.SA	1	-	~	-	~	-	-	-	-	~	6
3.Kl/S23/1.SA	-1	-	~	-	~	-	-	-	-	~	5
3.Kl/S23/2.SA	-1	-	~	-	~	-	-	-	-	~	4
3.Kl/S23/3.SA	-1	-	-	-	~	-	-	-	-	~	4
3.Kl/S23/4.SA	1	-	~	-	~	+	-	-	-	~	5

Fortsetzung

L1											
Schularbeit	Note	Kriterienerfüllung (gem. Förderorientierung b. Esterl/Saxalber)									Anzahl Wörter (nur abschließender LK)
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	
5.Kl/S24/1.SA	5	-	+	-	~	~	-	-	-	-	7
5.Kl/S24/2.SA	5	-	+	-	~	~	-	-	-	-	14
5.Kl/S24/3.SA	4	-	+	-	~	~	-	-	-	~	14
5.Kl/S25/1.SA	1	-	+	-	~	-	-	-	-	~	4
5.Kl/S25/2.SA	-1	-	+	-	~	-	-	-	-	~	18
5.Kl/S25/3.SA	+2	-	+	-	-	-	-	-	-	-	0
5.Kl/S26/1.SA	-3	-	~	-	~	+	-	-	-	~	12
5.Kl/S26/2.SA	+2	-	+	-	-	~	-	-	-	+	11
5.Kl/S26/3.SA	2	+	+	-	-	-	-	-	-	+	8
5.Kl/S27/1.SA	+3	-	-	-	+	-	-	-	-	+	9
5.Kl./S27/2.SA	-1	-	~	-	-	-	-	-	-	+	6
5.Kl./S27/3.SA	2	~	~	-	-	-	-	-	-	~	5
5.Kl/S28/1.SA	+2	-	~	-	~	~	-	-	-	~	10
5.Kl/S28/2.SA	-1	-	~	-	~	-	-	-	-	~	7
5.Kl/S28/3.SA	+2	-	+	-	~	-	-	-	-	+	8
5.Kl/S29/1.SA	+2	-	~	-	~	-	-	-	-	~	10
5.Kl/S29/2.SA	2	-	+	-	~	-	-	-	-	~	17
5.Kl./S29/3.SA	-1	-	+	-	~	-	-	-	-	~	7
5.Kl/S30/1.SA	+2	-	+	-	~	-	-	-	-	~	6
5.Kl./S30/2.SA	+3	-	+	-	~	-	-	-	-	+	17
5.Kl/S30/3.SA	-1	-	+	-	~	-	-	-	-	+	9
5.Kl/S31/1.SA	5	-	+	-	+	-	-	-	-	-	8
5.Kl/S31/2.SA	5	-	+	-	+	-	-	-	-	-	17
5.Kl./S31/3.SA	5	-	+	-	-	-	-	-	-	-	6
5.Kl/S32/1.SA	+4	-	+	+	-	-	-	-	-	~	12
5.Kl/S32/2.SA	-1	-	+	-	~	-	-	-	-	~	6
5.Kl/S32/3.SA	-2	~	~	-	-	-	-	-	-	~	8
5.Kl/S33/1.SA	-4	-	+	~	~	~	-	-	-	-	10
5.Kl/S33/2.SA	5	-	+	-	~	-	-	-	-	-	10
5.Kl./S33/3.SA	5	~	+	-	-	-	-	-	-	-	19
6.Kl/S34/1.SA	4	-	+	+	-	-	-	-	-	-	17
6.Kl/S34/2.SA	+3	-	~	-	~	-	-	-	-	~	10
6.Kl/S34/3.SA	3	-	+	-	+	-	-	-	-	~	11
6.Kl/S35/1.SA	5	-	+	-	~	-	-	-	-	-	12
6.Kl/S35/2.SA	-4	-	+	-	~	-	-	-	-	~	8
6.Kl/S35/3.SA	5	-	+	-	~	-	-	-	-	-	16
6.Kl/S36/1.SA	2	-	+	-	~	-	-	-	-	~	13
6.Kl/S36/2.SA	1	-	+	-	+	-	-	-	-	~	6
6.Kl/S36/3.SA	2	-	~	~	-	-	-	-	-	-	11
6.Kl/S37/1.SA	-3	-	~	-	-	-	-	-	-	~	3
6.Kl/S37/2.SA	+2	-	~	-	~	-	-	-	-	~	13
6.Kl/S37/3.SA	-2	-	+	-	~	-	-	-	-	~	11
6.Kl/S38/1.SA	4	-	+	-	~	~	-	-	-	-	8
6.Kl/S38/2.SA	-3	-	~	-	-	-	-	-	-	-	8
6.Kl/S38/3.SA	5	~	+	~	-	-	-	-	-	-	11

Fortsetzung

[illegible]

Fortsetzung

L2											
Schularbeit	Note	Kriterienerfüllung (gem. Förderorientierung b. Esterl/Saxalber)									Anzahl Wörter (LK)
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	
7.Kl/S8/1.SA	5	-	+	~	-	-	+	+	-	+	48
7.Kl/S8/1.WSA	4	-	+	-	-	-	-	-	-	-	0
7.Kl/S8/2.SA	4	-	+	-	-	-	-	-	-	+	6
7.Kl/S8/3.SA	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
7.Kl/S9/1.SA	3	+	+	-	~	-	-	-	-	+	24
7.Kl/S9/1.WSA	2	-	~	-	-	-	-	-	-	-	0
7.Kl/S9/2.SA	2	-	+	-	-	~	-	-	-	-	0
7.Kl/S9/3.SA	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
7.Kl/S10/1.SA	5	-	+	-	-	~	-	+	+	+	21
7.Kl/S10/1.WSA	2	-	+	-	-	-	-	-	-	-	0
7.Kl/S10/2.SA	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
7.Kl/S10/3.SA	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
7.Kl/S11/1.SA	5	~	+	-	-	~	-	+	-	+	19
7.Kl/S11/1.WSA	4	-	-	-	-	+	-	-	-	-	0
7.Kl/S11/2.SA	4	-	+	-	-	+	-	-	-	-	0
7.Kl/S11/3.SA	4	-	~	-	-	~	-	-	-	-	0

Legende:

Kl ... Klasse

S1-S38 ... Nummer SchülerIn

SA ... Schularbeit

WSA ... Wiederholungsschularbeit

Tabelle 5: Darstellung der Analyse der LehrerInnenkommentare von Lehrkraft 1 (L1) und Lehrkraft 2 (L2)

Abstract

Im österreichischen Schulsystem findet die Beurteilung von schriftlichen Leistungen im Deutschunterricht vorwiegend unter sozial vergleichenden und normorientierten Kriterien statt. Lernende profitieren jedoch weniger vom sozialen Vergleich mit anderen als von individueller Förderung. Eine Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen gezielt zu unterstützen, stellt der schriftliche LehrerInnenkommentar dar. Dabei handelt es sich um eine, die herkömmliche Zensur begleitende und die individuelle SchülerInnenleistung kommentierende, schriftliche Rückmeldung des Lehrers oder der Lehrerin an seine Schülerin oder seinen Schüler.

Die vorliegende Arbeit behandelt – in Anlehnung an Ursula Esterl und Annemarie Saxalber – das Instrument des LehrerInnenkommentars als ein Mittel alternativer Korrektur. Im Fokus steht dabei das Modell des förderorientierten LehrerInnenkommentars als pädagogischer Idealtyp.

Nach einer theoretischen Annäherung an das Thema der schulischen Leistungsbeurteilung und insbesondere an jenes der Korrektur und Beurteilung von schriftlichen Arbeiten im Deutschunterricht wird das Modell des förderorientierten LehrerInnenkommentars hinsichtlich seiner Form und Funktion vorgestellt. Mit Blick auf die österreichischen Lehrpläne und die gesetzlichen Rahmenbedingungen wird der Bereich eines „schülerInnenfreundlichen“, förderorientierten Korrigierens und Beurteilens am Beispiel des schriftlichen LehrerInnenkommentars definiert und seine Realisierungsmöglichkeiten im Schulalltag diskutiert.

Im anschließenden Praxisteil gewährt eine qualitative Textanalyse von authentischen korrigierten und kommentierten Schularbeiten direkten Einblick in den schulischen Alltag. Dabei wurde festgestellt, dass der LehrerInnenkommentar – wie er in der (fach)didaktischen Literatur bereits seit einigen Jahren propagiert wird – zwar bereits Einzug in die Klassenzimmer gehalten hat, hinsichtlich seiner Förderorientierung allerdings noch Entwicklungspotential besteht.

Lebenslauf

Name: Mag^a. Kristina Gratzl

Geburtsdatum: 14. Mai 1989

Geburtsort: Linz, Oberösterreich

Schulbildung: 1995 bis 1999 Bertha von Suttner-Volksschule (VS 2) in Linz
1999 bis 2007 Europa-Realgymnasium Auhof in Linz
2007 Reifeprüfung am Europa-Realgymnasium Auhof

Studium: 2007 bis 2013 Diplomstudium Deutsche Philologie
ab 2011 Lehramtsstudium UF Psychologie & Philosophie und UF
Deutsch
an der Universität Wien