

Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“
(ProFiL)

Abschlussarbeit

Rim Abu Zahra
Annemarie Hiotu
Peter Kurbartfinsky
Karl Wegenschimmel

**Wie erleben die Schulpartner/innen
(Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen, Leiter) die
neue Form der Leistungsbeurteilung an der
Europaschule?**

Erstbetreuerin:
Dr. Marlies Krainz-Dürr
Zweitbetreuer:
Univ.-Prof. i.R. Dr. Peter Posch

Sommersemester 2005

Inhaltsverzeichnis

Abstract	5
1. Einleitung	6
1.1 Die Europaschule - eine Modellschule mit Innovationscharakter	6
1.2 Die Europaschule als Ausbildungsschule	6
1.3 Flexible Differenzierung	7
1.4 Unterricht in den Schwerpunktschienen	7
1.4.1 Technikschiene	7
1.4.2 Sprachenschiene	8
1.4.3 Kreativschiene	8
1.4.4 Medienschiene	8
1.4.5 Grafische Darstellung der Spezialisierungsstufe	10
2. Alternative Formen der Leistungsbeurteilung	11
2.1 Allgemein	11
2.1.1 Bezug zum Lehrplan für Hauptschulen	11
2.1.2 Bezug zum Abschlussbericht der Zukunftskommission	12
2.1.3 Ziffernbeurteilung: Ja? – Nein?	13
2.1.4 Ziele und Funktionen der Leistungsbeurteilung	14
2.1.4.1 Berichtsfunktion	14
2.1.4.2 Pädagogische Funktion (Motivierung)	15
2.1.4.3 Berechtigungsfunktion	15
2.1.4.4 Disziplinierungsfunktion	15
2.1.5 Geht es ohne Noten? Ja – aber	16
2.1.6 Ja –Aber ... Einwände gegen das Lernen ohne Noten	17
2.1.7 Was bleibt von den Schulleistungen?	19
2.1.8 Sollte die Schule auf Zensuren verzichten?	20
2.1.9 Was tun?	20
2.2 Alternative Formen der Leistungsbeurteilung in anderen europäischen Staaten und in der ÜHS-Europaschule	22
2.2.1 Alternative Formen der Leistungsbeurteilung in anderen europäischen Staaten	22
2.2.2 Alternative Formen der Leistungsbeurteilung in der ÜHS-Europaschule	23
2.2.2.1 Entwicklungsbericht	24
2.2.2.2 Portfolio	26
2.2.2.3 SchülerInnen – Selbsteinschätzungen	28

2.2.2.4 SchülerIn–LehrerIn–Eltern–Gespräch	29
2.3 Möglichkeiten und Grenzen der ziffernlosen Leistungsbeurteilung	30
2.4 Schlussbemerkung zur Leistungsfeststellung und –beurteilung	32
3. Genese	33
3.1 Chronologie der Entwicklung	33
3.1.1 Pädagogischer Nachmittag	33
3.1.2 Konferenz des Kollegiums	34
3.1.3 Protokoll der Arbeitsgruppe „Beurteilung“	35
3.1.4 Ansuchen um Genehmigung des Schulversuchs	35
3.1.5 Diskussionspapier	37
3.1.6 Konferenz zur Alternativen Leistungsbeurteilung	40
3.1.7 Einladung zum Elterninformationsabend	40
3.1.8 Protokoll über die Schulforumssitzung	41
3.1.9 Erweiterung des Schulversuchs	42
3.1.10 Informationsbrief des AL Stefan Giegler an die Eltern	42
3.1.11 Protokoll von der Schlusskonferenz	42
3.1.12 Klausur zum Thema „Schule ohne Noten“	42
3.1.13 Protokoll von der Schulforumssitzung	43
3.1.14 Protokoll vom Pädagogischen Nachmittag	43
3.1.15 Elterninformationsabend	44
3.1.16 Brief des AL Stefan Giegler an die Eltern	44
3.1.17 Konferenz des Kollegiums der ÜHS – Europaschule	44
4. Beschreibung der derzeitigen Beurteilungsform an der ÜHS – Europaschule	47
5. Wie erleben die SchulpartnerInnen die alternative Leistungsbeurteilung?	52
5.1 SchülerInnenbefragung	52
5.1.1 Beschreibung der Methode (Gruppeninterviews mit Leitfragen)	52
5.1.2 Daten zur Auswahl und Durchführung zu den SchülerInneninterviews	53
5.1.3 Leitfragen zum Interview	53
5.1.4 Kategorisierung und Diskussion der erhobenen Daten	53
5.1.4.1 Orientierung	53
5.1.4.2 Differenziertheit	55
5.1.4.3 Belastung/Belastungsverminderung	56
5.1.4.4 Innovativer Charakter	
5.1.4.5 Motivation	57
5.1.5 Schlussfolgerungen	57
5.2 LehrerInnenbefragung anhand einer SWOT-Analyse in Anlehnung an einen Fragebogen mit offenen Fragen	59
5.2.1 Beschreibung der Methode	59
5.2.2 Daten zur Auswahl und Durchführung der LehrerInnenbefragung	60

5.2.3 Auswertung der erhobenen Daten nach den 4 Kategorien der SWOT-Analyse	61
5.2.3.1 Stärken	61
5.2.3.2 Schwächen	62
5.2.3.3 Chancen	63
5.2.3.4 Risiken	63
5.2.4 Schlussfolgerungen	64
5.3 Elternbefragung	66
5.3.1 Beschreibung der Methode	66
5.3.2 Daten zur Auswahl und Durchführung der Elternbefragung	66
5.3.3 Leitfragen zum Interview	66
5.3.4 Kategorisierung und Diskussion der erhobenen Daten	67
5.3.4.1 Orientierung	67
5.3.4.2 Differenziertheit	67
5.3.4.3 Belastung/Belastungsverminderung	68
5.3.4.4 Innovativer Charakter	68
5.3.4.5 Motivation	69
5.3.4.6 Informiertheit	70
5.3.5 Schlussfolgerungen	71
5.4 Leiterbefragung	73
5.4.1 Beschreibung der Methode (Offenes Interview mit Leitfragen)	73
5.4.2 Daten zur Durchführung der Leiterbefragung	73
5.4.3 Leitfragen zum Interview	73
5.4.4 Diskussion der erhobenen Daten	73
5.4.5 Schlussfolgerungen	75
6. Resümee und Ausblick in die Zukunft	77
7. Literatur	78
8. Anhang	84
Anhang 1: Erweiterung des Schulversuchs	84
Anhang 2: Brief an die Eltern	89
Anhang 3: Informationsbrief	92
Anhang 4: Transkription – SchülerInneninterview 1a und 1b	93
Anhang 5.1: Transkription – SchülerInneninterview 2a und 2b/Teil 1	100
Anhang 5.2: Transkription – SchülerInneninterview 2a und 2b/Teil 2	107
Anhang 6: Transkription – SchülerInneninterview 3a und 3b	113
Anhang 7: Transkription – LehrerInnenbefragung	118
Anhang 8: Transkription – Elterninterview 1a und 1b	136
Anhang 9: Transkription – Elterninterview 2b	156
Anhang 10: Transkription – Elterninterview 3a und 3b	167
Anhang 11: Transkription – Interview mit dem Abteilungsleiter	178

Alternative Leistungsbeurteilung an der ÜHS - Europaschule

Abstract

MitarbeiterInnen, die die Evaluation zur neuen Form der Leistungsbeurteilung durchführen:
Rim Abu Zahra, Annemarie Hiotu, Peter Kurbatfinsky, Karl Wegenschimmel

Wir unterrichten an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz (= Europaschule).

Eine der Kernaufgaben unserer Schule besteht darin, einen Schwerpunkt im Bereich Forschung und Schulentwicklung zu setzen.

Seit dem Schuljahr 2004/05 wird die althergebrachte Schulnachricht bzw. das Zeugnis mit Ziffernbeurteilung durch das Dokument der Lern-, Leistungs- und Sozialentwicklung ersetzt. Dieses beinhaltet Lernzielkataloge, Portfolios, SchülerInnen-Selbsteinschätzungen im Arbeits- und Sozialverhalten von der fünften bis zur siebten Schulstufe. Zusätzlich finden SchülerInnen-LehrerInnen-Eltern-Gespräche statt.

In unserer Arbeit steckten wir uns das Ziel zu erforschen, wie SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und der Leiter der Europaschule die neue Form der Leistungsbeurteilung erleben.

Die relevanten Daten wurden mittels folgender Methoden erhoben:

- Gruppeninterviews mit Leitfragen (SchülerInnenbefragung)
- SWOT-Analyse in Anlehnung an einen Fragebogen mit offenen Leitfragen (LehrerInnenbefragung)
- Gruppendiskussion bzw. -interview mit Leitfragen (Elternbefragung)
- Narratives Interview (Leiterbefragung)

Grundsätzlich haben wir alle an allen Teilen der Abschlussarbeit gearbeitet. Für den Theorieteil, die Genese, die Datenerhebungen, Transkriptionen und Interpretationen in den einzelnen Befragungen zeichnen wir uns wie folgt hauptverantwortlich:

Alternative Leistungsbeurteilung (Theorie): Annemarie Hiotu, Rim Abu Zahra

Genese: Karl Wegenschimmel, Peter Kurbatfinsky

SchülerInnenbefragung: Peter Kurbatfinsky

LehrerInnenbefragung: Rim Abu Zahra

Elternbefragung: Annemarie Hiotu

Leiterbefragung: Karl Wegenschimmel

1. Einleitung

1.1 Die Europaschule - eine Modellschule mit Innovationscharakter

Das Besondere an der Übungshauptschule - Europaschule in Linz als Modellschule ist die Tatsache, dass wir als integrierter Teil der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich permanent gefordert sind, uns mit den neuesten Erkenntnissen der Pädagogik auseinanderzusetzen, Entwicklungen frühzeitig zu erkennen und kritisch zu hinterfragen, inwieweit eine Umsetzung im Rahmen der vom Gesetz vorgegebenen Bedingungen möglich erscheint. Dabei werden die Freiräume, welche die Schulautonomie gewährt, weitgehend ausgenützt. Dies spiegelt sich sowohl in der inhaltlichen Ausrichtung als auch in der organisatorischen und infrastrukturellen Gestaltung der Schule wider.

Das pädagogische Markenzeichen der Übungshauptschule umschreiben wir mit folgenden drei Begriffen: **Verantwortung – Intelligenz – Persönlichkeit.**

- Die SchülerInnen lernen an der Europaschule **Verantwortung** zu übernehmen:
für sich selbst,
für die eigenen Handlungen, für die eigenen Lernfortschritte,
für die MitschülerInnen und Mitmenschen,
für die Klasse und
die gesamte Schulumgebung
- Die Förderung der ‚Multiplen Intelligenzen‘ wird forciert. Schule nach unserem Verständnis ist nicht ein Ort eindimensionaler Wissensvermittlung, sondern Lebensraum, in dem **unterschiedliche Fähigkeiten und Begabungen** in allen Bereichen **gefördert** werden.
- Schlussendlich steht die **Persönlichkeit** jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers im Mittelpunkt unseres pädagogischen Wirkens.

1.2 Die Europaschule als Ausbildungsschule

Anstelle eines Instruktions- und Abbildungsmodells, in dem Studierende als passive Empfänger einer eindeutigen, pädagogischen Wahrheit und in der Folge als möglichst genaue Reproduzenten ebendieser abgebildeten Wahrheit gesehen werden, vertreten wir im Rahmen der ‚Schulpraktischen Studien‘ einen konstruktivistischen Ansatz, bei dem die Anregung und Förderung von Lernprozessen in einer vieldeutigen Wirklichkeit im Mittelpunkt stehen. Die dabei entstehenden Unsicherheiten zu akzeptieren, verstehen wir als wichtigen Entwicklungsschritt und sehen sie als Maßnahmen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung.

In einem derartigen Modell kommt **dem forschenden**, vor allem aber **dem reflexiven Lernen** eine **enorme Bedeutung** zu. Studierende, AusbildungslehrerInnen und BeraterInnen zeichnen als **Team reflektierender Praktiker** für einen Lernprozess verantwortlich, der in hohem Maße selbstgesteuert und durch große Offenheit gekennzeichnet ist.

1.3 Flexible Differenzierung

An der Europaschule gibt es keine stigmatisierenden Leistungsgruppen, sondern eine flexible Differenzierung in heterogenen Gruppen. Dies erfordert ein **hohes Maß an innerer Differenzierung und Individualisierung**. Es muss gewährleistet sein, dass jede/r SchülerIn auf ihrem/seinem individuellen Leistungsniveau gefördert wird.

1.4 Unterricht in den Schwerpunktschienen

In der 7. und 8. Schulstufe (dritte und vierte Klasse) sollte es zu einer Spezialisierung kommen.

Der **Kernstoff** wird im herkömmlichen **Klassenverbund** bearbeitet. **Darüber hinaus** werden **schwerpunktmäßig Schienen für die Vertiefung im Erweiterungsstoff** angeboten. Nach der Orientierungsstufe (5. und 6. Schulstufe) wählt sich jedes Kind einen Bereich aus, in dem es die nächsten beiden Jahre eine Vertiefung erfahren soll.

Die **Schwerpunktschienen** (je fünf Unterrichtseinheiten in der Erweiterung) setzen sich wie folgt zusammen:

- **Technikschiene mit**

1 UE Mathematik
1 UE Geometrisches Zeichnen
1 UE Biologie und Umweltkunde
0,5 UE Physik
0,5 UE Chemie
1 UE Werken Technisch

- **Sprachschiene mit**

2 UE Englisch
3 UE Französisch

- **Kreativschiene mit**

1 UE Musik
1 UE Bildnerische Erziehung
1 UE Werken Technisch und Werken Textil
1 UE Ernährung und Haushalt
1 UE Leibesübungen Knaben und Mädchen

- **Medienschiene mit**

4 UE Deutsch
1 UE Englisch

Den vier Schienen ist gemeinsam, dass angestrebt wird, möglichst viel in fächerverbindenden Projekten zu unterrichten.

1.4.1 Technikschiene

Die Grundidee dieser Schiene ist es, an Technik interessierte SchülerInnen zu fordern und zu fördern.

Im Fach Mathematik hat das logische Denken und Kombinieren einen hohen Stellenwert. Technische Begriffe, die sich von der Biologie herleiten lassen und vertiefendes Physik – bzw. Chemiewissen sind ebenfalls wichtige Bestandteile.

Durch das Anbieten des Faches Geometrisches Zeichnen soll Genauigkeit und räumliches Denken unterstützt werden.

Alle diese Angebote sollen auch eine **gute Vorbereitung für technische Berufe und höhere technische Schulen** sein.

1.4.2 Sprachenschiene

Eigentlich müsste diese Schiene korrekterweise **Fremdsprachenschiene** heißen.

Französisch wird im Ausmaß von drei Unterrichtseinheiten angeboten. Dadurch kann es **als zweite lebende Fremdsprache** geführt werden und wird im Zeugnis ganz normal wie ein Pflichtgegenstand benotet.

Sprachenbegeisterte SchülerInnen sind in dieser Schiene gut aufgehoben. Durch eine relativ kleine Gruppengröße ist kommunikativer Fremdsprachenunterricht optimal möglich.

Das Übersetzen von aktuellen Hits, das Spielen von Sketches, Rollenspiele, Dialoge und Redeübungen nehmen einen hohen Stellenwert ein. Darüber hinaus wird getrachtet, die Kinder zum Lesen fremdsprachiger Bücher zu animieren.

Diese Schiene ist insbesondere für jene eine sehr gute Vorbereitung, die den **Besuch höherer Schulen anstreben, in denen Fremdsprachen eine hohe Wertigkeit** haben.

1.4.3 Kreativschiene

Diese Schiene umfasst die Fächer Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Ernährung und Haushalt sowie Leibesübungen. Sie ist **ein Angebot für SchülerInnen, die in gestalterischen/kreativen Bereichen gefördert werden wollen** – Bereiche, die in unserem wissenslastigen Schulalltag oft zu kurz kommen.

Häufig haben Kinder gerade in dieser Schiene Erfolgserlebnisse, welche sie im ‚normalen‘ Unterricht nicht erleben.

Plötzlich wird offensichtlich, dass unsere Kinder vielfältige Begabungen aufweisen und in praktischen Bereichen Hervorragendes leisten können.

Auch in den Fächern dieser Schwerpunktschiene soll im Vordergrund stehen, so oft es geht, projektartig zu unterrichten.

Eine Besonderheit dieser Schiene ist, dass die Fächer Werken Textil und Werken Technisch, sowie Leibesübungen koedukativ unterrichtet werden.

1.4.4 Medienschiene

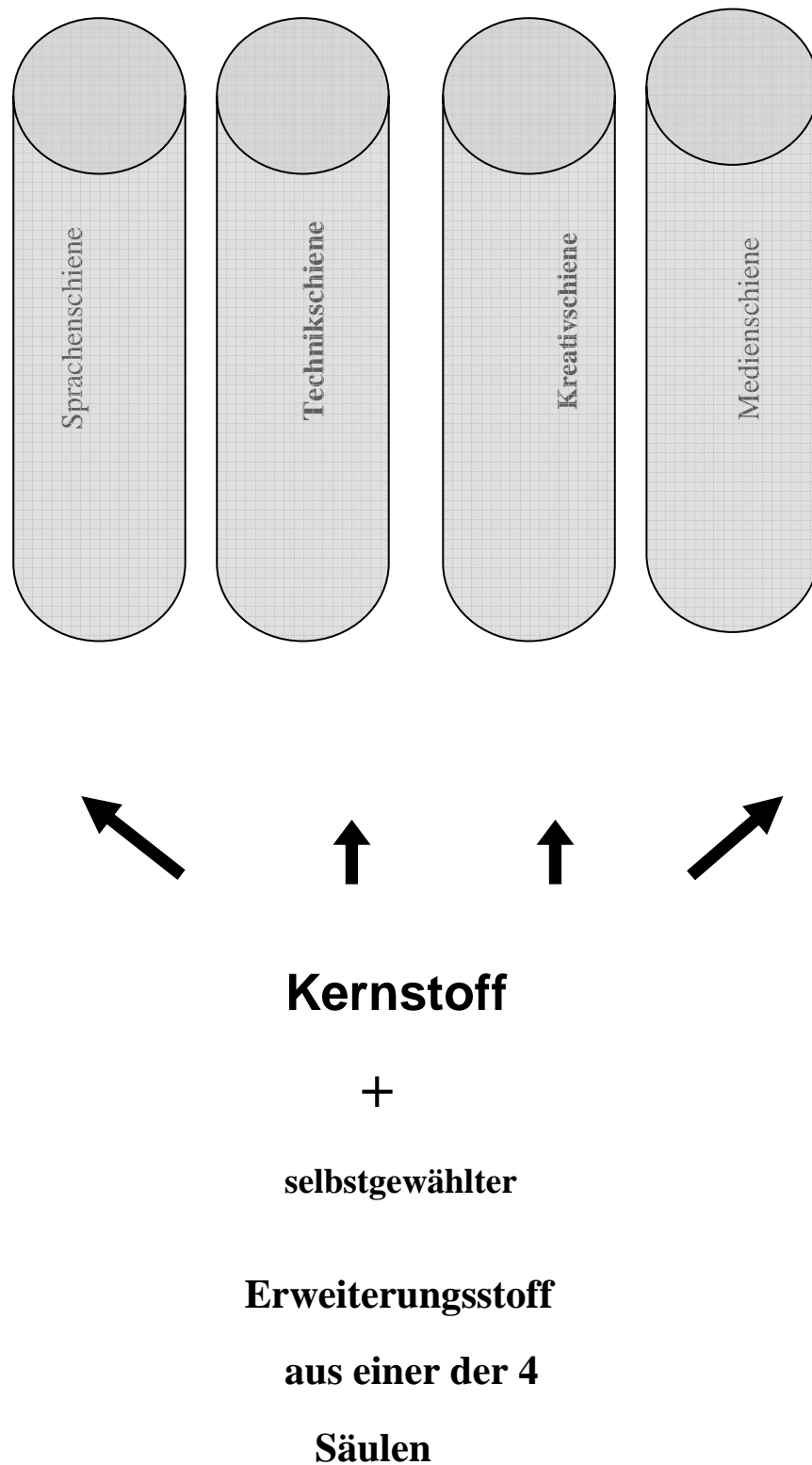
Vier Deutschstunden und eine Englischstunde werden in der Medienschiene angeboten.

Die Kinder lernen, eine **Schulzeitung** zu gestalten, sind 14-tägig im **lokalen Radiostudio (Radio FRO 105,0 MHZ)**, um Sendungen aufzuzeichnen, zu planen, zu gestalten und auch zu moderieren. Darüber hinaus wird ihnen gezeigt, wie **Filme** produziert werden. Sie lernen das Schneiden von Filmen, richtige Kameraführung und auch das Vertonen. Wir haben das Glück, an unserer Schule das nötige technische Equipment zu haben, um diesen hohen Ansprüchen auch tatsächlich gerecht werden zu können.

Diese Schiene beschäftigt sich also mit **Zeitung, Radio, Internet, Film und Fernsehen**. Als logische Konsequenz steht das Erlernen von Präsentationstechniken hier im Mittelpunkt. SchülerInnen muss gezeigt werden, wie geschaffene Produkte in der Öffentlichkeit präsentiert werden können.

Erste Erfolge dieser Schiene sind hervorragend gestaltete Schülerzeitungen, regelmäßig von Kindern moderierte Radiosendungen (manchmal auch Livesendungen) und ein Anerkennungspreis des BMBWK.

1.4.5 Grafische Darstellung der Spezialisierungsstufe:



(ABU ZAHRA, HIOTU, KURBATFINSKY, WEGENSCHIMMEL, 2004, S. 2-5)

2. Alternative Formen der Leistungsbeurteilung

In diesem Kapitel unserer Arbeit möchten wir auf der Grundlage einschlägiger Literatur die gängige Ziffernbenotung hinterfragen, alternative Formen der Leistungsbeurteilung, für die sich die LehrerInnen an der ÜHS-Europaschule entschieden haben, erläutern sowie deren Vor- und Nachteile aufzeigen.

2.1 Allgemein

Das Noten-Thema steht immer wieder in der öffentlichen Auseinandersetzung, sei es, dass die Erziehungswissenschaft dazu kritisch Stellung nimmt, Zeitungen ihre Aussagen transportieren bzw. Betroffene und die Ministerin befragen:

„Gegen heftige Kritik verteidigt der VP-Schulsprecher Josef Höchtl das Beharren seiner Partei auf den Ziffernnoten: ‘Das ist die klarste Orientierung’“ (MARSCHALL, 16.06.1998, S. 2).

„Um es kurz zu machen: Für Schulnoten spricht im Grunde nur, dass es sie schon gibt“ (MARSCHALL, 16.06.1998, S. 2).

„Vor allem, so Gehrler, sage eine Zeugnisnote nichts über den Wert eines Menschen aus, sondern stelle nur dessen Leistung fest“ (ACHLEITNER, 17.06.1998, S. 18).

"Die Angst vor schlechten Noten fällt völlig weg", sagt Schuldirektor Stefan Giegler. Was nur allzu logisch ist, denn in der Übungshauptschule des Bundes in Linz gibt es keine Noten mehr. "Die Erfahrungen sind sehr positiv." (HEBESTREIT 06.07.2005, S. 22)

Bereits in den 1970er Jahren gab es einen Diskussionsanlauf zu diesem Thema (vgl. VIERLINGER, 1995, S. 41), als die Selektionsmechanismen der Schule in Frage gestellt wurden. In Österreich verebte diese Diskussion gemeinsam mit den Plänen zur Gesamtschule, während in anderen Ländern Europas nicht nur die gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen realisiert wurde, sondern auch alternative Leistungsbeurteilungen. In Finnland und Norwegen zum Beispiel wird erst gegen Ende der Pflichtschulzeit mit Noten beurteilt, davor finden die Rückmeldungen an die Lernenden mit anderen Formen statt.

Auch heute machen Schulautonomie, zahlreiche Schulversuche und Initiativen von LehrerInnen sowie der Abschlussbericht der Zukunftskommission Hoffnung auf weitere Reformen sowie Mut zur Infragestellung der Noten, denn Noten sind kein verlässliches Messinstrument, weit entfernt von Objektivität, führen zu zweifelhafter Motivation in Lernprozessen und haben keinen Prognosewert für künftige Entwicklungen von Menschen (vgl. PIRCHNER, Schulheft 75, 1994, S. 5 und EDER, u.a., 2005, S. 5).

2.1.1 Bezug zum Lehrplan für Hauptschulen

Die Allgemeinen Didaktischen Grundsätze des Lehrplanes für Hauptschulen weisen auf das Bewusstmachen der Stärken und Schwächen im persönlichen Begabungsprofil der SchülerInnen und auf die Entwicklung von Rückmeldeverfahren hin, ob die SchülerInnen tatsächlich ihr persönliches Leistungspotential optimal entfalten. Dabei soll bevorzugt an die Stärken angeknüpft und diese hervorgehoben werden.

Bei der Leistungsbeurteilung soll eine detaillierte Rückmeldung über die erreichte Leistung im Vordergrund stehen. Motivation, Ausdauer und Selbstvertrauen der SchülerInnen sollen durch klar definierte und bekannt gemachte Bewertungskriterien positiv beeinflusst werden und Anleitung zur Selbsteinschätzung sein.

In die Planung und Gestaltung, Kontrolle und Analyse der Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse sind die SchülerInnen in zunehmendem Maße aktiv einzubeziehen, damit sie schrittweise Verantwortung für die Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzen übernehmen können (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1. Teil, 1999, S. 8-12).

2.1.2 Bezug zum Abschlussbericht der Zukunftskommission

Frau Bundesminister Elisabeth Gehler hat zur Erarbeitung eines Reformprogramms für die Schule im Frühjahr 2003 die Zukunftskommission eingesetzt und Ass. Prof. DDr. Günter Haider zum Vorsitzenden ernannt, um die Qualität der Bildung in Österreich zu sichern und im internationalen Vergleich zu steigern.

Die Zukunftskommission bestand neben dem Vorsitzenden aus zunächst drei weiteren Mitgliedern: Univ. Prof. Dr. Ferdinand Eder, HonProf. Dr. Werner Specht und Univ. Prof. DDr. Christiane Spiel. Ab Juni 2004 arbeitete zusätzlich RgR BSI Manfred Wimmer in der Kommission mit.

Die Ziele der Zukunftskommission bestanden darin, Eckpunkte eines Innovationskonzepts sowie konkrete Umsetzungsmaßnahmen für das österreichische Schulwesen zu erarbeiten (vgl. EDER, u.a., 2005 S. 5).

Die Autoren der Zukunftskommission sehen u. a. folgende kulturelle Voraussetzung:

„Unser Schulsystem ist traditionell sowohl strukturell als auch pädagogisch eher auf Selektion und Aussonderung als auf Integration und Förderung hin angelegt: strukturell durch die Systematik der Schulformen mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten eröffnenden Bildungsgängen; pädagogisch dadurch, dass die Selektionsdrohung (schlechte Noten, Klassenwiederholungen, Schulabgang) de facto als wichtiges Instrument für die Durchsetzung der Leistungs- und Konformitätsnormen der Schule fungiert“ (EDER, u.a., 2005, S. 15f).

Außerdem gibt die Kommission u. a. folgende Empfehlung ab:

Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, die das Unterrichten in den Mittelpunkt stellen, sollen dazu führen, „dass im schulischen Alltag den Prinzipien der Förderung gegenüber jenem der Auslese stärkeres Gewicht gegeben wird. Dies stellt unseres Erachtens eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass auf Förderung gerichtete Systeme langfristig mehr Akzeptanz gewinnen können“ (EDER, u.a., 2005, S. 17).

Bei den Maßnahmen zu den einzelnen Handlungsbereichen führen sie **Lernzielkataloge und lernzielbezogene Rückmeldungen** an:

LehrerInnen der gleichen Schulstufe sollten gemeinsam für jedes Schuljahr konkrete Lernziele für die Grundkompetenzen in ihren Fächern („Lernzielkataloge“) formulieren, aufgrund derer sie gegen Ende des Semesters bzw. Schuljahres die tatsächliche Erreichung

der Ziele von den einzelnen SchülerInnen einschätzen können. Die Erarbeitung dieser Lernziele sollte sich u.a. am Kernbereich des Lehrplans orientieren.

Die Jahresziele, die in den Lernzielkatalogen festgelegt sind, sollten mit den SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres besprochen und als Grundlage für eine Ziel- und Leistungsvereinbarung dienen.

Formative Evaluationen (laufende Rückversicherungen über den Erfolg von Unterrichtsmethoden bzw. Kompetenzen der SchülerInnen) sollten den SchülerInnen über den Fortschritt in der Erreichung ihrer Lernziele sachbezogene Rückmeldungen geben. Dabei sollten Möglichkeiten genutzt werden, die SchülerInnen in diesen Diagnoseprozess einzubeziehen, um ihre Kompetenz zur Selbstbeurteilung zu fördern.

Solche Leistungsrückmeldungen wären informationsreich und würden wegen des Abgehens von der sozialen Bezugsnorm Unfairness und Demotivierung vermindern (vgl. EDER, u.a., 2005, S. 27).

2.1.3 Ziffernbeurteilung: Ja? – Nein?

Zensuren und Zeugnisse spielen im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine große Rolle, sofern sie sich in der Aus- und Fortbildung befinden. Noten sind dabei das wichtigste Instrument, um die Leistungsfähigkeit zu kennzeichnen. Sie sind *„ein in Kurzform gefasstes Urteil des Lehrenden über ein Verhalten des Lernenden. Durch das in Form einer Note abgegebene Urteil erfolgt eine rangmäßige Einstufung des beurteilten Verhaltens im Vergleich zu entsprechendem Verhalten anderer Lernender“* (PRAMMER 2004, S 3). Mit Hilfe dieses Instruments sollen Lernende unabhängig von ihrer sozialen und regionalen Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Religion auf verschiedene Bildungsgänge und Berufe verteilt werden (vgl. LÜTGERT, 1992, S. 387).

Mit der Ziffernnote geht die Fiktion völliger Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit einher. Noten sollen Beurteilungen „objektiv“, „zuverlässig“ und „gültig“ fassen. Das bedeutet, dass intersubjektive Einflüsse der Untersucher möglichst ausgeschaltet werden. Objektiv sind Ziffernnoten aber nur, wenn das Ausmaß der Übereinstimmung der Beurteilung ein und derselben (Schüler)leistung durch verschiedene (von einander unabhängige) Beurteiler gleich ist (vgl. OLECHOWSKI, 1994, S. 55).

Demnach wäre eine Schulnote vollkommen objektiv, wenn mehrere LehrerInnen dieselbe Leistung gleich beurteilen würden (vgl. TENT/FINGERHUT/LANGFELDT, 1976, S. 20).

Der Begriff der Objektivität ist auch aus dem Alltag bekannt. Bei jeder Beurteilung wird gefordert, dass der Beurteilende „objektiv“ bzw. „gerecht“, d. h. frei von allen Sympathie- und Antipathiegefühlen, sei. Nicht nur Alltagserfahrungen, sondern auch viele empirische Untersuchungen konnten in der Vergangenheit bestätigen, dass die Noten bei der Beurteilung ein und derselben Schülerleistung sowohl in Deutsch als auch in Mathematik von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ variieren (vgl. OLECHOWSKI, Schulheft 75, 1994, S. 55 und TENT/FINGERHUT/LANGFELDT, 1976, S. 20f).

Schulnoten sind wenig objektiv, wenn z.B. dieselbe Leistung in verschiedenen Klassen unterschiedlich bewertet wird (vgl. TEML, 1980, S. 14).

Auch über die Zuverlässigkeit und Aussagekraft von Ziffernnoten gibt es berechtigte Zweifel.

Von Ziffernnoten wird auch Reliabilität verlangt, d.h., dass Beurteilung unabhängig vom Zeitpunkt der Bewertung immer wieder dasselbe Ergebnis bringt (vgl. OLECHOWSKI 1994, S. 55).

Im Schulalltag wird eine gewisse Konstanz der Schulleistung vorausgesetzt (vgl. TENT/FINGERHUT/LANGFELDT, 1976, S. 22). Die Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen dazu sind – besonders Gymnasien betreffend - ebenso deprimierend wie die zur Frage der Objektivität der SchülerInnenbeurteilung (vgl. TENT/FINGERHUT/LANGFELDT, 1976, S. 22). Auffallend dabei ist u.a., dass LehrerInnen ihre eigenen Verbesserungen nach einiger Zeit nochmals korrigierten, oftmals sogar auf die ursprüngliche SchülerInnenfassung zurück. Von LehrerInnen verbesserte Aufsätze einer Schulklasse wurden zum Beispiel in Maschinschrift übertragen und nach einiger Zeit denselben LehrerInnen zur nochmaligen Korrektur vorgelegt. Dabei war der oben angeführte Effekt eingetreten (vgl. OLECHOWSKI, Schulheft 75, 1994, S. 61f).

Schulnoten sind wenig zuverlässig (reliabel), wenn z.B. dieselbe Leistung nach einigen Wochen anders beurteilt wird (vgl. TEML, 1980, S. 14).

Auch in Bezug auf die Gültigkeit (Validität) ergeben sich berechtigte Zweifel. Oft wird nicht das gemessen, was man zu messen vorgibt. In diesem Sinne sagen Noten mehr darüber aus, wie LehrerInnen beurteilen, als darüber, was SchülerInnen tatsächlich können.

2.1.4 Ziele und Funktionen der Leistungsbeurteilung

2.1.4.1 Berichtsfunktion

- Rückmeldung an die Schülerin/den Schüler
- Rückmeldung an die Lehrerin/den Lehrer
- Rückmeldung an die Eltern

Leistungsrückmeldungen berichten den SchülerInnen und den Eltern den erzielten Lernerfolg und sind für den Verlauf eines Lernprozesses wichtig (vgl. TENT/FINGERHUT/LANGFELDT, 1976, S. 23 und WEISS, 1989, S. 30f). *„Für den Lehrer ergeben sich Informationen über den Erfolg seines Unterrichts“* (WEISS, 1989, S. 31).

Vielfältige Rückmeldungen und ermutigende Begleitung im Entwicklungsprozess fördern SchülerInnen auf ihren Lernwegen, denn Kinder und Jugendliche sind besonders auf „Feed back“ zu ihrem Lernen und Handeln angewiesen.

„Aus den Rückmeldungen orientieren sie sich für ihr weiteres Handeln, gewinnen ein Maß für ihre eigenen Möglichkeiten und profilieren ihr Selbstkonzept, also ihr Bild von sich selbst. Dies alles beeinflusst und steuert dann ihr weiteres Verhalten und prägt auf Dauer ihre Einstellungen zu sich, zu anderen Menschen, zu Sachbereichen“ (BÖTTCHER/BROSCH/SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 15).

Die Berichtsfunktion ist in der üblichen Form der Ziffernnoten eingeschränkt, d.h. sie bedeutet einen Informationsverlust.

„Sie gibt keine Auskunft darüber, ob bei einem Leistungsversagen mangelnde Begabung, mangelnder Fleiß oder andere Ursachen zugrunde liegen“ (WEISS, 1989, S. 31).

„Die wichtigste und lernwirksamste Rückmeldung gibt die Sache selbst, die richtig oder falsch gelöste Aufgabe, die gelungene Geschichte, ..., das Bild, das Modell. Zur Einschätzung sind wiederum Gespräche wichtig: Wann ist eine Aufgabe gelöst? Welche Schreibhinweise gelten für eine Geschichte? ...“ (BÖTTCHER/BROSCH/SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 15).

2.1.4.2 Pädagogische Funktion (Motivierung)

Viele SchülerInnen motiviert das Ziel, eine gute Leistungsbeurteilung zu erreichen (Sehr gut bzw. Gut), sodass sie intensiv für dieses Ziel lernen. Schaffen sie dieses Ziel, sagt das nichts darüber aus, was die SchülerInnen tatsächlich wissen (vgl. OLECHOWSKI, Schulheft 75, 1994, S. 62).

„Das zerstört die intrinsische Leistungsmotivation, ... und erklärt, warum es der Schule so rasch gelingt, den Kindern ihre ursprüngliche Freude am Lernen abzugewöhnen“ (WEISS, 1989, S. 32).

Kinder und Jugendliche brauchen Anerkennung, Bestätigung und Ermutigung für ihre Leistungen.

„Wer sich schon früh als Versager erleben muss, auch wenn er sich anstrengt, kann kein mündiger, zuversichtlicher und nach seinen Möglichkeiten leistungsstarker Mensch werden“ (GROEBEN/TILLMANN, 2000, S. 6).

Neben der motivierenden haben Benotungen auch eine sozialisierende Funktion. Beurteilungen *„machen mit Leistungsvergleichen und Normen vertraut“* (PRAMMER, 2004, S. 5).

2.1.4.3 Berechtigungsfunktion/Selektionsfunktion (bzw. gesellschaftliche Funktion)

Noten geben in unserem Schulsystem die Berechtigung nach der 4. Schulstufe in ein Gymnasium bzw. nach der 8. Schulstufe in eine weiterführende, höhere Schule aufzusteigen. In der Praxis kann zum Beispiel der Fall eintreten, dass ein junger Mensch, der hervorragend mit Kleinkindern arbeiten kann, nicht KindergärtnerIn werden kann, weil er im Abschlusszeugnis der 4. Klasse Hauptschule in der 2. Leistungsgruppe im Fach Mathematik ein „Genügend“ hat.

„Hier stellt sich nicht zuletzt die Frage, ob für die spätere Tätigkeit als KindergärtnerIn die Mathematikkenntnisse tatsächlich höher zu bewerten sind als die sozialen Fähigkeiten, mit kleinen Kindern zu arbeiten“ (SCHRATZ, Schulheft 75, 1994, S. 67).

Viele Eltern werden dabei *„häufig zu einer Art ‘Notenjägerei’ veranlasst, die dazu führt, dass es ihnen (und allmählich auch den Kindern) nicht mehr darauf ankommt, in bestimmten Unterrichtsfächern etwas zu wissen und zu können, sondern nur darauf, eine möglichst gute Note zu erhalten“* (WEISS, 1989, S. 32). Das zerstört, wie bereits oben erwähnt, die intrinsische Leistungsmotivation und den Kindern ihre ursprüngliche Freude am Lernen.

2.1.4.4 Disziplinierungsfunktion

Noten haben neben der motivierenden ebenso eine disziplinierende Funktion. Dies erscheint oftmals problematisch, denn viele Eltern reagieren häufig auf schlechte Noten mit unangemessenen Erziehungsmaßnahmen: Fernseh- bzw. Ausgehverbot, Taschengeldentzug, Schläge, Schimpfen oder Liebesentzug (vgl. WEISS, 1989, S. 31 und SCHRATZ, Schulheft 75, 1994, S. 67).

Wenn Beurteilung hauptsächlich Rückmeldecharakter haben sollte, bräuchte man aussagekräftigere Formen der Rückmeldung als Noten und zwar solche, die Hinweise auf Schwachstellen liefern und gleichzeitig Möglichkeiten aufzeigen, diese zu beseitigen.

2.1.5 Geht es ohne Noten? Ja – aber ...

Ja:

➤ Andere Schulen und Länder machen es vor

Nicht nur in Finnland, Norwegen, Dänemark, Italien und anderen Ländern werden die Leistungen der SchülerInnen bis zum 6. oder 8. Schuljahr ohne Ziffernnoten beurteilt, sondern auch in privaten Schulen bei uns, z.B. in Montessori- und Waldorfschulen, sowie in Schulversuchen – ohne dass die Schüler deshalb weniger lernen (vgl. BÖTTCHER/BROSCH/SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 106). In der PISA-Studie liegt Finnland u.a. trotz/wegen seines alternativen Beurteilungssystems an der Spitze im internationalen Vergleich.

➤ Den persönlichen Lernfortschritt messen

Traditionelle Ziffernbeurteilungen orientieren sich nicht am Individuum, sondern an der Gruppe, Klasse oder am Jahrgang. *„Die Ziffernnote und die Orientierung an der Individualnorm sind nicht ... kompatibel“* (TENT/FINGERHUT/ LANGFELDT, 1976, S. 47). Die Ziffernbeurteilungen liefern die SchülerInnen an das Kollektiv aus. Das heißt, wenn sich eine Schülerin/ein Schüler nach ihren/seinen besten Kräften bemüht und nach ihrer/seiner Möglichkeit das optimale Ergebnis erreicht, müsste sie/er mit „Sehr gut“ beurteilt werden. Andererseits müsste ein „Fauler“, der nur einen geringen Leistungszuwachs zeigt, mit einem „Genügend“ zensuriert werden.

Der persönliche Lernfortschritt wird an der Spanne zwischen Ausgangsleistung sowie der durch Lernen und Üben erreichten Endleistung gemessen. Dazu müssen persönliche Ziele vereinbart werden, zu deren Erreichung die SchülerInnen ihr Feed-back von den LehrerInnen erhalten. So können die SchülerInnen ihr persönliches Wachstum erleben und ihren Selbstwert stärken (vgl. BÖTTCHER/BROSCH/SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 106 und FEYERER/PRAMMER, 2003, S. 150).

➤ Den Weg für das weitere Lernen aufzeigen

Wenn SchülerInnen ihre Ziele noch nicht erreicht haben, werden sie darüber verständlich informiert, was und wie sie lernen können, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu verbessern. Persönliche Beratungen helfen den SchülerInnen mehr als abstrakte Noten (vgl. BÖTTCHER/BROSCH/SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 106f und FEYERER/PRAMMER, 2003, S. 150f).

➤ Nicht objektiv, sondern subjektbezogen beurteilen

Die LehrerInnen orientieren sich bei der Beurteilung nicht objektiv an den Normen für eine Schulstufe, sondern sie geben eine genaue, subjektive, pädagogische Stellungnahme ab, mit der sie insbesondere auf die Förderung der SchülerInnen abzielen. Zensuriert wird die individuelle Leistung und nicht der Leistungsstand im Vergleich zur Klasse (vgl. BÖTTCHER/BROSCH/SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 107 und FEYERER/PRAMMER, 2003, S. 150f).

➤ **Zeugnisse als Entwicklungsberichte**

SchülerInnen und Eltern erhalten in Zeugnissen ausführliche Beurteilungen, wo die Stärken und Schwächen der Beurteilten liegen, wo individuelle Fortschritte erreicht worden sind und auf welche Weise Verbesserungen erzielt werden können. Diese Berichte heben auch das Arbeits- und Sozialverhalten der SchülerInnen hervor (vgl. BÖTTCHER/BROSCH/SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 107 und FEYERER/PRAMMER, 2003, S. 150-154).

➤ **Abschließend kann zusammengefasst werden:**

Ziffernnoten

- entmutigen viele SchülerInnen
- verursachen Angst
- sagen über Leistungsfähigkeit und Lernbereitschaft der SchülerInnen wenig aus
- geben kein annähernd vollkommenes Leistungsbild von den SchülerInnen
- können sich unsozial auswirken
- können als Disziplinierungsmittel missbraucht werden
- sind nicht objektiv
- vergiften das pädagogische Klima
- lassen sich nach der ungerechten Normalverteilung (Gauß'schen Glockenkurve) vergeben

(vgl. BÖTTCHER/BROSCH/SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 108-111 und FEYERER/PRAMMER, 2003, S. 154ff)

2.1.6 Ja – Aber ... Einwände gegen das Lernen ohne Noten

In Diskussionen über Ziffernbeurteilungen werden von Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen immer wieder folgende Einwände geäußert:

➤ **„Noten sind Anreiz für die Schüler“**

Das stimmt nur für diejenigen, die es gewohnt sind, gute Noten zu erhalten. Den anderen zeigen sie nur, wie schlecht sie sind und bieten somit keinen Anreiz, sondern das Gegenteil (vgl. BÖTTCHER/BROSCH/SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 111).

➤ **„SchülerInnen wollen doch einen Erfolg sehen“**

Das können Noten kaum bewirken, denn Leistungsbewusstsein entsteht nur, wenn SchülerInnen konkret zeigen können, was sie geleistet haben, z.B. wenn sie nach dem Aufsatzschreiben ihre Werke vorlesen dürfen oder diese in Schülerzeitungen erscheinen. Das kann Stolz und Leistungsglück bewirken.

➤ **„SchülerInnen würden ohne Noten nichts mehr lernen“**

Das stimmt dann, wenn Lernen nichts mehr mit ihrem Leben zu tun hätte. Dann müssen Noten als Druckmittel zum Lernen eingesetzt werden. Das bringt wenig für den Lernerfolg, es schädigt sogar den Lernwillen und die Lernfähigkeit der SchülerInnen. Wenn die individuelle Leistungsbeurteilung im Mittelpunkt steht, persönliche Stärken hervorgehoben, Schwachstellen unterstützt werden, schließt das andauernde Entmutigungen aus, die das

Lernen blockieren. So wird die Lernbereitschaft der SchülerInnen sogar steigen und nicht sinken.

➤ **„Verbale Beurteilungen können genauso kränken wie Ziffernnoten“**

Das kann passieren, da persönliche und verbale Beurteilungen sich ja explizit auf das Individuum beziehen und daher per se eine höhere Kränkbarkeit mit einschließen, oder wenn LehrerInnen kränken wollen bzw. aus eigenen Schwierigkeiten heraus kränken müssen. Jedoch für pädagogisch handelnde LehrerInnen steht der persönliche Lernerfolg im Zentrum der Beurteilung und sie werden sich ausschließlich darauf beziehen, den SchülerInnen zu helfen.

➤ **„Die SchülerInnen selbst wollen Noten“**

Das stimmt, wenn sie nichts Anderes kennen. SchülerInnen wollen Anerkennung, Bestätigung, das Gefühl, etwas gut gemacht zu haben. Genau das können ihnen Entwicklungsberichte konkreter vermitteln.

➤ **„Das braucht viel zu viel Zeit“**

Von vielen LehrerInnen hört man immer wieder den Einwurf, dass alternative Leistungsbeurteilung mit einem viel höheren Zeitaufwand verbunden sei. Das stimmt zwar, aber mit persönlichen Entwicklungsberichten können über die Stärken und Schwächen der SchülerInnen konkretere Aussagen gemacht werden, als mit einer Ziffernote.

➤ **„Unsere Leistungsgesellschaft braucht das Ausleseprinzip durch Noten“**

Das Ausleseprinzip bewirkt in Schulen nicht mehr, sondern weniger Leistung, da Auslesedruck und Rivalitätsangst die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen einschränkt. Oberste Prämisse der Schule sollte nicht die Auslese, sondern die Förderung der SchülerInnen sein.

➤ **„90 Prozent der Eltern wollen Noten“**

Die meisten Eltern haben selbst nichts Anderes erfahren und müssen dann oft selbst ihre eigene Noten-Not verdrängen. Dabei können sie ihre Kinder nicht mehr verstehen. Wenn Eltern informiert würden, dass ihre Kinder ohne Noten mehr lernen könnten, würde es ihnen leichter fallen, sich mit alternativen Leistungsbeurteilungen anzufreunden.

➤ **„Das Leben nimmt auch keine Rücksicht“**

Sollten die SchülerInnen an Rücksichtslosigkeit gewöhnt werden, damit sie selbst rücksichtslos werden? Die Aufgabe der Schule ist doch, sie Sicherheit erfahren zu lassen, ihr Selbstwertgefühl zu festigen, damit sie ihr Leben selbst gestalten lernen. Schule soll ihnen einen Entwicklungsraum ohne kränkende Maßnahmen bieten.

➤ **„Für den Übergang in weiterführende Schulen sind Noten nötig“**

LehrerInnen, die genau über den persönlichen Leistungsstand ihrer SchülerInnen Bescheid wissen, können leichter feststellen, welche Schullaufbahn ratsam wäre und dies in einem Gespräch den Eltern besser vermitteln als Noten das könnten.

➤ **„Noten sollten belassen, aber durch Bemerkungen ergänzt werden“**

Diese Mischform fordern meist jene, die nichts ändern wollen. Dies würde an allen bereits aufgezählten Nachteilen der Zensuren nichts verändern. Was nützt eine aufmunternde Bemerkung, wenn sie durch eine schlechte Note wieder aufgehoben wird. Ziel sollte das Aufzeigen und Annehmen des persönlichen Lernfortschritts sein.

➤ **„Schlechte Noten machen den SchülerInnen nicht so viel aus“**

Das behaupten nur jene Eltern und LehrerInnen, die große Distanz zu SchülerInnen mit schlechten Noten haben, daher erkennen sie nicht, wie sehr diese unter ihrem „Schlechtsein“ leiden, weil viele trotz ihrer seelischen Not nach außen ein dickes Fell zeigen. Natürlich leiden SchülerInnen unter „Schlechtsein“ immer, egal ob sie das nun durch Noten oder anders gesagt bekommen. Wesentlich ist doch, dass Noten keine Hinweise geben, wie SchülerInnen konkret ihre schlechten Leistungen verbessern können, aber alternative Beurteilungen schon – also dadurch konstruktiver und zukunftsweisender sind.

➤ **„Uns hat es auch nicht geschadet“**

Das sagen jene, die sich nicht in Kinder hineinversetzen wollen oder können, oft auch deshalb, weil ihnen Gleiches in ihrer Kindheit widerfahren ist und als Erwachsene das unüberlegt weitergeben. So richten sie neuen Schaden an.

Kinder und Jugendliche brauchen Menschen, die ihnen in ihrer Entwicklung beistehen und ihnen beim Lernen und Leben lernen helfen. Jeder Fünfer ist eine Kränkung, die schwächt, und für jeden Einser und Zweier gibt es viel wirksamere Lernanreize (vgl. BÖTTCHER/BROSCH/ SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 111-119).

2.1.7 Was bleibt von den Schulleistungen?

Die Fragen, was junge Menschen „für das Leben“ gelernt haben bzw. was denn von den Schulleistungen übrig bleibe, wurde überraschend selten untersucht.

„In einer argen Überschätzung formaler Bildung kann man natürlich die Auffassung vertreten, Bildung sei das, was übrig bleibt, wenn man alles vergisst, was man einmal gelernt hat“ (WEISS, 1989, S. 211).

Natürlich können und müssen Einzelheiten vergessen werden, aber Wesentliches und Grundsätzliches, auf andere Sachverhalte Übertragbares, sollten behalten bleiben. Schon kurze Zeit nach der Matura wäre kaum jemand ohne neuerliche Vorbereitung in der Lage diese zu bestehen. Martin Wagenschein befragte Maturanten nach einigen Jahren, was sie von den Lehrinhalten von den höheren Schulen noch wüssten. Das Ergebnis war erschreckend. Wagenschein sieht die Gründe für dieses Ergebnis für den Widerspruch zwischen den hochgesteckten Zielen und dem tatsächlichen Unterrichtsertrag im vergeblichen Bemühen um Vollständigkeit und Wissenschaftlichkeit, die zu erreichen auf falsche Weise, z.B. in der Physik durch „Messsucht“; in der Ausbildung der LehrerInnen an der Universität versucht wird, die zur Folge hat, dass diese LehrerInnen aus den SchülerInnen „*kleine Fachleute machen wollen und die eine materialistische Auffassung vom Lehren und Lernen mitbringen (‘Einfüllen wie von Kartoffeln in einen Sack’)*“; in der Zerstückelung des zufälligen Wechsels von 45-Minuten-Stunden und in den Ziffernnoten zur „*schnellen Sortierung von großen Massen*“ (WEISS, 1989, S. 212).

Nicht nur unterrichtsbezogene Gründe dürften bei der schnellen Entleerung junger Köpfe von schulischen Lerninhalten eine Rolle spielen, sondern auch die bürokratische Organisation der Schule, die zu einer Orientierung am Formalen, am Äußerlichen bzw. am Erfüllen bestimmter Regeln und Pflichten führt (vgl. WEISS, 1989, S. 212).

„Überwacht wird die Einhaltung der vorgeschriebenen Zahl von Stunden, Fächern, Schuljahren, die Einhaltung von Prüfungs- und Zeugnisvorschriften usf., nicht aber die tatsächliche Erreichung der inhaltlich vorgeschriebenen Ziele der Schule“ (RUMPF, 1968, S. 176).

Wesentlich scheinen die erreichten Abschlüsse zu sein und nicht, wie gut sie jemand erzielt hat. Dies wird in den Medien durch Berichte von berühmten Persönlichkeiten (z.B. Einstein), die schlechte SchülerInnen gewesen seien, unterstützt. Die erreichten Abschlüsse stehen jedoch sehr wohl mit dem beruflichen Erfolg in einem Zusammenhang. Ergebnisse von Untersuchungen weisen diesen nach, wobei dieser bereits durch den besseren Berufsstart der guten SchülerInnen erklärt werden könnte, da die Schulnoten schon bei den Einstellungsgesprächen eine hervorragende Bedeutung besitzen.

Da das Schulwissen offenbar bereits nach kurzer Zeit verloren geht, *„liegt der Grund für den Zusammenhang zwischen Schulleistungen und Lebensleistungen nicht in der Bedeutung des Schulwissens für das spätere Leben, sondern vermutlich darin, dass ähnliche Faktoren für den Berufserfolg eine Rolle spielen wie für den Schulerfolg“ (WEISS, 1989, S. 213).*

2.1.8 Sollte die Schule auf Zensuren verzichten?

Lohnt sich unser Bemühen um eine verbesserte Objektivität, Reliabilität und Validität der Leistungsbeurteilung in der Schule überhaupt?

Nicht nur das rasche Vergessen von Schulwissen lässt diese Frage aufkommen, sondern auch die Befürchtung, eine Objektivierung der Leistungsbeurteilung würde die überaus hohe Leistungsorientierung unserer Schulen verstärken. Durch die messtechnisch verbesserte Qualität hätten SchülerInnen nicht mehr die Möglichkeit, auf die bekannten messtechnischen Mängel von Leistungsbeurteilungen hinzuweisen.

Trotzdem: Über die späteren beruflichen und sozialen Möglichkeiten junger Menschen wird die Schule weiterhin Vorentscheidungen treffen müssen. Andere Institutionen würden diese Aufgabe übernehmen, lehnte die Schule diese ab. Der Aufgabe, Urteile über Schulleistungen abzugeben, sollte sich die Schule nicht entziehen. Da diese Urteile für das spätere Leben von jungen Menschen von so großer Bedeutung sind, sollten sie auch stimmen. Ziel sollte demnach die Verbesserung der Leistungsbeurteilung hin zu mehr Objektivität, Reliabilität und Validität sein. Dies erscheint nicht nur im Dienste der Gesellschaft, sondern auch im Dienste der Förderung der SchülerInnen notwendig.

2.1.9 Was tun?

Bereits im Jahre 1906 bringt der Grazer Pädagogikprofessor Eduard MARTINAK folgenden Wunsch zum Ausdruck:

„Das Interesse der Schüler, Eltern und Lehrer, von den Noten wieder mehr und dauernd auf die Sache selbst hinzulenken, ist eine Lebensfrage der Schule; nur so wird sie jenen bildenden und erziehenden Einfluß ausüben, der ihr gebührt“ (MARTINAK in WEISS, 1989, S. 217f).

Das soll nicht bedeuten, dass das einen Verzicht von Leistungsfeststellungen bzw.

–beurteilungen impliziert. Richard OLECHOWSKI geht im Internationalen Symposium „Fördernde Leistungsbeurteilung“ im Oktober 1986 an der Universität Wien ganz klar von der Voraussetzung aus, dass es auf allen Schulstufen und in allen Schularten eine Leistungsfeststellung geben sollte. Für den günstigen Ablauf von Lernprozessen ist es grundsätzlich notwendig, dass der Lernende eine Rückmeldung über seine Lernfortschritte erhält, unabhängig davon, ob diese in einer verbalen Form oder in Ziffernnoten erfolgt. Er fordert aber, dass die Leistungsbeurteilung human gestaltet werden sollte, sodass die SchülerInnen weder gedemütigt noch entmotiviert werden, sondern durch eine pädagogisch verantwortungsvoll durchgeführte Beurteilung zu neuen Lernleistungen motiviert und dadurch in ihrer Entwicklung gefördert werden (vgl. OLECHOWSKI, 1986, S. 27ff).

Hubert TEML meint, *„wo es primär um die pädagogische, um die helfende und fördernde Funktion der Leistungsbeurteilung geht, wäre eine Beurteilung durch übliche Schulnoten nicht notwendig. Wichtig und unerlässlich für den Lernprozeß sind lediglich Rückmeldungen an den Lernenden: Du bist auf dem richtigen Weg; du mußt dies oder jenes verbessern; du hast das Ziel erreicht“* (TEML in RIEDL, 1980, S. 17).

Nach Rudolf WEISS seien Leistungsbewertungen als Rückmeldungen für die SchülerInnen notwendig, aber sie dürften nicht durch Ziffernnoten erfolgen, *„um den Aufbau oder die Erhaltung der intrinsischen Motivation nicht zu stören“* (WEISS, 1989, S. 214). Dabei geht es ihm weniger darum, *„ein genau zutreffendes Bild der Leistung zu geben, sondern um die Frage, wie dem jungen Menschen am besten geholfen werden könne“* (WEISS, 1989, S. 214f).

Eine Verbesserung der Gütekriterien von Leistungsbeurteilungen schlägt Karlheinz INGENKAMP vor, wie z.B. die Erarbeitung von Kriterienkatalogen auf der Grundlage von Lernzielanalysen (vgl. INGENKAMP, 1981, S. 318).

In einem Brief an eine wohlwollende Lehrerin bietet Felix WINTER als mögliche Alternative u.a. Berichtszeugnisse an, um Leistungen zu beschreiben. Diese Berichte können auch in Form von Briefen an die Gruppe und die einzelnen SchülerInnen geschrieben werden (WINTER in BÖTTCHER/BROSCH/SCHNEIDER, 1999, S. 82).

WILL LÜTGERT stellte die Frage, ob es möglich sei, *„ein anderes Beurteilungssystem zu entwickeln, das Gerechtigkeit der Beurteilung nicht durch Standardisierung und Vergleichbarkeit, sondern durch radikale Individualisierung zu erreichen sucht, das sich also dem einzelnen und seinen Lernproblemen pädagogisch zuwendet, ohne den Leistungswillen eines Kindes bzw. Jugendlichen zu beschneiden? Oder – wenn man akzeptieren muß, daß Notengebung wegen der gesellschaftlichen Funktion der Schule nicht abgeschafft werden kann – lassen sich die negativen Wirkungen von Zensuren dadurch abschwächen, daß man sie zeitlich hinausschiebt und erst spät in der Bildungslaufbahn eines Schülers oder einer Schülerin wirksam werden läßt?“* (LÜTGERT, 1992, S. 390).

Diese Fragen sind von Schulreformern (Maria Montessori, Rudolf Steiner, Peter Petersen u.a.) am Beginn des letzten Jahrhunderts oft gestellt und unterschiedlich radikal beantwortet worden. Der Abteilungsleiter und die LehrerInnen unserer Schule haben sie wieder aufgegriffen und für sich eine Antwort in ihrem Dokument der Lern-, Leistungs- und Sozialentwicklung gegeben. Diese Antwort soll im folgenden Punkt dargestellt werden.

2.2 Alternative Formen der Leistungsbeurteilung in anderen europäischen Staaten und in der ÜHS – Europaschule Linz

2.2.1 Alternative Formen der Leistungsbeurteilung in anderen europäischen Staaten

In Deutschland, Italien, Dänemark, Norwegen, Finnland, in der Schweiz und in anderen Ländern lernen die SchülerInnen z. T. bis zum 6. oder 8. Schuljahr ohne Ziffernnoten. An deren Stelle werden hilfreiche Informationen über den Leistungsstand und den weiteren Lernfortgang gegeben, ohne dass die SchülerInnen deshalb weniger lernen (vgl. BROSCHE in BÖTTCHER/BROSCHE/SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 106).

Seit 1985 gibt es im ersten Schuljahr in keinem deutschen Bundesland mehr Notenzeugnisse. In den meisten Bundesländern wurde diese Reform auch auf der zweiten Schulstufe durchgeführt (vgl. SCHEIBER in OLECHOWSKI/RIEDER, 1990, S. 112f). Bereits durchgeführte Untersuchungen dazu ergaben, dass die verbalen Zeugnisse keineswegs die erhofften differenzierten Aussagen aufweisen, sondern eher schematische Formulierungen. Dabei wurden die unverbindlichen Vorschläge des entsprechenden Ministerialerlasses großteils wörtlich übernommen. Eltern und Lehrer stehen grundsätzlich dieser Reform positiv gegenüber. Jedoch erkennen sie die Schwierigkeiten, *„die sie vor allem in einer Verschleierung schlechter Leistungen und im hohen Arbeitsaufwand sehen“* und befürworten *„eine Verschmelzung der gegenwärtigen Wortbeurteilungen mit den früheren Ziffern in der Form von ‘Ziffern mit Kommentar’“* (WEISS, 1989, S. 185).

Erfahrungen mit verbalen Beurteilungen werden in Italien seit 1977 gemacht. In diesem Jahr wurden in der Pflichtschule die Noten per Gesetz abgeschafft. Die Lehrer sind verpflichtet, sowohl in der Grundschule als auch in der Mittelschule für jeden Schüler/jede Schülerin einen Schülerbogen auszufüllen und diesen immer zu aktualisieren.

„Eingetragen werden systematische Beobachtungen über Lernfortschritte, Wissenswertes über den Schüler, seine Beteiligung am Leben der Schule und der allgemein erreichte Reifegrad. Alle drei Monate erfolgt eine Bewertung des erreichten Gesamtreifegrades, und diese Bewertungen und allenfalls geplante Hilfestellungen und Fördermaßnahmen werden den Eltern mitgeteilt. Am Ende des Schuljahres steht im Zeugnis nur mehr eine Erklärung über die Eignung des Schülers, in die nächsthöhere Klasse übertreten zu können“ (SCHEIBER in OLECHOWSKI/RIEDER, 1990, S. 113).

Die Bewertungen müssen sich dabei auf operationalisierbare Lernziele beziehen und den Erfolg genau beschreiben. Nicht der objektive Vergleich, sondern der subjektive Lerngewinn steht im Vordergrund. Negatives tritt in den Hintergrund, wird kaum erwähnt, Positives wird hervorgehoben. Seit Einführung dieser Beurteilungsform ist das schulische Versagen in der Pflichtschule sehr gering (vgl. SCHEIBER in OLECHOWSKI/RIEDER, 1990, S. 113f). Der Verzicht auf die Ziffernnoten fand aber nicht bei allen Eltern und Lehrern Zustimmung. Manche FachlehrerInnen erklärten z.B., *„durch die beschreibende Form überfordert zu sein, da sie pädagogisch und psychologisch nicht auf diese Arbeit vorbereitet wären“* (SCHEIBER in OLECHOWSKI/RIEDER, 1990, S. 114). Manche Eltern kritisierten, durch die verbalen Bewertungen die Leistungsergebnisse ihrer Kinder nicht mehr vergleichen zu können.

Untersuchungen in Italien ergaben, dass in allen Bewertungen, sowohl über die „guten“ als auch über die „schlechten“ SchülerInnen die Leistungen im Vordergrund stehen, obwohl es Ziel der verbalen Beurteilung ist, die gesamte Persönlichkeit zu erfassen. Nur selten wird das

soziale Verhalten angeführt – wenn überhaupt, dann in Zusammenhang mit der Anpassung: Die „guten“ SchülerInnen entsprechen den bestehenden Normen, die „schlechten“ sind undiszipliniert und unbeliebt. Außerdem sind die Urteile durchwegs nach einem Schema und die Beschreibung des Verhaltens mit denselben Eigenschaftswörtern formuliert. Zum Schluss der Bewertung wird häufig eine zusammenfassende Bemerkung angeführt, die einer Ziffernote entspricht, z.B.: *„Im Ganzen ist der Lernerfolg des Mädchens zufriedenstellend. Schriftliche und mündliche Arbeitsleistungen sind befriedigend“* (WEISS, 1989, S. 182f).

Allgemein wird jedoch die Meinung vertreten, *„dass die positiven Aspekte der Erfahrungen mit der verbalen Beurteilung ... die negativen Aspekte in den Schatten stellen und vor allem die Beziehung im Dreieck Schüler-Lehrer-Eltern durch die verbale Beurteilung bereichert wurde“* (ALBER in OLECHOWSKI/RIEDER, 1990, S. 114).

Auch in der Schweiz wird über den Verzicht auf Ziffernbeurteilungen in Grundschulen rege diskutiert. Seit den 90er Jahren gibt es in einigen Kantonen Versuche mit verbalen Gutachten (vgl. SCHEIBER in OLECHOWSKI/RIEDER, 1990, S. 113).

„In Finnland kann die Leistung bis zur achten Klasse verbal beurteilt werden (die Entscheidung obliegt der Schule). Danach gibt es ein Notensystem von 4 bis 10, wobei 10 die beste Note ist. Bei ungenügenden Leistungen muss man eine Klasse wiederholen.“ (SALMEN, 06.12.2004, S. 3).

Schon in der Grundschule Finnlands haben die SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Ziele selbst zu setzen und ihre Lernaufgaben eigenständig zu planen. Dabei erwerben sie schon sehr früh Kompetenzen für eigenständiges, selbstgesteuertes Lernen. Ihre Lernergebnisse dokumentieren sie selbst zum Beispiel in Form von Portfolios. Die Aufgabe der LehrerInnen ist es in erster Linie als ModeratorInnen im Lernprozess unterstützend zu wirken. Der Verzicht auf Ziffernbewertungen von Leistungen fördert die Kreativität, Neugier bzw. Experimentierfreude sowie die Selbstverantwortlichkeit der SchülerInnen (vgl. BUCHBERGER/BUCHBERGER, 2004, S. 74).

Im internationalen Vergleich erweist sich das schwedische Schulsystem als sehr erfolgreich. Dies wird durch eine hohe Zahl an qualifizierten Abschlüssen sowie durch gute Ergebnisse in der PISA-Studie bestätigt.

Für schwedische SchülerInnen sind Notenstress und Bewertungen kein Thema, da es erst ab der achten Klasse Zeugnisse mit Ziffernnoten gibt. Damit versucht man zu vermeiden, dass die SchülerInnen negativ bewertete Lerninhalte mit ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit verbinden. Im Vordergrund steht die Förderung der Freude am Lernen. Ein Recht auf besondere Förderung haben vor allem leistungsschwächere SchülerInnen. Sollten dennoch SchülerInnen im Erreichen der Lernziele zurückbleiben, wird empfohlen, die Klasse zu wiederholen. Dazu ist das Einverständnis von Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen Voraussetzung (vgl. www.heute.de/ZDFheute/inhalt/18/0,3672,2094578,00.html).

2.2.2 Alternative Formen der Leistungsbeurteilung in der ÜHS-Europaschule

Zu den schwierigsten Aufgaben der PädagogInnen gehört die Pflicht, Lernprozesse von SchülerInnen zu beurteilen. Dass SchülerInnen ohne Ziffernbeurteilungen mehr und besser lernen als unter der Androhung von „schlechten“ Noten, ist nicht nur für viele LehrerInnen, sondern auch für viele Eltern eine neue Erfahrung. Dass Bildung unter Wettkampfbedingungen besonders gut gedeiht und LehrerInnen Auslesegehilfen für

weiterführende Schulen seien, ist ein Missverständnis, das in vielen Ländern verbreitet ist. Viele LehrerInnen diagnostizieren *„bereitwillig Gewinner und Versager und merken bisweilen nicht einmal, dass gerade das Verfahren, das sie dazu benutzen, jene Verlierer erst produziert, die sie anschließend als leider Gescheiterte in die Haupt- und Sonderschule entlassen“* (RAMSEGER in BÖTTCHER/BROSCH/SCHNEIDER-PETRI, 1999, S. 39).

Alternative Formen von Leistungsbeurteilung beabsichtigen u.a. diese Perversion von Pädagogik zu beenden.

Wie in der Genese (Kapitel 3) ausführlich beschrieben wird, fiel die Entscheidung der LehrerInnen der ÜHS-Europaschule auf folgende alternative Formen der Leistungsbeurteilung:

Entwicklungsbericht
Portfolio
SchülerInnen-Selbsteinschätzung
SchülerIn-LehrerIn-Eltern-Gespräch

Auf diese soll in den nächsten Kapiteln genauer eingegangen werden.

2.2.2.1 Entwicklungsbericht

Eine die Schülerin/den Schüler in den Mittelpunkt stellende Pädagogik verlangt eine nicht selektive sowie nicht segregierende Form der Leistungsbewertung. Dabei sollen der erreichte Entwicklungsstand und die erbrachten Leistungen nicht beurteilt, sondern beschrieben werden (vgl. FEYERER/PRAMMER, 2003, S. 158).

Nach den beiden oben genannten Autoren soll jeder Entwicklungsbericht eine Einleitung enthalten, um das Lesen des Berichtes zu erleichtern. Die ergänzenden Erklärungen sollen zu mehr Verständnis und zu einer sinnvollen Verwendung des Berichtes führen. Jede gewählte Kategorie der Rückmeldung sollte erklärt werden. Daher könnte es in der Einleitung heißen: Jeder Lernschritt kann unter den Gesichtspunkten

- beherrscht
- beherrscht teilweise
- beherrscht nicht

bewertet werden.

Andere verwendete Kategorien müssten in der Einleitung ebenso definiert werden. Entscheidend dabei ist, dass die LeserInnen verstehen, *„dass es sich bei den drei Kategorien nicht um eine auf drei Werte abgespeckte, versteckte Notenskala handelt, sondern um eine lerntheoretisch begründete Abfolge: Jede neue Fertigkeit, jeder neuer Wissensinhalt“* wird zunächst einmal nicht beherrscht, *„dann unterschiedlich oft geübt“* (teilweise beherrscht), *„bis er beherrscht wird.“* (FEYERER/PRAMMER, 2003, S. 159).

Der Entwicklungsbericht kann folgendermaßen ausgefüllt werden:

- *„kein Häkchen: Thema war noch nicht Unterrichtsinhalt,*
- *grünes Häkchen: 1. Semester,*
- *rotes Häkchen: 2. Semester“* (FEYERER/PRAMMER, 2003, S. 159).

Die Bereiche des Entwicklungsberichtes sind nach dem Lehrplan der Hauptschule aufgebaut. Der Lernstoff ist in jedem Fach der jeweiligen Schulstufe in Lernziele zerlegt, sodass der momentane Entwicklungsstand der Schülerin/des Schülers und die nächsten Lernschritte festgestellt werden können. Der österreichische Lehrplan ist ein Rahmenlehrplan, d.h. die LehrerInnen müssen aus dem Lehrplan jene Unterrichtsinhalte auswählen, die den Lernbedingungen der SchülerInnen entsprechen, damit es zu keiner Überforderung der SchülerInnen kommen kann. Alle am Lernprozess beteiligten Personen (LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern) sollten sich auf keinen Fall dem Druck aussetzen, dass die SchülerInnen am Ende des Schuljahres alle Lernziele „beherrschen“ müssen. Außerdem müsste unbedingt vermieden werden, dass Entwicklungsberichte verschiedener SchülerInnen unter dem Motto „Wer hat die meisten `beherrschten` Ziele?“ verglichen werden. Dies würde den Zielen einer individuellen und schülerbezogenen Bewertung widersprechen und einen Missbrauch des Entwicklungsberichtes darstellen (vgl. FEYERER/PRAMMER in Noten verboten, 1994, S. 194).

Nach FEYERER und PRAMMER steht am Beginn des Entwicklungsberichtes ein Beobachtungsbogen „Arbeits- und Sozialverhalten“, der jedes Semester Auskunft über dieses Verhalten in allen Fächern gibt. Das in einem bestimmten Zeitraum gezeigte Verhalten soll rückgemeldet werden. Die Kategorien dafür müssen natürlich andere sein: z.B. „selten“, „wechselnd“, „häufig“ (vgl. FEYERER/PRAMMER, 2003, S. 162f).

Da es den LehrerInnen an der ÜHS-Europaschule schwierig erschien, das gezeigte Verhalten einer Schülerin/eines Schülers in verschiedenen Fächern bei unterschiedlichen LehrerInnen auf eine gültige Bewertung zusammenzuführen, entschieden sie sich, in jedem Bereich das Arbeits- und Sozialverhalten verbunden mit einer Selbsteinschätzung der Schülerin/des Schülers anzuführen.

Der Entwicklungsbericht soll nach FEYERER und PRAMMER (vgl. Noten verboten 2, 1994, S. 196f) im Wesentlichen **drei Funktionen** erfüllen:

➤ **Berichtsfunktion**

Der Entwicklungsbericht ist ein geeignetes Instrumentarium, um die erreichten Lernziele sowie die noch zu erfüllenden Lernvorhaben zu beschreiben. Dies kommt in vielen Aussagen unserer Befragungen von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen aus den Interviews bzw. aus der SWOT-Analyse zum Ausdruck (siehe Anhang 7).

➤ **Planungsfunktion**

Der Entwicklungsbericht soll kein starres Instrument sein, das von jeder Schule gleich gehandhabt wird. Die mit dieser Beurteilungsform arbeitenden Schulen entwickeln jeweils ihr eigenes Formular, das an ihre spezielle Situation angepasst wird. Dieser Prozess unterstützt auch gleichzeitig die Planung des Unterrichts, weil das einerseits der Jahresplanung dient und andererseits spezifische Situationen von Klassen (SchülerInnenzusammensetzungen, Lernvoraussetzungen, u.a.) berücksichtigt werden.

➤ **Diagnostische Hilfsfunktion**

Probleme in einzelnen Bereichen, aber auch Möglichkeiten zur weiteren Differenzierung bzw. Förderung für begabte SchülerInnen, lassen sich mit dem Entwicklungsbericht besser

erkennen, damit allen eine für ihren individuellen Lernprozess entsprechende Unterstützung gegeben werden kann.

FEYERER und PRAMMER meinen, dass alle, die mit dem Entwicklungsbericht arbeiten, davon überzeugt seien, dem Übel der Ziffernbeurteilung eine sinnvolle Alternative entgegenzusetzen. Die Zukunft werde zeigen, ob und in welchem Umfang alternative Formen der Leistungsbeurteilung in Österreichs Schulen Platz greifen werden (vgl. *Noten verboten* 2, 1994, S. 197).

2.2.2.2 Portfolio

Vor allem die Begriffe Dossier bzw. Portfolio haben sich in der Literatur zur Dokumentation und Vorlage von Leistungsnachweisen etabliert. Portfolios beinhalten alle oder ausgewählte Produkte, die von SchülerInnen im Laufe eines Unterrichtsjahres in den einzelnen Fächern erarbeitet wurden. VIERLINGER führte in Österreich die Begriffe „Leistungsmappe“ bzw. „Direkte Leistungsvorlage“ ein. Dabei ist wichtig, dass die Verantwortung für die Dokumentation die SchülerInnen selbst tragen, wodurch die LehrerInnen verstärkt in die Rolle des Beraters kommen. Die gesammelten Leistungen sollen eine individuellere bzw. differenziertere Aussage über die erbrachten Leistungen ermöglichen als eine Ziffer im Notensystem (vgl. SCHRATZ, 1996, S. 145).

Dieses Grundprinzip der direkten Leistungsvorlage ermöglicht SchülerInnen, anstelle der üblichen Schularbeiten, Tests usw. ausgewählte Produkte ihres Lernens zu sammeln, um so ihre besten Leistungen bzw. ihren Lernfortschritt präsentieren zu können. Portfolios sind *„eine Auswahl von `Beweismitteln`, die zeigen, dass SchülerInnen bestimmte Ziele erreicht haben oder an welcher Stelle sie auf dem Weg zu diesen Zielen sind“* (BRUNNER/SCHMIDINGER, 2001, S. 17). Zusätzlich können SchülerInnen das Erreichen von persönlichen Zielen, die sie sich gesetzt haben, veranschaulichen.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Verwendung von Portfolios ist, dass den SchülerInnen die Ziele des Unterrichts bewusst sind, sodass sie selbstständig die Produkte für das Portfolio auswählen können. Neben den Zielen, die die LehrerInnen für ihren Unterricht vorgeben, sollen die SchülerInnen auch die Möglichkeit haben, individuelle Lernziele zu vereinbaren. Dadurch können sich sehr unterschiedliche Dokumente verschiedener SchülerInnen in den Portfoliomappen befinden, die ihren persönlichen Lernweg belegen. *„Wichtig ist, dass die Unterrichtsziele zu persönlichen Lernzielen der SchülerInnen werden, sodass ihnen klar ist, worauf sie ihren Schwerpunkt legen möchten“* (BRUNNER/SCHMIDINGER, 2001, S. 17).

Die Selbstständigkeit der SchülerInnen wird durch die Portfoliobeurteilungen in einem hohen Maße gefordert und gefördert. Mit Hilfe der LehrerInnen lernen sie, geeignete Belege ihrer Leistungen auszuwählen, die Qualität dieser zu beurteilen und sich neue Ziele für ihre persönliche Weiterentwicklung zu setzen. So übernehmen SchülerInnen immer mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen und werden Schritt für Schritt unabhängiger von den Lehrenden (nach dem Motto: „Hilf mir, es selbst zu tun!“ – ein Grundsatz der Montessori-Pädagogik).

BRUNNER und SCHMIDINGER (2001, S. 18) schlagen vor, folgende **vier Typen von Lern- und Leistungsbelegen** in den Portfoliomappen der SchülerInnen zu sammeln:

➤ **Arbeitsergebnisse, die von der Schule gefordert werden**

Dies können Texte und Textentwürfe, Arbeitsblätter, Hausaufgaben, Lernzielkontrollen, Referatszusammenfassungen, Fotos, Projektergebnisse u.a., aber auch erste Versuche, Skizzen, Stichwortzettel etc. sein. Den Betrachtern soll damit der Ablauf des Lernprozesses vermittelt werden. Dadurch ist es den LehrerInnen möglich, gezielt zu helfen und die Lernentwicklungen zu beurteilen, was besonders für SchülerInnen, die Schwierigkeiten haben, wichtig ist.

➤ **Arbeitsergebnisse, die außerhalb des Unterrichts auf Initiative der SchülerInnen entstehen**

Solche Dokumente können Eintrittskarten für Theater, Konzerte, Museen, Ausstellungen u.a. sein, die belegen, dass sich SchülerInnen mit einem Themenbereich intensiver beschäftigt haben. Weiters sind Lesetagebücher, Interviews mit Menschen außerhalb der Schule, zusätzliche Reflexionen usw. möglich. Auch Berichte über außerschulische Tätigkeiten in Vereinen, Musikschulen etc. können gesammelt werden.

➤ **Rückmeldungen der LehrerInnen**

Beobachtungen von LehrerInnen, die sie mit den SchülerInnen besprochen und schriftlich zusammengefasst haben, können Lernfortschritte dokumentieren. Diese finden ebenso Platz in der Portfoliomappe.

➤ **SchülerInnenreflexionen**

Diese sollen helfen, das eigene Lernen zu steuern und beziehen sich auf die gemeinsamen und individuellen Ziele des Unterrichts. Dabei stehen der eigene Lernfortschritt und die Überlegungen, die die Auswahl der Arbeitsergebnisse bewirkt haben, im Vordergrund. Selbstreflexionsraster können SchülerInnen bei der Reflexion unterstützen (z.B.: Ich habe mir Material beschafft (+ danebenstehender Bewertungsraster) oder: Meine Arbeit ist vollständig (+ danebenstehender Bewertungsraster)).

Regelmäßige Gespräche zwischen LehrerIn und SchülerIn über den Inhalt der Portfoliomappe helfen den SchülerInnen, ihren Lernerfolg zu bewerten und sich neue Lernziele zu setzen. Dabei beschreiben die SchülerInnen ihre ausgewählten Arbeiten, begründen, warum genau diese die Erreichung der Lernziele zeigen und erhalten Rückmeldungen für die weitere Arbeit. Ein gemeinsames Urteil in Bezug auf die Zielerreichung soll gefunden und formuliert werden. Anschließend sollen neue gemeinsame Lernziele vereinbart werden.

Portfolios haben nach BRUNNER und SCHMIDINGER (2001, S. 24) für die SchülerInnen u.a. die Vorteile, dass

- sie SchülerInnen für ihr eigenes Lernen verantwortlich machen,
- sie ihnen die Möglichkeit geben, ihre Lernfortschritte klar zu dokumentieren,
- sie ihr Selbstbewusstsein stärken und
- sie sie anregen, ihre eigene Meinung zu artikulieren und ihren Standpunkt zu vertreten.

Für die LehrerInnen haben Portfolios u.a. die Vorteile, dass

- sie einen Dialog zwischen LehrerInnen und SchülerInnen darüber ermöglichen, was im Unterricht gelernt wird,
- sie den LehrerInnen helfen zu erkennen, wie ihre SchülerInnen lernen,
- sie einem zielorientierten Unterricht entsprechen und
- sie die Schülerorientierung des Unterrichts fördern.

Abschließend möchten wir zusammenfassen, dass Portfolioarbeit bedeutet, die Anforderungen zu individualisieren, die Verengung auf die kognitiven Leistungen aufzugeben und den Leistungsbegriff zu erweitern. Die Leistungsmotivation ist vorrangig problem- und aufgabenbezogen und nicht auf Noten als Belohnung aufgebaut. Zusätzlich zum fachlichen kommt das strategische Lernen, das Lernen in der Gemeinschaft und das Lernen der Selbstbeurteilung (vgl. BRUNNER und SCHMIDINGER, 2001, S. 7).

2.2.2.3 SchülerInnen - Selbsteinschätzungen

Wenn die Bewertungen der Lernleistungen durch die LehrerInnen in Form von Ziffernnoten ohnehin nicht objektiv, valide und reliabel sind, außerdem verbale Beurteilungen Formulierungsmängel aufweisen können und standardisierte Tests nur für bestimmte Lernbereiche zur Verfügung stehen, könnten SchülerInnenselbsteinschätzungen bzw. –beurteilungen aus diesem Dilemma der Fremdbeurteilung führen.

„Vertreter der humanistischen Ansätze des Lehrens und Lernens vertreten die Auffassung: Selbstbewertung ist die einzige wünschenswerte Form der Bewertung. Selbstbewertung ist die Voraussetzung für die Entwicklung der Autonomie“ (BECKER, 1998, S. 132).

Vorteile der SchülerInnenselbsteinschätzungen bzw. –beurteilungen sieht WEISS in der Verminderung von Ängsten, in der Steigerung des Selbstwertgefühls sowie in einer Entspannung der schulischen Leistungssituation, weil u.a. alle an der Bewertung Beteiligten ihre Vorstellungen einbringen können und sich mit den jeweils anderen Gesichtspunkten auseinander setzen müssen. Durch die Mitbestimmung lernen SchülerInnen die Übernahme von Verantwortung. Außerdem *„könnten auch die Lernbereitschaft und insbesondere eine eher intrinsische Lernmotivation gefördert werden* (WEISS, 1989, S. 197ff).

Für TEML (in RIEDL, 1980, S. 42) stellen SchülerInnenselbstbewertungen *„eine bedeutende Quelle persönlichen Wachstums und Reifens“* dar, *„da sich der Lernende mit sich selbst und seinen eigenen Maßstäben für Lernen auseinandersetzen muß.“*

Häufig wird *„die Selbstbeurteilung durch die Lernenden mit dem Argument gefordert, dass die SchülerInnen selbst am besten den Lernzuwachs auf der Basis ihres bisherigen Leistungsstands feststellen können“* (SCHRATZ, 1996, S. 141). Jedoch das *„Ziel einer realistischen Schülereinschätzung und –beurteilung lässt sich nur schrittweise erreichen. Hier handelt es sich um eine Fähigkeit, die altersgemäß zu entwickeln ist“* (BECKER, 1998, S. 132). *„Der Weg zu diesem Ziel führt von der Selbstbeobachtung zur Selbstbeurteilung“* (WEISS, 1989, S. 197).

Dabei kommen manche SchülerInnen nur mühsam voran, andere erzielen bessere Fortschritte. Erfahrungsberichte weisen zwischen den SchülerInnenselbstbewertungen und den LehrerInnenbeurteilungen bei jüngeren bzw. schwächeren SchülerInnen eine geringere Übereinstimmung, bei älteren bzw. leistungsstärkeren eine höhere auf, wobei die Überschätzungen überwogen (vgl. WEISS, 1989, S. 198). Dazu stellte HELMKE (1992,

S. 277) in Untersuchungen fest, dass „*Selbstüberschätzungen der eigenen Fähigkeiten und Leistungen im schulischen Kontext ... ein nützliches und produktives Phänomen*“ sind, sofern sie einen kritischen Punkt nicht überschreiten.

Selbstbeurteilungen erfordern die Fähigkeit, den Lernprozess und die Lernleistung distanziert zu betrachten, d.h. Fähigkeiten, wie analytisch zu denken, Vergleiche anzustellen, Beurteilungskriterien zu entwickeln und diese dann auch heranzuziehen, müssen ausgebildet werden. Diese kognitiv sehr anspruchsvollen Voraussetzungen werden viele SchülerInnen während ihrer gesamten Schulzeit kaum erfüllen können. Deshalb wird man auf die Fremdeinschätzung, -bewertung und -beurteilung der LehrerInnen nie ganz verzichten, zumal Lehrende über einen Kenntnis- und Erfahrungsvorsprung sowie über Fähigkeiten verfügen, Sachverhalte oder Ereignisse zu beurteilen. Die SchülerInnen wollen auch von diesen Kriterien profitieren, die ihnen helfen sollen, in ihrem Lernprozess immer besser selbstständig voranzukommen (vgl. BECKER, 1998, S. 133ff).

Innerhalb kurzer Zeit möglichst allen SchülerInnen das Lernen zu lehren wäre erstrebenswert, jedoch ein Ideal, das nie erreicht werden wird können. Durch selbstständig lernende SchülerInnen würden sich zahlreiche LehrerInnen erübrigen, sodass dies eine gewaltige Kostensenkung im Bildungssystem bewirken könnte. Kinder werden aber leider nicht im Stadium der Selbstbildung geboren, manche erreichen dieses Stadium nur mit Mühe, viele nie (vgl. BECKER, 1998, S. 138).

2.2.2.4 SchülerIn–LehrerIn– Eltern-Gespräch

„*Es ist eine gut bestätigte Erkenntnis der Lernpsychologie, dass Feedback eine wirksame Bedingung des Lernens darstellt*“ (WINTER, 2003, S. 11). Rückmeldungen können große positive Lernwirkungen haben.

Nach WINTER (vgl. 2003, S. 11) **heißt Rückmelde-Kultur:**

- **Alle am Lernprozess Beteiligten geben sich wechselseitig Feedback.**

SchülerInnen geben Rückmeldungen an SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen; LehrerInnen an SchülerInnen und Eltern; Eltern an SchülerInnen und LehrerInnen – es können aber auch außenstehende Personen einbezogen werden.

- **Inhaltliche Gedanken über den Lernprozess und die Leistungen werden bewusst gemacht und kommuniziert.**

Das eigene Nachdenken der SchülerInnen über ihre Leistungen und ihren Weg dazu soll dabei angeregt werden.

- **Reichhaltige sachliche Rückmeldungen sollen das Lernen fördern.**

Damit meint WINTER u.a. auch Arbeitsmethoden und Rituale, „*die alle Beteiligten dazu anregen, ihre Arbeitsergebnisse und ihr Lernen zu überprüfen, zu korrigieren und weiterzuentwickeln*“ (WINTER, 2003, S. 11).

- **Für das weitere Lernen werden aus den Rückmeldungen Schlussfolgerungen gezogen.**

Theoretisch scheint es einfach zu sein, sich gegenseitig Feedback zu geben. Jeder sagt jedem, was man bemerkt und beobachtet hat und was man darüber denkt. In der Praxis ist diese Sache aber komplizierter. Einerseits haben SchülerInnen, LehrerInnen aber auch Eltern oft Hemmungen, sich offen Rückmeldungen zu geben, besonders dann, wenn diese kritisch ausfallen. Andererseits kann übertriebene und abwertende Kritik äußerst verletzend sein – sogar verletzender als eine schlechte Ziffernote. Basis für eine offene Feedback-Kultur ist ein Klima des gegenseitigen Vertrauens und der Wertschätzung aller Beteiligten. Diese Rückmelde-Kultur kann jedoch auch viel dazu beitragen, dass dieses notwendige Vertrauensklima entsteht.

➤ **Ein Vertrauensklima muss in der Klasse aufgebaut werden.**

Eine derartige Feedback- Kultur muss zwischen allen am Lernprozess Beteiligten Schritt für Schritt entwickelt werden.

➤ **Die Beteiligten müssen dazu ausgebildet werden, sich genaues, inhaltlich ausführliches Feedback zu geben.**

Das heißt, dass Rückmeldungen nicht mehr bloß ein Mittel zum Lernen sind, sondern selbst ein Bildungsziel für die SchülerInnen darstellen, die dadurch gezielt lernen, sich selbst und anderen qualifiziertes Feedback zu geben. So werden die SchülerInnen im Lernen selbstständig und der Unterricht gewinnt an Dynamik.

Das **Portfolio** bietet eine gute Grundlage für diese neue Rückmelde-Kultur, weil es dabei um Zusammenarbeit und Lernförderung geht, die frei von der offiziellen Ziffernbeurteilung sind. SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern „können anhand von Portfolios in ein produktives Gespräch treten und sich fundierte Rückmeldungen geben“ (WINTER, 2003, S. 13).

Die **Auseinandersetzung** mit dem Portfolio sollte immer mit einem **Gespräch** verbunden sein. Das kann sowohl ein innerer Dialog zwischen dem Lernenden und seinen Produkten (seine Reflexion über seine Lernergebnisse) als auch ein Gespräch zwischen ihm und den LehrerInnen sowie ein Rückmeldegespräch zwischen ihm, dem Lehrenden und seinen Eltern sein. Die vom Lernenden reflektierten Produkte werden in diesen Gesprächen auf ihre Qualität und auf das Erreichen der Lernziele überprüft, individuelle Lernziele gesetzt und weitere Gespräche mit den Eltern – wenn notwendig – geplant (vgl. BRUNNER/SCHMIDINGER, 2001, S. 60).

2.3 Möglichkeiten und Grenzen der ziffernlosen Leistungsbeurteilung

Viele LehrerInnen plädieren dafür, die Ziffernnoten wegen ihrer zahlreichen Mängel durch die ziffernlose Bewertung zu ersetzen. Was zeichnet nun eine solche Alternative gegenüber einer Ziffernbeurteilung aus?

Alternative Leistungsbewertungen haben viele **Vorteile** (vgl. BECKER, 1998, S. 101-113):

➤ **Hoher Informationsgehalt**

Im Gegensatz zur nackten Ziffernote können sie viel mehr und für die SchülerInnen hilfreiche Informationen enthalten. Die Beurteilten können daraus entnehmen, was sie aus der Sicht der LehrerInnen gelernt haben, welche Lernziele erreicht bzw. nicht erreicht worden sind, welche besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten sie gezeigt haben, welche Stärken und

Schwächen vorliegen, wie groß die Defizite sind, wie es um ihr Sozial- und Arbeitsverhalten steht und wie sie sich im Beurteilungszeitraum entwickelt haben (aufsteigende oder absteigende Tendenz). Qualifizierte alternative Leistungsbeurteilungen können die Beziehungen zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen positiv beeinflussen.

➤ **Auf das individuelle Leistungsvermögen abgestimmt**

Die LehrerInnen müssen sich intensiv mit dem Lern- und Leistungsvermögen der SchülerInnen auseinandersetzen, um detaillierte Bewertungen geben zu können. Eine rasche, vielleicht sogar leichtfertige Zensur ist so nicht möglich.

➤ **Mangelnde Vergleichbarkeit**

Durch die Einzigartigkeit der alternativen Beurteilungsformen sind unmittelbare Vergleiche kaum möglich. Das Konkurrenzdenken innerhalb einer Klasse wird damit abgeschwächt.

➤ **Stärken und Schwächen können hervorgehoben werden**

Die SchülerInnen lernen nicht mehr um der Noten willen, denn im Entwicklungsbericht ist nicht von den Noten, sondern von den erbrachten Leistungen, den Stärken bzw. Defiziten die Rede. Der sach- und personenbezogene Maßstab tritt in den Vordergrund.

➤ **Die Leistungstendenz lässt sich aufzeigen**

Dadurch, dass im Entwicklungsbericht die Bewertungen beider Semester auf einem Blatt abgegeben werden, lässt sich eine auf- oder absteigende Tendenz leicht feststellen.

➤ **Sozial- und Arbeitsverhalten lassen sich präzisieren**

Die SchülerInnen erhalten nicht nur Rückmeldungen über ihre Leistungen in den kognitiven Bereichen, sondern auch über ihr Sozial- und Arbeitsverhalten.

➤ **Kein Notendruck mehr**

Und schließlich können LehrerInnen keinen Notendruck mehr ausüben, weil es Noten in der traditionellen Form nicht mehr gibt. Sie können undisziplinierte SchülerInnen nicht mit schlechten Noten bestrafen bzw. schwierige Klassen durch Notendruck ruhig stellen.

Dazu müssen LehrerInnen (vgl. BECKER, 1998, S. 113):

- **die SchülerInnen beim Lernen genau beobachten**
- **sich intensiv mit jedem Schüler/jeder Schülerin befassen**
- **Lernhilfen anbieten können**

Damit LehrerInnen ihre SchülerInnen individuell bewerten und ihnen effiziente Lernhilfen anbieten können, ist eine genaue sowie intensive Beobachtung jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers notwendig.

Es gibt aber auch **Nachteile** (vgl. BECKER, 1998, S. 111ff und WEISS, 1989, S. 189f):

➤ **Hoher Arbeitsaufwand**

Der große Zeit- und Arbeitsaufwand setzt alternativen Leistungsbeurteilungen auch Grenzen. *„Fachlehrerinnen an weiterführenden Schulen, die z.B. in sechs verschiedenen Lerngruppen mit über 130 Schülern pro Woche zusammenarbeiten müssen, sind mit dieser Art der Berichterstattung deutlich überfordert“* (BECKER, 1998, S. 111).

➤ **Für SchülerInnen und Eltern oft erklärungsbedürftig**

Eltern und SchülerInnen fassen die Berichte recht unterschiedlich auf. Wenn sie in der Analyse der Bewertungen nicht geübt sind, stellen sich für sie viele Fragen, und die Beurteilungen sind interpretationsbedürftig.

➤ **Für Abnehmer fehlt ein direkter Vergleich**

Weiterführende Schulen, Personalchefs, Lehrherren wären überfordert, wenn sie auf Grund der Entwicklungsberichte eine Entscheidung über eine Aufnahme treffen sollten. Ein Vergleich der Bewerber mit Hilfe der traditionellen Notenzeugnisse wäre so nicht mehr möglich. Deshalb müssen SchülerInnen von Abschlussklassen (4. und 8. Schulstufe) neben den alternativen Beurteilungen zusätzlich auch mit den üblichen Noten beurteilt werden.

➤ **Nicht objektiver, zuverlässiger und gültiger**

Entwicklungsberichte ermöglichen zwar eine differenziertere Darstellung der erbrachten Leistungen der SchülerInnen, die jedoch nicht objektiver, zuverlässiger und valider sind. Auch ein falsch beurteiltes Lernziel bleibt ein Fehlurteil.

➤ **Mehraufwand lässt sich nicht verrechnen**

Es steht außer Frage, dass alternative Leistungsbeurteilungen mit einem großen Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden sind, die vom Dienstgeber finanziell nicht abgegolten werden. Ein hoher Idealismus und ein stetiges Bemühen der LehrerInnen, ihren Aufgaben als PädagogInnen so gut wie irgend möglich gerecht zu werden, lässt vermutlich die Lehrenden diesen Mehraufwand auf sich nehmen.

2.4 Schlussbemerkung zur Leistungsfeststellung und -beurteilung

„Selektion in der Schule – d.h. (Schein-)Legitimierung von Ungleichheit durch Leistung – und Bildung in der Schule – d.h. optimale Förderung jedes Kindes nach seinen individuellen Möglichkeiten – bilden Pole, zwischen denen Lernen und Lehren an jeder Schule stattfindet“ (WEILAND, 1994, S. 287).

Wie die Schule den Spielraum nutzt, die selbstverständlich immer erfolgende Selektion zu Gunsten der optimalen Förderung der SchülerInnen in den Hintergrund zu stellen, prägt entscheidend das Schulklima einer Schule. Entwicklungsberichte, Portfolios, SchülerInnen-Selbsteinschätzungen und SchülerIn-LehrerIn-Eltern-Gespräche sind entscheidende Schritte bei dem Versuch, das Lernklima unserer Schule mehr durch Förderung als durch Selektion zu bestimmen.

3. Genese

Dokumentation von wichtigen Schritten und Meilensteinen die alternative Leistungsbeurteilung in der Europaschule betreffend

3.1 Chronologie der Entwicklung

In diesem Kapitel der Arbeit möchten wir große Entwicklungslinien/Meilensteine in chronologischer Abfolge darstellen, da uns unter anderem der Faktor Zeit und die Darstellung des Entwicklungsprozesses als wichtig erscheinen.

Am Ende der einzelnen Teile werden wir gegebenenfalls dazu Stellung nehmen und diese reflektieren und kommentieren.

3.1.1 Pädagogischer Nachmittag am 17.11.03

An diesem Tag fand an der Übungshauptschule ein pädagogischer Nachmittag statt.

Daran nahmen teil:

Dr. Josef Fragner, Direktor der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ,

Dr. Hans Königslehner, Prof. für Unterrichtswissenschaft an der selben Institution,

Abteilungsleiter Prof. Stefan Giegler, Leiter der Übungshauptschule der PA des Bundes und das gesamte Kollegium der Übungshauptschule.

Anlass für den Pädagogischen Nachmittag waren oftmalige Diskussionen von KollegInnen betreffend alternativer Formen der Leistungsbeurteilung anstelle einer Ziffernbeurteilung, die insbesondere in den letzten Wochen vor Schulschluss geführt wurden. Der Schulleiter griff diese Unzufriedenheit auf und legte den Termin für den Pädagogischen Nachmittag fest.

Mehrere KollegInnen äußerten den Wunsch, den damaligen Initiator des Schulversuchs „Flexible Differenzierung“, Dr. Hans Königslehner, einzuladen, um seine Sichtweise zu erfragen, wie das bestehende Modell ohne Leistungsgruppen durch eine neue Form der Beurteilung sinnvoll erweitert werden könne.

Eine Besonderheit war, dass unser Abteilungsleiter, Stefan Giegler, vorschlug, dazu auch den Direktor der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ einzuladen, um ihn über mögliche neue Bestrebungen zu informieren und seine Meinung einzuholen.

Dr. Hans Königslehner berichtete über die Intentionen der Initiatoren des Schulversuchs „Flexible Differenzierung“ vor rund 10 Jahren. Er unterstrich die Bedeutung des zeitlichen und personellen Kontextes von Schulentwicklungsprozessen und die Notwendigkeit einer permanenten Reflexion und Anpassung. Der Schulversuch „Flexible Differenzierung“ hätte sowohl eine unterrichtsorganisatorische als auch eine leistungsdifferenzierende Dimension. Vor allem gewährleistete er große Freiräume zur individuellen Gestaltung durch die unterrichtenden Lehrkräfte.

Ableitungsleiter Prof. Stefan Giegler wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Einführung von alternativen Formen der Beurteilung wünschenswert wäre, weil es eine Unzufriedenheit im Kollegium mit dem bestehenden Beurteilungssystem durch Ziffernnoten gäbe. Bei einer Konferenz im Frühjahr 2004 sollte eine alternative Form der Beurteilung das Hauptthema sein.

Reflexion der ersten Schritte zum Innovationsprozess:

Entwicklung braucht Anlässe bzw. Bezugspunkte, um einem Vorhaben Dauer zu verleihen. Der „innere“ Anlass für die Einleitung des Schulentwicklungsprozesses war, wie schon oben

erwähnt, die Unzufriedenheit vieler KollegInnen mit der damals bestehenden Ziffernbeurteilung. Eine „äußere“ Verpflichtung lässt sich mit der Tatsache erklären, dass die ÜHS-Europaschule als Teil der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ unter anderem eine Modell- und Forschungsschule zu sein hat. Deshalb wurde vom Leiter der Übungsschule der Direktor der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ eingeladen, um der Veranstaltung besondere Wichtigkeit zu verleihen (vgl. KRAINZ-DÜRR, 7.Jg., 2/2003, S. 43).

Im Zuge der Entwicklung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen wurde immer wieder kolportiert, dass der Weiterbestand der Übungsschulen nicht abgesichert sei bzw. nur jene Übungsschulen eine Chance auf Fortführung hätten, die sich im Bereich der Forschung und Entwicklung profilieren würden. Von manchen KollegInnen wurde diese Situation sicherlich als Bedrohung erlebt und damit zu einem zentralen Motiv (Überlebensmotiv) für die Beteiligung am Entwicklungsvorhaben. Die Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren oder wechseln zu müssen, war damit immanent.

Werden Entwicklungsprozesse als Ausweg gesehen, Gefahren zu entgehen, kann mit großem Engagement für diese gerechnet werden (vgl. ALTRICHTER/MESSNER/POSCH, 2004, S. 55).

Aus unserer Sicht führte die Summe der oben genannten Motive/Anlässe/Bedrohungen zu der großen Bereitschaft vieler KollegInnen, sich auf den Innovationsprozess mit dem Thema alternative Leistungsbeurteilung einzulassen.

3.1.2 Konferenz des Kollegiums der ÜHS am 8. März 2004

In einer im Plenum geführten Diskussion wurde die Beurteilungsfrage zunächst auf die vierten Klassen reduziert. Es herrschte Unzufriedenheit über die Tatsache, dass in den beiden vierten Klassen die SchülerInnen eine Ziffernbeurteilung ohne Leistungsgruppenvermerk erhielten. Die einzelnen Noten seien zwar durch einen Zusatztext definiert und somit Leistungsgruppen zuordenbar, es gäbe aber trotzdem immer wieder Unklarheiten bei Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen und DirektorInnen weiterführender mittlerer und höherer Schulen, wie die Beurteilung „zu lesen“ sei.

In der Konferenz wurde vorgeschlagen, für die vierten Klassen in Zukunft die Ziffernbeurteilung durch einen Leistungsgruppenvermerk zu ergänzen. Dies fand Zustimmung im Kollegium. Bei einer Abstimmung, ob diese Änderung bereits für das Jahreszeugnis 2003/04 oder erst für 2004/05 gelten sollte, stimmte eine Mehrheit dafür, erst im Schuljahr 2004/05 die SchülerInnen der vierten Klassen mittels Ziffernbeurteilung **und** Leistungsgruppenvermerk zu beurteilen.

Im Hinblick auf eine mögliche Implementierung einer alternativen Form der Leistungsbeurteilung in den Schulstufen 5 – 7 wurde ein neuer Gesprächstermin festgelegt, nämlich Dienstag, 20. April 2004.

Abteilungsleiter Stefan Giegler lud alle interessierten KollegInnen ein, sich mit dem Thema einer neuen Beurteilungsform und Rückmeldekultur vorbereitend zu beschäftigen, um am 20. April 2004 verschiedene Möglichkeiten fundiert diskutieren zu können.

Reflexion des Entwicklungsprozesses:

Nachhaltig wird in Innovationsprozessen nur derjenige werden, der über das Wann und Wie einer Entwicklung entscheiden kann (vgl. KRAINZ-DÜRR, 7.Jg., 2/2003, S. 43). Als Schulleiter der ÜHS-Europaschule hat Stefan Giegler die Entscheidungsgewalt auch unter anderem über den zeitlichen Ablauf von Schulentwicklungsprozessen.

„In allen Veränderungsprozessen ist die Wahrnehmung von Leitungsfunktionen zentral für das Gelingen eines Vorhabens.“ (KRAINZ-DÜRR, 7.Jg., 2/2003, S. 46).

Die Schulleitung steckte die Rahmenbedingungen (Termine, ...) ab und gab dem Entwicklungsvorhaben einen Platz in der schulischen Organisation (Konferenzen, Pädagogische Nachmittage und Arbeitsgruppentreffen).

3.1.3 Arbeitsgespräch über alternative Formen der Leistungsbeurteilung am 20. April 2004

Die Arbeitsgruppe umfasste neun LehrerInnen und den Leiter. Bei diesem Arbeitsgespräch wurden verschiedene Formen einer neuen alternativen Form der Beurteilung angedacht, zum Beispiel das Ausformulieren von Lernzielen, eine direkte Leistungsvorlage, der Dalton Plan und verschiedenste Formen von Portfolios. Grundüberlegung war folgende Fragestellung: Welches System ermöglicht es, dass unsere SchülerInnen - insbesondere auch schwächere - eine differenzierte und dadurch motivierende Leistungsrückmeldung erhalten?

Abteilungsleiter Stefan Giegler schlug vor, in den Schulstufen 5 – 7 die Noten durch eine noch näher zu klärende alternative Form der Leistungsrückmeldung zu ersetzen und am Ende der 7. Schulstufe (Termin: Elternsprechtag im Mai) die Eltern und SchülerInnen zu informieren, in welche Leistungsgruppe die Kinder in der vierten Klasse voraussichtlich eingestuft werden. In der 8. Schulstufe solle die Beurteilung dann durch Noten **und** Leistungsgruppenzuordnungen erfolgen. In Anlehnung an das schwedische Schulsystem müsse es in allen Schulstufen verpflichtende Gespräche zwischen Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen zweimal pro Semester über den Leistungsstand der Kinder geben. Das Abstecken eines zeitlichen Rahmens dieser Gespräche und die Beurteilung in den einzelnen Schwerpunktbereichen (Schienen) wurden als Probleme erkannt.

Zum Schluss schlug Abteilungsleiter Stefan Giegler der Gruppe vor, dass er das Ansuchen um Genehmigung des Schulversuchs „Motivationsmodell zur flexiblen Differenzierung“ hinsichtlich der Entwicklung einer alternativen Form der Leistungsbeurteilung in den Schulstufen 5 –7 erweitern werde. Dies sei aus zeitlichen Gründen erforderlich, um im Schuljahr 2004/05 gegebenenfalls damit beginnen zu können.

Erweiterung des Ansuchens um Genehmigung des Schulversuchs:

*„Hinsichtlich der **Beurteilungsmodalität** stellte sich heraus, dass sowohl die Intention des Schulversuchs bezüglich Steigerung der Motivation und Verringerung der Angst als auch die Organisationsstruktur der Schwerpunktschienen eine Überarbeitung der bisherigen Beurteilungspraxis notwendig erscheinen lässt. Ab dem kommenden Schuljahr ist daran gedacht, im Rahmen dieses Schulversuchs eine alternative Form der Leistungsbeurteilung in den Schulstufen 5 bis 7 in Form einer „**Direkten Leistungsvorlage**“ zu entwickeln und zu erproben. Die Ergebnisse werden im Rahmen eines Forschungsprojekts an der PA evaluiert. Die erforderlichen Beschlüsse werden nach der Präsentation und der Diskussion in den Klassenforen Mitte Juni im Schulforum gefasst und diesem Bericht nachgereicht“ (siehe Anhang 1).*

3.1.4 Konferenz des Kollegiums der ÜHS am 25. Mai 2004

Abteilungsleiter Stefan Giegler informierte das Kollegium über den Inhalt mehrerer Telefongespräche mit dem Ministerium, nämlich dass Frau Magister Götz und Herr Magister Stockhammer (BMBWK) eine Erweiterung des Schulversuchs als möglich erachten. Eine Informationsmöglichkeit müsse für die Eltern gewährleistet sein (auch hinsichtlich der Leistungsgruppe), Gesprächsverpflichtung seitens der Eltern bestehe nicht, die Schule könne sich zur Information verpflichten.

In einer Diskussion wurden verschiedene Möglichkeiten einer alternativen Leistungsbeurteilung besprochen. In einer geheimen Abstimmung wurde ein **Stimmungsbild** vom gesamten Kollegium über die Einführung einer neuen Form der Beurteilung erhoben.

Ergebnis:

- 19 Personen standen einer alternativen Form der Leistungsbeurteilung positiv gegenüber
- 7 Personen standen einer alternativen Form der Leistungsbeurteilung ablehnend gegenüber
- 2 Personen enthielten sich der Stimme

Abteilungsleiter Stefan Giegler bot an, in den nächsten 3 Tagen ein Diskussionspapier zur alternativen Form der Leistungsbeurteilung zu verfassen und dieses allen KollegInnen per E-mail zuzusenden.

Für die weitere Vorgangsweise schlug er vor:

- Korrektur bzw. Erweiterung des Papiers bis 8. Juni 2004
- Grundsatzentscheidung bezüglich der alternativen Form der Leistungsbeurteilung im Rahmen einer Kurzkonferenz am Nachmittag des 8. Juni 2004
- Präsentation des Schulversuchserweiterungskonzepts beim Elternabend der ersten und zweiten Klassen am Abend des 8. Juni 2004
- Diskussion und allfällige Beschlussfassung im Schulforum am Mittwoch, den 9. Juni 2004

Es wurde per Handzeichen abgestimmt und die Vorgangsweise einstimmig akzeptiert.

Die Klassenvorstände der ersten und zweiten Klassen wurden aufgefordert, vor dem Schulforum am 9. Juni Elternabende beziehungsweise Klassenforen abzuhalten, bei denen die Eltern grundlegende Informationen zur alternativen Form der Leistungsbeurteilung bekommen würden und dazu Stellung nehmen sollten. Dieses Stimmungsbild der Meinungen der einzelnen Eltern sollte beim Schulforum von den KlassenelternvertreterInnen rückgemeldet werden, bevor es zur Abstimmung käme.

Reflexion des Entwicklungsprozesses:

Nach HALL und HORD gibt es drei unterschiedliche Verhaltensstile von Schulleitungspersonen bei Innovationen:

Personen, die Innovationen zielorientiert anstreben, sind „**Initiatoren**“, jene, die Innovationen möglichst reibungslos abwickeln wollen, bezeichnen sie als „**Manager**“ und solche, die Innovationen reaktiv entstehen lassen, nennen sie „**Responder**“ (vgl. CAPAUL, 6.Jg., 2/2002, S. 24).

Die Art des Innovationsförderungsstils der Leitungsperson trägt wesentlich zum Erfolg bzw. Misserfolg eines Schulentwicklungsprozesses bei. Für den Umsetzungserfolg bei Innovationen sind die Stile des Initiators und Managers am hilfreichsten. Die Vision, wohin

die Schule geführt werden soll und was für die Lernenden am besten sei, verfolgt der Initiator klar und kontinuierlich. Er sieht deutlich, wie die Erneuerung, die umgesetzt werden soll, in die Vision hineinpasst (vgl. CAPAUL, 6.Jg., 2/2002, S. 27).

Obwohl der Wunsch nach Veränderung zunächst einmal aus dem Kollegium kam, war Abteilungsleiter Stefan Giegler der Initiator für den Innovationsprozess zur alternativen Leistungsbeurteilung, indem er Termine festlegte, in Konferenzen dem Thema Raum gab und die Rahmenbedingungen klärte.

Dabei verlor er seine Vision einer „Schule ohne Noten“ nie aus den Augen, die in das bestehende „Motivationsmodell zur flexiblen Differenzierung“ der ÜHS-Europaschule passt. Außerdem übernahm er die Vermittlungsaufgabe (Managerrolle) zwischen den unterschiedlichen Interessen aller am Prozess Beteiligten (vgl. KRAINZ-DÜRR, 7.Jg., 2/2003, S: 46).

Die Priorität seiner Handlungen lag darin, herauszufinden, was für die SchülerInnen gut sei, selbst wenn die LehrerInnen zusätzlich zur Unterrichtsvorbereitung extrem beschäftigt oder auch für die Veränderung noch nicht ganz bereit waren. Er lenkte alle und alles in der Schule in die gleiche Richtung. Ebenso erwartete er, dass alle daran mitarbeiteten, um die Schule nicht nur zu verbessern und zu unterstützen, sondern auch ihren Standort abzusichern (vgl. CAPAUL, 6.Jg., 2/2002, S. 27).

Wer die formelle bzw. informelle Macht hat, so wie in unserer Schule der Abteilungsleiter, „hat bestimmenden Einfluss auf das mikropolitische Geschehen einer Organisation“ (ALTRICHTER/SALZGEBER in: ALTRICHTER/POSCH, 1996, S. 105).

Außerdem hat der Schulleiter auch Vorteile bei der Situationskontrolle, weil ihm in seiner Position auch ein Spielraum in der Gestaltung von Innovationsprozessen zugesprochen wird. Ihm obliegt fast immer die Sitzungsleitung von LehrerInnenkonferenzen, wo er allein schon durch die Vorgangsweise bei der Durchführung von Anträgen (Wort- und Zeitwahl), Abstimmungen bzw. Bildung von Arbeitsgruppen wichtige Einflussmöglichkeiten hat (vgl. ALTRICHTER/SALZGEBER in: ALTRICHTER/POSCH, 1996, S. 105).

3.1.5 Diskussionspapier: Erweiterung des Schulversuchs Alternative Form der Leistungsbeurteilung am 28. Mai 2004

Einleitend wies Abteilungsleiter Stefan Giegler auf die bisherige Beurteilungspraxis und die sich daraus ergebende Nahtstellenproblematik für die SchülerInnen der 8. Schulstufe hin. Auf Grund der Tatsache, dass in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik keine Leistungsgruppen geführt werden, reduziere sich die Anzahl der Noten, welche das Leistungspotential einer Hauptschule abdecken sollen, auf fünf. Die Bandbreiten der einzelnen Noten erweiterten sich gleichzeitig mit der Verringerung der Chancen für leistungsschwächere SchülerInnen, eine sehr gute oder gute Beurteilung zu bekommen (wie das bei der Führung von Leistungsgruppen zumindest ansatzweise möglich wäre). Der motivationale Charakter der Ziffernnoten würde somit stark beeinträchtigt. Probleme ergäben sich insbesondere beim Übergang von der 8. Schulstufe in eine weiterführende Schule.

Im Punkt „Gründe für eine Reform“ wurden Mängel der in der ÜHS praktizierten Ziffernbeurteilung erläutert.

„Das Hauptproblem der Leistungsbeurteilung im gegenwärtigen System ist der Mangel an Gerechtigkeit. Dieser Mangel hängt zusammen mit

- dem generell geringen Informationswert der Ziffernnoten für Zwecke, die über die Schule hinausgehen,
- der mangelnden Vergleichbarkeit von Noten im Hinblick auf die zugrunde liegenden Leistungen,
- dem Fehlen externer Beurteilungsmaßstäbe und objektiver Tests trotz immer wieder nachgewiesener Mängel des Lehrerurteils,
- sowie dem Fehlen einer stärker am Prozess des Lernens orientierten schulischen Diagnostik bzw. der dafür erforderlichen diagnostischen Kompetenzen der Lehrer/innen.

In diesen Kontext gehört schließlich auch das ungelöste Problem des Repetierens: Trotz verschiedener Maßnahmen, mit denen die Repetierhäufigkeit oder Klassenwiederholungen verhindert werden sollten (Leistungsgruppen in den Hauptschulen, Aufsteigen mit einem Nichtgenügend, Frühwarnsystem), wiederholen zahlreiche Kinder und Jugendliche ein ganzes Schuljahr, obwohl sie in manchen Fällen lediglich einen ganzen Gegenstand nicht positiv abgeschlossen haben.“ (zit. Reformkonzept der Zukunftskommission, EDER u.a.; BMBWK 2003; S. 18f)

Nachfolgend wurden im Diskussionspapier Argumente ins Treffen gebracht, welche für die Umsetzung einer neuen alternativen Form der Leistungsbeurteilung in allen betreffenden Klassen (Schulstufen 5 –7) sprechen:

Ein Hauptargument war, dass die bereits erwähnte Nahtstellenproblematik ein sofortiges Handeln notwendig mache. Um zu verhindern, dass verschiedene Beurteilungsformen in der ÜHS-Europaschule über mehrere Jahre zur Anwendung kommen müssten, schlug Abteilungsleiter Stefan Giegler vor, die neue Form der alternativen Beurteilung im Schuljahr 2004/05 ausnahmslos für alle betreffenden Klassen (Schulstufen 5-7) zu übernehmen.

Anschließend wurden Möglichkeiten für Formen einer zukünftigen alternativen Beurteilung angedacht:

- Direkte Leistungsvorlage
- Portfolio
- Mappe mit Lernzielkontrollen
- Kataloge mit erreichten Lernzielen
- Lernberichte des LehrerInnen – Teams
- Ausstellungen, Präsentationen
- Lernjournale
- Lerntagebücher
- Verbale Beurteilungen des Arbeits- und Sozialverhaltens
- etc.

Die Schule würde sich dazu verpflichten, die Eltern (in Anwesenheit der SchülerInnen) mindestens 1x pro Semester über die erbrachten Leistungen der SchülerInnen zu informieren. Bei diesem Gespräch solle gewährleistet sein, dass die Eltern auch Auskunft über eine (allfällige) Zuteilung zu einer Leistungsgruppe bei Schulwechsel erhielten.

Darüber hinaus erhielten die Eltern am Ende der 7. Schulstufe definitiv Auskunft über den Leistungsgruppenstand in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik (allerdings noch ohne Noten).

Eine Sonderregelung gäbe es für die SchülerInnen in der 8. Schulstufe. Sie erhielten eine Schulnachricht und ein Abschlusszeugnis mit Ziffernnoten **und** Ausweisung der Leistungsgruppe.

Zum Schluss des Diskussionspapiers wurden die nächsten Arbeitsschritte beziehungsweise ein darauf abgestimmter Zeitplan skizziert.

Auf Grund der Zeitknappheit ergäbe sich ein relativ enges Zeitkorsett. Der skizzierte Ablauf basiere in den Punkten 1 bis 4 auf dem einstimmigen Konferenzbeschluss vom 25. Mai 2004. Die Punkte 5 bis 7 wären als Vorschläge aufzufassen und jederzeit korrigierbar:

1. Korrektur bzw. Erweiterung des vorliegenden Papiers bis Dienstag, den 8. Juni 2004 durch die KollegInnen
2. Grundsatzentscheidung des Kollegiums im Rahmen einer Kurzkonferenz am Nachmittag des 8. Juni 2004
3. Präsentation des Schulversuchserweiterungskonzepts beim Elternabend der 1. und 2. Klassen am Abend des 8. Juni 2004
4. Diskussion und allfällige Beschlussfassung im Schulforum am Mittwoch, dem 9. Juni 2004
5. Erste Arbeitsgruppengespräche der FachkollegInnen bezüglich der Form der alternativen Leistungsbeurteilung
6. Kurzpräsentation der Ergebnisse dieser ersten Besprechungen im Rahmen der Schlusskonferenz durch die KoordinatorInnen und KustodInnen
7. Intensiverarbeitung der Formen einer alternativen Leistungsbeurteilung im Rahmen eines Pädagogischen Nachmittags in der ersten Schulwoche des Schuljahres 2004/05

Reflexion des Entwicklungsprozesses:

Der oben angeführte Zeitablauf lässt den großen Zeitdruck, unter dem der Großteil der SchulpartnerInnen (Leiter, Eltern, LehrerInnen) stand, deutlich werden. Da Schulen in erster Linie auf Aktivität angelegt sind und Zeiten, in denen keine sichtbare Aktivität stattfindet, als Leerläufe oder Zeitverschwendung angesehen werden, kam dieses straffe Zeitkorsett dem Entwicklungsprozess in diesem Fall sehr entgegen.

Ein hohes Engagement aller am Prozess beteiligten LehrerInnen war dadurch unabdingbar. Wie konnte es gelingen, dass sich beinahe ausnahmslos alle LehrerInnen für die Mitarbeit am Innovationsprozess bereit erklärten? Neben den bereits erwähnten Gründen (Bedrohung des Standortes, Unzufriedenheit mit der bestehenden Ziffernbenotung) spielten die Führungsstile des Schulleiters (Initiator und Manager) eine entscheidende Rolle. Außerdem wollen LehrerInnen, wenn sie sich schon freiwillig in Innovationsprojekten engagieren, diese Zeit möglichst kurz halten und effizient nützen (vgl. KRAINZ-DÜRR, 2004, S. 129 und 6.Jg., 3/2002, S. 32f). Die Zeitknappheit kam dem Bedürfnis nach Effektivität sehr entgegen.

In der Literatur wird jedoch beschrieben, dass Entwicklungen Zeit brauchen, Zeitdruck hemmend auf Innovationen wirkt bzw. sogar zum völligen Stillstand führen kann (vgl. KRAINZ-DÜRR, Jg., 7, 2/2003, S. 46; ALTRICHER/MESSNER/POSCH, 2004, S. 135). Dieses Hemmnis kam in unserem Prozess nicht zum Tragen, da der überwiegende Teil des Kollegiums aus den bereits oben erwähnten Gründen die Innovation wollte.

3.1.6 Konferenz zur alternativen Form der Leistungsbeurteilung am 8. Juni 2004 (am Nachmittag)

Abteilungsleiter Stefan Giegler eröffnete die Konferenz und betonte, dass die Grundlage für die Reform der Leistungsbeurteilung die Ergebnisse der Zukunftskommission seien. Der Unterricht in heterogenen Gruppen solle auf jeden Fall bleiben.

Es herrschte Einigkeit, dass es in Zukunft eine alternative Form der Leistungsbeurteilung geben soll. Uneinig war man sich darüber, ob nur mit den ersten Klassen diesbezüglich begonnen werden sollte, oder ob die neue Form sofort für alle Klassen zum Tragen kommen möge.

Ein Kollege forderte eine große Transparenz des neuen Systems, eine Kollegin bemängelte den zu hohen Zeitdruck bei der Umsetzung.

Abteilungsleiter Stefan Giegler erachtete es für sinnvoll, in Form einer Klausur zu Beginn des Schuljahres 2004/05 detaillierte Kriterien für das neue Beurteilungssystem zu erarbeiten. Er betonte die Prozesshaftigkeit des Vorhabens und strich die Bedeutung heraus, Erfahrungen im Anwenden alternativer Beurteilungsformen zu sammeln. Der Termin für die Klausur wurde für die erste Schulwoche im Herbst 2004 avisiert.

Die folgenden Abstimmungen umfassten 27 Stimmberechtigte und verliefen geheim.

1. Ich bin für eine neue alternative Form der Beurteilung
Ja: 26 Nein: 0 Ungültig: 1

2. Ich bin für den Beginn mit dem Schuljahr 2004/05
Ja: 22 Nein: 5 Ungültig: 0

3. Ich bin für den Beginn in allen Klassen (5. –7. Schulstufe)
Ja: 19 Nein: 8 Ungültig: 0

Zum Schluss der Konferenz informierte der Leiter, dass die endgültige Entscheidung, ob das neue Beurteilungssystem im Schuljahr 2004/05 für die Schulstufen 5 –7 zum Tragen kommen würde, im Schulforum am 9. Juni 2004 von den Klassenvorständen und den ElternvertreterInnen der einzelnen Klassen getroffen werden würde.

3.1.7 Einladung zum Elterninformationsabend für die ersten und zweiten Klassen am Dienstag, den 8. Juni 2004 (am Abend)

Warum nur die Eltern der ersten und zweiten Klassen zu einem Elterninformationsabend eingeladen wurden, bedarf einer Erklärung.

Die SchülerInnen der dritten Klassen und deren Eltern erhielten von den beiden Klassenvorständen der dritten Klassen bei Elternabenden Informationen zur neuen Situation. Für diese Klassen war neu, dass im kommenden Schuljahr 2004/05 die SchülerInnen eine **Ziffernbeurteilung und einen Leistungsgruppenvermerk** bekommen. Die Thematik war also eine andere.

Zum Elterninformationsabend für die ersten und zweiten Klassen wurden die Eltern schriftlich von Abteilungsleiter Stefan Giegler eingeladen. Er kündigte an, die Grundkonzeption der Schulversuchserweiterung vorzustellen (vgl. Anhang 1).

Die cirka 60 anwesenden Eltern wurden von Abteilungsleiter Stefan Giegler informiert. Der Inhalt der Informationsveranstaltung deckte sich größtenteils mit dem Inhalt des

Diskussionspapiers vom 28. Mai 2004. Auch Direktor Dr. Josef Fragner von der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ war wieder anwesend.

Die Eltern zeigten sich mit der Idee eines neuen Beurteilungssystems grundsätzlich einverstanden und Abteilungsleiter Stefan Giegler versprach ihnen, sie ständig über den Entwicklungsprozess am Laufenden zu halten. Er unterstrich, dass auch die Situation für das Kollegium eine neue und dadurch herausfordernde sei, und man es deshalb als wichtig erachte, den Prozess kritisch zu begleiten und dadurch zu Verbesserungen beziehungsweise Adaptierungen zu kommen.

Am Ende der Veranstaltung wurde vom Leiter betont, dass es beim Schulforum am nächsten Tag zu einer Beschlussfassung kommen werde.

Sollte das Schulforum die Implementierung der alternativen Form der Leistungsbeurteilung beschließen, würden die Eltern in Form eines Elternbriefes alle wichtigen Informationen über die weitere Vorgehensweise erhalten.

3.1.8 Schulforumssitzung am 9. Juni 2004

Der Hauptpunkt der Schulforumssitzung war der Antrag auf Erweiterung des bereits bestehenden Schulversuchs „Motivationsmodell zur flexiblen Leistungs differenzierung“. Abteilungsleiter Stefan Giegler informierte die Eltern, dass in der fünften, sechsten und siebten Schulstufe auf eine Beurteilung durch Noten verzichtet werden solle, und statt dessen die Beurteilung durch direkte Leistungsvorlagen erfolge. In der achten Schulstufe sollten die SchülerInnen mit Noten und Leistungsgruppenvermerk beurteilt werden.

Er ging intensiv auf die Vorteile einer direkten Leistungsvorlage ein, und es entwickelte sich anschließend eine rege Diskussion. Die ElternvertreterInnen begrüßten die neue Idee prinzipiell, beklagten aber, dass der Zeitdruck ein zu hoher gewesen sei und sie zu wenig Informationen erhalten hätten.

Nach ca. 30-minütiger Diskussion kam es zur Abstimmung über die Erweiterung des Schulversuchs mittels Handzeichen.

Wahlberechtigt waren die 8 Klassenvorstände und die 8 KlassenelternvertreterInnen.

Abstimmungsergebnis: Dem Antrag wurde mit einer Gegenstimme stattgegeben.

Abteilungsleiter Stefan Giegler bedankte sich bei allen Anwesenden für das Vertrauen und versprach, die Eltern und SchülerInnen in die zukünftige Entwicklungsarbeit stärker einzubinden.

Reflexion des Entwicklungsprozesses:

Innovationsprozesse können nicht ausschließlich von kleinen Gruppen getragen werden, sondern benötigen die aktive Unterstützung aller am Prozess Beteiligten, d.h. alle SchulpartnerInnen (LeiterInnen, Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen) (vgl. KRAINZ-DÜRR, 6.Jg. 3/2002, S. 33).

„Der Grad dieser Beteiligung – insbesondere von Eltern und Schüler/innen - ist ein wesentliches Erfolgskriterium von Schulprogrammarbeit“ (KRAINZ-DÜRR, 6.Jg. 3/2002, S. 33f).

Untersuchungsergebnisse zeigen jedoch, dass die Hauptlast der Entwicklungsarbeit an allen Schulen bei den LehrerInnen liegt. Dabei wird dies von den meisten LehrerInnen sogar beabsichtigt, d.h. sie wollen eher unter sich bleiben, um vermeintlich ungestört an Innovationen arbeiten zu können (vgl. KRAINZ-DÜRR, 6.Jg., 3/2002, S. 34).

Dieses Phänomen des „Draußenhaltens“ der Eltern kann rückblickend auch in unserem Entwicklungsprozess beobachtet werden. Obwohl die Eltern informiert wurden und

grundsätzlich in die Entscheidung im Rahmen des Schulforums eingebunden wurden, bemerkten sie kritisch, dass sie sich auf Grund von Zeitknappheit und mangelnder Information zu wenig mit der Thematik alternativer Leistungsbeurteilung auseinandersetzen konnten. Inhaltlich konnten sie sich somit in die Entwicklung nicht einbringen.

3.1.9 Ergänzungsantrag zur Erweiterung des Schulversuchs Alternative Form der Leistungsbeurteilung an das BMBWK

Am 14. Juni 2004 informierte Abteilungsleiter Stefan Giegler das BMBWK über die Grundlagen des neuen alternativen Beurteilungsmodells und über das Abstimmungsergebnis in der Schulforumssitzung (vgl. Anhang 2).

3.1.10 Informationsbrief des AL Stefan Giegler an die Eltern

Am selben Tag noch (14. Juni 2004) wandte sich Abteilungsleiter Stefan Giegler in einem Brief an alle Eltern. Er informierte sie über den Beschluss des Schulforums und legte eine Kopie des Ansuchens um Erweiterung des Schulversuchs an das BMBWK bei.

3.1.11 Schlusskonferenz am 30. Juni 2004

Abteilungsleiter Stefan Giegler informierte das Kollegium, dass Herr Dr. Hannes Pögl und Herr Dr. Ewald Feyerer von der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ eine Literaturliste zur alternativen Leistungsbeurteilung zusammenstellen würden und diese allen KollegInnen zur Verfügung stellten.

Bezüglich der Beurteilungsstandards für die Zukunft betonte er die Notwendigkeit, dass die einzelnen Jahrgangsteams intensiv zusammenarbeiten und durch häufige Absprachen eine „einheitliche Linie fahren“.

Am Ende der Konferenz wurde vom Leiter eine Klausurtagung zum Thema alternative Leistungsbeurteilung in der ersten Schulwoche des Wintersemesters 2004/05 in Kirchschatz bei Linz vorgeschlagen und vom Kollegium angenommen.

3.1.12 Klausurtagung zum Thema „Schule ohne Noten“ in Kirchschatz bei Linz, Kirchschatzlerhof

Dauer: Freitag, 17. September 2004, 14 Uhr bis Samstag, 18. September 2004, 13 Uhr

Im Rahmen der Klausur am 17. und 18. September 2004 in Kirchschatz wurde bezüglich der neuen Form der Leistungsrückmeldung und Leistungsbeurteilung folgende weitere Vorgangsweise von den LehrerInnen beschlossen:

- Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung erfolgt in schriftlicher und mündlicher Form.
- Schriftliche Rückmeldung erfolgt in Form einer Leistungsdokumentation.
- Diese sollte in der Grundstruktur für alle Gegenstände gleich gestaltet werden.
- Vorangestellt wird eine allgemeine Information zum Arbeits- und Sozialverhalten.
- Die Leistungsdokumentation soll auch eine Selbsteinschätzung des Schülers/ der Schülerin beinhalten.
- Zeitpunkte der schriftlichen Rückmeldungen sind jeweils zu Semesterende.
- Mündliche Rückmeldung erfolgt im Rahmen der beiden Elternsprechtage und der wöchentlichen Sprechstunden.

- Am Ende des jeweiligen Semesters ist im Rahmen einer Werk- und Leistungsschau ein ganzer Tag der Präsentation von SchülerInnenarbeiten unter dem Motto „Wir nehmen uns Zeit für Sie“ geplant. An diesem Tag besteht die Möglichkeit zu ausführlichen Rückmeldegesprächen.
- In ca. sechs Wochen werden im Rahmen eines Pädagogischen Nachmittags die ausgearbeiteten Vorschläge zur Gestaltung der Leistungsdokumentation diskutiert.
- Im Rahmen der Klassenforen und im Rahmen des Schulforums am 13. Oktober 2004 werden die Eltern über den derzeitigen Entwicklungs- und Diskussionsstand informiert und zur Mitarbeit eingeladen. Vorschläge über die Form der Elternbeteiligung werden im Rahmen dieser Veranstaltungen eingeholt.

Während der Klausur kam es zu Gruppengesprächen der Deutsch-, Englisch- und MathematiklehrerInnen.

Man einigte sich auf folgende Eckpunkte:

Lernzielkataloge sollen die Leistungs- und Lernentwicklung der Kinder dokumentieren.

Eine 3-teilige Beurteilungsskala („beherrscht“ – „beherrscht teilweise“ – „beherrscht nicht“) ist sinnvoll.

Das Arbeits- und Sozialverhalten soll von der Lehrkraft in einer Skala mit „selten“ – „wechselnd“ – „häufig“ beurteilt werden.

Eine Selbsteinschätzung der SchülerInnen bezüglich Arbeits- und Sozialverhalten ist wünschenswert.

Erbrachte schriftliche Leistungen sollen in einer Mappe (Portfolio) vom Kind gesammelt werden (gilt für D, E, M).

Bis zur 5. Schulwoche sollen Lernziellisten für alle Fächer erstellt werden. Die Erstellung erfolgt, wenn möglich, durch Jahrgangsteams.

3.1.13 Schulforumssitzung am 13. Oktober 2004

Abteilungsleiter Stefan Giegler informierte die acht ElternvertreterInnen der einzelnen Klassen über den Verlauf und die Ergebnisse der Klausur in Kirchschlag. Er kündigte an, dass es in Kürze einen Informations- und Diskussionsabend zum Thema „Schule ohne Noten“ geben werde.

Da nun auch die KlassenelternvertreterInnen der „neuen“ ersten Klassen im Schulforum anwesend und damit stimmberechtigt waren, kam es neuerlich zu einer Abstimmung über den Schulversuch „Motivationsmodell zur flexiblen Differenzierung inklusive Erweiterung alternativer Leistungsbeurteilung“. Der Beschluss wurde einstimmig gefasst. Also auch der Klassenelternvertreter/die Klassenelternvertreterin, der/die bei der Schulforumssitzung am 9. Juni 2004 dagegen gestimmt hatte, war nun dafür.

3.1.14 Pädagogischer Nachmittag am 4. November 2004

Ergänzend zu den Vereinbarungen der Klausurtagung einigte sich das Kollegium auf folgende drei Punkte:

- Der Umfang der Lernziellisten soll eine Seite pro Gegenstand nicht überschreiten (Ausnahmen sind möglich).
- Für die einzelnen Schwerpunktschienen wird pro Schiene jeweils eine Seite vorgesehen.
- Ergänzend zur schriftlichen Leistungsrückmeldung zu Semester und zum Schulschluss entscheidet jede Lehrkraft individuell, in welchem Umfang zusätzliche Lernzielkataloge Anwendung finden und schriftliche SchülerInnenarbeiten gesammelt werden.

3.1.15 Elterninformationsabend am 17. November 2004

Abteilungsleiter Stefan Giegler berichtete den Eltern über die Ergebnisse der Klausurtagung und des Pädagogischen Nachmittags und gab somit eine „Zwischenbilanz“ der Entwicklung.

3.1.16 Brief an die Eltern

In einem Brief des Abteilungsleiters Stefan Giegler an die Eltern wies er darauf hin, dass die neue Form der Leistungsrückmeldung nunmehr in Form des „Dokuments der Lern-, Leistungs- und Sozialentwicklung“ vorliege und dass Reaktionen aus ganz Österreich zeigen würden, dass dieser innovative Schritt genau und mit großem Interesse in pädagogischen Fachkreisen beobachtet werde.

Herr Abteilungsleiter Stefan Giegler bat im Namen der KollegInnen die Eltern um Verständnis, die derzeitige Fassung des Dokuments als noch nicht perfekt und endgültig anzusehen. Außerdem ersuchte er sie, es vor allem hinsichtlich des Informationsgehaltes und der Übersichtlichkeit kritisch zu überprüfen und entsprechende Rückmeldungen zu geben.

Weiters informierte er die Eltern, dass auf Grund des beträchtlichen Arbeitsaufwandes in den vergangenen Wochen/Monaten der vorgesehene Präsentationstag der SchülerInnen erst am Ende des Sommersemesters durchgeführt werde (vgl. Anhang 3).

3.1.17 Semesterkonferenz am 7. Februar 2005

In der Konferenz wurde beschlossen, den Brief an die Eltern (Anhang 3) dem Dokument der Lern-, Leistungs- und Sozialentwicklung beizulegen.

Reflexion des gesamten Entwicklungsprozesses:

Abschließend möchten wir die Genese anhand der *„Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen“* reflektieren, die der Schweizer Schulentwicklungsexperte ANTON STRITTMATTER (vgl. 5.Jg., 4/2001) in drei Gruppen von Bedingungen zusammenfasste: die des *„Müssens“*, des *„Wollens“* und des *„Könnens“*. Nur das produktive Zusammenspiel dieser drei Faktoren führt zur Nachhaltigkeit von Innovationen an Schulen. Wichtig dabei ist das faktorielle Verhältnis dieser drei Bedingungen zueinander: *„...ist ein Faktor Null, dann wird das Ganze Null“* (STRITTMATTER, 5.Jg., 4/2001). D.h., wenn das Wollen fehlt, ist das Müssen und Können vergeblich, fehlt das Können, nützen das Wollen und Müssen nichts und selbst wenn „nur“ das Müssen fehlt, sind Wollen und Können zu wenig, um Neuerungen nachhaltig werden zu lassen (vgl. ALTRICHTER/MESSNER/POSCH, 2004, S. 60).

Auf die Bedingungen **des Müssens**, nämlich Bedrohungen/Verpflichtungen, sind wir bereits in der Genese im Punkt 3.1.1 näher eingegangen. Diese waren Anlass bzw. Grundlage des Innovationsprozesses.

Die Rolle der Motive **des Wollens**, die bei der Entscheidung zur Mitarbeit der LehrerInnen wesentlich war, wollen wir im Folgenden erläutern. Das *professionelle Bewusstsein* der LehrerInnen wurde alleine schon durch die Tatsache angesprochen, dass wir LehrerInnen einer Modell- und Forschungsschule sind. Qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten ist für den Großteil des Kollegiums eine Selbstverständlichkeit. Viele der KollegInnen, die bereits an anderen Schulen Erfahrungen mit alternativer Leistungsbeurteilung gemacht hatten, sahen in der Innovation eine Möglichkeit, gestaltenden Einfluss auf die eigenen Arbeitsbedingungen zu gewinnen und waren dadurch hoch motiviert. Strittmatter erläutert diese Bedingung im Begriff „*Selbstwirksamkeits-Sehnsüchte*“. Ein weiterer Faktor, der das Wollen beeinflusste, war die *Anerkennung* durch den Schulleiter und den Leiter der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ, denen die alternative Leistungsbeurteilung auch ein besonders großes Anliegen war. **Als Schule ohne Noten erlangten wir einen besonderen Stellenwert**, nicht nur in der Schullandschaft Oberösterreichs, sondern auch in der breiten Öffentlichkeit und heben uns somit von der *Konkurrenz* ab (vgl. STRITTMATTER, 5.Jg., 4/2001, S. 62; ALTRICHTER/MESSNER/POSCH, 2004, S. 57f).

Auch die Bedingungen **des Könnens** waren eine wesentliche Voraussetzung für die Innovation an der ÜHS-Europaschule. Die Möglichkeit, eigene Erfahrungen im persönlichen beruflichen Umfeld einbringen zu können und somit die eigenen Arbeitsbedingungen mitgestalten zu können, waren für viele KollegInnen ein wichtiger *Energiespender* für ihr Engagement im Entwicklungsprozess. Diese *Gestaltungsmöglichkeit* stellte sich unter anderem als wichtiger Motor heraus (vgl. ALTRICHTER/MESSNER/POSCH, 2004, S. 59). Eine wesentliche Bedingung für die Arbeit bei Innovationsmaßnahmen ist ein gutes Gesprächsklima in einer Schule. Wenn sich LehrerInnen im Kollegium grundsätzlich verstanden fühlen, gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung herrscht, können sie sich auch über einen längeren Zeitraum auf Entwicklungsprozesse einlassen (vgl. STRITTMATTER, 5.Jg., 4/2001, S. 64 und ALTRICHTER/MESSNER/POSCH, 2004, S. 59). Da an der ÜHS-Europaschule in den letzten Jahren immer wieder unter anderem auch in Arbeitsgruppen bzw. in Teams an Innovationen gearbeitet wurde, war das für einen Großteil der LehrerInnen nichts Neues. Außerdem trug diese Form des Arbeitens wesentlich zur Verbesserung der Kommunikation und des gegenseitigen Verständnisses zwischen den gemeinsam arbeitenden LehrerInnen bei, sodass es für kaum jemanden ein Problem darstellte, an der neuen Innovation mit KollegInnen in einem Team mitzuwirken.

Auf den Faktor *Zeit* wurde schon in der Genese im *Punkt 3.1.5* eingegangen.

Für die *strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen* zeigte sich hauptsächlich Abteilungsleiter Stefan Giegler verantwortlich, er schuf, wann immer es nötig war, Raum und Zeit für Konferenzen, Arbeitsgruppentreffen bzw. Pädagogische Tage, an denen alle LehrerInnen die Möglichkeit hatten teilzunehmen, lud Referenten ein und stellte Informationsmaterial zur Verfügung. Damit hielt er nicht nur den Entwicklungsprozess in Gang, sondern schuf ebenso die Voraussetzung für schulinterne professionelle Weiterbildung, sodass bereits vorhandene *Kompetenzen* vertieft bzw. weiterentwickelt werden konnten (vgl. STRITTMATTER, 5.Jg., 4/2001 und S. 64; ALTRICHTER/MESSNER/POSCH, 2004, S. 59).

Kritisch möchten wir hier anmerken, dass die bei Innovationen erforderlichen „*integrativen Implementationsstrategien*“, d.h. „*eine optimale Verknüpfung von 'top-down'- und 'bottom-up'-Strategien*“, somit nur in Ansätzen umgesetzt wurden (CAPAUL, 6.Jg., 2/2002, S. 19).

Die Implementierung verlief hauptsächlich vom Leiter ausgehend „top-down“, lediglich die Erarbeitung bzw. Umsetzung erfolgte durch das Kollegium „bottom-up“, sie wurde aber von allen Betroffenen (LehrerInnen und Eltern) aufgenommen und getragen.

Die *Erfolgszuversicht* war gegeben, da einige KollegInnen bereits positive Erfahrungen mit alternativer Leistungsbeurteilung in anderen Schulen gemacht hatten und so den anderen KollegInnen Mut machten, damit selbst einmal arbeiten zu können. Außerdem vermittelte uns unser Schulleiter immer wieder, dass das ein Anfang sein sollte und niemand den Anspruch auf ein fehlerfreies, perfektes Produkt stelle, sondern der Prozess der Innovation im Mittelpunkt stehe, der von einem Forschungsteam begleitet werde und dadurch lebendig bleiben solle, sodass Änderungen immer möglich bleiben würden (vgl. ALTRICHTER/MESSNER/POSCH, 2004, S. 60).

Alle diese Motive trugen aus unserer Sicht wesentlich dazu bei, dass der Innovationsprozess „Alternative Leistungsbeurteilung“ an unserer ÜHS-Europaschule nicht nur möglich, sondern auch vom Großteil der KollegInnen mitgetragen wurde.

4. Beschreibung der derzeitigen Beurteilungsform in der ÜHS-Europaschule (Dokument der Lern-, Leistungs- und Sozialentwicklung)

Die LehrerInnen der ÜHS-Europaschule entschieden sich dafür, für alle Fächer der jeweiligen Schulstufe Rückmeldebögen zu erstellen. Während mehrerer Arbeitstreffen der einzelnen FachlehrerInnen wurden diese Bögen entwickelt, die im Wesentlichen die Lerninhalte und Semesterschwerpunkte beinhalten.

Am Ende jedes Semesters werden diese Bögen von den unterrichtenden LehrerInnen ausgefüllt und den SchülerInnen gesammelt in einer Mappe ausgehändigt.

Nachfolgend möchten wir exemplarisch auf die Konzeption der Rückmeldebögen eingehen. Wir haben jene von Deutsch, Englisch und Mathematik für die Hauptgegenstände und Geografie und Wirtschaftskunde als Beispiel für die Realienfächer aus dem Fächerkanon der dritten Klassen ausgewählt.

Sie sind so aufgebaut, dass im ersten Teil durch eine dreistufige Skala (beherrscht nicht / beherrscht teilweise / beherrscht) mehr oder weniger differenziert die einzelnen Lernbereiche/Themen/Fähigkeiten/Fertigkeiten je Semester beurteilt werden.

Bemerkenswert ist, dass man im Fach Englisch auf eine genaue Ausdifferenzierung verzichtet, indem die EnglischlehrerInnen ihre SchülerInnen und deren Eltern laufend während des Semesters über die Erreichung von ausdifferenzierten Lernzielen schriftlich informieren. Diese Informationen werden in einem Sprachenportfolio für jede(n) einzelne(n) Schüler(in) gesammelt. Die KollegInnen für die Fächer Deutsch, Mathematik und Geografie und Wirtschaftskunde jedoch bevorzugen es, die Inhalte möglichst detailliert im Rückmeldebogen anzuführen. Eine weitere Besonderheit ergibt sich in Mathematik, weil dort zwischen Basis- und Erweiterungsstoff unterschieden wird.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem Arbeits- und Sozialverhalten.

Wichtiger Bestandteil der Konzeption ist es, dass sowohl eine Selbsteinschätzung der SchülerInnen als auch eine Fremdeinschätzung durch uns LehrerInnen erfolgt.

Im Folgenden werden einige Rückmeldebögen exemplarisch dargestellt.

1. Fachspezifische Lernentwicklung	beherrscht nicht		beherrscht teilweise		beherrscht	
	I. Sem	II. Sem	I. Sem	II. Sem	I. Sem	II. Sem
1. Sprachbetrachtung/Grammatik						
Wortarten (Adverb, Präposition, Pronomen, Konjunktion)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satzglieder (S, P, O2, O3, O4, ZE, AE, BE, OE, VWE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hauptsatzreihe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gliedsätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direkte Rede, indirekte Rede (Konjunktiv)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktiv/Passiv (Vorgangs- und Zustandspassiv)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Rechtschreiben						
Ähnlich klingende Mitlaute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S – Schreibung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das – dass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fremdwörter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Großschreibung von Verben und Adjektiven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klein- und Großschreibung anderer Wortarten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beistrichsetzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Textverständnis						
Gedichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurzgeschichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Buch vorstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texte verstehen und Stellung beziehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Schreiben/Textproduktion						
Beschreibung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bericht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exzerpt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stellungnahme zu einem bestimmten Thema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreatives Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Besondere Schwerpunkte						
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SchülerInnen-einschätzung						2. Arbeits- und Sozialverhalten	LehrerInnen-einschätzung					
selten		wechseInd		häufig			selten		wechseInd		häufig	
I.S	II.S	I.S	II.S	I.S	II.S		I.S	II.S	I.S	II.S	I.S	II.S
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist auf den Unterricht gut vorbereitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	arbeitet selbstständig und ausdauernd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bringt eigene Beiträge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hält Arbeitsunterlagen in Ordnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hält sich an vereinbarte Regeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Fachspezifische Lernentwicklung

Sprachliche Fertigkeiten	beherrscht nicht		beherrscht teilweise		beherrscht	
	I. Sem	II. Sem	I. Sem	II. Sem	I. Sem	II. Sem
Wortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialoge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leseverständnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hörverständnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SchülerInnen-einschätzung						2. Arbeits- und Sozialverhalten	LehrerInnen-einschätzung					
selten		wechselnd		häufig			selten		wechselnd		häufig	
I.S	II.S	I.S	II.S	I.S	II.S		I.S	II.S	I.S	II.S	I.S	II.S
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist motiviert zu lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist auf den Unterricht gut vorbereitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	arbeitet selbstständig, konzentriert und ausdauernd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bringt eigene Beiträge zur Arbeit ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hält Ordnung im Sprachenportfolio (Englischmappe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hält sich an vereinbarte Regeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	geht verantwortlich mit Materialien um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kann Wünsche /Bedürfnisse angemessen äußern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	erkennt und respektiert die Bedürfnisse anderer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hilft anderen aus eigenem Antrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kann kooperieren (mit Partner, Kleingruppe, Großgruppe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	erledigt Aufgaben zuverlässig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BASIS						1. Fachspezifische Lernentwicklung	ERWEITERUNG					
beherrscht nicht		beherrscht teilweise		beherrscht			beherrscht nicht		beherrscht teilweise		beherrscht	
I. S	II. S	I. S	II. S	I. S	II. S		I. S	II. S	I. S	II. S	I. S	II. S
						Rationale Zahlen						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Darstellung am Zahlenstrahl – Einheitsstrecke selbstständig wählen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zahlenlehre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Addition – Subtraktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Multiplikation – Division	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verbindung der 4 Grundrechnungsarten in Q	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						Rechnen mit Variablen in Q						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Addition – Subtraktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Multiplikation – Division	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Potenzieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anwendung aller Vorrangregeln beim Potenzieren mehrgliedriger Terme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						Lösen von Gleichungen						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lösen von Gleichungen mit Probe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Textgleichungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						Zuordnung zwischen Größen und ihre Darstellung						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Direkt und indirekt proportionale Zuordnungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grafische Darstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						Prozent- und Zinsrechnung						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grundbegriffe der Prozentrechnung anwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zusammenhänge der Prozentrechnung in wirtschaftlichen Bereichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						Satzgruppe des Pythagoras						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eigenschaften des rechtwinkligen Dreiecks – Begriffsverständnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anwendung des PLS auf ebene Flächen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						Umfang und Flächeninhalt ebener Figuren						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Berechnung von Umfang und Flächeninhalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Umkehrungsaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						Ähnlichkeit						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verhältnisse und Proportionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verkleinern / Vergrößern von Figuren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Strahlensatz und dessen Anwendung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						Prismen und Pyramiden						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Berechnung von Oberfläche und Volumen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Umkehrungsaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						Geometrisches Zeichnen						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Darstellungen im Schrägriss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SchülerInnen-einschätzung						2. Arbeits- und Sozialverhalten	LehrerInnen-einschätzung					
selten		wechseInd		häufig			selten		wechseInd		häufig	
I.S	II.S	I.S	II.S	I.S	II.S		I.S	II.S	I.S	II.S	I.S	II.S
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zeigt Interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	beteiligt sich am Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zeigt Ausdauer beim Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zeigt eigenständiges Problemlöseverhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	erledigt Hausübungen zeitgerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	arbeitet sorgfältig, genau und ordentlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rückmeldebogen für Geografie und Wirtschaftskunde 2004/05

1. Fachspezifische Lernentwicklung	beherrscht nicht		beherrscht teilweise		beherrscht	
	I. Sem	II. Sem	I. Sem	II. Sem	I. Sem	II. Sem
Lebens- und Wirtschaftsraum Österreich						
Topografie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bundesländer, Landeshauptstädte, Nachbarstaaten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Granit- u. Gneishochland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alpen- u. Karpatenvorland, Vorland im Osten u. Südosten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiener Becken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alpen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wohnen und Bevölkerung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verkehrswege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wirtschaftsräume	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einblick in die Arbeitswelt						
Ausbildungsmöglichkeiten, Berufsinformation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interessensvertretungen, Arbeitgeber, Arbeitnehmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitslosigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Privates Wirtschaften						
Werbung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einkommen, Konsumieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bank- u. Kreditwesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Volkswirtschaftliche Zusammenhänge						
Budget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leistungsbilanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fremdenverkehr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SchülerInnen-einschätzung						2. Arbeits- und Sozialverhalten						LehrerInnen-einschätzung					
selten		wechselnd		häufig			selten		wechselnd		häufig						
I.S	II.S	I.S	II.S	I.S	II.S		I.S	II.S	I.S	II.S	I.S	II.S					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist auf den Unterricht gut vorbereitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	beteiligt sich aktiv am Unterrichtsgeschehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bringt (nötige) Materialien in den Unterricht mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	arbeitet selbstständig, konzentriert und ausdauernd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hält sich an vereinbarte Regeln und Umgangsformen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bringt bei Gruppen- und Partnerarbeiten eigene Beiträge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	achtet auf eine ordentliche und vollständige Mappe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

5. Wie erleben die SchulpartnerInnen die alternative Leistungsbeurteilung?

5.1 SchülerInnenbefragung

5.1.1 Beschreibung der Methode (Gruppeninterviews mit Leitfragen)

„Unter Gruppeninterview versteht man die Zusammenkunft einer kleineren Gruppe, deren Teilnehmende vom Leiter kollektiv interviewt werden“ (MUCCHIELLI in: <http://www.uni-kl.de/FB-SoWi/FG-Paedagogik/Gruppeninterview.doc>).

Bei der sozialpsychologischen Befragung, in der Sozialarbeit und bei Arbeits- bzw. Produktionsgruppen in Betrieben wurde das Gruppeninterview ursprünglich angewendet. Heute findet es zunehmend in Schulentwicklungsprozessen Verwendung. Wichtig ist allerdings, dass es den schulischen Bedingungen und Eigenheiten angepasst wird (vgl. <http://www.uni-kl.de/FB-SoWi/FG-Paedagogik/Gruppeninterview.doc>).

Die Methode des Gruppeninterviews wählten wir, um Einstellungen, Meinungen und Haltungen von unseren SchülerInnen zur neuen Beurteilung auf effiziente Art zu erlangen (vgl. ALTRICHTER/MESSNER/POSCH, 2004, S. 147).

Beschreibung des Gruppeninterviews:

Zwei Parteien sind am Gruppeninterview beteiligt: der Interviewer und die Gruppe. Der Interviewer ist der Leiter des Gesprächs und hat folgende Aufgaben:

- Leitung des Interviews mit Hilfe von vorbereiteten Fragen
- Bewahren von Zusammenhängen zwischen dem Thema und der Gruppe
- Überwachung der zur Verfügung stehenden Zeit
- Eventuell zurückhaltende Interpretation der Äußerungen
- Überwachung der Diskussionsregeln

Die Gruppe hat folgende Aufgaben:

- Beteiligung am Gespräch
- Offenheit gegenüber dem Interviewer
- Einhaltung der Diskussionsregeln

Zum Methodeneinsatz:

Vom Leiter sind folgende Vorbereitungen zum Einsatz der Methode zu treffen:

- Einladung zum Gruppeninterview
- Auswahl der InterviewteilnehmerInnen
- Zusammenstellen der Fragen, die als Leitfaden für das Gruppeninterview dienen sollen
- Visualisierung der Leitfragen an der Tafel zur Orientierung
- Zeitablauf überwachen
- Aufnahmegerät bereitstellen und auf Funktionstüchtigkeit testen
- Teilnehmerzahl begrenzen (max. 20 Personen)

5.1.2 Daten zur Auswahl und Durchführung zu den SchülerInneninterviews

An der ÜHS-Europaschule gibt es in jeder Schulstufe zwei Parallelklassen. Für die Wahl des Zeitpunktes des Interviews in den jeweiligen Klassen war in erster Linie Voraussetzung, dass den Interviewern gemeinsame Freistunden zur Verfügung standen. Ebenso musste mit den KlassenlehrerInnen abgesprochen werden, dass die SchülerInnen zum Interviewzeitpunkt auch zur Verfügung stehen konnten. Bei der Auswahl der SchülerInnen wurde auf deren Freiwilligkeit geachtet. Es wurden die SchülerInnen der 5., 6. und 7. Schulstufen befragt. Die SchülerInnen der 8. Schulstufe betraf die alternative Leistungsbeurteilung nicht, daher wurden diese nicht interviewt.

In der 5. und 7. Schulstufe wurden die SchülerInnen aus den Parallelklassen (gemischt) vormittags am 21. April 2005 interviewt. In der 5. Schulstufe erklärten sich 13 SchülerInnen, davon fünf Mädchen und acht Burschen, in der 7. Schulstufe zehn SchülerInnen, davon drei Mädchen und sieben Burschen, zum Interview bereit. Pro Gruppeninterview stand eine Einheit à 45 Minuten zur Verfügung. In der 6. Schulstufe war die Mischung der beiden Klassen aus organisatorischen Gründen nicht möglich, da sich eine Klasse auf Projektwoche befand. Deshalb wurden 12 SchülerInnen der 2.b Klasse, davon sieben Mädchen und fünf Burschen, zum oben genannten Termin befragt, 8 SchülerInnen der 2.a Klasse, davon sechs Mädchen und zwei Burschen erst eine Woche später, also am 28. April 2005.

Die Interviews wurden mit Hilfe eines digitalen Aufnahmeegerätes aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert (siehe Anhang 4 - 6).

5.1.3 Leitfragen zum Interview

- Wie erlebst du die Beurteilung ohne Noten?
- Was gefällt dir an der Beurteilung ohne Noten (besonders) gut?
- Was gefällt dir daran (überhaupt) nicht?
- Was würdest du daran ändern wollen?

5.1.4 Kategorisierung und Diskussion der erhobenen Daten

Die Daten wurden nach folgenden Kategorien ausgewertet:

Orientierung

Differenziertheit

Belastung/Belastungsverminderung

Innovativer Charakter

Motivation

5.1.4.1 Orientierung

Bei der Kategorie **Orientierung** lässt sich bei allen drei Schulstufen feststellen, dass SchülerInnen kritisieren, dass sie sich und auch ihre Eltern mit dem neuen Beurteilungssystem nicht ausreichend auskennen. Obwohl sie viel Zeit mit dem Lesen der

neuen Leistungsrückmeldung verbringen, fehlt manchen der rote Faden, um sich wirklich orientieren zu können. Dieser Mangel an Orientierung wird gehäuft in den zweiten Klassen genannt (vier SchülerInnen), während in den ersten und dritten Klassen jeweils zwei SchülerInnen darauf eingehen.

In allen Klassen taucht der Wunsch auf, in irgendeiner Weise doch auf die Notengebung zurückzugreifen (vier Wortmeldungen in den ersten, vier in den zweiten und zwei in den dritten).

Interessant ist, dass es ganz verschiedene Denkansätze diesbezüglich gibt.

Manche SchülerInnen möchten zurück zum alten System der Notengebung oder zumindest die Aufstockung der 3-teiligen Beurteilungsskala auf eine 5-teilige, um eine leichtere Umrechenbarkeit auf die Noten zu ermöglichen.

Andere greifen zur Selbsthilfe und „berechnen“ aus einer bestimmten Anzahl von „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und „beherrscht nicht“ die Note. Eine weitere Gruppe von Kindern möchte zusätzlich zum neuen System eine Gesamtnote für jedes einzelne Fach. Noch weiter gehen andere SchülerInnen. Sie erachten es als sinnvoll, das neue System mit Noten und/oder einer verbalen Beurteilung zu kombinieren.

Michael: ... Ja, da wäre es auch nicht schlecht, so wie es der Markus gesagt hat, dass wir die Teilbereiche behalten und die Gesamtnote unten drauf schreibt und bei den Teilbereichen auch halt fünf Noten und nicht nur drei Bereiche. (Anhang 5/I 2a/2b/Z 175–177)

Florian: Ich würde das ändern, dass man eben ein gemischtes Zeugnis hat. Diese Beurteilung und Noten. Dann könnte man sich am besten orientieren. Das fände ich gut. (Anhang 6/I 3a/3b/Z 142–144)

Drei Schüler wünschen sich die Noten einerseits wegen der Vergleichbarkeit mit anderen, andererseits haben sie das Bedürfnis, sich einen Notendurchschnitt auszurechnen, um mehr Orientierung zu haben.

Peter: Wozu brauchst du diesen Notendurchschnitt?

Michael: Da kann ich mich dann mit meinem Bruder messen. (Anhang 5/I 2a/2b/Z 97–100)

Kinder mit Migrationshintergrund, deren Eltern Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, halten eine Übersetzung der Leistungsrückmeldung in die jeweilige Sprache für dienlich.

Tijana: Ich fände es auch gut, bei den Noten, dass die Note bleibt. Und jetzt bei dem neuen System einen übersetzten Zettel, zum Beispiel auf jugoslawisch. (Anhang 5/I 2a/2b/Z 122–123)

In den beiden zweiten Klassen wird von zwei Schülern bemängelt, dass das neue System nur für die ersten, zweiten und dritten Klassen gilt, jedoch in den vierten Klassen es wieder zu einer Notengebung - sogar mit Leistungsgruppenvermerk - kommt. Interessanterweise wird das in den Interviews mit den beiden dritten Klassen nicht thematisiert.

Lukas: Ich finde das auch irgendwie blöd, weil in der vierten Klasse kriegen wir dann das normale Zeugnis und das Zeugnis, das wir jetzt haben. Und dann werden wir in Leistungsgruppen eingestuft. Das finde ich irgendwie blöd. Weil jetzt haben wir keine Leistungsgruppen, und dann in der vierten Klasse fangen wir an. Da haben wir sie dann schon. (Anhang 5/I 2a/2b/Z 146–150)

Beim Thema Klassenwiederholung zeigt sich mit sieben Wortmeldungen dazu in allen interviewten Klassen, dass es einen Informationsmangel in dieser Hinsicht gibt. Manche SchülerInnen wissen nicht, ob oder unter welchen Umständen jemand die Klasse wiederholen muss.

***Verena:** Früher hat man gleich gewusst, wenn man einen Fünfer gehabt hat, dass man nachsitzen muss und die Klasse nachmachen muss. Jetzt, wenn man ein „beherrscht nicht“ hat, dann weiß man das jetzt eigentlich nicht so genau, ob man jetzt wirklich nachsitzen muss. (Anhang 4/I 1a/1b/Z 214–217)*

5.1.4.2 Differenziertheit

Bei der Kategorie **Differenziertheit** tauchen ähnliche Argumente auf wie bei der Kategorie Orientierung. Diese Überschneidung erklären wir uns so, dass sich beide Kategorien gegenseitig bedingen und es oft schwierig ist, klare Grenzlinien zu ziehen.

Die Argumente betreffen eine mögliche Einbeziehung von Noten oder die noch stärkere Ausdifferenzierung durch eine 5-teilige Skala.

Während die SchülerInnen der beiden ersten Klassen sich ausschließlich mit der Frage beschäftigen, ob es nicht sinnvoll wäre, das neue System noch stärker zu differenzieren oder es mit dem Notensystem zu kombinieren, gehen die Gedankengänge mancher SchülerInnen der zweiten und dritten Klassen darüber hinaus. Sie stellen nicht nur Überlegungen zum System an, sondern beschäftigen sich auch inhaltlich damit. Dem Aspekt des effektiven Lernens, ermöglicht durch eine individuelle Rückmeldung, kommt eine hohe Bedeutung zu.

***Martin:** Ja, es gibt Vorteile. Zum Beispiel früher ist es so gewesen: Wenn ich jetzt einen Vierer gehabt habe, hat es geheißen, das ganze Zeug mitnehmen. D.h., das Ganze lernen. Und jetzt zum Beispiel sieht man in Mathe, ich kann den Winkel nicht, schön. Dann sagt sie, also, nimm das Buch mit, schau, auf welcher Seite der Winkel ist, und das lernst du! (Anhang 5/I 2a/2b/Z 97–101)*

***Wolfgang:** Also, ich finde das gut, weil dir die Lehrer genau sagen können, was man da z.B. „nicht beherrscht“ hat und warum man da gut ist und da nicht, und weil sie einem sagen können, was man noch lernen kann. (Anhang 6/I 3a/3b/Z 25–27)*

5.1.4.3 Belastung/Belastungsverminderung

Die dritte Kategorie ist die der **Belastung/Belastungsverminderung**.

SchülerInnen aller drei Schulstufen geben an, dass das alternative Beurteilungssystem dazu führt, dass sie weniger Leistungsdruck verspüren (fünf Wortmeldungen). Dadurch, dass bei den Lernzielkontrollen viele Bereiche getrennt voneinander beurteilt werden, entsteht ein umfangreicheres Bild der SchülerInnenleistungen. Die lähmende Angst vor einer negativen Gesamtbeurteilung fällt weg, weil beim neuen System zusätzlich transparent wird, was man als SchülerIn auch gut gemacht hat. Es wird als angsthemmend erlebt, zu wissen, was man noch lernen muss, um sich manche „beherrscht nicht“ auszubessern.

***Cornelia:** Also, bei den Noten und so, da hab ich mich am meisten gefürchtet, weil, ja, da hat man nur das Ganze zusammengefasst gesehen. Aber bei dem neuen System, da hat man auch*

gesehen, dass man etwas gut gemacht hat. Und das ist halt schon gut gemacht. (Anhang 6/I 3/3b/Z 87–90)

Ein Schüler nennt es als stressmindernd, dass er jetzt bei den Lernzielkontrollen nicht mehr so viel lernen muss. Durch nachträgliches Hinterfragen dieser Aussage konnten wir herausfinden, dass er die erhöhte Anzahl der schriftlichen Leistungsüberprüfungen beim neuen Beurteilungssystem meinte. Weil eben fast jede Woche eine kleine Lernzielkontrolle ins Haus steht, hat er das Gefühl, dafür nicht mehr so viel lernen zu müssen.

Als Belastung wird erachtet, dass die Kinder viel Zeit benötigen, ihren Eltern und Bekannten das umfangreiche neue Beurteilungssystem zu erklären. Geld für das Zeugnis zu bekommen sei mit Noten viel leichter gewesen!

Sven: Meine Mutter hat eine halbe Stunde gebraucht und hat es dann nicht einmal richtig kapiert. (Anhang 5/I 2a/2b/Z 127–128)

5.1.4.4 Innovativer Charakter

Die vierte Kategorie ist die Kategorie **Innovativer Charakter**.

Die meisten SchülerInnenmeldungen dazu beziehen sich auf die Selbsteinschätzung im Bereich Arbeits- und Sozialverhalten.

Auffallend ist, dass die SchülerInnen der ersten und zweiten Klassen die Möglichkeit der Selbsteinschätzung positiver (sieben Wortmeldungen) sehen als die SchülerInnen der dritten Klassen (nur eine positive Wortmeldung).

Als Vorteil wird erachtet, dass man sich als SchülerIn „outen“ kann und die Lehrkräfte so mehr über die Kinder erfahren. Darüber hinaus ist für die SchülerInnen durchaus wichtig zu sehen, wie ihre LehrerInnen sie einschätzen.

Verena: Ich finde das super, weil wenn wir uns jetzt selber einschätzen und dann die Lehrer, dann wissen die Lehrer, wie wir uns einschätzen. Ob gut oder schlecht. (Anhang 4/I 1a/1b/Z 294–295)

Drei SchülerInnen der dritten Klassen stehen der Selbsteinschätzung negativ gegenüber.

Lisa: Also, ich finde es irgendwie blöd, weil man weiß nicht genau, wo man sich einschätzen soll. Man kann nicht genau sagen, wie man ist. (Anhang 6/I 3a/3b/Z 186–187)

Die hohe Anzahl von Lernzielkontrollen wird erneut geschätzt, wird aber dieses Mal so erlebt, dass man dadurch nicht weniger, sondern mehr lernen muss.

Zuletzt findet noch positive Erwähnung, dass das Nachholen von nicht erbrachten Leistungen im neuen System ermöglicht wird.

?: Man muss einfach zum Lehrer hingehen und sagen, ich will den Bereich verbessern und so. Dann holt man sich einen Termin, und dann kann man es nachholen. (Anhang 6/I 3a/3b/Z 73–75)

5.1.4.5 Motivation

Die letzte Kategorie ist die der **Motivation**.

Einige SchülerInnen erleben das neue System deshalb motivierender, weil sie durch die detaillierte Rückmeldung genauer Bescheid wissen, wo sie Stärken und Schwächen haben und sich durch gezieltes Lernen verbessern können.

***Martin:** Ja, man lernt nicht das, was man eh schon auswendig weiß, sondern einfach nur das, was man wirklich braucht. (Anhang 5/I 2a/2b/Z 268–269)*

Ein Mädchen der 2. Klasse gibt an, dass es für sie egal ist, welche Art von Leistungsrückmeldung sie bekommt. Sie ist generell motiviert zu lernen.

Ein anderes Mädchen befürchtet, dass viele Kinder überrascht sein könnten, wenn sie in der 4. Klasse schlechte Noten bekämen.

Im Gegensatz dazu erlebt es ein Junge als sehr motivierend, dass ein Lehrer ihn fair behandelt und ihm eine zwar kritische, aber als gerechtfertigt empfundene Rückmeldung im Arbeits- und Sozialverhalten gegeben hat.

***Martin:** Ich finde das eh ganz schön super. Weil zum Beispiel in GW haben Sie angekreuzt „die Mappe passt teilweise“, und das hat gestimmt, weil hin und wieder hab ich Karten gespielt in der Pause, und da hab ich mir die Mappe erst später geholt. So finde ich das auch voll fair irgendwie. (Anhang 5/I 2a/2b/Z 217–220)*

5.1.5 Schlussfolgerungen

Die Hypothesen, die SchülerInnen betreffend, lauten:

- Die SchülerInnen erleben die differenzierte Leistungsbeurteilung grundsätzlich positiv, weil sie aussagekräftig ist.
- Den SchülerInnen fehlen die Noten als Orientierungshilfe.

Für uns bestätigend war, dass die SchülerInnen es als positiv erleben, durch die neue Form der Rückmeldung detaillierter über ihren Leistungsstand informiert zu werden. Sie haben das Gefühl, durch die hohe - weil differenzierte – Aussagekraft auch wesentlich gezielter lernen zu können.

Interessant ist, dass die hohe Komplexität der Rückmeldung sowohl als belastend, aber auch als angstmindernd und motivierend erlebt wird. Diese Diskrepanz wird sich vermutlich dann verringern, wenn alle an der Schule Beteiligten das neue System verinnerlicht haben werden und die Intention, die dahinter steckt, verstehen.

Überraschend für uns war, dass Vorteile in den ersten und dritten Klassen häufiger genannt werden, als in den zweiten Klassen. Warum die SchülerInnen der zweiten Klassen der neuen Beurteilungsform kritischer gegenüberstehen als die anderen Klassen, ist für uns unklar. Gründe dafür könnte es mehrere geben. Einerseits könnte ein großer Teil der Eltern der neuen Beurteilung sehr kritisch gegenüber stehen und auf die Kinder einwirken. Es besteht auch die Möglichkeit, dass das LehrerInnenteam oder zumindest einzelne LehrerInnen dieser Klassen selbst eine eher ablehnende Haltung einnehmen, die von manchen SchülerInnen übernommen wird. Denkbar ist auch, dass bei den Gruppeninterviews SchülerInnen mit kritischer Haltung als MeinungsbildnerInnen fungiert haben und andere dadurch gehemmt haben, sich positiv zu äußern.

Die zweite Hypothese (fehlende Orientierung ohne Noten) wurde voll bestätigt. Sehr viele der interviewten SchülerInnen aus allen Klassen wünschen sich zwar eine Beibehaltung der alternativen Beurteilung, diese sollte jedoch durch Noten oder – seltener genannt – durch eine verbale Beurteilung ergänzt werden. Wir ziehen daraus den Schluss, dass die Einführung eines neuen Systems verunsichern kann und die SchülerInnen sich zu einem großen Teil nur schwer von Gewohntem und Bekanntem trennen können.

Dies trifft auch für den ganz neuen Aspekt der Selbsteinschätzung der SchülerInnen betreffend das Arbeits- und Sozialverhalten zu. Wir glauben, dass diese Form der Selbsteinschätzung für einen Großteil der SchülerInnen schwierig ist. Bei näherer Betrachtung der Wortmeldungen bemerkt man eine größere Skepsis bei den älteren Kindern. Dies könnte vielleicht mit der Pubertät zusammen hängen. Jüngere SchülerInnen (10- bis 11-jährige) gehen wahrscheinlich unbedarfter und ernster an diese Aufgabe heran. Der Aspekt des „Sich-mit-sich-selbst-Beschäftigens“ darf jedoch unserer Meinung nach in einer modernen Schule nicht fehlen.

Die Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens kann dienlich für die zukünftigen Arbeitgeber sein. Losgelöst von rein kognitiven Fähigkeiten sieht man, welche Stärken das Kind im Arbeits- und Sozialverhalten aufweist. Dieser innovative Ansatz bevorzugt vor allem lernschwächere SchülerInnen, die pflichtbewusst, genau und fleißig sind und eine hohe emotionale Intelligenz aufweisen.

Ernsthaft auseinandersetzen müssen wir (das gesamte Kollegium) uns mit der Tatsache, dass die Bedingungen für das Wiederholen einer Klasse bei den SchülerInnen ungeklärt sind. Wir gehen von einer mangelnden Information aus. In der Genese wird ersichtlich, dass dieses Thema immer wieder nur kurz angedacht, jedoch nicht präzise geklärt und ausformuliert wurde.

Die kritische Haltung unserer SchülerInnen dahingehend, dass in den vierten Klassen in Zukunft ohnehin wieder mit Noten beurteilt wird, war für uns überraschend.

Dem ist entgegen zu halten, dass daran gedacht ist, im Schuljahr 2005/06 auch in den 4. Klassen das alternative Rückmeldesystem beizubehalten, es aber aus gesetzlichen Gründen mit dem System der Notengebung und des Leistungsgruppenvermerks zu ergänzen.

So dürfte es auch für die SchülerInnen der 4. Klassen keine bösen Überraschungen geben, schon gar nicht, wenn bereits im 2. Semester der dritten Klasse SchülerInnen und Eltern erfahren, in welche Leistungsgruppe sie voraussichtlich in der 4. Klasse eingestuft werden.

5.2 LehrerInnenbefragung anhand einer SWOT-Analyse in Anlehnung an einen Fragebogen mit offenen Leitfragen

5.2.1 Beschreibung der Methode

„Wir lernten beim Seminar zum Modul 5 des ProFiL-Lehrganges in Klagenfurt die SWOT-Analyse als effektives Instrument zur Datenerhebung und -analyse kennen (vgl. ALTRICHTER/POSCH, 1998, S. 312).

In einem Klagenfurter Gymnasium hatten wir die Möglichkeit, diese Form der Datenerhebung zu erproben. Die Erfahrungen mit der Methode waren durchwegs positiv und als Folge entschieden wir uns dafür, uns der SWOT-Analyse in unserer Studie zu bedienen. Nachfolgend stellen wir die Methode vor.

Der Name SWOT-Analyse, die hier vorgestellt wird, ist ein Akronym für folgende Begriffe:

Strengths	=	Stärken, Zufriedenheit bzw. befriedigende Erlebnisse
Weaknesses	=	Schwächen, Probleme, Fehler, Missstände, Unzulänglichkeiten
Opportunities	=	Chancen, Möglichkeiten, Herausforderungen
Threats	=	Bedrohungen, Risiken, potenzielle Gefahren

Die Situationsanalyse erfolgt mit Hilfe eines einfachen Rasters, auf dem – gemäß den vier Kategorien im Akronym – verschiedene Aspekte einer Problemstellung hinsichtlich der gegenwärtigen Situation und der Zukunft dargestellt werden (vgl. SCHRATZ, IBY, RADNITZKY 2000, S. 234).“

Gegenwart	Darauf sind wir stolz. Das sind unsere Stärken. Darauf können wir bauen.	Das gäbe es zu verbessern. Hier gibt es bei uns Probleme. Daran müssen wir arbeiten.
	S	W
Zukunft	Das sind unsere Chancen/Möglichkeiten/Vorteile. Das sollten wir nutzen.	Diese Fehlentwicklungen könnten sich ergeben. Hier lauern Gefahren.
	O	T

(ABU ZAHRA, HIOTU, KURBATFINISKY, WEGENSCHIMMEL, 2004, S. 8)

Ziele der Erhebung

„Will sich eine Schule Klarheit darüber verschaffen, „wo sie steht und in welche Richtung sie sich entwickeln soll, dann empfiehlt sich eine Evaluationsmethode, die einerseits offen genug ist, um die jeweilige Situation zu erfassen, andererseits aber auch hinreichend Daten für die Planung der weiteren Arbeit liefert“ (SCHRATZ, IBY, RADNITZKY, 2000, S. 232).

Zweck

„Die hier vorgestellte Untersuchungsmethode ist ein einfaches Analyseschema zur Selbst- oder Gruppenanalyse einer Organisation (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1998, S. 312).

Eine gute Möglichkeit zur Analyse der Ausgangssituation und der Vorausschau in die Zukunft bildet eine Ist-Analyse, welche die gegenwärtigen Stärken und Schwächen, aber auch die Chancen und Risiken in der zukünftigen Entwicklung aufzeigt. Auf dieser Basis lassen sich Strategien für mittel- und langfristige Zielsetzungen in der Schulentwicklung planen und umsetzen“ (vgl. SCHRATZ, IBY, RADNITZKY 2000, S. 232f)“. (ABU ZAHRA, HIOTU, KURBATFINSKY, WEGENSCHIMMEL, 2004, S. 9)

Förderliche Bedingungen

„In eine Analyse des Ist-Zustandes und der möglichen Entwicklungstendenzen (zum Beispiel im Zusammenhang mit der Erstellung oder Durchführung eines Schulprogramms) sollten möglichst alle beteiligten Personen einbezogen werden. Dort, wo es allerdings schwierig ist, Eltern, Schülerschaft und Kollegium zugleich in einen solchen Prozess einzubeziehen, kann man in kleineren Gruppierungen beginnen, um eine intensive Auseinandersetzung zu ermöglichen“ (vgl. SCHRATZ, IBY, RADNITZKY 2000, S. 233).

Die Durchführung der SWOT-Analyse könnte auch der Hauptpunkt einer Konferenz oder eines Pädagogischen Nachmittags sein“ (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1998, S. 313)“ (ABU ZAHRA, HIOTU, KURBATFINSKY, WEGENSCHIMMEL, 2004, S. 9).

5.2.2 Daten zur Auswahl und Durchführung zur LehrerInnenbefragung

In der Konferenz am 3. Mai 2005 war einer der Hauptpunkte die neue Form der alternativen Leistungsbeurteilung. Wir nutzten die Möglichkeit, das Kollegium über unser Evaluationsvorhaben zu informieren. Wir stellten vier offene Fragen in Anlehnung an das Schema einer SWOT-Analyse:

Zu den Stärken:

- Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?

Zu den Schwächen:

- Was gäbe es zu verbessern?

Zu den Chancen:

- Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile siehst du für dich bzw. für die Schule?

Zu den Risiken:

- Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?

Wir wählten diese Form der Erhebung, weil wir erwarteten, damit zu aussagekräftigen Daten betreffend den Ist-Zustand (Stärken und Schwächen) und Erwartungen und Vorstellungen für die Zukunft zu kommen.

Es entwickelte sich eine angeregte Diskussion, zuerst in Gruppen, im Anschluss daran im Plenum. Wir wollten diese nicht „abwürgen“, kamen dadurch jedoch in arge Zeitnot. Nach cirka einstündiger Diskussion baten die KollegInnen, die von uns ausgeteilten Arbeitsblätter mit dem SWOT-Raster erst nach der Konferenz ausfüllen zu können, um diese pünktlich beenden zu können. Letztendlich übermittelten uns 16 KollegInnen ihre Rückmeldungen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von ca. 70 %.

5.2.3 Auswertung der erhobenen Daten nach den vier Kategorien der SWOT-Analyse

5.2.3.1 STÄRKEN

Als herausragende **Stärke** der neuen Beurteilungsform wird die hohe Aussagekraft von 10 KollegInnen genannt. Durch die differenzierte Rückmeldung mittels Lernzielformulierungen bzw. Lerninhalten werden individuelle Stärken und Schwächen der SchülerInnen in einzelnen Bereichen transparent. Dies wird nicht nur für SchülerInnen genannt, sondern auch für Eltern und zukünftige Lehrherren. Darüber hinaus können sich die Kinder auf Grund der ausdifferenzierten Rückmeldungen besser einschätzen.

Individuelle Stärken und Schwächen des Kindes sind wesentlich transparenter. (Anhang 7/Stärken/SWOT/7)

Auch lernschwächere SchülerInnen hätten bessere Entwicklungsmöglichkeiten, meint eine Kollegin/ ein Kollege.

Zwei LehrerInnen nennen den hohen Informationsgehalt der neuen Beurteilung bei Elterngesprächen.

Hohe Informationsqualität beim Elterngespräch (Anhang 7/Stärken/SWOT/11)

Als weitere Stärke wird erlebt, dass es in der Rückmeldung zu einer Trennung von kognitiven Lernzielen und sozialem Engagement kommt.

Trennung von Leistung und sozialem Engagement (Anhang 7/Stärken/SWOT/9)

Die Möglichkeit der SchülerInnen, sich im Bereich Arbeits- und Sozialverhalten selbst einzuschätzen, wird von einigen KollegInnen als wichtiger Bestandteil der neuen Beurteilungsform geschätzt.

Durch den Umstand, dass auch die LehrerInnen das Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder beurteilen, wird bei ihnen die Selbstbild- und Fremdwahrnehmung angesprochen.

Selbstbild – Fremdwahrnehmung wird angesprochen (Anhang 7/Stärken/SWOT/15)

Mehrere Nennungen beziehen sich auf den Vorteil des Wegfallens der Ziffernnoten und den sich dadurch verminderten Leistungsdruck. Der Notendruck fällt weg und die Kinder lernen mit weniger Angst.

Der auch für schwächere SchülerInnen oft als stark belastend erlebte Notenvergleich fällt weg.

Eine Kollegin/ ein Kollege stellt fest, dass die individuelle Bezugsnorm steigt und sich das Kind als autonomer Lerner erlebt.

Nicht die anderen Kinder sind der Maßstab (das Bezugssystem) für eine individuelle Leistung, sondern das Kind selbst. Wie verändert sich eine Leistung im Laufe der Zeit? (Anhang 7/Stärken/SWOT/16)

5.2.3.2 SCHWÄCHEN

Die Hälfte des Kollegiums kritisiert den zu großen Umfang des Lernzielkatalogs. Durch die Fülle der Lernziele werde die Leistungsbeurteilung unüberschaubar. Das aufwändige Lesen führt bei manchen Eltern und auch Kindern zu Desinteresse und in der Folge zu Uninformiertheit.

Die vielen Lernziele (Fachspezifische Lernziele und Lernziele betreffend Sozialkompetenz) in jedem Fach schaffen einen unüberschaubaren Umfang. Sie hinterlassen für viele SchülerInnen und Eltern nicht die Aussagekraft, die wir uns vorgestellt hätten. (Anhang 7/Schwächen/SWOT/4)

Als sehr häufig genannte Schwäche (sieben Nennungen) der neuen Beurteilungsform wird der enorm hohe Arbeitsaufwand für die LehrerInnen angeführt. Es kostet sehr viel Zeit, die administrativen Tätigkeiten auszuführen, insbesondere die Belastung für Klassenvorstände ist sehr hoch.

Wenn die Lernzielliste noch viele Leerzeilen aufweist, geht vielleicht eine gute Projektidee verloren, weil man fürchtet, zuviel Zeit zu verlieren und nicht alle angeführten Ziele abzudecken. (Anhang 7/Schwäche/SWOT/2)

Durch den Zeitdruck bei der Implementierung der alternativen Leistungsbeurteilung ist das System noch zu wenig ausgereift und dadurch sowohl für SchülerInnen als auch für Eltern verwirrend.

Eine Schwäche ist, so denke ich, dass das System viel zu wenig überlegt und ausgereift war und ist – eine genauere Konzeption hätte vor der Einführung dieser Umstellung von Noten auf Lernziele ausgearbeitet werden müssen. Ich glaube, dass dieser „Sprung ins kalte Wasser“ für viele Eltern verwirrend war. Es hat möglicherweise ein etwas chaotisches Licht auf unsere Schule geworfen (vieles war zu Beginn widersprüchlich, und es fehlte teilweise der rote Faden, der sich durch alle Fächer zieht). (Anhang 7/Schwächen/SWOT/4)

Es fehlt eine klare Definition, wann eine Schülerin bzw. ein Schüler die Klasse wiederholen muss, und auch beim nachträglichen Erfüllen von Lernzielen werden klare Richtlinien vermisst.

Eine Kollegin/ ein Kollege bekritelt, dass es zu wenig sei, einzig und allein die Leistungsrückmeldung zu ändern. Im methodisch-didaktischen Bereich gäbe es noch Handlungsbedarf.

Eine Individualisierung bei der Rückmeldung bedinge auch stark individualisierenden Unterricht. Die Prozesshaftigkeit und Produktorientierung des Lernens müssten einen zentralen Stellenwert beim Unterrichten einnehmen.

Einmal taucht die Frage auf, warum es nicht auch bei den Lernzielen eine Selbsteinschätzung der SchülerInnen gibt und ob es nicht hilfreich wäre, bestimmte Lernziele in einem Fächerkanon zusammenzufassen.

Die Befürchtung, dass einige SchülerInnen ohne Noten den realistischen Blick auf ihre Leistungen verlieren und durch die Komplexität des neuen Systems überfordert sind, wird ebenfalls geäußert.

Dass in der 4. Klasse bei Leistungsgruppeneinteilung großer Frust entsteht, weil der realistische Blickwinkel für Leistungen (Zensurierung) verloren gegangen ist. (Anhang 7/Schwächen/SWOT/ 8)

5.2.3.3 CHANCEN

Viele unserer KollegInnen sehen die neue Beurteilung als Chance an, ein neues Verständnis vom Lehren und Lernen zu erlangen. Man beschäftigt sich mit einem innovativen Konzept und beginnt über Neues zu reflektieren. Eingefahrene Denk-, und Handlungsmuster werden kritisch hinterfragt und Alternativen gesucht.

Dass ich mir mehr Gedanken über Machbares und Unsinniges mache, dass Neues grundsätzlich belebt und Chancen mit sich bringt. (Anhang 7/Chancen/SWOT/ 2)

Zwei LehrerInnen sehen es als Chance an, dass bei der alternativen Beurteilungsmodalität Lehr- und Lernprozesse effizienter werden, weil eingefahrene Denkmuster hinterfragt werden und man sich genauer überlegen muss, welche Inhalte und Ziele im Unterricht wirklich wichtig sind.

Eingefahrene Denkmuster im Hinblick auf die Beurteilung zu hinterfragen und zu modifizieren (Anhang 7/Chancen/SWOT/2)

Als gewinnbringend wird erachtet, die Lernziele so zu formulieren, dass alle SchülerInnen ihre Stärken und Schwächen klar erkennen können. Dieses Erkennen der Stärken und Schwächen entwickelt bei Kindern ein positives Selbstkonzept.

Die Möglichkeit der Orientierung an den eigenen Stärken sollte die Chancen auf die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts der eigenen Begabung und Leistungsfähigkeit sowie positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erhöhen. (Anhang 7/Chancen/SWOT/13)

Eine Lehrerin/ein Lehrer sieht es als günstig an, wenn sie/er durch klar formulierte Lernziele das Gefühl hat, gerecht zu beurteilen. Durch Transparenz bei der Beurteilung dominiert das Prinzip „Hoffnung auf individuellen Erfolg“ über das Prinzip „Angst vor Misserfolg“. Dieses Prinzip der Hoffnung auf Erfolg ist ein motivierendes und kann die Anzahl der „Anstrengungsvermeider“ verringern.

Angstfreie Schule (Anhang 7/Chancen/SWOT/14)

Weniger Wettbewerb bedeutet dann weniger Angst vor dem „Sich-vergleichen-müssen“, und in der Folge stellt sich eine wesentlich entspanntere Atmosphäre im Klassenzimmer ein. So steigt nicht nur die SchülerInnenzufriedenheit, sondern auch die Zufriedenheit der einzelnen LehrerInnen.

5.2.3.4 RISKEN

Es fiel uns auf, dass es bei dieser Kategorie viele Überschneidungen mit Aussagen der Kategorie Schwächen gibt. Um Redundanzen zu vermeiden, wollen wir in diesem Teil nur noch auf neue Aspekte eingehen.

Drei KollegInnen sehen die Gefahr, bei der Beurteilungsskala „beherrscht“ - „beherrscht teilweise“ – „beherrscht nicht“ dazu zu tendieren, sehr häufig „beherrscht teilweise“ anzukreuzen, um dem Trend zur Mitte gerecht zu werden.

Eine Fehlentwicklung könnte sein, dass die breite Masse mit „beherrscht teilweise“ beurteilt, da speziell diese Kategorie sehr breit gefasst ist. (Anhang 7/Risiken/SWOT/4)

Sympathie und Antipathie gegenüber SchülerInnen, so meint eine Kollegin/ ein Kollege, spiele im neuen System eine viel größere Rolle, da nicht wirklich definiert ist, was es heißt, ein Lernziel zu beherrschen. Eine andere/ ein anderer sieht das Risiko, dass wegen des sehr aufwändigen Systems sowohl von SchülerInnen als auch von LehrerInnen nur mehr oberflächlich angekreuzt wird.

Fünf KollegInnen hegen die Befürchtung, dass durch das Fehlen von Noten die Europaschule eine Schule für „Notenflüchtlinge“, Leistungsverweigerer und ProblemschülerInnen werden könnte. Als Konsequenz würde das Leistungsniveau sinken und dadurch der Ruf der Schule Schaden nehmen.

Die Schule wird zum Anziehungspunkt für Notenflüchtlinge. Diese sind in der Regel Problemschüler hinsichtlich der Begabung und/oder des Arbeits- und Sozialverhaltens. (Anhang 7/Risiken/SWOT/3)

Einmal genannt wird die Gefahr der Überforderung der LehrerInnen durch die Notwendigkeit einer ausgeprägten Kooperation (viele Gespräche, Zeit- und Energieaufwand), die die neue Form der Beurteilung erfordert.

Eine Kollegin/ ein Kollege meint, dass die alternative Leistungsbeurteilung bei LehrerInnen Haltung und Wissen voraussetzen, die einer permanenten Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung (Professionalisierung des Lehrberufes) bedürfe. Alternative Leistungsbeurteilung brauche Vorraussetzungen, die ihres/ seines Erachtens in der aktuellen Unterrichtsorganisation noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden seien.

5.2.4 Schlussfolgerungen

Die Hypothesen, die LehrerInnen betreffend, lauten:

- Die LehrerInnen erleben die differenzierte Leistungsbeurteilung grundsätzlich positiv, weil sie aussagekräftig ist.
- Die LehrerInnen sehen noch viele zu behebende Mängel im System.

Die These bezüglich der Aussagekraft hat sich mit hoher Deutlichkeit bestätigt.

Die Kinder wissen dadurch, was sie noch lernen müssen und können sich gezielt darauf vorbereiten. Besonders lernschwächere SchülerInnen erfahren, dass auch sie Bereiche haben, in denen sie ausgezeichnete Leistungen vollbringen können. Durch diese Erfolgserlebnisse ergeben sich individuelle Entwicklungsmöglichkeiten für die Zukunft.

Auch die anderen SchulpartnerInnen (LehrerInnen und Eltern) profitieren von der detaillierten Leistungsrückmeldung. Die LehrerInnen sind gezwungen, jeden Schüler und jede Schülerin individuell und differenziert zu beurteilen und wissen so über Stärken und Schwächen der Kinder gut Bescheid.

Das ist natürlich auch bei den Eltern der Fall. Gespräche bei Elternabenden und Elternsprechtagen gewinnen an Qualität, wenn man über Verbesserungspotentiale bei SchülerInnen fundiert sprechen kann.

Auch für das Lernen zu Hause ist die neue Beurteilungsform eine große Hilfe. Wenn man weiß, in welchen Bereichen die Kinder noch Defizite aufweisen („beherrscht teilweise“ oder „beherrscht nicht“), ist es möglich, viel gezielter zu lernen.

Ein nicht unwesentlicher Vorteil ist auch, dass es für zukünftige Lehrherren durchaus interessant und hilfreich sein kann, die Fähigkeiten der SchülerInnen differenziert ausgewiesen zu sehen.

Dadurch, dass die SchülerInnen zusätzlich zu den Lernzielen auch eine Beurteilung bezüglich Arbeits- und Sozialverhalten bekommen, steigt die individuelle Bezugsnorm für das Kind. Es erlebt sich als ganzheitliche Person und wird nicht nur auf eine „Lernmaschine“ reduziert.

Besonders Kinder mit Lerndefiziten können im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens Erfolgserlebnisse bekommen, die ihnen im herkömmlichen Notensystem oft verwehrt bleiben.

Diese Selbsteinschätzung zwingt einen, über sich zu reflektieren und ermöglicht die Chance der Persönlichkeitsentwicklung. Wenn SchülerInnen ihre Arbeiten in Mappen (Portfolios) sammeln, erhält die Produktorientierung des Lernens einen hohen Stellenwert. Möglichst jeder Lernprozess sollte als Ziel ein Lernprodukt aufweisen können. Auf diese Art und Weise lernen die Kinder, dass sie für ihr Tun eigenverantwortlich sind. Sie haben die Möglichkeit, Selbstständigkeit zu entwickeln und erhalten regelmäßig Feedback von LehrerInnen über ihre Arbeiten.

Wenn SchülerInnen erkennen, welche fachlichen Defizite sie in bestimmten Gegenständen haben und gleichzeitig LehrerInnen spezielle Hilfen und Förderung anbieten, werden sie motiviert sein, ihre Leistungen zu verbessern.

Neue Formen des Unterrichts bedingen das Erwerben von zusätzlichen Kompetenzen für SchülerInnen und LehrerInnen. Schlüsselqualifikationen wie Planungskompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Handlungskompetenz sind ein Muss für einen stark individualisierenden Unterricht.

Die zweite These betreffend Mängel im Beurteilungssystem trifft ebenfalls in hohem Maße zu.

Bestätigend für uns war, dass die LehrerInnen unter dem enorm hohen Arbeitsaufwand, den die neue Form der Beurteilung mit sich bringt, leiden. Nicht überraschend war auch, dass viele KollegInnen die Implementierung der alternativen Leistungsbeurteilung als überhastet betrachten.

Ernsthaft auseinandersetzen muss sich das gesamte Kollegium unserer Meinung nach mit der Thematik des Repetierens und mit der Möglichkeit für die SchülerInnen, Lernziele zu späteren Zeitpunkten zu erfüllen bzw. nachzuweisen. Dafür ist es nötig, Lernziele klar zu definieren und zu formulieren, sowie deren Sinnhaftigkeit zu überprüfen.

Überraschend war für uns, dass die Handhabung des neuen Systems von diversen LehrerInnen sehr unterschiedlich passiert. Dadurch entsteht bei den SchülerInnen und auch bei den Eltern der Eindruck, dass in verschiedenen Unterrichtsgegenständen mit dem neuen System unterschiedlich gearbeitet wird. Dabei wäre es bei jedem neuen System wichtig, Sicherheit dadurch zu vermitteln, dass klare Richtlinien und Spielregeln vorgegeben werden. Auch hier besteht also noch Handlungsbedarf für das gesamte Kollegium, aber auch für den Leiter.

5.3 Elternbefragung

5.3.1 Beschreibung der Methode

Die Methode der Gruppendiskussion bzw. des Gruppeninterviews mit Leitfragen wählten wir, da u.a. der soziale Druck zum Reden geringer bzw. das Erzählen animierend sein kann und so Meinungen, Haltungen, Werte, Gefühle, etc. zum Diskussionsthema eingeholt werden können (vgl. ALTRICHER/MESSNER/POSCH, 2004, S. 147 und S. 166).

Die hier angewendete Methode wurde bereits im Punkt 5.1.1 beschrieben.

5.3.2 Daten zur Auswahl und Durchführung zur Elternbefragung

Die Eltern der 2b-Klasse wurden von den Klassenvorständen zu einem Elternabend für den 31. März 2005 um 19 Uhr eingeladen. Die Teilnahme an der Gruppendiskussion erfolgte freiwillig, nachdem den Eltern das Thema erklärt worden war. Von den 26 SchülerInnen der 2b-Klasse nahmen 12 Eltern an der Diskussion teil. Die Leitfragen standen während des gesamten Gesprächs an der Tafel. Die Eltern der 1a- und 1b-Klassen sowie der 3a- und 3b-Klassen, die wir im Namen der Klassenvorstände zum Gespräch eingeladen hatten, interviewten wir jeweils in einer Gruppe am 25. April 2005 um 18 bzw. 19 Uhr. Von den 52 SchülerInnen der ersten Klassen waren 17 Eltern, von den 54 SchülerInnen der dritten Klassen 21 Eltern anwesend.

Alle drei Elterndiskussionen dauerten ca. eine Stunde.

Aus der 2a-Klasse erklärten sich leider keine Eltern bereit, für ein Gruppeninterview zur Verfügung zu stehen. Wir vermuten, das lag daran, dass die Eltern kurz davor bereits zu einem anderen Thema bei einem Elterabend in der Schule anwesend und die Klassenvorstände nicht einverstanden waren, in ihrem Namen einzuladen. Außerdem unterrichtete keiner von den Gesprächsleitern in dieser Klasse, sodass die Eltern zu niemandem von uns einen Bezug hatten.

Die Interviews wurden mit Hilfe eines digitalen Aufnahmegerätes aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert (siehe Anhang 8 - 10).

5.3.3 Leitfragen zum Interview

- Wie erleben Sie die Beurteilung ohne Noten?
- Was finden Sie an der Beurteilung ohne Noten (besonders) gut?
- Was gefällt Ihnen daran (überhaupt) nicht?
- Was würden Sie daran ändern wollen?
- Wie erfolgte die Information über das neue Beurteilungssystem an unserer Schule?

5.3.4 Kategorisierung und Diskussion der erhobenen Daten

Die bereits aus den Befragungen der SchülerInnen bekannten Kategorien wurden um die Kategorie Informiertheit ergänzt.

5.3.4.1 Orientierung

Ein Elternteil meint, dass es auch nicht zielführend sei, wenn sie und ihre Kinder das System durchschauen, aber es den zukünftigen Lehrherren keine Hilfe bietet oder sie sich nicht die nötige Zeit nehmen, die Rückmeldungen zu studieren.

Eine Mutter äußert die Angst, nicht bzw. zu spät über ein drohendes Wiederholen der Klasse informiert zu werden.

Dagmar, 1B: Aber zum „Sitzen bleiben“ selber, na, das würde ich schon gerne haben, dass ich da ja rechtzeitig gewarnt werde als Mutter. (Anhang 8/E 1a/1b/Z 610–611)

Ein gravierendes Manko für zwei Eltern ist die uneinheitliche Handhabung des neuen Beurteilungssystems von Seiten der LehrerInnen. Manche vergeben „Smileys“, andere bepunkteten die Leistungen, wieder andere beurteilen verbal (LZKs). Ein Schüler habe in Leibesübungen keine Beurteilung bekommen.

Nr. 10: Die Lehrkräfte beurteilen einfach nicht einheitlich. Der eine macht es so, der andere so. (Anhang 9/E 2a/2b/Z 38–39)

Drei Eltern wünschen sich Ergänzungen zur neuen Beurteilung, nämlich mit verbalen Zusätzen, mit einer Ziffernbeurteilung bzw. durch ein Gespräch (LehrerIn-Eltern-SchülerIn) zu Semesterende.

Einer Mutter gefällt die Idee sehr gut, die Rückmeldebögen in den erforderlichen Sprachen bereit zu stellen.

Um die Lesbarkeit zu erhöhen, wünscht sich ein Elternteil, die Reihenfolge der einzelnen Items beim Arbeits- und Sozialverhalten in den verschiedenen Gegenständen zu vereinheitlichen.

5.3.4.2 Differenziertheit

Sehr viele Eltern der ersten und zweiten Klassen schätzen die hohe Aussagekraft und Ausdifferenziertheit bei der Rückmeldung sehr. Noten gäben ein viel „verwascheneres“ Bild über den Leistungsstand des Kindes.

Nr. 10: Nur, wenn man sich den Beurteilungsbogen genau durchliest, muss ich sagen, die Aufspaltung war phantastisch. Speziell in den Hauptgegenständen, da sieht man schon sehr wohl heraus, was das Kind kann und was nicht. (Anhang 9/E 2a/2b/Z 299–301)

Für eine Mutter der dritten Klassen sei die große Bandbreite bei „beherrscht teilweise“ nur sehr schwer fassbar, eine andere meint, dass wir jetzt nicht mehr fünf Noten hätten, sondern nur noch drei.

Ein Vater stellt fest, dass im Unterricht in der Gruppe mit verschiedenen Lehrbüchern gearbeitet wird.

Kurt, 3A: Weil, da arbeiten manche sogar mit einem ganz anderen Buch. (Anhang 10/E 3a/3b/Z 502)

5.3.4.3 Belastung/Belastungsverminderung

Mehrere Eltern der ersten Klassen erwähnen, dass durch die Einführung des neuen Beurteilungssystems weniger Leistungsdruck sowohl auf den Kindern als auch auf den Eltern laste.

Lore, 1B: Und was ich so super finde, das möchte ich gleich vorweg sagen, es fällt so viel Druck ab von den Kindern und auch von den Eltern, das ist meine Meinung. Wenn ich mich an früher erinnere, die Schularbeit steht an, die Kinder presst man auch irgendwo rein, man sagt, bitte, bitte lern, weißt es eh, wenn du dir die verhaust, das wirkt sich auf das Zeugnis aus. Das fällt jetzt alles weg. (Anhang 8/E 1a/1b/Z 13–17)

Im Gegensatz zum “Drill” im Gymnasium lernten die SchülerInnen mit wesentlich weniger Stress. Ein Elternteil bemerkt, dass das Lernverhalten des Kindes gleich geblieben ist, aber es kaum mehr Schulangst verspürt.

Als Belastung wird der Faktor Zeit erlebt. Das Lesen der Leistungsrückmeldung dauere sehr lange, meint eine Mutter. Zwei weitere Eltern beklagen, dass das neue Beurteilungssystem zu schnell eingeführt worden sei.

Nr. 9: Es ist relativ schnell gemacht worden. Man hat ja als Elternteil auch bis zu einem gewissen Grad mitbekommen, dass die Lehrer ja auch nicht wissen, wie das Ganze laufen wird. Dadurch entsteht auch bei den Eltern eine gewisse Unsicherheit. (Anhang 9/E 2a/2b/Z 363–366)

Die neue Art der Rückmeldung überfordere ihre Kinder, meinen zwei Eltern.

Nr. 12: Jetzt sieht er eine Menge Hakerl. Und das verwirrt ihn und macht ihn fertig. (Anhang 9/E 2a/2b/Z 147–148)

Eine Mutter beklagt, dass sie sich nun die Arbeit machen müsse, umzurechnen, was das jeweils für eine Ziffernote wäre.

Als belastend wird von einem Elternteil einer Schülerin/eines Schülers der dritten Klasse empfunden, dass es in der vierten Klasse zu einer Einteilung in Leistungsgruppen kommen werde.

Claudia, 3A: Mir gefällt das System recht gut, aber in der Zwickmühle, in der wir jetzt sind, dadurch, dass das in der dritten Klasse erst übernommen wurde, ist es mir jetzt zu eng. Weil nächstes Jahr ist schon wieder die Leistungsgruppeneinteilung. (Anhang 10/E 3a/3b/Z 34–36)

5.3.4.4 Innovativer Charakter

Bei den Interviews zeigte sich, dass viele Eltern die Idee der Einschätzung betreffend das Arbeits- und Sozialverhalten durch SchülerInnen und LehrerInnen als sehr interessant erleben. Die Kinder würden dadurch in hohem Maße zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit erzogen.

Elisabeth, 3A: *Aber ich merke bei ihr, dass sie selbstständiger geworden ist. Und ein bisschen mehr Verantwortung übernimmt für ihre Dinge, als sie es vorher getan hat.* (Anhang 10/E 3a/3b/Z 427–429)

Ein Elternteil meint, dass sein Kind wachsen und sich entwickeln kann, weil ihm Raum zu eigenverantwortlichem Lernen gegeben wird. Die Möglichkeit des Nachlernens und Verbesserns einzelner Teilbereiche in jedem Gegenstand wird erwähnt.

Andererseits wird kritisiert, dass diese Verbesserungsmöglichkeiten das eine oder andere Mal verwehrt bleiben.

Edith, 1B: *... Und das war beim Stefan im ersten Semester schon so. Und jetzt hat er mir das so transportiert, also da geht es jetzt nicht mehr, weil da könnte ein jeder daherkommen und das dreimal machen, dass er ein „beherrscht“ kriegt.* (Anhang 8/E 1a/1b/Z 402–410)

Zwei konträre Wortmeldungen gibt es zum Thema “Portfoliomappe für zukünftige Lehrherren”:

Nr. 8: *Also, ich habe in der ersten Klasse beim Raphael in der Volksschule erfahren, dass zum Beispiel Lehrherren mit einer Portfoliomappe, in der die besten Leistungen abgelegt werden, viel mehr anfangen können, weil sie da die Leistungen direkt sehen.* (Anhang 9/E 2a/2b/Z 480–482)

Nr. 11: *Ich weiß von meiner Arbeit, da kommen genug Bewerbungen herein. Glauben Sie wirklich, dass sich unser Chef jede einzelne Mappe anschaut und alles durchlesen würde?* (Anhang 9/E 2a/2b/Z 489–490)

Drei Eltern bemerken, dass die ÜHS-Europaschule eine Schule mit stark innovativem Charakter sei.

Nr. 10: *Diese Schule ist ja bekannt dafür, dass sie sowieso immer alles ausprobiert.* (Anhang 9/E 2a/2b/Z 377)

5.3.4.5 Motivation

Sehr viele Eltern (sechs Wortmeldungen) aller Klassen meinen, dass ihre Kinder durch das neue Beurteilungssystem motivierter seien zu lernen. Sie würden die Schule nicht “lockerer nehmen”, obwohl es keine Ziffernnoten mehr gäbe.

Monika, 3B: *Ja, ich wollte nur sagen, bei meiner Tochter ist schon auch eine steigende Tendenz, sie bemüht sich mehr und sie arbeitet gezielter.* (Anhang 10/E 3a/3b/Z 435–436)

Eine Mutter der 3. Klasse bringt zum Ausdruck, dass ihr Sohn nun sehr gerne in die Schule ginge und sich wohl fühle.

Claudia, 3B: *Und er ist ein „Sensibelchen“, und er geht jetzt unheimlich gerne in die Schule. Ich muss sagen, dass das das Beste ist, was uns passiert ist, mit diesem System.* (Anhang 10/E 3a/3b/Z 418–420)

Ein Mädchen sei jetzt weniger motiviert, weil es zu gut beurteilt worden sei, ein Junge sei weder mit Noten noch ohne Noten motivierbar.

Mit der Beurteilung im Unterrichtsfach Leibesübungen haben drei Mütter ein Problem.

Sabine, 1B: *Die Sabrina hat mir das Zeugnis heimgebracht, und es war wirklich das Turnen das Einzige, wo mir wirklich heiß geworden ist. Da hat sie nämlich auch eine unterdurchschnittliche Beurteilung gehabt, und das war einfach nur ungerecht, und wir haben über den Rest eigentlich nicht wirklich diskutieren können, und es war einfach nur das so gemein von der Lehrerin, so was von gemein und böse und indiskutabel für das Kind. (Anhang 8/E 1a/1b/Z 216–220)*

5.3.4.6 Informiertheit

Das Gefühl, wirklich ausreichend informiert worden zu sein, haben nur zwei Eltern. Mit zehn Wortmeldungen drücken die Eltern ihre Unzufriedenheit über mangelnde Information bezüglich des Frühwarnsystems, des nachträglichen Erfüllens von Lernzielen und des Entwicklungsprozesses aus.

Dagmar, 1B: *Ich habe nur eine Frage. Gibt es so etwas wie eine Art Frühwarnsystem an der Schule? (Anhang 8/E 1a/1b/Z 582–583)*

Eine Mutter hat zwei Kinder, je eines in den ersten Parallelklassen, in unserer Schule. Sie drückt auch die Uneinheitlichkeit des Informationsflusses aus.

Sabrina, 1A und 1B: *Und jetzt habe ich sie bewusst trennen wollen und habe jetzt in jeder Klasse eins und habe auch beide Informationen mitgemacht am Schulanfang, und es ist durchaus nicht das Gleiche transportiert worden. Es war eben in der einen Klasse sehr wohl diese Geschichte mit Ausbesserungsmöglichkeiten, die in der anderen Klasse nicht so gekommen ist. (Anhang 8/E 1a/1b/Z 456–459)*

Eine Mutter, deren Sohn in die zweite Klasse geht, meint gar, dass sie ihn nicht in diese Schule gegeben hätte, wenn sie gewusst hätte, dass während der vier Jahre das Beurteilungssystem dahingehend geändert wird, dass es keine Ziffernnoten mehr gibt. Auch wird bekritelt, dass die KollegInnen den Eindruck vermitteln, bezüglich alternativer Formen der Beurteilung unterschiedlicher Auffassung zu sein.

Darüber hinaus habe es Versprechungen gegeben, die nicht eingelöst wurden. Das angekündigte, ausführliche Eltern–LehrerIn–SchülerIn–Gespräch wurde nicht durchgeführt, es blieb beim “althergebrachten” Elternsprechtag.

Der Zeitfaktor des gesamten Entwicklungsprozesses wird von vielen Eltern ins Spiel gebracht.

Nr. 5: *Ich glaube, die Unsicherheit, die wir gehabt haben, war, weil wir so schnell überrumpelt worden sind, das hat sich auf die Kinder übertragen. (Anhang 9/E 2a/2b/Z 258–259)*

Monika 3B: *Wir haben damals im Mai das erste Gespräch wegen der neuen Beurteilung gehabt. Und ich muss sagen, dass das schon eine sehr kurze Zeit war, um sich umzustellen, und vielleicht wären mehr Informationen besser gewesen. (Anhang 10/E 3a/3b/Z 143–145)*

Zwei Eltern der zweiten Klasse kritisieren, dass sie zwar zum Elternabend (Anmerkung: unser Interviewabend) eingeladen worden seien, aber keine inhaltliche Information erhalten hätten, worum es ginge.

5.3.5 Schlussfolgerungen

Die Hypothesen, die Eltern betreffend, lauten:

- Eltern erleben die differenzierte Leistungsbeurteilung grundsätzlich positiv, weil sie aussagekräftig ist.
- Den Eltern fehlen die Noten als Orientierungshilfe.

Die erste These hat sich inhaltlich voll bewahrheitet. Eine Vielzahl von Eltern schätzt die hohe Aussagekraft und Ausdifferenziertheit der Rückmeldungen sehr.

Bezüglich der zweiten These stellen wir fest, dass es drei Eltern gibt, die sich zusätzlich zum neuen Beurteilungssystem Noten wünschen.

Es war für uns überraschend, dass der Wunsch nach Noten seitens der Eltern nicht häufiger genannt wurde. Wir vermuten dahinter eine große Zufriedenheit der Eltern mit dem neuen Beurteilungssystem, halten es aber dennoch für gerechtfertigt, eine Erweiterung der Beurteilung mit Noten in der Zukunft anzudenken.

Einerseits ist die Zustimmung also sehr groß, andererseits erleben die Eltern den Faktor Zeit als sehr belastend. Obwohl manche Eltern und SchülerInnen sehr viel Zeit in das Lesen der Rückmeldung investieren, sind sie auf Grund der subjektiv empfundenen Unübersichtlichkeit überfordert und scheitern daran, unser System in Noten umzurechnen. Andere finden abstruse Umrechnungsschlüssel. Durch die zweifelsohne sehr rasche Implementierung haben Eltern Umstellungsschwierigkeiten und erleben das als Belastung. Manche Eltern verstehen auch nicht, warum die alternative Beurteilung sofort für alle Schulstufen eingeführt wurde und nicht im Sinne einer langsamen Entwicklung nur in den ersten Klassen damit begonnen wurde.

Offensichtlich ist bei manchen Eltern der Eindruck entstanden, dass es im Kollegium einen unterschiedlichen Grad der Informiertheit gibt. Diese Wahrnehmung basiert auf unterschiedlichen Informationen seitens der LehrerInnen und einer verschiedenartigen Handhabung des neuen Systems.

Das ist ein sehr interessanter Aspekt. Wir wissen, dass in allen Konferenzen und Besprechungen geplante Vorgangsweisen abgestimmt wurden und so die "Grundpfeiler" des neuen Systems entstanden sind. Man sollte jedoch auch bedenken, dass die sehr unterschiedlichen LehrerInnenpersönlichkeiten eine äußerst individuelle Auslegung und Herangehensweise hervorrufen können.

Die Möglichkeit des "Sich-nachprüfen-lassens" wird in der Kollegenschaft derzeit noch unterschiedlich gesehen, insbesondere in Bezug auf Häufigkeit, Zeitpunkt und -raum.

Mit Freude und ein bisschen Stolz nahmen wir zur Kenntnis, dass die ÜHS-Europaschule schon immer den Ruf hatte, innovative Wege in der Pädagogik zu gehen, was ja unserem Auftrag als Modell- und Forschungsschule zu wirken gerecht wird.

Eine Befürchtung mancher Eltern ist auch, dass einige Kinder bei der Selbsteinschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens überfordert sind. Uns ist diese Schwierigkeit sehr wohl

bewusst, wir meinen aber, dies sei ein wichtiger Aspekt zur Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit und Realitätsbewusstsein.

Ein für uns bedeutsames Phänomen konnte wahrgenommen werden. Besonders das Unterrichtsfach Leibesübungen gab bei den Eltern Anlass zur Kritik, weil mehrere SchülerInnen die Beurteilung ungerecht und zu hart empfunden haben. Aus unserer Sicht ist das darauf zurück zu führen, dass es im neuen Beurteilungssystem zu einer Trennung von Fertigkeiten und Fähigkeiten auf der einen Seite und dem Bemühen (Arbeits- und Sozialverhalten) auf der anderen Seite gekommen ist. Wir vermuten, dass es im herkömmlichen Notensystem, besonders bei den Fächern Leibesübungen, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Ernährung und Haushalt und Werkerziehung oft zu einer "Verschmelzung" der oben genannten Bereiche gekommen ist.

Dadurch ergab sich wahrscheinlich eher eine bessere Benotung. Hilfreich für die SchülerInnen und Eltern wäre eine eindringliche Bewusstmachung der Trennung dieser Bereiche.

Als Kritikpunkt, der uns persönlich weh tut, wurde genannt, dass die Einladung zum Elternabend der 2b-Klasse, bei dem wir das Interview zur Beurteilung führten, inhaltlich zu ungenau war und deshalb die große Bedeutung dessen nicht hervor ging.

5.4 Leiterbefragung

5.4.1 Beschreibung der Methode (Offenes Interview mit Leitfragen)

Wir entschieden uns für diese Methode, weil die erhaltenen Informationen mit großer Wahrscheinlichkeit gültiger und bedeutungsvoller als bei standardisierten Interviews sind. Der Interviewte kann die Fakten hervorheben und entsprechend darstellen, die für ihn von entscheidender Bedeutung sind. Die Informationen sind umfassender, weil sie nicht durch vorgegebene Antworten eingegrenzt sind.

Im Vergleich zu anderen Befragungsmethoden ist diese Methode "offener" sowohl für den Interviewer als auch für den Interviewten.

Das Ziel einer narrativen Befragung ist meist, zusätzliche Informationen über die Interviewten zu erhalten.

Das offene Interview lebt vor allem davon, dass der Interviewer beim / bei den Befragten eine persönliche Betroffenheit zu dem jeweiligen Thema hervorrufen kann. Ziel ist, dass der Interviewte eine Notwendigkeit sieht, zu den gestellten Fragen Stellung zu nehmen.

Unter anderem ist ein wichtiges Merkmal des offenen Interviews, möglichst wenige Fragen zu stellen und dem / den Interviewten das Gefühl zu geben, von sich aus erzählen zu können. Der Befrager hat vor allem die Aufgabe eines Stichwortbringers bzw. durch ergänzende Fragen dafür zu sorgen, dass der Interviewte / die Interviewten im Erzählfluss bleibt / bleiben und nicht allzu sehr vom Thema abweicht / abweichen (vgl. Stangl, www.paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/Arbeitsblaetter.html).

5.4.2 Daten zur Durchführung der Leiterbefragung

Am Freitag, den 22. April 2005 führte Kollege Wegenschimmel unter Mithilfe des Kollegen Kurbatfinsky (Technik) ein Interview mit dem Abteilungsleiter der ÜHS-Europaschule, Stefan Giegler. Das Interview dauerte vierzig Minuten und wurde mit Hilfe eines digitalen Aufnahmegerätes aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. (Anhang 11)

5.4.3 Leitfragen zum Interview

Die zentralen Fragestellungen des offenen Interviews waren:

1. Was waren deine Motive für die Implementierung eines alternativen Beurteilungssystems?
2. Was waren für dich Erfolgskriterien?
3. Wie ist die Entwicklung bis jetzt gelaufen?
4. Wer analysiert den Prozess?
5. Wie wirst du von deiner Seite her weiter verfahren?

5.4.4 Diskussion der erhobenen Daten

ad 1. Was waren deine Motive für die Implementierung eines alternativen Beurteilungssystems?

Abteilungsleiter Giegler nennt drei Hauptaspekte als Motive. Zuerst bezieht er sich auf Erkenntnisse der Unterrichtswissenschaft, der Erziehungswissenschaft und der

Lernpsychologie. Er bezweifelt die Objektivität der Noten und bemängelt die geringe Aussagekraft.

S: Ich glaube, dass das Ziffernnoten-System genügend Schwachstellen aufweist, das ist entsprechend erwiesen. Die Bedeutung der Noten, ihre Gültigkeit und Objektivität ist ja in hohem Maße in Frage gestellt. (Anhang 11/Z 24-28)

Als zweiten Aspekt nennt er die Empfehlungen der Zukunftskommission.

Der dritte Aspekt ist, dass sich die ÜHS-Europaschule als Forschungs- und Modellschule versteht. Diese hat den Auftrag, modellhaft zu unterrichten und in Alternativen zu denken.

*S: ... ob es die Frage der Schwerpunktbildungen ist, ob es die Frage der Qualität des Unterrichtens ist, oder ob es die Frage der Beurteilung ist und das ist auch ein Aspekt, wo ich mir denke, da müssen wir uns positionieren. Das ist auch eine unserer wichtigen Aufgaben. Wenn **wir** das nicht machen, wer soll es sonst machen? (Anhang 11/Z39-42)*

Abteilungsleiter Stefan Giegler erwähnt auch eine Ermunterung, die vom Ministerium ausgegangen sei, sich mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung in Schulversuchen zu beschäftigen.

ad 2. Was waren für dich Erfolgskriterien?

Für den Leiter wäre ein klar formuliertes Erfolgskriterium, wenn nach einem Jahr eine hohe Bereitschaft des Kollegiums bestünde, gemeinsam an der Optimierung der neuen Beurteilung weiter zu arbeiten.

S: ... Dann wäre das ein erstes Erfolgskriterium, denke ich mir, nach einem Jahr, ... also nicht mehr den Weg komplett zurück zu gehen, sondern an der Optimierung des Systems zu arbeiten. (Anhang 11/Z 72-80).

Er meint, dass seriöse Rückmeldungen über die Auswirkungen des neuen Beurteilungssystems betreffend die weitere Schullaufbahn unserer SchülerInnen erst in acht Jahren gemacht werden könnten.

ad 3. Wie ist die Entwicklung bis jetzt gelaufen?

Bei dieser Fragestellung spielten die Faktoren Zeit und Demokratie eine enorm wichtige Rolle. Tatsache ist, dass das Einführen der alternativen Form der Beurteilung wenig Vorlaufzeit hatte und die ganze Entwicklung unter hohem Zeitdruck stattfand. Der Abteilungsleiter meinte im Interview, dass man gravierende Systemänderungen - und das ist zweifelsohne eine Änderung der Leistungsrückmeldung - unter einer bestimmten Zeitvorgabe machen muss.

S: Gewisse Dinge müssen in einer bestimmten Zeit ablaufen, weil sonst die Gefahr ist, dass man vor lauter Mut die Courage verliert. (Anhang 11/ Z 227-228)

Er beruft sich darauf, dass alle Entscheidungen durch Abstimmungen demokratisch abgelaufen und alle SchulpartnerInnen miteinbezogen worden seien.

S: Die Beschlüsse sind ja gefasst worden und es ist ja diskutiert worden. ... es waren ja de facto demokratische Prozesse. (Anhang 11/Z 222)

Abteilungsleiter Stefan Giegler meint, es habe einen kritischen Punkt gegeben, wo die Einführung des neuen Beurteilungssystems von den KollegInnen in Frage gestellt worden war. Daraufhin habe er ein Informationsschreiben (Diskussionspapier) verfasst (Anhang 2), in dem er auf seine Vorstellungen und Gründe für eine Reform der Beurteilung ausführlich eingeht.

S: Wenn wir uns rein auf der Diskussionsebene, was ist besser, Noten oder nicht Noten und wozu brauchen wir denn die Noten, alle anderen haben auch Noten. Wenn wir uns auf dieser Diskussionsebene bewegt hätten, dann hätte es eine sehr starke Polarisierung gegeben und dann, glaube ich, wäre tatsächlich eine Gefahr bestanden, dass wir das eingefroren hätten. (Anhang 11/Z 288–291)

S: Das Diskussionspapier war dann, glaube ich, tatsächlich entscheidend. (Anhang 11/Z 294)

ad 4. Wer analysiert den Prozess?

In diesem Bereich setzt Herr Giegler auf Kommunikation und Kooperation. Treten in einzelnen LehrerInnenteams Unstimmigkeiten auf, weil bestimmte Bereiche der neuen Beurteilung uneinheitlich gehandhabt werden (Anzahl der Lernzielformulierungen, Freiraum für Projekte,...), ist es ihm wichtig, dass innerhalb des Teams eine Lösung gesucht wird. Er selbst verspricht sich dadurch eine Dynamik, die beispielhaft auf die Selbstlösekompetenzen von anderen Teams wirkt. Bei gravierenden Problemen sieht er es als durchaus nützlich an, in Teambesprechungen anwesend zu sein.

S: Naja, interessant wird es dann natürlich, wenn die Teams nicht voneinander getrennt arbeiten, sondern die Teams sich austauschen, ja miteinander vernetzt sind. Da wird es dann interessant. Und das könnte auch eine Dynamik entwickeln, wenn dann auf Grund dieser Vernetzung die Erfahrungen eingebracht werden, die die Kolleginnen und Kollegen, die in verschiedenen Teams tätig sind, gemacht haben. (Anhang 11/Z 114-118)

ad 5. Wie wirst du von deiner Seite her weiter verfahren?

Abteilungsleiter Stefan Giegler setzt auf die Meinungen aller SchulpartnerInnen. Er möchte mit ihnen Rücksprache halten und die mit der neuen Form der Beurteilung gemachten Erfahrungen und Meinungen dazu austauschen.

Der Leiter hält es für unabdingbar nach der Auswertung der von uns erhobenen Daten eine Konferenz einzuberufen, um in erster Linie einmal das Kollegium zu informieren. Die Ergebnisse sollen auch den Eltern und den SchülerInnen in einer entsprechend verständlichen Art und Weise zur Verfügung gestellt werden.

5.4.5 Schlussfolgerungen

Die Hypothese, den Leiter betreffend, lautet:

Der Leiter möchte die Bedeutung der ÜHS-Europaschule als innovative Schule hervorheben.

Auch diese These wurde durch die Aussagen des Leiters beim Interview voll bestätigt.

Als einen der Aspekte, die für die Implementierung eines alternativen Beurteilungssystems sprechen, bringt Abteilungsleiter Stefan Giegler Empfehlungen der Zukunftskommission ins Spiel. Dies war für uns nicht überraschend, weil er dadurch dem Vorhaben eine solide Grundlage verschaffte. Die Zukunftskommission rät Alternativen zur herkömmlichen Notenbeurteilung zu suchen, um auf die Individualitäten der SchülerInnen besser eingehen zu können. Es ist nicht einsichtig und sinnvoll, dass ein Kind ein ganzes Schuljahr wiederholen muss, wenn es Schwächen in einem oder zwei Gegenständen aufweist. Sie regt ein Beurteilungssystem an, das stärker ausdifferenziert, transparent ist und den SchülerInnen Möglichkeiten offen lässt, auf individuelle Schwächen zu reagieren.

Wichtig war dem Leiter auch zu betonen, dass Schulentwicklung prozesshaft abläuft und dieser Prozess nur dann in Gang gehalten werden kann, wenn bei den KollegInnen ein Grundkonsens über die Bedeutung der Entwicklung bestehe und diese auch kommuniziert werde.

Tatsache ist aber, dass das Tempo der Entwicklung manche LehrerInnen und auch die Eltern beunruhigt, zumindest aber überrascht hat. Es drängt sich der Verdacht auf, dass das enge Zeitkorsett vom Leiter bewusst genutzt wurde, um die Entwicklung und Implementierung ohne große Widerstände „durchzudrücken“.

Überraschend bei der Analyse des Transkripts war für uns, dass der Leiter im Laufe des Interviews von sich aus einen kritischen Punkt in der Genese ins Spiel brachte. Damit wollte er vermutlich die große Bedeutung seines Diskussionspapiers (siehe 3. Frage) hervorkehren. Auch wir sind der Meinung, dass diese schriftliche Information einen Großteil des Kollegiums dazu bewogen hat, der neuen Beurteilungsform positiv gegenüber zu stehen.

Auf die Frage, wer den Prozess analysiere, gab der Leiter keine konkrete Antwort. Er sprach immer wieder von verschiedenen Teams, die miteinander vernetzt arbeiten sollten. Wir vermuten, dass er sich zumindest zum Zeitpunkt des Interviews nicht festlegen wollte.

Prinzipiell sehen wir es als wichtig an, dass besonders diejenigen Personen (SchülerInnen und LehrerInnen), die vorwiegend mit dem neuen System arbeiten, auch die Möglichkeit haben zu artikulieren, wie es ihnen damit geht.

Natürlich ist es zu wenig, nur darüber zu sprechen, der nächste Schritt müssen gemeinsame Überlegungen für Verbesserungen sein. In diesem Sinn ist die Strategie des Abteilungsleiters, nämlich auf Kommunikation und Kooperation zu setzen, eine unseres Erachtens äußerst zielführende.

Bei der Optimierung setzt Abteilungsleiter Stefan Giegler auf die Meinungen aller SchulpartnerInnen.

Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen müssen über Erfahrungen mit der alternativen Form der Beurteilung berichten können.

Bedeutend ist aber der nächste Schritt. Was passiert mit den Berichten/Protokollen/Gesprächsnotizen betreffend den Innovationsprozess? Wer bekommt sie? Wer bewertet die Berichte? Nach unserer Meinung sollten diese Fragen in einer Konferenz zu Beginn des Schuljahres 2005/06 geklärt werden, um die weitere Entwicklung des neuen Beurteilungssystems voranzutreiben.

Ein Modell, das die ganze Schule betrifft, braucht Diskussion im Plenum. Erst wenn jeder das Gefühl hat „am Laufenden zu sein“, kann breite Akzeptanz erreicht werden. Optimierungsschritte sollen dann überschaubar und für alle nachvollziehbar sein.

6. Resümee und Ausblick in die Zukunft

Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Genese unseres Schulentwicklungsprozesses wurden uns viele Einzelheiten erst bewusst.

Beim Studieren der Protokolle über Pädagogische Nachmittage, Konferenzen, Informationsveranstaltungen, Klassen- und Schulforen usw. wurde für uns offensichtlich, welche zentrale Rolle der Leiter unserer Schule spielte und unter welchem hohem Zeitdruck die Entwicklung stattfand.

Interessant und aufschlussreich war es für uns, zum Thema der alternativen Leistungsbeurteilung alle SchulpartnerInnen zu befragen. Es zeigte sich, dass es viele inhaltliche Überschneidungen der Aussagen gab, die SchulpartnerInnen aber auch einige konträre Ansichten rückmeldeten.

Die intensive Auseinandersetzung mit der Literatur erweiterte unseren Blickwinkel zu diesem Themenkreis. Zu reflektieren, wie die Schulentwicklung abgelaufen ist, war für uns äußerst lehrreich.

Wir betrachten es als unsere Aufgabe, den Schulentwicklungsprozess in Gang zu halten, indem wir im Herbst 2005 alle SchulpartnerInnen über die Ergebnisse unserer Arbeit informieren werden.

Als sehr effizient und sinnvoll würden wir es erachten, wenn es zur Einsetzung einer Steuergruppe käme, die den weiteren Prozess der Optimierung unseres Beurteilungssystems begleiten und vorantreiben würde.

Es gibt einige Verbesserungspotentiale, die wir sehen:

- Klärung der Frage des Repetierens
- Klärung der Frage des nachträglichen Erbringens von Lernzielen
- Eventuell Ergänzung der Beurteilung durch Noten oder/und verbale Zusätze
- Informationsfluss zwischen den SchulpartnerInnen
- Zeitmanagement (dem Prozess mehr Zeit geben)

Abschließend möchten wir sagen, dass es für uns als Team eine Herausforderung war, diese Arbeit zu schreiben und wir der Meinung sind, durch die erforderliche Arbeitsteilung, aber auch notwendige intensive Kommunikation und Kooperation sehr profitiert zu haben.

7. Literatur:

- **Abu Zahra, Rim/Hiotu, Annemarie/Kurbatfinsky, Peter/Wegenschimmel, Karl:** Wie erleben SchülerInnen der Europaschule ihren Unterricht in den gewählten Schwerpunktschienen? Universität Klagenfurt (IFF), 2003/2004.
- **Abu Zahra, Rim/Hiotu, Annemarie/Kurbatfinsky, Peter/Wegenschimmel, Karl:** Wie erleben LehrerInnen der Europaschule ihren Unterricht in den einzelnen Schwerpunktschienen? Universität Klagenfurt (IFF), 2004.
- **Achleitner, Josef:** Tips zum Finish in Schulen sind nicht alles im Leben. Oberösterreichische Nachrichten: Hauptaussgabe vom 17.06.1998, S. 18.
- **Alber:** In: Olechowski, Richard/Rieder, Karl: Motivieren ohne Noten. Jugend und Volk Verlag, Wien-München, 1990, S. 114.
- **Altricher, Herbert/Messner, Elgried/Posch, Peter:** Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Kallmeyer Verlag, Hannover, 2004.
- **Altrichter, Herbert/Posch, Peter:** Lehrer erforschen ihren Unterricht: Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 1998, S. 312ff.
- **Altrichter, Herbert/Salzgeber, Stefan. In: Altrichter, Herbert/Posch, Peter:** Mikropolitik der Schulentwicklung – förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck, StudienVerlag, 1996, S. 96 -169.
- **Anlanger, Otto u.a.:** Noten verboten – Alternativen der Leistungsbeurteilung, Schulheft 75, Band 1, 1994.
- **Anlanger, Otto u.a.:** Noten verboten – Alternativen der Leistungsbeurteilung, Schulheft 75, Band 2, 1994.
- **Bauer, Christa:** Lernziele in leistungsheterogenen Gruppen. In: Noten verboten. Schulheft 76. Band 2. Jugend und Volk Verlag, Wien-München, 1994, S. 200-214.
- **Becker, Georg:** Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik. Teil III. Weinheim/Basel, 1998.
- **Bendler, Alfred (1995):** Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsformen - Qualität ohne Lernkontrolle? In: Pädagogik 3, 1995, S. 10-13.
- **Bratnizky, Horst:** Zeugnisse als lernfördernde Rückmeldungen. In: Böttcher, Wolfgang/Brosch, Ulrich/Schneider-Petri, Henrike: Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1999, S. 15-29.

- **Bratnizky, Horst:** Leistungsbeurteilung in der Grundschule. In: Böttcher, Wolfgang/Brosch, Ulrich/Schneider-Petri, Henrike: Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1999, S. 135-138.
- **Böttcher, Wolfgang/Brosch, Ulrich/Schneider-Petri, Henrike:** Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1999.
- **Brosch, Ulrich:** Geht es ohne Noten? Ja –aber... In: Böttcher, Wolfgang/Brosch, Ulrich/Schneider-Petri, Henrike: Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1999, S. 106-119.
- **Brunner, Ilse/Schmidinger, Elfriede:** Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative in der Grundschulpraxis. Veritas Verlag, Linz, 2000.
- **Brunner, Ilse/Schmidinger, Elfriede:** Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Veritas Verlag, Linz, 2001.
- **Buchberger, Friedrich/ Buchberger, Irina:** Wie man Bildungsweltmeister wird, oder was ÖsterreicherInnen von den FinnInnen lernen können. In: Schulkompetenzzentrum der Kinderfreunde (Hrg.): Schule neu gedacht. ExpertInnenbeiträge zur Zukunft der (österreichischen) Schule. Gutenberg Verlag, Linz, 2004, S. 68-77.
- **Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur:** bmbwk.gv.at/app/gesetze.htm, 26.5.2004.
- **Capaul, Roman:** Die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. In: Journal für Schulentwicklung, 6. Jahrgang, StudienVerlag, Heft 2/2002, S. 16-30.
- **Danielson, C. and L. Abruthyn (1997):** An introduction to using portfolios in the classroom, Alexandria VA: ASCD.
- **Eck, Claus D.:** Rollencoaching als Supervision – Arbeit an und mit Rollen in Organisationen. In: Gerhard Fatzer (Hrsg.): Supervision und Beratung. Köln: Edition Humanistische Psychologie, 1990, S. 209-247.
- **Eder, Ferdinand, u.a.:** zukunft:schule, Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung – Das Reformkonzept der Zukunftskommission; BMBWK, 2003
abrufbar unter:
http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/10473/Konzept_Zukunft.pdf.
- **Eder, Ferdinand, u.a.:** Abschlussbericht der Zukunftskommission, BMBWK, 2005.

- **Epstein, Andrew (2004):** Assessment: Portfolios - www.teachervision.fen.com, 20.04.04.
- **Feyerer,Ewald/Prammer, Wilfried:** Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin, 2003.
- **Feyerer,Ewald/Prammer, Wilfried:** Auch in der Hauptschule lernen Schüler ohne Notendruck. In: Noten verboten. Schulheft 76. Band 2. Jugend und Volk Verlag, Wien-München, 1994, S. 186-198.
- **Giegler, Stefan:** Unveröffentlichtes Diskussionspapier zur Erweiterung des Schulversuchs, vom 3. Juni 2004, 08.22 Uhr.
- **Groeben, Annemarie, von der:** Gemeinsam lernen und individuell bewerten? Zum Umgang mit der Leistungsmessung in der Bielefelder Laborschule. In: Pädagogik, Heft 6/ 1993, S. 26-30.
- **Groeben, Annemarie, von der/Tillmann, Klaus-Jürgen:** Pro und Contra Leistungsvergleichsstudien. In Pädagogik 52/2000, Heft 12, S. 6.
- **Hebestreit, Carsten:** Schüler lernen mehr in der Schule ohne Noten. Oberösterreichische Nachrichten: Hauptausgabe vom 06.07.2005, S. 22.
- **Helmke, Andreas:** Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Hogrefe Verlag.
- **Ingenkamp, Karl-Heinz:** In Weiss, Rudolf: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Jugend und Volk Verlag. Wien-München, 1989, S. 215.
- **Krainz-Dürr, Marlies:** 7 Thesen zur Wirksamkeit von Schulentwicklungsprozessen. In: Journal für Schulentwicklung, 7. Jahrgang, StudienVerlag, Heft 2/2003, S. 42-46.
- **Krainz-Dürr, Marlies:** Schulprogrammentwicklung: Erfolgsfaktoren und Knackpunkte. Ergebnisse aus dem Projekt „Schulprogrammentwicklung an berufsbildenden Schulen in Österreich“. In: Journal für Schulentwicklung, 6. Jahrgang, StudienVerlag, Heft 3/2002, S. 29-40.
- **Krainz-Dürr, Marlies:** Schulentwicklung professionell. Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung. In: Schulkompetenzzentrum der Kinderfreunde (Hrsg.): Schule neu gedacht. ExpertInnenbeiträge zur Zukunft der (österreichischen) Schule. Gutenberg Verlag, Linz, 2004, S. 122-131.
- **Krainz-Dürr, Marlies:** Wie kommt Lernen in die Schule? Studienverlag, 1999.
- **Lissman, Urban (2000):** Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, Reinhold: Von der Beobachtung zur Notengebung. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2000, S. 284 – 288.

- **Lügert, Will:** Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung und die „Berichte zum Lernvorgang“ der Bielefelder Laborschule. In: Neue Sammlung, Heft 3/ 1992, S. 387-403.
- **Marschall, Gerhard:** „Die Leute wollen das Verschwommene nicht.“ Oberösterreichische Nachrichten: Hauptausgabe vom 16.06.1998, S. 2.
- **Mayring, Philip:** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz, 2002.
- **Olechowski, Richard/Persy, E.:** Fördernde Leistungsbeurteilung. Jugend und Volk Verlag, Wien-München, 1987.
- **Olechowski, Richard/Rieder, Karl:** Motivieren ohne Noten. Jugend und Volk Verlag, Wien-München, 1990.
- **Olechowski, Richard:** Ziele und Funktionen der Leistungsbeurteilung. In: Noten verboten. Schulheft 75. Band 1. Jugend und Volk Verlag, Wien-München, 1994, S. 64-66.
- **Pichner, Heidi:** In Anlanger, Otto u.a.: Noten verboten – Alternativen der Leistungsbeurteilung, Schulheft 75, Band 1, 1994, S. 5.
- **Plamenik, Beatrix (2001):** Vom Lesetagebuch zum Portfolio. Ein Baustein für das Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen, Graz: Pädagogisches Institut des Bundes in Steiermark, Themenhefte Heft 7.
- **Prammer, Wilfried:** Alle Kinder lernen gemeinsam. Power Point Präsentation. Institut für integrative Pädagogik der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ, Linz, 06.03.2004.
- **Ramseger, Jörg:** Lernprozesse differenziert beurteilen. Neue Anforderungen an die Grundschule. In: Böttcher, Wolfgang/Brosch, Ulrich/Schneider-Petri, Henrike: Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1999, S. 39-44.
- **Riedl, Johannes:** Leistungsbeurteilung konkret. Werkstattbericht. Band 3. Oberösterreichischer Landesverlag, Linz, 1980.
- **Rumpf, Horst:** In Weiss, Rudolf: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Jugend und Volk Verlag, Wien-München, 1989, S. 212.
- **Schaub, Horst:** Weder Noten – noch Berichtszeugnisse: Lernentwicklungsbericht. In: Böttcher, Wolfgang/Brosch, Ulrich/Schneider-Petri, Henrike: Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1999, S. 45-55.
- **Scheiber:** In Olechowski, Richard/Rieder, Karl: Motivieren ohne Noten. Jugend und Volk Verlag, Wien-München, 1990, S. 112f.

- **Schley, Wilfried:** Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Herbert Altrichter/Wilfried Schley/Michael Schratz (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck: StudienVerlag, 1998, S. 13-53.
- **Schratz, Michael:** Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1996.
- **Schratz, Michael/Iby, Manfred/Radnitzky, Edwin:** Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim, Beltz, 2000, S. 232-238.
- **Sertl Michael, u.a.:** Noten – nicht zu umgehen? – Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand, Schulheft 98/2000.
- **Stangl, Werner:** Zur Wissenschaftsmethodik in der Erziehungswissenschaft. "Werner Stangls Arbeitsblätter". 1997 In: WWW: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/Arbeitsblaetter.html>
- **Tasch, Klaus/Winkler, Andrea:** Lernzielorientierte Beurteilung an der Modellschule Graz. In: Noten verboten. Schulheft 76. Band 2. Jugend und Volk Verlag, Wien-München, 1994, S. 217-225.
- **Tent, Lothar/Fingerhut, Walter/Langfeldt, Hans-Peter:** Quellen des Lehrerurteils. Untersuchungen zur Aufklärung der Varianz von Schulnoten. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1976.
- **Teml, Hubert:** Tendenzen zur Veränderung der Leistungsbeurteilung. In: Riedl, Johannes: Leistungsbeurteilung konkret. Werkstattbericht. Band 3. Oberösterreichischer Landesverlag, Linz, 1980, S. 13-45.
- **Thurn Susanne:** Verschiedenheit ist Reichtum. In: friends 05/2004.
- **Thurn Susanne:** Leistung – was ist das eigentlich? Oder: „Die Würde des heranwachsenden Menschen macht aus, sein eigener „Standard“ sein zu dürfen“. Vortrag an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz. 24. Juni 2004.
- **Vogelsberger, Kurt (1995):** Leistungsmessung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Pädagogik 3, 1995, S. 6-9.
- **Weiland, Dieter:** Lernentwicklungsberichte. 20 Jahre Praxis an einer Gesamtschule. In: Die deutsche Schule 86.Jg., Heft 3/ 1994, S. 272- 287.
- **Weiss, Rudolf:** Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Jugend und Volk Verlag, Wien-München, 1989.
- **White, Beverly (2002):** Using Portfolios in the Classroom, <http://www.aacs.org/pubs/ViewPArticle.aspx?ArticleID=250>

- **Wiemer, Heinz:** Leistungserziehung ohne Noten. In: Böttcher, Wolfgang/Brosch, Ulrich/Schneider-Petri, Henrike: Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1999, S. 56-67.

- www.projekt-pin.net/pin3/kurse/, 1.6.2004.

- **Winter, Felix:** Auf dem Weg zu einer Feedback-Kultur im Klassenzimmer. In: Lernende Schule. 6.Jg., Heft 21/ 2003, S. 11-13.

- **Winter, Felix:** In der Leistungsbeurteilung etwas gutmachen. In: Böttcher, Wolfgang/Brosch, Ulrich/Schneider-Petri, Henrike: Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1999, S. 80-85.

- www.heute.de/ZDFheute/inhalt/18/0,3672,2094578,00.html, 17.08.2005.

- www.schulen.asn-noe.ac.at/vshinterbruehl/schulversuch.htm, 1.06.2004.
- www.uni-kl.de/FB-SoWi/FG-Paedagogik/Gruppeninterview.doc, 14.08.2005.
- www.vsssoos.at/dateien/noten.doc, 1.06.2004.

8. Anhang

Anhang 1:

Erweiterung des Schulversuchs Alternative Form der Leistungsbeurteilung

Diskussionspapier

Ausgangssituation – Problemaufriss

Konzeption des Schulversuchs

Der Schulversuch „Motivationsmodell zur flexiblen Differenzierung“ geht von der Annahme aus, dass durch den Unterricht in heterogenen Stammklassen ohne Leistungsgruppendifferenzierung den jeweiligen Leistungsniveaus der Schüler/innen optimal entsprochen und vor allem Leistungsversagen entgegengewirkt werden kann. Die Bereitstellung differenzierten Übungsmaterials in heterogenen Gruppen soll vor allem bei leistungsschwächeren Schülern einen hohen motivationalen Effekt bewirken. Bei leistungsstärkeren Schülern soll diese Maßnahme eine realistischere Selbsteinschätzung, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung fördern.

Der verstärkte Einsatz offener Lernformen und die Durchführung von Projekten soll durch die Akzeptanz der heterogenen Gruppenzusammensetzung gefördert werden.

Sowohl Unterrichtsorganisation als auch Beurteilungsmodalität sollen zum Aufbau einer angstfreien Lern- und Arbeitsatmosphäre beitragen.

Beurteilungspraxis

In der ursprünglichen Konzeption unterscheidet sich die Beurteilungspraxis im Schulversuch von der traditionellen Beurteilungspraxis insofern, als es anstelle von (zahlenmäßig limitierten) Schularbeiten in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik „nur“ Lernzielkontrollen (LZK) gibt, welche auf Basis eines vorgegebenen Lernzielkatalogs das Erreichen der Lernziele überprüfen. Im Übrigen gilt dies auch für die Realien und die MTK-Fächer. Eine Bewertung erfolgt während des Schuljahres in Form einer Angabe von Prozenten. Die Schüler/innen sollten darüber hinaus die Möglichkeit erhalten, nicht erreichte Lernziele zu einem späteren Zeitpunkt nachholen zu können. Der Abbau von Versagensängsten, das Ausschalten punktueller Leistungsdisposition und die Erhöhung der Lernmotivation sollte damit erreicht werden.

Im Verlauf der Jahre entwickelte sich zunehmend eine „Verwässerung“ dieser Beurteilungspraxis, indem einerseits die Möglichkeiten zum Nachholen nicht erreichter Lernziele eingeschränkt wurden, andererseits jede einzelne Prozentzahl einer LZK entweder von den SchülerInnen selber, den Eltern oder den LehrerInnen in eine Ziffernote umgewandelt wurde.

Zudem stellte sich heraus, dass die Praxis der Beurteilung sowohl inter- als auch intradisziplinär sehr unterschiedlich gehandhabt wurde.

Auf Grund der Tatsache, dass in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik keine Leistungsgruppen geführt werden, reduzierte sich die Anzahl der Noten, welche das Leistungspotential einer Hauptschule abdecken sollen, auf 5. Die Bandbreiten der einzelnen Noten erweiterten sich gleichzeitig mit der Verringerung der Chancen für leistungsschwächere Schüler/innen, eine sehr gute oder gute Beurteilung zu bekommen (wie

das bei der Führung von Leistungsgruppen zumindest ansatzweise möglich wäre). Der motivationale Charakter der Ziffernnoten wird somit stark beeinträchtigt. Probleme ergaben sich insbesondere beim Übergang von der 8. Schulstufe in eine weiterführende Schule.

Nahtstellenproblematik

Beim Wechsel von der 8. Schulstufe in eine weiterführende Schule sind vor allem Schüler betroffen, die im Abschlusszeugnis in den „Hauptfächern“ nur „Sehr Gut“ und „Gut“ haben. Diese Noten besagen laut SV-Beschreibung, dass die Schüler/innen ein Leistungsniveau der 1. LG oder der 2. LG bis zur Beurteilung „Gut“ besitzen und somit ohne Aufnahmeprüfung die weiterführende Schule besuchen könnten. Die teilweise hohen Anmeldezahlen bei diesen Schulen erfordern allerdings auch bei SchülerInnen ohne Aufnahmeprüfung die Notwendigkeit einer Reihung. Diese Reihung wird (nach Vorgabe des LSR) erstellt, indem die Noten der 8. Schulstufe mit einem Kalkül versehen, je nachdem, ob es Noten der 1. oder 2. LG sind. Diese Aufnahmepraxis führt bei AbgängerInnen der ÜHS immer wieder zu massiven Problemen bis hin zu Benachteiligungen bzw. Ungerechtigkeiten.

Gründe für eine Reform

„Wir müssen (...) der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen, der Vielfalt des Schullebens, der Vielfalt des Lernens mit einer Vielfalt des Leistens begegnen – Leistung muss sichtbar gemacht werden, stolz machen dürfen und zur eigenen höchstmöglichen Leistung immer wieder neu ermutigen.“ (Dr. Susanne Thurn, in „friends“, 05/2004; Seite 9)

So wie sich Susanne Thurn, die Leiterin der Laborschule Bielefeld, im Artikel „Verschiedenheit ist Reichtum“ in der Zeitschrift „friends“ kritisch mit der gängigen Praxis der Ziffernbeurteilung auseinandersetzt, sieht auch die vom BMBWK eingesetzte Zukunftskommission in ihrem Reformkonzept „zukunft:schule“ in der derzeitigen Form der Beurteilung ein „ungelöstes Problem“:

„Das Hauptproblem der Leistungsbeurteilung im gegenwärtigen System ist der Mangel an Gerechtigkeit. Dieser Mangel hängt zusammen mit

- dem generell geringen Informationswert der Ziffernnoten für Zwecke, die über die Schule hinausgehen,
- der mangelnden Vergleichbarkeit von Noten im Hinblick auf die zugrunde liegenden Leistungen,
- dem Fehlen externer Beurteilungsmaßstäbe und objektiver Tests trotz immer wieder nachgewiesener Mängel des Lehrerurteils
- sowie dem Fehlen einer stärker am Prozess des Lernens orientierten schulischen Diagnostik bzw. der dafür erforderlichen diagnostischen Kompetenzen der Lehrer/innen.

In diesen Kontext gehört schließlich auch das ungelöste Problem des Repetierens: Trotz verschiedener Maßnahmen, mit denen die Repetierhäufigkeit oder Klassenwiederholungen verhindert werden sollten (Leistungsgruppen in den Hauptschulen, Aufsteigen mit einem Nichtgenügend, Frühwarnsystem), wiederholen zahlreiche Kinder und Jugendliche ein ganzes Schuljahr, obwohl sie in manchen Fällen lediglich einen ganzen Gegenstand nicht positiv abgeschlossen haben.“ (zit. Reformkonzept der Zukunftskommission, Eder u.a.; BMBWK 2003; 18f)

Ziffernnoten sollten grundsätzlich 4 Kriterien gerecht werden:

1. Objektivität
2. Zuverlässigkeit
3. Gültigkeit

4. Vergleichbarkeit

Ad 1) Die Benotung einer Leistung ist nur dann objektiv, wenn sie unabhängig von der Person des Beurteilenden ist. Dies ist nachweislich nicht oder nur selten der Fall.

Ad 2) Eine Beurteilung ist dann zuverlässig, wenn sie für ein und dieselbe Leistung zu verschiedenen Zeitpunkten gleich ausfällt. Auch das ist nicht gewährleistet.

Ad 3) Die Gültigkeit der Noten ist gering, da sie nicht dazu geeignet sind, zukünftiges Leistungsverhalten vorherzusagen. Oftmals bezieht sich die Note auf Lernziele, die für den späteren Bildungsgang oder Berufserfolg wenig Bedeutung haben.

Ad 4) Noten werden nicht nach einem absoluten Maßstab vergeben sondern orientieren sich oft am jeweiligen Leistungsstandard der entsprechenden Klasse und an persönlichen Maßstäben. Eine Vergleichbarkeit über die Klasse hinausgehend ist nicht gewährleistet.

Darauf weist auch die Zukunftscommission hin, wenn sie schreibt, „dass je nach regionaler Situation für gleiche Berechtigungen ganz unterschiedliche Leistungen und unterschiedliche Voraussetzungen erforderlich sind.“ (Eder u.a.; a.a.O.; S. 15)

Interessant erscheint in dem Zusammenhang auch, dass das Verhältnis zwischen schulischem Aufwand und Notenertrag nicht stimmig ist. (Eder u.a.; a.a.O.; S. 19). Die negativen Auswirkungen auf die Motivationslage der Schüler/innen liegen auf der Hand und es stellt sich die Frage nach dem „Sinn einer derartigen Beurteilungspraxis“ (Eder u.a.; a.a.O.; S. 19).

Erwähnenswert ist die Tatsache, dass mit zunehmendem Schulalter die Motivation und die Freude am Lernen abnehmen. Umgekehrt nehmen Schulangst, Stress und psychosomatische Beschwerden vor allem in der Sekundarstufe 1 deutlich zu und die Schüler/innen verlieren ihr – in der Grundstufe aufgebautes – positives Selbstkonzept. (vgl. Eder u.a.; a.a.O.; S. 16)

Schulerfolg und Schulbewältigung hängen eng mit der Beziehungsebene zwischen den PädagogInnen und den SchülerInnen zusammen. Derzeit haben die PädagogInnen die Aufgabe, einerseits zu fördern, andererseits Berechtigungen zu erteilen. Die Konsequenzen sind Rollenkonflikte und unterschiedliche Handlungsstrategien von SchülerInnen und Eltern. Die Verbindung von Rückmelde- und Berechtigungsfunktion bei der Notengebung erweist sich somit als kontraproduktiv. (vgl. Eder u.a.; a.a.O.; S. 20)

Schließlich leidet die Nachhaltigkeit des Lernprozesses durch die derzeitige Praxis der Leistungsbeurteilung, da ein langfristiger Kompetenzerwerb nicht gefördert wird. Das Lernen für die Note steht allemal im Vordergrund. (vgl. Eder u.a.; a.a.O.; S. 20)

Vor allem die angeführte Nahtstellenproblematik und die in der Folge angeführten Gründe für eine Reform lassen eine rasche Umsetzung einer alternativen Form der Leistungsbeurteilung sinnvoll erscheinen, zumal neben einer Positionierung der ÜHS als Modellschule die Erweiterung des Schulversuches eine Fülle von Forschungsansätzen eröffnet, welche die ÜHS auch als Forschungsschule im Kontext der Pädagogischen Hochschule positiv heraushebt. Dies wird nicht zuletzt eine Überlebensfrage der ÜHS sein. Doch dazu später.

Argumente für eine Umsetzung ab dem kommenden Schuljahr in allen Klassen

- Die angesprochene Nahtstellenproblematik macht ein sofortiges Handeln notwendig.
- Die Beibehaltung der derzeitigen Regelung in den Klassen 1 – 3 und die Änderung in der 4. Klasse würde bedeuten, dass 2 Systeme der Beurteilung innerhalb der Schule praktiziert werden.
- Bei aufsteigendem Beginn in der 1. Klasse würden 3 Jahre lang sogar 3 Beurteilungssysteme praktiziert.

- KollegInnen, die in 3 unterschiedlichen Schulstufen unterrichten, müssten diese 3 Systeme umsetzen (Konsequenz: großer Arbeitsaufwand).
- Bei einer Implementierung einer Versuchs- und einer Kontrollgruppe innerhalb der Schule ergibt sich das Problem der Überschneidung in den Mischgruppen.

Zukünftige Beurteilung; Formen der alternativen Beurteilung

Die zukünftige Form der Leistungsbeurteilung an der ÜHS könnte folgendermaßen aussehen:

- In den Schulstufen 5 bis 7 erfolgt die Leistungsrückmeldung ohne Ziffernnoten in Form einer noch zu definierenden alternativen Beurteilung. Als Formen dieser alternativen Beurteilung sind denkbar:
 - Direkte Leistungsvorlage
 - Portfolio
 - Mappe mit Lernzielkontrollen
 - Kataloge mit erreichten Lernzielen
 - Lernberichte des Lehrer/innen – Teams
 - Ausstellungen, Präsentationen
 - Lernjournale
 - Lerntagebücher
 - Verbale Beurteilungen des Arbeits- und Sozialverhaltens
 - Etc.
- Die Schule verpflichtet sich, die Eltern (in Anwesenheit der Schüler/innen) mindestens 1x pro Semester über die erbrachten Leistungen der Schüler/innen zu informieren. Bei diesem Gespräch soll gewährleistet sein, dass die Eltern auch Auskunft über eine (allfällige) Zuteilung zu einer Leistungsgruppe bei Schulwechsel erhalten.
- Am Ende der 7. Schulstufe erhalten die Eltern definitiv Auskunft über den Leistungsgruppenstand in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik (allerdings noch ohne Note).
- In der 8. Schulstufe erhalten die Schüler/innen eine Schulnachricht und ein Abschlusszeugnis mit Ziffernnoten und Ausweis der Leistungsgruppe.

Mögliche Forschungsansätze/zu lösende Problembereiche

Wie bereits weiter oben erwähnt, stellt die Erweiterung des Schulversuchs hinsichtlich einer alternativen Form der Leistungsbeurteilung eine Chance dar, die ÜHS als Forschungsschule innerhalb der zukünftigen PH zu etablieren und zu positionieren. Dabei ergeben sich sowohl Möglichkeiten der Forschung im Rahmen von akademieautonomen Forschungsprojekten als auch Perspektiven größer angelegter, vom BMBWK zu bewilligenden Projekte, nicht zuletzt wegen der möglichen nationalen Tragweite des Schulversuchs.

Mögliche Forschungsprojekte könnten sein:

- Auswirkungen einer Leistungsrückmeldung ohne Ziffernbeurteilung auf die *Lernmotivation* der Schüler/innen
- Auswirkungen einer Leistungsrückmeldung ohne Ziffernbeurteilung auf die *Leistungsentwicklung* der Schüler/innen

- Auswirkungen einer Leistungsrückmeldung ohne Ziffernbeurteilung auf das *Schulversagen*
- Auswirkungen einer Leistungsrückmeldung ohne Ziffernbeurteilung auf *Leistungsverweigerung und mögliche Lösungsansätze*
- Veränderungen im Bereich von *Schulangst, Stress* und *psychosomatischen Erkrankungen*
- Auswirkungen auf *Arbeitszufriedenheit* und *Arbeitsaufwand* der Lehrer/innen
- Entwicklung von Lösungsansätzen zur Bewältigung der „*Repetierproblematik*“
- Auswirkungen einer Leistungsrückmeldung ohne Ziffernbeurteilung auf die *Lernmotivation bzw. Leistungsentwicklung (besonders) begabter SchülerInnen - das Portfolio als begabungsfreundliches Diagnose- und Beurteilungsinstrumentarium.*
- Etc.

Nächste Arbeitsschritte – Zeitplan

Auf Grund der Zeitknappheit ergibt sich ein relativ enges Zeitkorsett. Der skizzierte Ablauf basiert in den Punkten 1 bis 4 auf dem einstimmigen Konferenzbeschluss vom 25.05.04. Die Punkte 5 bis 7 sind als Vorschläge aufzufassen und jederzeit korrigierbar.

8. Korrektur bzw. Erweiterung des vorliegenden Papiers bis Dienstag, den 08.06.04 durch die KollegInnen
9. Grundsatzentscheidung des Kollegiums im Rahmen einer Kurzkonferenz am Dienstag, dem 08.06.04, 14.00 Uhr
10. Präsentation des Schulversuchserweiterungskonzepts beim Elternabend der 1. und 2. Klassen am Dienstag, 08.06.04, 18.30 Uhr
11. Diskussion und allfällige Beschlussfassung im Schulforum am Mittwoch, dem 09.06.04, 18.30 Uhr
12. Erste Arbeitsgruppengespräche der FachkollegInnen bezüglich der Form der alternativen Leistungsbeurteilung
13. Kurzpräsentation der Ergebnisse dieser 1. Besprechungen im Rahmen der Schlusskonferenz durch die KoordinatorInnen und KustodInnen.
14. Intensiverarbeitung der Formen einer alternativen Leistungsbeurteilung im Rahmen eines Pädagogischen Nachmittags in der ersten Schulwoche des Schuljahres 2004/05

Literatur:

Thurn Susanne; *Verschiedenheit ist Reichtum*; in friends 05/2004

Eder Ferdinand, u.a.; *zukunft:schule, Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung – Das Reformkonzept der Zukunftskommission*; BMBWK, 2003 abrufbar unter:

http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/10473/Konzept_Zukunft.pdf

Anhang 2:

Sehr geehrte Damen und Herren!

Bezug nehmend auf das Ansuchen um Genehmigung von Schulversuchen vom 10.05.04 reiche ich hiermit den Beschluss des Schulforums betreffend die Erweiterung des Schulversuches „Motivationsmodell zur flexiblen Differenzierung“ nach.

Erweiterung des Schulversuchs Alternative Form der Leistungsbeurteilung

Konzeption des Schulversuchs

Der Schulversuch „Motivationsmodell zur flexiblen Differenzierung“ geht von der Annahme aus, dass durch den Unterricht in heterogenen Stammklassen ohne Leistungsgruppendifferenzierung den jeweiligen Leistungsniveaus der Schüler/innen optimal entsprochen und vor allem Leistungsversagen entgegengewirkt werden kann. Die Bereitstellung differenzierten Übungsmaterials in heterogenen Gruppen soll vor allem bei leistungsschwächeren Schülern einen hohen motivationalen Effekt bewirken. Bei leistungsstärkeren Schülern soll diese Maßnahme eine realistischere Selbsteinschätzung, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung fördern.

Der verstärkte Einsatz offener Lernformen und die Durchführung von Projekten soll durch die Akzeptanz der heterogenen Gruppenzusammensetzung gefördert werden.

Sowohl Unterrichtsorganisation als auch Beurteilungsmodalität sollen zum Aufbau einer angstfreien Lern- und Arbeitsatmosphäre beitragen.

Beurteilungspraxis

In der ursprünglichen Konzeption unterscheidet sich die Beurteilungspraxis im Schulversuch von der traditionellen Beurteilungspraxis insofern, als es anstelle von (zahlenmäßig limitierten) Schularbeiten in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik „nur“ Lernzielkontrollen (LZK) gibt, welche auf Basis eines vorgegebenen Lernzielkatalogs das Erreichen der Lernziele überprüfen. Im Übrigen gilt dies auch für die Realien und die MTK-Fächer. Eine Bewertung erfolgt während des Schuljahres in Form einer Angabe von Prozenten. Die Schüler/innen sollten darüber hinaus die Möglichkeit erhalten, nicht erreichte Lernziele zu einem späteren Zeitpunkt nachholen zu können. Der Abbau von Versagensängsten, das Ausschalten punktueller Leistungsdisposition und die Erhöhung der Lernmotivation sollte damit erreicht werden.

Im Verlauf der Jahre entwickelte sich zunehmend eine „Verwässerung“ dieser Beurteilungspraxis, indem einerseits die Möglichkeiten zum Nachholen nicht erreichter Lernziele eingeschränkt wurden, andererseits jede einzelne Prozentzahl einer LZK entweder von den SchülerInnen selber, den Eltern oder den LehrerInnen in eine Ziffernote umgewandelt wurde.

Zudem stellte sich heraus, dass die Praxis der Beurteilung sowohl inter- als auch intradisziplinär sehr unterschiedlich gehandhabt wurde.

Auf Grund der Tatsache, dass in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik keine Leistungsgruppen geführt werden, reduzierte sich die Anzahl der Noten, welche das Leistungspotential einer Hauptschule abdecken sollen, auf 5. Die Bandbreiten der einzelnen

Noten erweiterten sich gleichzeitig mit der Verringerung der Chancen für leistungsschwächere Schüler/innen, eine sehr gute oder gute Beurteilung zu bekommen (wie das bei der Führung von Leistungsgruppen zumindest ansatzweise möglich wäre). Der motivationale Charakter der Ziffernnoten wird somit stark beeinträchtigt. Probleme ergaben sich insbesondere beim Übergang von der 8. Schulstufe in eine weiterführende Schule.

Nahtstellenproblematik

Beim Wechsel von der 8. Schulstufe in eine weiterführende Schule sind vor allem Schüler betroffen, die im Abschlusszeugnis in den „Hauptfächern“ nur „Sehr Gut“ und „Gut“ haben. Diese Noten besagen laut SV-Beschreibung, dass die Schüler/innen ein Leistungsniveau der 1. LG oder der 2. LG bis zur Beurteilung „Gut“ besitzen und somit ohne Aufnahmeprüfung die weiterführende Schule besuchen könnten. Die teilweise hohen Anmeldezahlen bei diesen Schulen erfordern allerdings auch bei SchülerInnen ohne Aufnahmeprüfung die Notwendigkeit einer Reihung. Diese Reihung wird erstellt, indem die Noten der 8. Schulstufe mit einem Kalkül versehen werden, je nachdem, ob es Noten der 1. oder 2. LG sind. Diese Aufnahmepraxis führt bei AbgängerInnen der ÜHS immer wieder zu massiven Problemen bis hin zu Benachteiligungen bzw. Ungerechtigkeiten.

Beschluss des Schulforums bezüglich der Änderung der Beurteilung

Im Lehrkörper der ÜHS verstärkte sich der Wunsch nach einer Reform der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung, zumal auch im Zwischenbericht der Zukunftskommission die Leistungsbeurteilung als Problemfeld angesprochen wird. Bei der Sitzung des Schulforums am 09.06.04 wurde daher folgender Antrag gestellt:

Antrag

Der Schulversuch „Motivationsmodell zur flexiblen Differenzierung“ an der ÜHS der PA des Bundes in OÖ wird bezüglich der Beurteilung wie folgt erweitert:

In den Schulstufen 5, 6 und 7 erfolgt die Leistungsbeurteilung bzw. Leistungsrückmeldung in alternativer Form ohne Ziffernnoten durch Formen einer direkten Leistungsvorlage, Lernzielkataloge, verbale Beurteilungen und Elterninformationsgespräche.

Die Schule verpflichtet sich, die Eltern (in Anwesenheit der Schüler/innen) mindestens einmal pro Semester über die erbrachten Leistungen der Schüler/innen zu informieren.

Bei diesem Gespräch wird gewährleistet, dass die Eltern auch Auskunft über eine (allfällige) Zuteilung in eine Leistungsgruppe bei Schulwechsel erhalten.

Am Ende der 7. Schulstufe erhalten die Eltern definitiv Auskunft über den Leistungsgruppenstand ihres Kindes in den Fächern Deutsch, Englisch, (Französisch) und Mathematik (allerdings noch ohne Note).

In der 8. Schulstufe erhalten die Schüler/innen eine Schulnachricht und ein Abschlusszeugnis mit Ziffernnoten und Ausweis der Leistungsgruppe in den Fächern Deutsch, Englisch, (Französisch) und Mathematik.

Die neue Form der Leistungsbeurteilung wird ab dem Schuljahr 2004/05 in allen Klassen der ÜHS durchgeführt.

Parallel zur Umsetzung erfolgt eine wissenschaftliche Begleitung in Form von Forschungsprojekten der PA des Bundes in OÖ und eine Evaluation der Ergebnisse hinsichtlich der Auswirkungen der alternativen Leistungsbeurteilung auf Leistungsmotivation, Schulangst, Schulversagen und verwandte Fragestellungen.

Der Antrag wurde nach eingehender Diskussion mit 15 Pro-Stimmen und 1 Gegenstimme mehrheitlich angenommen.

Forschungsansätze

Die Änderung der Leistungsbeurteilung wird ab dem Studienjahr 2004/05 bezüglich folgender Fragestellungen wissenschaftlich begleitet:

- Auswirkungen einer Leistungsrückmeldung ohne Ziffernbeurteilung auf die *Lernmotivation* der Schüler/innen
- Auswirkungen einer Leistungsrückmeldung ohne Ziffernbeurteilung auf die *Leistungsentwicklung* der Schüler/innen
- Auswirkungen einer Leistungsrückmeldung ohne Ziffernbeurteilung auf das *Schulversagen*
- Auswirkungen einer Leistungsrückmeldung ohne Ziffernbeurteilung auf *Leistungsverweigerung und mögliche Lösungsansätze*
- Veränderungen im Bereich von *Schulangst, Stress* und *psychosomatischen Erkrankungen*
- Auswirkungen auf *Arbeitszufriedenheit* und *Arbeitsaufwand* der Lehrer/innen
- Entwicklung von Lösungsansätzen zur Bewältigung der „*Repetierproblematik*“
- Auswirkungen einer Leistungsrückmeldung ohne Ziffernbeurteilung auf die *Lernmotivation bzw. Leistungsentwicklung (besonders) begabter SchülerInnen - das Portfolio als begabungsfreundliches Diagnose- und Beurteilungsinstrumentarium.*
- Etc.

Mit freundlichen Grüßen

Stefan Giegler
Abteilungsleiter

Anhang 3:

Sehr geehrte Eltern!

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte!

Seit dem heurigen Schuljahr wird an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes eine neue Form der Beurteilungsmodalität und Rückmeldekultur praktiziert. Möglich wurde dies auf Grund eines Beschlusses des Schulforums vom 9. Juni 2004.

Reaktionen aus ganz Österreich zeigen uns, dass dieser innovative Schritt genau und mit großem Interesse in pädagogischen Fachkreisen beobachtet wird. Wir werten das als Zeichen des hohen Ansehens, das unsere Schule als Modell- und Forschungsschule genießt.

Ein schriftlicher Bestandteil dieser neuen Form der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung liegt nunmehr in Form des „Dokuments der Lern-, Leistungs- und Sozialentwicklung“ vor. Nach vielen ausführlichen Konferenzen und Arbeitsgesprächen in den einzelnen Fachgruppen wurden die einzelnen Teilbereiche ausgearbeitet und zu einem Gesamtüberblick zusammengefasst. Es stellte sich heraus, dass der Arbeitsaufwand beträchtlich war, was uns auch veranlasste, den vorgesehenen Präsentationstag der Schüler/innen nur am Ende des Sommersemesters durchzuführen. Ich ersuche Sie um Verständnis für diesen Schritt.

Bei den ausgearbeiteten Rückmeldebögen handelt es sich um die erstmalige Einführung einer derartigen Beurteilungsform an unserer Schule. Demzufolge gehen wir davon aus, dass die vorliegende Fassung des „Dokuments der Lern-, Leistungs- und Sozialentwicklung“ noch nicht als perfekt und endgültig anzusehen ist. Es ist uns vielmehr wichtig, Erfahrungen zu sammeln und diese dann als Verbesserungen in die weitere Arbeit einfließen zu lassen.

Aus diesem Grund ersuchen wir Sie, dieses Dokument vor allem hinsichtlich Informationsgehalt und Übersichtlichkeit kritisch zu überprüfen und uns entsprechende Rückmeldungen zukommen zu lassen. Sie tragen damit wesentlich zur qualitativen Weiterentwicklung der Übungshauptschule bei.

Für diesen Beitrag und Ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit zum Wohle unserer Schülerinnen und Schüler herzlich dankend verbleibe ich

mit den besten Wünschen für erholsame Semesterferien und freundlichen Grüßen

Ihr

Stefan Giegler
Leiter der ÜHS

Anhang 4:

- 1 Gruppeninterview mit SchülerInnen aus der 1a und 1b:
2
- 3 P: Wir beginnen unser Gruppeninterview mit den SchülerInnen aus den ersten
4 Klassen, der 1a und 1b. Wie ihr wisst, geht es um die neue Form der Beurteilung,
5 so wie ihr sie jetzt zum ersten Mal erlebt habt. Mich würde interessieren, wie euch
6 diese Form der Beurteilung gefällt. Wie erlebt ihr diese Form der Beurteilung?
7 Gefällt sie euch, bzw. was gefällt euch daran? Und das Gegenteil: Was gefällt euch
8 nicht daran?
- 9 Christoph: Also, ich finde es besser, dass wir diese Benotung haben, weil erstens bin ich es
10 noch nicht so gewöhnt. Wenn ich jetzt ein „nicht beherrscht“ kriege, dann denke
11 ich mir halt, o.k., das kann ein Vierer oder Fünfer sein. Da weiß man es dann nicht
12 genau. Da kann man dann die Eltern auch ein bisschen hereinlegen und sagen,
13 wenn sie fragen, ob das ein Fünfer ist, kann ich sagen, dass es ein Vierer ist. Dann
14 ist das nicht so arg. Jetzt möchte ich auch zu den Nachteilen kommen. Die
15 Nachteile sind zum Beispiel, wie es im vorigen Semester war, da hab ich lauter
16 „beherrscht“ gehabt und hab das hergezeigt, meiner Familie. Aber keiner hat
17 gesagt, ja, na gut, ein anderer hat aber lauter Einser. Dann hab ich gesagt, das sind
18 aber eh lauter Einser. Dann haben sie gesagt, dass sie mir das nicht glauben. Und
19 dann bin ich dagestanden als der Depperte.
- 20 P: Aha.
- 21 Christoph: Also, man kriegt ja auch immer Geld und jetzt hat mein Bruder zum Beispiel mehr
22 Geld bekommen als ich. Weil sie mir das nicht richtig abgekauft haben. Und das
23 sind die Vorteile von den Noten. Da kriegt man speziell an den Zeugnistagen
24 mehr Geld mit den Noten.
- 25 Edwin: Ich halte das neue Zeugnis für besser als das alte. Weil beim anderen Zeugnis steht
26 z.B. ein Einser. Da kennst du dich nicht aus, kannst du nicht gescheit lesen oder
27 bist du besser da oder dort. Aber bei dem jetzigen weißt du besser: In Lesen
28 bin ich gut, Geschichten schreiben bin ich mittel und so. Das ist einfach besser. Da
29 kenn ich mich besser aus. Und es gefällt mir auch besser. Nur meine Mama eh, die
30 hat mir selber erzählt, da braucht man einen Tag Urlaub, um das zu wissen. Sie
31 kennt sich da nicht aus.
- 32 P: Die Eltern kennen sich nicht aus? Und sie brauchen lange, um das durchzusehen?
- 33 Edwin: Ja, sie müssen sich erst daran gewöhnen, aber jetzt geht es schon.
- 34 Thomas: Ich finde dieses Zeugnis einfach viel besser als das frühere Zeugnis, da kenne ich
35 mich jetzt auch viel besser aus, zum Beispiel in GW. Da haben wir einmal das
36 Karten zeichnen gehabt. Und wenn wir das in der Volksschule gehabt hätten und
37 ich wäre woanders schlechter, dann hätte ich wahrscheinlich einen Zweier oder
38 Dreier gekriegt. Und jetzt weiß ich aber, dass ich das recht gut kann, durch das
39 neue Zeugnis, und meine Mama und mein Papa, die haben sich auch gleich
40 ausgekannt.
- 41 P: Du weißt zum Beispiel: Karten zeichnen und lesen, das kannst du schon und
42 andere Sachen, da musst du noch was üben?
- 43 Thomas: Ja.
- 44 P: Also, die Darstellung der vielen Bereiche gefällt dir?
- 45 Thomas: Mh.
- 46 P: Die Eltern können damit auch gut umgehen?
- 47 Thomas: Mh, ja.
- 48 Bianca: Also, ich finde das neue Zeugnis auch besser, weil da weiß man auch, was man
49 lernen soll. Beim alten steht nur ein Einser oder Zweier, da weiß man nicht, was

50 man da lernen muss. Zum Beispiel bei Deutsch. Und da steht das zum Beispiel
51 daneben, wie Geschichten schreiben „beherrscht“ und dann kann ich sagen, ja, das
52 kann ich gut. Das brauche ich nicht mehr üben. Oder wenn „beherrscht nicht“
53 da steht, dann muss ich es halt mehr lernen, um mich zu verbessern.

54 P: Den Teil nur und nicht alles. Meinst du das so?

55 Bianca: Überall ist das so.

56 P: In allen Fächern?

57 Bianca: Ja, in Mathematik ist das auch so.

58 P: Du weißt immer: Teile beherrscht du, oder Teile beherrscht du nicht.

59 Bianca: Ja, dann weiß ich nämlich, was ich lernen kann.

60 Melanie: Und ich finde das einfach super, weil es auch darum geht: Wenn man einen Fünfer
61 hat, dann ist man etwas runter gezogen und das ist dann so, du setzt dich hin und
62 lernst alles noch einmal. Und da weißt du eben, was du lernen musst, und es ist
63 auch für mich und für meine Eltern wie ein kleines Erfolgserlebnis, wenn ich mir
64 Teile ausbessern kann. Man sammelt in dem Sinn die grünen Hakerl. Weil meine
65 Eltern haben am Anfang geglaubt, es ist dann nicht mehr der Druck da. Also, es
66 soll ja der Druck schon weg sein, aber es ist dann nimmer das. Ich habe halt ein
67 rotes Hakerl, ist eh wurscht. Aber es ist trotzdem das Ziel da, dass man grüne
68 Hakerl hat.

69 P: Hab ich dich richtig verstanden? Du hast damit weniger Druck?

70 Melanie: In diesem Sinn schon.

71 P: Du hast geglaubt mehr Druck?

72 Melanie: Eben. Ich habe geglaubt, ich habe mehr Druck, aber das ist total anders.

73 P: Grünes Hakerl heißt ?

74 Melanie: Dass ich diesen Bereich beherrsche.

75 P: Dann kriegst du ein grünes Hakerl vom Lehrer?

76 Melanie: Mh. Ja, vom Lehrer oder von der Lehrerin, genau.

77 Medina: Also, mir gefällt das Zeugnis jetzt viel besser, weil in der Volksschule zum
78 Beispiel, da hab ich da einen Fünfer gekriegt, das war jetzt nur ein Beispiel. Zum
79 Beispiel hätte ich da jetzt einen Fünfer, dann weiß meine Mama zum Beispiel
80 nicht, was ich lernen muss. Aber jetzt zum Beispiel weiß ich, wenn ich ein „nicht
81 beherrscht“ kriege, dann steht da auch, was ich lernen muss. Und da kenne ich
82 mich dann auch viel besser aus als früher.

83 Alexander: Ich brauche jetzt keine Angst mehr haben vor den LZKs (Anm.:
84 Lernzielkontrollen). Weil da steht dann nicht mehr dort ein Fünfer, sondern nur ein
85 „nicht beherrscht“ und da weiß ich dann genau, das muss ich noch üben.

86 P: Andere Sachen beherrscht du schon.

87 Alexander: Ja.

88 P: Hast du weniger Angst vor den Überprüfungsarbeiten?

89 Alexander: Ja.

90 Edwin: Mir ist gerade eingefallen, es wäre nicht einmal schlecht, wenn wir das so hätten.
91 Weil „beherrscht“ ist eh wie ein Einser, „beherrscht fast alles“ ein Zweier und
92 „beherrscht teilweise“ ein Dreier und „ganz ganz wenig“ wäre dann ein Vierer und
93 „beherrscht nicht“ ist dann ein Fünfer. Das wäre ja auch nicht schlecht.

94 P: Dann könnte man eh wieder die Noten hinschreiben.

95 Edwin: Ja eh, genau. Aber das mit dem „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und
96 „beherrscht nicht“ ist ja viel besser als das mit dem Benoten, Fünfer, Vierer,
97 Dreier, Zweier und Einser. Von meiner Seite aus.

98 Christoph: Also, ich möchte jetzt noch einmal übergehen zu dem, was der Edwin erwähnt
99 hat. Das mit den „beherrscht“, ... man könnte auch die Noten wieder

100 einführen und das mit den Tabellen vielleicht machen. Also, ah, du hast jetzt einen
101 Fünfer auf das Ganze, weil du hast jetzt Rechtschreibfehler, viele, der Inhalt der
102 Geschichte ist nicht recht gut, aber zum Beispiel du hast dich bemüht, dass du
103 nicht oft **er** verwendest. Also, du hast statt **er** auch der Riese abwechselnd
104 verwendet. Und nicht nur immer er oder sie, sie, sie.

105 P: Ich versuche, dich zu verstehen. Noten sollen ausdifferenziert werden in
106 Rechtschreiben, Grammatik, in Aufsatzschreiben, Lesen. Aber innerhalb dieser
107 Aufteilung möchtest du nicht „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und „beherrscht
108 nicht“, sondern?

109 Christoph: Na, das passt eh mit „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und „beherrscht nicht“,
110 aber man hätte jetzt die Noten nicht ganz wegtun können. Also, man hätte die
111 Noten noch da lassen können aber die Unterteilung noch genauer machen können.

112 P: Ja, das habe ich auch gemeint.

113 A: Aber du meinst - am Schluss - das Ganze in einer Note ausdrücken.

114 Christoph: Genau.

115 A: Du willst die Inhalte wissen in „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und
116 „beherrscht nicht“ und zusammen steht unten, das ergibt die Note ...

117 Christoph: Ja, so meine ich das.

118 P: Also, du meinst eine Kombination, so wie bisher mit einer Gesamtnote und
119 dieses neue System, beides miteinander.

120 Christoph: Ja, zusammen. Genau so meine ich das.

121 ?: Ja, da wäre ich auch dafür.

122 P: Interessant, ja.

123 Benjamin: Ich finde das System nicht so gut. Weil da kenn ich mich halt nicht so aus. Jetzt
124 habe ich versucht, dass ich das so zusammen tue und dann vielleicht die Note
125 herausbekomme. Damit ich weiß, was ich ungefähr habe. Und das finde ich
126 einfach nicht so gut.

127 A: Warum findest du das nicht so gut?

128 Benjamin: Weil ich halt die Noten von der Volksschule so gewöhnt bin.

129 P: Die Noten warst du so gewöhnt? Da hast du dich leicht orientieren können?

130 Benjamin: Ja, jetzt ist es nicht so klar. Aber das vom Christoph finde ich cool.

131 P: Die Kombination?

132 Benjamin: Ja, genau.

133 Maxi: Ich finde das, so wie wir es jetzt haben viel besser, weil da weiß man genau, was
134 man noch verbessern kann und wo bin ich gut. Naja, und mit dem
135 Volksschulzeugnis früher hat man Noten gehabt, und das war halt irgendwie blöd,
136 weil zum Beispiel da steht jetzt ein Vierer und in Geschichte oder sprachlich da
137 hab ich mich halt gar nicht so ausgekannt, was der Lehrer meint zum Beispiel.
138 Aber jetzt ist es irgendwie besser.

139 P: Meinst du, in der Volksschule war die Note nicht so aussagekräftig? Du hast nicht
140 genau gewusst, was du gut kannst und was du nicht so gut kannst?

141 Maxi: Ja, genau.

142 P: Habe ich das richtig zusammengefasst?

143 Maxi: Mh.

144 Christoph: Meins ist das Beste.

145 P: Nein, jeder hat seine Meinung.

146 P: Gibt es etwas, was ihr ändern würdet? Christoph, du hast jetzt schon was gesagt,
147 nämlich das mit der Kombination. Aber wollt ihr noch irgend etwas ändern? Denkt
148 einmal nach?

149 Edwin: Bei mir ist es fast dasselbe wie der Christoph gesagt hat, aber ich würde statt

150 „beherrscht teilweise“ und „beherrscht nicht“ würde ich einfach Noten geben.
151 Aber die genauer beschreiben. Das kann eigentlich so bleiben, aber nur das
152 „beherrscht teilweise“ und „beherrscht nicht“, das sind Einser, Zweier, Dreier,
153 Vierer und Fünfer.

154 P: Ah, also schon fünf Noten.

155 Edwin: Ja, aber dass das genauer gesagt wird.

156 P: Verstehe.

157 Edwin: Ja, dann kennt man sich dann viel besser aus.

158 P: Was sagst du da dazu?

159 Thomas: Ah, ich habe mir jetzt gerade vorgestellt, dass man das ja auch austauschen könnte.
160 Dass man das jetzt so machen, dass man eine Gesamtnote hat und dann in einem
161 Text so wie es in der ersten und zweiten Klasse war und dann da genauer
162 beschrieben wird.

163 P: Also noch eine verbale Beurteilung dazu, eine mit Worten.

164 Thomas: Ja, genau. Und eine Note.

165 P: Hättest du die doch gerne?

166 Thomas: Ja, eigentlich schon. Aber das, wie es jetzt ist, passt mir eigentlich auch.

167 Benjamin: Oder man könnte ja statt dem „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und „beherrscht
168 nicht“ uns so ja auch Noten hergeben. Da stehen dann überall die Fragen halt und
169 zum Beispiel in Gruppenarbeiten ist das gut. Da gibt man dann einen Einser her.
170 Und dann unten eine Gesamtnote.

171 P: Statt der drei Kategorien „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und „beherrscht
172 nicht“. Stattdessen Noten?

173 Benjamin: Ja.

174 Melanie: Mir passt das schon so, aber mir wäre es persönlich lieber, also, es geht darum: Ich
175 hätte gerne nach der ersten Klasse, also im Endzeugnis Noten. Dass man, wenn ich
176 zum Beispiel meiner Familie das Zeugnis zeige, die Reaktion war aha. Manche
177 waren positiv, manche waren negativ, manche haben gesagt, das ist so, manche
178 haben gesagt, das ist so. Aber ich glaube, das wäre vielleicht nicht so schlecht,
179 wenn man dann im Endzeugnis pro Klasse doch Noten kriegen würde.

180 P: Dazu zu dem anderen? Oder nur Noten?

181 Melanie: Nein, schon dazu. Weil mit nur Noten, da wären wir dann schon wieder beim
182 alten System.

183 P: Und das würdest du nicht wollen?

184 Melanie: Nein, nicht wirklich.

185 Bianca: Ich habe die Noten in der Volksschule eigentlich auch gut gefunden. Und wie ich
186 da mit dem neuen Zeugnis mit „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und
187 „beherrscht nicht“ heim gekommen bin, hat meine Mutter gesagt, ja, was ist denn
188 jetzt das „beherrscht nicht“? Ist das ein Vierer, oder was? Meine Mutter hat sich da
189 nicht ausgekannt. Ich hab ihr dann gesagt, dass das ein Vierer oder Fünfer sein
190 kann. Meine Mutter hat dann aber gesagt, das ist eher so ein Vierer. Oder bei
191 „beherrscht“ hat sie gesagt, das ist ein Einser oder Zweier und bei „teilweise
192 beherrscht“ ist es so ein Dreier. Und da hat sich meine Mutter nicht ausgekannt.
193 Und ich eigentlich auch nicht so.

194 P: Und hast du Wünsche oder Vorschläge für Änderungen?

195 Bianca: Ja, so wie es der Edwin gesagt hat, ist es schon gut.

196 P: Die Kombination?

197 Bianca: Ja.

198 Lukas: Ich finde eher so einen Text, wie der Thomas gesagt hat, besser, zum Beispiel was
199 man gut kann und nicht so gut kann.

200 P: Und wie willst du sonst beurteilt werden?

201 Lukas: Eigentlich normal. So wie jetzt, nur einen Text dazu, wo man weiß, was man noch
202 üben soll.

203 P: Aha, also zusätzlich noch.

204 A: Eine verbale Beurteilung zusätzlich dazu?

205 Lukas: Ja, genau.

206 P: Gut. Was wisst ihr vom „Sitzen bleiben“? Wie geht das, wenn man keine Noten
207 hat?

208 Maxi: Ich glaube, dass das so abläuft, wenn man im Zeugnis also jetzt ganz schlecht
209 steht, in einem Fach, zum Beispiel in Englisch. Ich meine, wenn man die ganze
210 Zeit nicht gelernt hat, und die LZKs verpatzt hat, glaube ich, dann muss man
211 nachsitzen und die Klasse wiederholen.

212 P: Glaubst du, aber du weißt es nicht genau?

213 Maxi: Ich weiß es nicht so genau.

214 Verena: Früher hat man gleich gewusst, wenn man einen Fünfer gehabt hat, dass man
215 nachsitzen muss und die Klasse nachmachen muss. Jetzt, wenn man ein
216 „beherrscht nicht“ hat, dann weiß man das jetzt eigentlich nicht so genau, ob
217 man jetzt wirklich nachsitzen muss. Das ist irgendwie besser. Da hat man nicht
218 so viel Angst, dass man nachsitzen muss.

219 P: Aha, also du meinst keine Angst, „sitzen zu bleiben“?

220 Verena: Ja.

221 Lukas: Ich finde eher besser, dass man nicht „sitzen bleiben“ kann, weil ich habe meine
222 ganzen Freunde und alles da in der Klasse.

223 P: Du meinst die Klassengemeinschaft?

224 Lukas: Ja.

225 P: So ist es auch wirklich, man kann normalerweise kaum „sitzen bleiben“, außer
226 wenn der Lehrer die Eltern zu einem Gespräch holt. Und er muss dann mit ihnen
227 eine Einigung finden. Wenn die Eltern zustimmen, dann wird die Klasse
228 wiederholt. Da gibt es praktisch kaum mehr ein „Sitzen bleiben“.

229 Thomas: Aber ich fände es auch noch gut, wenn man das so machen kann, dass man den
230 Schüler fragt, ob es ihm in der Klasse eigentlich gut gegangen ist und ob er von
231 sich selbst aus wiederholen will. Wenn er recht schlecht war.

232 P: Dass man den Schüler in dieses Gespräch einbindet? Mit Eltern und Lehrer?

233 Thomas: Mh.

234 Christoph: Jetzt zum letzten Mal. Ich möchte zu dem mit dem „Sitzen bleiben“: Das finde ich
235 eine ganz unsinnige und dumme Idee, weil ich finde, jedes Kind soll einen Ehrgeiz
236 in Beziehung auf Schule haben. Ich habe einen guten Freund, und der geht in
237 Isidor (Anm.: Schule), weil ihn das Lernen nicht freut. Der sagt, nein, ich will
238 nichts lernen und ich werde auch nie was für die Schule tun. Ich will mit meinen
239 Freunden spielen, ich will tun können, was ich will. Da hab ich ein Gespräch
240 mitbekommen zwischen ihm und seiner Mutter. Und da hat seine Mutter gesagt,
241 schreib die Nummer auf! Und er hat gesagt, schreib du es doch auf, ich will nicht
242 schreiben! Und ich finde es ziemlich arg, wie die Kinder damit umgehen. Und
243 darum finde ich das Benotungssystem besser, weil dadurch die Kinder sich,
244 manche nicht anstrengen. Zum Beispiel mein Freund, der würde hinausgehen und
245 sagen, aha jetzt hab ich da ein „nicht beherrscht“. Na ja, blöd sein will ich auch
246 nicht, also bemühe ich mich. Dann hätte er vielleicht mehr Ehrgeiz entwickelt und
247 so wird er mal als Straßenkehrer landen. Das finde ich ziemlich gemein.

248 P: Für ihn wäre unser System besser? Meinst du, dass er sich mehr bemühen würde?

249 Christoph: Ja, er würde sich wahrscheinlich sicher mehr bemühen. Aber, es ist jetzt schon zu

250 spät. Ich glaube, der geht nämlich schon in die vierte Klasse und

251 P: Du meinst, dann hätte er wenigstens Teilerfolge.

252 Christoph: Auf jeden Fall Teilerfolge. Aber ich kenn noch einen vom Sehen, der geht auch in

253 Isidor, und der tut, was er kann. Der strebert jeden Tag zwei Stunden, und der

254 erreicht nichts.

255 P: Bei uns hätte er mehr Erfolg?

256 Christoph: Ja, er hätte, so denke ich, mehr Erfolg.

257 Edwin: Ja, ich wollte eigentlich noch was zum Nachsitzen sagen. Ich habe am Anfang

258 geglaubt, dass man gar nicht „sitzen bleiben“ kann. Aber meine Mutter hat dann

259 gesagt, man kann doch noch „sitzen bleiben“. Das mit dem „Sitzen bleiben“ ist

260 doch eine ganz dummsinnige Idee.

261 P: Ist es so besser?

262 Edwin: Ja, genau.

263 A: Warum ist es eine dummsinnige Idee?

264 Edwin: Ja, weil da muss man die Klasse wiederholen. Und wenn du einmal wiederholst,

265 dann sagst du, ah, jetzt werde ich es schaffen, und dann schaffst du`s wieder nicht.

266 Bianca: Ich finde „sitzen bleiben“ eigentlich auch nicht so gut, weil manche sagen dann

267 zum Beispiel, ich lerne jetzt überhaupt nix mehr und dann gehe ich in die nächste

268 Klasse. Aber das kommt ja in der nächsten Klasse auch wieder und dann hat man

269 eigentlich keine Ahnung davon. Also, wenn man das in der vorigen Klasse gut

270 lernt, dann weiß man es in der nächsten auch.

271 Benjamin: Ich finde das „Sitzen bleiben“ eher gut, weil der gute Teil ist, da lernt man alles

272 besser. Und der schlechte Teil ist, wenn man nicht „sitzen bleiben“ mag, dann

273 freut es einen nicht mehr, und dann lernt man auch nichts mehr. Dann kann man

274 noch mal „sitzen bleiben“.

275 P: Du meinst, man lässt sich ganz fallen und lernt immer weniger.

276 Benjamin: Das finde ich schlecht am „Sitzen bleiben“.

277 Melanie: Ich finde, das „Sitzen bleiben“ hat Vorteile und auch Nachteile. Weil ich habe eine

278 Bekannte, die ist „sitzen geblieben“, und dann ist zum Beispiel das Dividieren

279 gekommen, und das hat sie aber können. Da hat sie gedacht, das kann ich, da

280 brauch ich nicht aufpassen, weil ich das eh kann. Aber die Lehrerin hat was Neues

281 dazu erzählt, und sie hat nicht aufgepasst. Und was ist passiert? Sie ist wieder

282 „sitzen geblieben“, weil sie sich gedacht hat, das kann ich. Da kann ich jetzt auf

283 gut Deutsch „einschlafen“, aber es kommt immer wieder was Neues dazu.

284 Medina: Ich habe eigentlich schon Angst vor dem „Sitzen bleiben“, weil da verliere ich

285 meine ganzen Freunde.

286 P: Also, da ist es bei uns besser, wenn du nicht sitzen bleibst?

287 Medina: Ja.

288 P: Einen Aspekt möchte ich noch einbringen. Ihr habt euch im unteren Teil selbst

289 einschätzen müssen. Ihr seid in jedem Gegenstand gefragt worden: Wie ist es dir

290 gegangen? Wie schätzt du dich ein? Wie machst du die Hausübungen? Wie ist die

291 Vorbereitung auf den Unterricht? Wie bringst du dich bei Gruppenarbeiten ein?

292 Das war verschieden in den einzelnen Gegenständen. Was hältst du davon? Wie ist

293 es euch dabei ergangen?

294 Verena: Ich finde das super, weil wenn wir uns jetzt selber einschätzen und dann die

295 Lehrer, dann wissen die Lehrer, wie wir uns einschätzen. Ob gut oder schlecht.

296 P: Den Vergleich findest du gut?

297 Verena: Ja.

298 Bianca: Ich finde die Selbsteinschätzung irgendwie voll super. Manche Kinder sagen, ja,

299 ich bin so gut. Manche sind gar nicht so gut und kreuzen immer „häufig“

300 und das an. Das ist nicht so gut. Man soll wirklich ankreuzen, was man denkt.
301 Nicht zum Beispiel in Deutsch, ich halte mein Heft ordentlich und in Wirklichkeit
302 hat man nichts eingeklebt, usw. Da muss man sich schon richtig einschätzen. Man
303 soll da schon ehrlich sein.

304 P: Wie ist es dir da gegangen?

305 Bianca: Also, ich war sehr ehrlich. Ich hab nicht immer „häufig“ angekreuzt. Auch mal
306 das in der Mitte oder ganz hinten. Das hab ich auch angekreuzt.

307 P: Und hast du kein Problem mit der Einschätzung?

308 Bianca: Nein.

309 Melanie: Ich finde es sehr gut mit der Selbsteinschätzung, weil wenn man dann dem Lehrer
310 den Zettel abgibt, und der Lehrer hat dann den Zettel, dann sieht er, ah, das hab ich
311 gar nicht gewusst, da tut sie sich schwer und so. So sagt man auch dem Lehrer, wo
312 man Schwierigkeiten hat, ohne dass man es in der Klasse laut sagen muss. Dann
313 weiß der Lehrer auch, hoppla, da hat es was.

314 Benni: Ich finde es nicht so gut für die, die das gerne machen, selber einschätzen, weil
315 wenn sie mal krank sind, dann können sie nicht ankreuzen. Und wenn dann nichts
316 dort steht, fragen die Eltern, was war denn da, und so.

317 P: Ihr denkt aber viel, was der Lehrer dann denkt und wie der das betrachtet. Ist diese
318 Selbsteinschätzung für den Lehrer?

319 Christoph: Ich finde Selbsteinschätzung, wenn ich ehrlich bin unnütz, weil es gibt Kinder, die
320 nehmen es ernst, und zwei Drittel nehmen es als Spaß her. Und das hab ich bei mir
321 selbst erlebt. Ich hab es einmal mitgemacht, und dann hat es mich überhaupt nicht
322 mehr gefreut und dann hab ich immer „häufig“ angekreuzt.

323 P: Warum? Ist es dir zuviel geworden?

324 Christoph: Das war einfach fad. Jeden Tag in einer Stunde, in Mathematik zum Beispiel,
325 wenn wir was Neues lernen, dann dauert das eine viertel Stunde, Hakerl
326 ankreuzen. Und das ist unnütz. Der Lehrer soll sagen, was man kann.
327 Selbsteinschätzung ist auch unnützes Vertun einer Druckerpatrone.

328 Bianca: Also, ich finde es nicht so unnütz, weil man da dann ankreuzt, wenn man gut ist
329 in der Schule, dann kreuzt ja die Lehrerin auch etwas Gutes an. Also, nicht wenn
330 man jetzt ein schlechter Schüler ist und man kreuzt alles „häufig“ an, nun weiß sie,
331 das hat er jetzt alles so gemacht. Dann kreuzt ja auch die Lehrerin irgendetwas
332 Schlechtes an.

333 P: Gibt es noch etwas, was noch nicht angesprochen wurde?

334 ?: Nein, wir haben alles gesagt.

335 P: Ich danke euch für das Interview

Anhang 5.1:

- 1 Gruppeninterview mit SchülerInnen aus der 2a und 2b/Teil 1:
2
- 3 P: Wir beginnen unser Gruppeninterview mit den SchülerInnen aus den zweiten
4 Klassen, der 2a und 2b/ erster Teil. Wie ihr wisst, geht es um die neue Form der
5 Beurteilung, so wie ihr es jetzt zum ersten Mal erlebt habt. Mich würde
6 interessieren, wie euch diese Form der Beurteilung gefällt. Wie erlebt ihr diese
7 Form der Beurteilung? Gefällt sie euch, bzw. was gefällt euch daran? Und das
8 Gegenteil: Was gefällt euch nicht daran?
- 9 Ulrich: Mir gefällt es schon recht, weil jetzt haben wir bei den LZKs (Anm.:
10 Lernzielkontrollen) nicht mehr so einen Stress, dass man immer recht viel lernen
11 muss.
- 12 Michael: Mir gefällt es nicht so gut, weil man jetzt keinen Notendurchschnitt mehr hat.
13 Früher habe ich gewusst, dass ich einen Einser habe, einen Zweier, Dreier oder
14 Vierer und Fünfer. Ja, und jetzt steht nur „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und
15 „beherrscht nicht“.
- 16 Manuel: Ja, das wollte ich auch sagen. Wegen der Noten einfach. Ich weiß nicht, welche
17 Note das wäre. Weil bei „beherrscht teilweise“, da kann ich ja einen Vierer,
18 einen Zweier oder Dreier haben.
- 19 Michaela: Ich möchte mich auch dazu anschließen. Mir taugt das auch nicht so. Wegen den
20 Noten. Das, was wir jetzt haben, taugt mir nicht so.
- 21 P: Hättest du lieber die Noten?
- 22 Michaela: Ja.
- 23 P: Kannst du das begründen, warum?
- 24 Michaela: Wie der Michael und der Manuel gesagt haben, wenn wir zum Beispiel ein
25 „beherrscht teilweise“ haben, dann wissen wir nicht, ob das jetzt ein Zweier,
26 Dreier oder ein Vierer ist. Und das ist halt ein bisschen komisch.
- 27 P: Wer ist eher für die neue Beurteilungsform?
- 28 Markus: Ich bin dafür, weil man zum Beispiel sehen kann, wie man im Sozialverhalten ist
29 und weil man sich selber einschätzen kann. Das finde ich recht gut. Und man sieht
30 auch, welche Leistungen man gebracht hat. Und wo man wie war.
- 31 P: Du meinst, dass die Leistungen differenziert dargestellt sind.
- 32 Markus: Ja. Genau. Das ist ein voller Vorteil. In Deutsch steht genau Rechtschreiben,
33 Lesen, Aufsatz,...
- 34 Michael: Ja, es ist schon super, wenn man alles im Überblick hat und dass man sich selbst
35 einschätzen kann und auch das Sozialverhalten beurteilt hat. Aber wie schon
36 gesagt, da weiß man nicht genau. Man weiß nur „beherrscht“, „beherrscht
37 teilweise“ und „beherrscht nicht“. Beim Einser, Zweier, Dreier, Vierer und Fünfer,
38 da hat man es zwar nicht bei der Leistung so genau einzeln gesehen, aber man
39 weiß seinen Notendurchschnitt, und das fehlt mir schon ein bisschen bei der neuen
40 Form. Aber ich glaube, ihr Lehrer schreibt euch die Noten eh auf, oder? Zumindest
41 manche noch.
- 42 P: Na ja, das könnte sein.
- 43 Michael: Es wäre gut, dass die Noten dazu geschrieben werden.
- 44 P: Das wäre dein Vorschlag?
- 45 Michael: Ja, weil dann hätten wir die Leistung so genau und wüssten den
46 Notendurchschnitt und auch welche Note wir insgesamt in diesem Fach haben.
- 47 P: Also, dein Vorschlag wäre eine Kombination vom neuen System und Noten?
- 48 Michael: Mh.
- 49 P: Und eine Gesamtnote in jedem Gegenstand?

50 Michael: Ja.

51 Julia: Ich bin eher auch dagegen, weil man weiß es jetzt nicht so genau. Bei „beherrscht“
52 weiß man eher Einser oder Zweier, aber bei „beherrscht teilweise“ ist es blöd, das
53 ist entweder ein Zweier, Dreier oder Vierer. Da kennt man sich halt nicht so aus,
54 und dann plagt man sich halt zu Hause. Was ist das jetzt?

55 P: Du kennst dich nicht so gut aus?

56 Julia: Ja.

57 Manuela: Ich finde es jetzt besser, weil früher hab ich nicht gewusst, wie bin ich jetzt. Gut in
58 Deutsch, ob in Rechtschreiben oder woanders.

59 P: In welchem Bereich?

60 Manuela: Ja. Jetzt weiß ich, in Deutsch bin ich in Rechtschreiben gut.

61 P: Ja, oder du schreibst gute Texte und bist halt in Grammatik schlechter.

62 Manuela: Ja, jetzt ist es genauer. Das gefällt mir.

63 Manuel: Ja, es ist schon gut mit dem „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und
64 „beherrscht nicht“. Aber mit dem „beherrscht teilweise“, da freut man sich, wenn
65 man ein „beherrscht teilweise“ hat, juhu. Das ist immerhin nicht so schlecht wie
66 „beherrscht nicht“. Da kann man sich freuen, „beherrscht teilweise“, aber dann hat
67 man ja einen Vierer von der Note her.

68 P: Könnte es sein, dass das ein Vierer ist, obwohl „beherrscht teilweise“ dort steht?

69 Manuel: Ja, und da freut man sich dann für einen Vierer sozusagen, und das ist ja nicht so
70 gut.

71 P: Aber, du weißt eh, dass das nur ein kleiner Teil des Ganzen ist.

72 Manuel: Ja, zum Beispiel bei den Rechtschreibfehlern. Aber das weiß man ja eh. Wenn
73 man jetzt einen Aufsatz schreibt und dann nur viele Rechtschreibfehler hat, dann
74 weiß man eh, dass man bei den Rechtschreibfehlern nicht gut ist.

75 Markus: Also, ich hätte noch einen Vorschlag. Also, wenn man jetzt bei „beherrscht“ ein
76 kleines Minus dranhängt, dann ist das vielleicht ein Zweier. Und bei „beherrscht
77 teilweise“ auch ein Minus, dann ist es ein Vierer. So kann man das vielleicht ein
78 bisschen regeln.

79 P: Also, so gesehen hätten wir dann eigentlich eh wieder bei den Noten bleiben
80 können mit Eins, Zwei Drei, Vier und Fünf. Dann kommt dasselbe wieder heraus,
81 oder?

82 Markus: Ja, aber wenn die eine Benotung wollen, ja dann ...

83 P: Aber ausdifferenziert wären die einzelnen Bereiche ja trotzdem.

84 Markus: Ja, genau. Es soll so bleiben und noch Noten.

85 P: Was sagst du dazu?

86 Markus: Ja, das wäre nicht schlecht. Also, mir gefällt das jetzt auch, wie es ist, aber auch
87 Noten dazu tun.

88 Fatlume: Ehrlich gesagt, gefällt mir das auch mit den Noten dazu. Das passt eh mit
89 „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und „beherrscht nicht“, aber die Noten dazu
90 wäre auch gut. Wenigstens in Mathematik, Deutsch und Englisch. In diesen drei
91 Fächern.

92 P: Du meinst, so wie es jetzt ist und in den Hauptgegenständen Noten?

93 Fatlume: Ja, genau. Eine Gesamtnote dort hätte ich gerne.

94 Michael: Ja, ich möchte noch einmal zurückgehen zu dem, was ich gesagt habe. Ich habe es
95 nicht gemeint, wie die Fatlume, nur in den Hauptgegenständen. Dann habe ich
96 wieder keinen Notendurchschnitt vom Gesamten, von allen Noten.

97 P: Für dich ist der Durchschnitt wichtig?

98 Michael: Ja.

99 P: Wozu brauchst du diesen Notendurchschnitt?

100 Michael: Da kann ich mich dann mit meinem Bruder messen.

101 P: Aha, da fehlt dir also jetzt das Instrument, dass du dich mit deinem Bruder messen
102 kannst.

103 Michael: Ja, aber nicht nur deswegen, sondern dann weiß ich auch, dass ich ein
104 Superzeugnis,...Naja, das weiß ich aber eigentlich auch, wenn ich ein
105 „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und „beherrscht nicht“ habe. Aber Eins bis
106 Fünf ist schon ein bisschen besser, als wie Eins bis Drei. Da gäbe es ja im Prinzip
107 nur drei Noten.

108 P: Sind dir die drei Stufen „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und
109 „beherrscht nicht“ zu wenig genau?

110 Michael: Ja.

111 ?: Eigentlich ist das eh dasselbe, wie die Fatlume und der Michael gesagt haben, mit
112 den Noten zusätzlich.

113 P: Würdest du das in allen Gegenständen wollen?

114 ?: Ja, schon, da weiß ich dann besser, wie ich jetzt bin.

115 P: So wie es jetzt ist und Noten in allen Gegenständen dazu?

116 ?: Ja, das würde mir gefallen. Ja, eigentlich schon.

117 A: Ich hätte noch eine ergänzende Frage. Deine Aussage, Ulrich, von vorhin. Du hast
118 gesagt, du lernst jetzt weniger.

119 Ulrich: Naja, nicht unbedingt, aber jetzt hab ich nicht mehr so einen Stress.

120 A: Also, der Stress wird weniger, aber nicht der Lernaufwand?

121 Ulrich: Nein, eigentlich nicht unbedingt.

122 P: Hat sich beim Lernen etwas geändert?

123 ?: Ja, eigentlich schon. Man weiß schon, was zum Test kommt, aber dann, wenn man
124 den Test zurück kriegt, steht zum Beispiel wieder „beherrscht teilweise“. Das kann
125 ja heißen, dass das ein Vierer ist, auch wenn man gelernt hat.

126 P: Und am Lernen selbst, hat sich da etwas geändert?

127 Vanessa: Na, eigentlich nicht.

128 P: Lernst du genauso viel?

129 Vanessa: Ja. Eigentlich schon.

130 Kübra: Ja, ich lerne auch wie voriges Jahr, wie ich die Noten gehabt habe.

131 P: Wie ist es dir lieber?

132 Kübra: Die Noten haben ist mir lieber. Oder wie der Vorschlag vom Markus,
133 „beherrscht“, „beherrscht teilweise“ und „beherrscht nicht“ und ein kleines Minus
134 dazu.

135 P: Das sind aber dann wieder fünf Noten, oder?

136 Kübra: Ja, das wäre mir lieber.

137 P: Dann könnte man aber die Noten auch gleich dazu schreiben.

138 Kübra: Ja, eigentlich schon.

139 P: Und die Teilbereiche?

140 Kübra: Ja, schon so in Teilbereiche gegliedert.

141 A: Warum wollt ihr das behalten, die Teilbereiche?

142 P: Die genaue Gliederung der Teilbereiche in Inhalte und Lernziele? Warum wollt ihr
143 das behalten? Bringt das etwas? Oder, was bringt dir das?

144 ?: Ja, das ist so, dass man dann alles weiß. Zum Beispiel bei den
145 Rechtschreibfehlern, die man da hat.

146 P: Dass du in den einzelnen Teilen genau Bescheid weißt, wie du das kannst?

147 ?: Ja, genau.

148 Markus: Ich sage nur dazu, weil es freuen sich vielleicht alle, die ein „beherrscht“ oder
149 „beherrscht teilweise“ haben. Und dann in der vierten Klasse wird es vielleicht so
150 werden, dass viele Kinder überrascht sind, wenn sie halt schlechte Noten kriegen.
151 Das wäre sehr schlecht.

152 P: Aha, in der vierten Klasse gibt es ja dann Noten.
153 Markus: Ja.
154 P: Ja, da gibt es dann die Noten dazu. Das wird jetzt entwickelt, dass es in der vierten
155 Klasse das neue System gibt und die Noten dazu kommen.
156 Markus: Ich glaube, dass das dann für manche eine Überraschung ist, wenn sie die Noten
157 sehen. Oder eine Enttäuschung, meistens.
158 P: Aber manche könnten auch positiv überrascht sein.
159 Markus: Ja, auch. Könnte sein.
160 P: Aber davor hast du ein bisschen Angst oder ein ungutes Gefühl?
161 Markus: Ein ungutes Gefühl. Sagen wir mal so. Man weiß ja nicht, was dann kommt.
162 Ulrich: So ist es jetzt halt besser. Da gibt es nicht zwei große Schularbeiten in einem Fach,
163 sondern es sind viel mehr Tests und wenn ich zweimal verhaue, dann krieg ich
164 nicht gleich einen Fünfer. Jetzt sind eben viel mehr kleine Gruppen und da kann
165 man sich das dann wieder ausbessern.
166 P: Kleine LZKs, kleine...
167 Ulrich: Ja, da kann ich mich dann wieder ausbessern.
168 Michael: Ich möchte noch einmal auf das Lernen zurückgehen. Für mich ist das Lernen
169 auch nicht anders geworden, weil es gibt ja noch eine Bewertung. Weil mir ist das
170 ja nicht wurscht, ob ich schlecht bin oder nicht. Es ist mir ja genauso noch wichtig,
171 dass ich gut bin. Nicht wie früher bei den Noten. Weil, wenn du jetzt nicht gut bist,
172 dann bist du nicht gut, weil du den Anschluss nicht schaffst. Und das mit den
173 Noten und Leistungsgruppen dann auch noch in der vierten Klasse, ist schon auch
174 noch eine Überraschung. Wenn man auf einmal Noten und Leistungsgruppen hat.
175 Ja, da wäre es auch nicht schlecht, so wie es der Markus gesagt hat, dass wir die
176 Teilbereiche behalten und die Gesamtnote unten drauf schreibt und bei den
177 Teilbereichen auch halt fünf Noten und nicht nur drei Bereiche.
178 Manuel: Also, ja, zu dem, was der Michael gerade gesagt hat. Man muss ja nicht so alles
179 dazuschreiben. Zum Beispiel könnte ein „beherrscht“ ja ein Einser sein, ein
180 „beherrscht teilweise +“ ist ein Zweier, ein „beherrscht teilweise“ ist ein Dreier,
181 ein „beherrscht teilweise –“, ist ein Vierer und ein „beherrscht nicht“ ist ein
182 Fünfer. Wenn man das halt weiß, dann weiß man ja auch die Note.
183 P: Aber da kann man gleich die Note auch hinschreiben.
184 ?: Ja.
185 Manuel: Ja, und dann auch mit dem Lernen, was der Ulrich da gesagt hat. Es ist schon gut,
186 dass wir jetzt keine großen Tests haben, finde ich. Aber, dafür jede Woche, das
187 geht einen ja auch an. Da muss man halt mehr lernen.
188 P: Ja, das hat Nachteile.
189 Manuel: Ja.
190 Julia: Halt das, wie es die Kübra gesagt hat, also, dass man weiß, was man lernen muss.
191 Ich finde auch schon. Ich bin eher für das neue System als für das alte System.
192 Weil, wenn man jetzt beim neuen System weiß, bei dem, was man nicht kann, hat
193 man ein „beherrscht nicht“, dann kann man das besser lernen. Aber beim alten
194 System, da weiß man ja aber auch genau, welche Note man hat.
195 P: Aber nicht, was man genau wiederholen muss.
196 Julia: Ja, genau. Ich weiß nicht, was ich nachlernen muss.
197 P: Du meinst, wo man seine Schwächen hat und wo seine Stärken?
198 Julia: Ja.
199 Stefan: Also, ich bin dagegen, weil man ja nie weiß, was man hat, wenn man ein
200 „beherrscht teilweise“ bekommt. Das ist mir zu ungenau. Und in der vierten
201 Klasse kriegen wir dann auf einmal wieder Noten. Ja, das finde ich einfach
202 komisch. Also, deshalb wäre ich für das alte System.

203 Manuela: Also, ich glaube, dass die Eltern auch ein bisschen böse sind, weil sie wissen ja
204 jetzt, wo die Kinder schlecht sind und wo nicht. Und früher hat man nur die Noten
205 gesehen. Jetzt hab ich einen Einser – super. Dann weiß man nicht, muss ich jetzt
206 da lernen oder da. Jetzt muss ich überall lernen, oder vielleicht nur ein, zwei
207 Sachen.

208 P: Also, gefällt das genau Ausdifferenzierte deinen Eltern?

209 Manuela: Ja, genau.

210 Manuel: Ja, es ist schon wie die Manuela es jetzt gesagt hat, aber wenn ich jetzt ein
211 „beherrscht teilweise“ habe, dann steht halt drunter, du musst das und das noch
212 lernen, weil das kann man halt noch nicht so gut. Und dann weiß ich aber nicht, ist
213 das ein „bomben“ Fleck, also ein Fünfer oder ist das jetzt ein Vierer. Oder
214 vielleicht ein Dreier. Das weiß man ja dann nicht.

215 P: Was wisst ihr über das „Wiederholen müssen“? „Sitzen bleiben“? Wie ist das jetzt,
216 wenn man keinen Fünfer hat? Da kann man ja praktisch nicht „sitzen bleiben“.
217 Was glaubt ihr?

218 Markus: Also, das entscheiden dann die Lehrer, ob jetzt jemand „sitzen bleibt“ oder nicht,
219 wenn er viele „beherrscht nicht“ hat. Dann sagen vielleicht die Lehrer, er muss die
220 Klasse nachholen. Dass das in der Konferenz dann besprochen wird.

221 Julia: Wie ich, die Michaela, der Sven, wie wir nach dem Deutschttest ein „beherrscht
222 nicht“ gehabt haben, da haben wir den Test wiederholen müssen, aber da haben
223 wir auch nicht gewusst, ob das jetzt wieder ein Vierer oder Fünfer war.

224 P: Und was heißt das für dich? Was hat das für eine Auswirkung?

225 Julia: Also, für mich ist es eher eine schlechtere Note. Und es wäre halt schon gut für
226 mich, dass ich den Test wiederholt habe, weil da ich dann gewusst hab, was falsch
227 war und was nicht. Da kann man dann auch im Heft nachschauen, was man falsch
228 gemacht hat.

229 Michael: Ja, ich möchte das wieder ansprechen, was der Markus gesagt hat. Nur, man kann
230 schon „sitzen bleiben“, man muss halt schlecht sein und wie der Markus schon
231 gesagt hat, dass die Lehrer dann darüber entscheiden, wenn ein Haufen „beherrscht
232 nicht“ da steht. Weil das war ja auch mit den Noten früher so, dass man einen oder
233 zwei Fünfer gebraucht hat, damit man wiederholen muss.

234 P: Das kommt dann auf die Lehrerkonferenz an, wie die abgestimmt hat. Jetzt ist
235 es so, dass die Eltern zu einem Gespräch eingeladen werden. Die Eltern müssen
236 dann ihr Einverständnis zum Wiederholen geben. Ansonsten gibt es auch kein
237 „Sitzen bleiben“.

238 Michaela: Ich glaube aber, wenn man ganz schlecht ist und in einem Hauptgegenstand lauter
239 „beherrscht nicht“ hat, wird man auch „sitzen bleiben“. Weil, wenn man in einem
240 Hauptgegenstand einen Fünfer hat, muss man auch eine Wiederholungsprüfung
241 machen.

242 P: Ja. Siehst du Vorteile, wenn man nicht „sitzen bleibt“?

243 Manuel: Na ja, eigentlich ist es gut, weil man die Freunde nicht verliert. Aber es ist auch
244 wieder nicht gut, weil man das, was man vorher gemacht hat, nicht so richtig
245 nachlernt. Man lernt wieder Neues dazu und kennt sich wieder überhaupt nicht
246 aus. Dann schreibt man wieder nur ein „nicht beherrscht“.

247 Markus: Ich gehe ja ins Fußballtraining. Und da hab ich das auch meinen Freunden erzählt.
248 Also, dass ich keine Noten habe. Da haben die gesagt, ja da kann man sich ja voll
249 aufführen, wenn man eh nicht „sitzen bleiben“ muss. Und das finde ich eigentlich
250 auch blöd.

251 P: Und ist es wirklich so, dass sich die Schüler sozusagen voll aufführen?

252 Markus: Nein, eigentlich gar nicht. Da ist keine Veränderung.

253 Manuela: Also, ich finde es auch richtig, was der Markus gerade gesagt hat, weil meine

254 Freunde haben auch gesagt, wie ich gesagt habe, ich habe keine Noten, jetzt musst
255 du ja für die Tests nicht mehr üben und so. Und da habe ich gesagt, doch. Und
256 eigentlich ist das eh fast so wie bei den Noten, weil wir ja auch eine Beurteilung
257 kriegen.

258 P: Eine andere Art der Beurteilung.

259 Manuela: Ja, aber auch eine Beurteilung.

260 P: So hast du es deinen Freundinnen erklärt?

261 Manuela: Ja.

262 Michael: Wie ich das meinen Freunden erzählt habe, haben sie gesagt, ma, das ist aber blöd,
263 wenn man keine Noten kriegt. Da kennt man sich ja dann nicht recht aus. Da hab
264 ich erklärt, dass es schon ein bisschen anders ist. Weil bei den einzelnen
265 Kategorien ist es schon genauer. Und es gibt noch einmal drei Stufen statt fünf.
266 Und dafür weiß man jetzt genauer, wo man gut ist.

267 P: Wie habt ihr das mit der Selbsteinschätzung empfunden? Beim Arbeits- und
268 Sozialverhalten in jedem Gegenstand? In den ausgefüllten Blättern habt ihr ja dann
269 auch die Lehrermeinung gesehen. Wie ist es euch dabei ergangen?

270 Julia: Eigentlich habe ich es eh fair gefunden, dass wir uns auch selber einschätzen
271 durften und dann auch die Lehrer. Und eigentlich hab ich mich genauso
272 eingeschätzt wie sie.

273 P: Hat das genau übereingestimmt?

274 Julia: Ja.

275 P: Hast du dich darüber gefreut?

276 Julia: Ja, schon.

277 P: Das ist ja schön.

278 Kübra: Ja, ich finde das auch gut, dass wir uns selbst einschätzen dürfen. Weil bei den
279 meisten Fächern wurden schon die gleichen Einschätzungen gemacht.

280 P: Wie bei den Lehrern?

281 Kübra: Ja, wie bei den Lehrern.

282 Manuela: Ja, ich finde das auch gut so. Weil früher haben wir nicht gewusst, wie der Lehrer
283 das gefunden hat. Jetzt ist das besser als früher.

284 Manuel: Mit der Selbsteinschätzung ist das schon gut, weil wenn jetzt nur der Lehrer das
285 ankreuzt, dann denkt man sich ja, ja, das ist eh gut. Und so weiß man ja vorher
286 nicht, was der Lehrer ankreuzt. Und da kann man dann selber sagen, ah, da hab ich
287 mich vertan. Das muss ich mir noch ausbessern. Oder dass es passt oder gleich ist.
288 Das ist eigentlich schon gut.

289 P: Kritische bzw. selbstkritische Einschätzung.

290 Manuel: Ja.

291 P: Und da kann man drauf reagieren?

292 Manuel: Ja. Da muss man ehrlich sein.

293 P: Und wie war das?

294 Michael: Es ist schon super, weil, wenn du dir jetzt „gute Kreuzerl“ gibst und dir der Lehrer
295 was Schlechteres ankreuzt, dann weißt du, ups, da muss ich jetzt aufpassen, da
296 muss ich wieder besser werden. Nur, das ist auch manchmal schlecht. Aber das ist
297 ja seltener, dass dich der Lehrer besser beurteilt, als du dich selber eingeschätzt
298 hast. Dann glaubt man, man braucht nichts mehr machen. Dann ist man
299 übermotiviert, und es gibt aber plötzlich eine schlechte Note.

300 P: Fehlt dir dann der Druck?

301 Michael: Nein. Weil manche denken sich, ich hab geglaubt, ich bin so schlecht, aber jetzt
302 bin ich eh so gut. Da brauch ich dann nichts mehr machen oder lernen. Dann, auf
303 einmal hat man nichts gelernt und dann kriegt man schlechtere Noten.

304 P: Aber das könnte ja auch so sein, dass er sagt, ich möchte das wieder erreichen.

305 Michael: Ja, das könnte eigentlich auch sein. Oder sogar besser.
306 P: Gibt es noch etwas, was euch wichtig ist? Möchtet ihr noch etwas ansprechen?
307 Michael: Ja, ich möchte noch ansprechen bei der Änderung. Weil es wäre eine Kombination
308 der beiden Systeme super. So, wie wir es gesagt haben. Dass zum Beispiel eine
309 Note drunter steht und dass man statt drei Stufen fünf Stufen bei den Kategorien
310 hat. So fände ich es am besten. Also, die alte Form und die neue plus fünf Stufen
311 bei den Kategorien.
312 P: Eine Gesamtnote?
313 Michael: Ja, eine Gesamtnote, aber für jeden Gegenstand.
314 P: Also, das ausdifferenzierte Modell **und** Noten.
315 Michael: Ja, und eine Gesamtnote.
316 Markus: Eigentlich ist das eh einfach. Weil alle, die jetzt sagen, dass sie nicht wissen, was
317 die Kategorien heißen. Da muss man sich einfach vorstellen „beherrscht“ ist ein
318 Einser, „beherrscht teilweise“ ist ein Zweier und „beherrscht nicht“ ist ein Dreier
319 bis zum Fünfer. So könnt man sich das ausrechnen. So denke halt ich, dass das
320 gehen könnte.
321 Michael: Ich möchte noch etwas sagen zu dem, was der Markus gesagt hat. Weil, wenn es
322 nur Einser, Zweier und Dreier gäbe, dann wäre ein „beherrscht“ ein Einser,
323 „beherrscht teilweise“ ist von Zweier bis Vierer und „beherrscht nicht“ ist dann ein
324 Fünfer. Dann hätten wir für Drei wieder nur eine einzige Stufe.
325 P: Gut, da gehen die Meinungen ein bisschen auseinander. Gibt es noch andere
326 Meinungen dazu?
327
328 P: Nein. Dann danke ich euch für das Interview.

Anhang 5.2

- 1 Gruppeninterview mit SchülerInnen aus der 2a und 2b/Teil2:
2
- 3 P: Wir beginnen unser Gruppeninterview mit den SchülerInnen aus den zweiten
4 Klassen. Der 2a und 2b / Teil2. Wie ihr wisst, geht es um die neue Form der
5 Beurteilung, so wie ihr es jetzt zum ersten Mal erlebt habt. Mich würde
6 interessieren, wie euch diese Form der Beurteilung gefällt. Wie erlebt ihr diese
7 Form der Beurteilung? Gefällt sie euch, bzw. was gefällt euch daran? Und das
8 Gegenteil: Was gefällt euch nicht daran?
- 9 Tijana: Ja, ähm, ich finde, dass das nicht so gut ist, weil ich habe das meiner Mutter und
10 meinem Vater gegeben, und die haben sich das angeschaut. Sie haben immer
11 gefragt, was heißt das jetzt (Anm.: Vater spricht kaum Deutsch). Ich habe es ihnen
12 immer erklären müssen. Ich finde es halt selber besser, wenn ich das anschau und
13 zum Beispiel steht bei Englisch ein Einser. Passt, ein Einser. Das wäre super.
- 14 P: Darf ich nachfragen? Deine Eltern sind ja - so wie du - nichtdeutscher
15 Muttersprache. Haben sie es nicht verstanden, also den Text. Weil, du hast gesagt,
16 du hast ihnen das erklären müssen.
- 17 Tijana: Ja, die haben den Inhalt nicht verstanden.
- 18 P: Aha. Das heißt, du musstest das übersetzen.
- 19 Tijana: Ja, und das war voll anstrengend für mich.
- 20 P: Und mit Noten können sie leichter umgehen?
- 21 Tijana: Ja, weil zum Beispiel wissen sie jetzt in Englisch habe ich einen Einser und
22 woanders einen Dreier usw. Das verstehen sie besser.
- 23 Martin: Zum Beispiel ich habe es meinen Eltern hingelegt. Und meine Mutter und mein
24 Vater haben eine halbe Stunde gebraucht, bis sie die ganze Mappe durchgeschaut
25 haben. Meine Mutter hat dann gesagt, jetzt kenne ich mich aber noch immer nicht
26 aus, was ich jetzt wo habe. Weil mit Noten finde ich es auch besser. Da hab ich
27 dann einen Einser, das Fach lassen wir über die Sommerferien. Und da, wo ich
28 einen Vierer habe, da muss ich in den Sommerferien dran arbeiten. Aber mit den
29 ganzen Kreuzerln hat sich meine Mutter überhaupt nicht mehr ausgekannt.
- 30 Beau: Ja, ich finde es auch nicht so gut, weil man sich zum Beispiel nicht richtig
31 auskennt, welche Note das jetzt wäre. Ob das jetzt ein Vierer oder Dreier wäre.
32 Da kennt man sich einfach nicht so gut aus.
- 33 P: Und ist das wichtig?
- 34 Beau: Ja, ich möchte klipp und klar wissen, ob das jetzt ein Einser oder ein Zweier ist.
35 Außerdem ist das System so blöd. Da kriegt man 15 bis 20 Zettel, da steht halt das
36 drauf, und das finde ich nicht so gut. Ich möchte lieber wieder Noten haben.
- 37 Lukas: Ich finde es auch nicht so gut, weil wie der Beau schon gesagt hat, die vielen
38 Zetteln. Und mir wäre es lieber, wenn wir Noten kriegen, weil da kann ich in den
39 Sommerferien üben. Mit den Kreuzerln, das mag ich nicht. Und meine Mutter hat
40 sich da auch nicht ausgekannt.
- 41 Daniel: Ja, also, wie ich das Zeugnis gekriegt habe, habe ich mich eigentlich selbst fast gar
42 nicht ausgekannt, weil da so viele Tabellen sind, und ich habe das eher auch lieber,
43 dass das kurz zusammengefasst ist. So wie ein Einser. Da weiß ich, ja, das passt.
44 Und das ist mir eigentlich genug.
- 45 Cagla: Ja, zum Beispiel bei „beherrscht teilweise“, da weiß ich dann nicht, ist das ein
46 Dreier oder Vierer. Da kommt man auch durcheinander. Und meine Eltern haben
47 das auch nicht kapiert. Bei den Noten, da ist das irgendwie besser.
- 48 P: Hast du deinen Eltern das übersetzen müssen?
- 49 Cagla: Ja, aber sie haben es trotzdem nicht kapiert.

50 P: Du hast ihnen übersetzt, was das heißt?

51 Cagla: Ja, und sie haben es nicht verstanden. Sie haben die ganze Zeit gefragt, ja ist das
52 jetzt ein Zweier oder ein Vierer oder was?

53 P: Aha. Was haltet ihr davon? Ihr seid ja teilweise nichtdeutscher Muttersprache.
54 Müssen wir, die Schule, die Rückmeldebögen in andere Sprachen übersetzen?

55 Tijana: Ja, ich fände das besser. Auch in Jugoslawisch, Türkisch, Albanisch. Das wäre
56 super gewesen.

57 P: Dann hätten sich deine Eltern leichter getan?

58 Tijana: Ja, auf jeden Fall. Dann wäre es für mich auch besser.

59 Melek: Ja, eigentlich nicht.

60 P: Warum?

61 Melek: Meine Eltern haben eigentlich geschaut und eh den Zettel gelesen, was da steht.
62 P: Haben sie das verstanden?

63 Melek: Ja, teilweise.

64 P: Teilweise?

65 Melek: Ja.

66 P: Und das macht ihnen nichts aus, dass sie es nicht ganz verstehen?

67 Melek: Ja.

68 P: Ja, weil sie wissen, dass du eine gute Schülerin bist oder? Aber, wenn du nicht so
69 eine gute Schülerin wärst, und die Eltern verstehen es nicht. Was denkst du da?

70 Melek: Dann hätten sie lieber Noten gehabt.

71 Alexandra: Also, übersetzen ist nicht notwendig. Meine Eltern haben schon begriffen, was
72 das heißt. Die kennen sich schon gut aus.

73 P: Aber kannst du dir vorstellen, dass es auch Eltern gibt, die nicht so gut unsere
74 Sprache verstehen?

75 Alexandra: Ja, meine Mutter kann auch nicht so gut Deutsch. Aber mein Vater hilft ihr da
76 schon. Also, er übersetzt für sie.

77 P: Wäre da eine Übersetzung notwendig?

78 Alexandra: Mh. Ja, für sie eigentlich schon.

79 Rabena: Nein, ist nicht notwendig das Übersetzen.

80 P: Für dich nicht?

81 Rabena: Nein.

82 P: Dann wissen es die Eltern nicht so genau?

83 Rabena: Doch. Die verstehen das eh.

84 P: Wie verstehen das deine Eltern? Derya?

85 Derya: Ja, teilweise so. Ich muss das übersetzen.

86 P: Du hast ja eine große Schwester, die das alles genau kann.

87 P: Sieht jemand Vorteile? Denkt mal, es stehen jetzt genau ausdifferenziert die
88 einzelnen Teilbereiche, was du gut beherrscht, was du teilweise beherrscht, was
89 du nicht beherrscht. Und in sehr vielen Bereichen ist das ganz genau gegliedert.
90 Bringt das gewisse Vorteile?

91 Lukas: Ja, ich finde schon, weil in Englisch, da bin ich nicht so gut. Und wenn das dann
92 meine Mutter sieht, dann weiß sie wenigstens nicht, welche Note ich habe. Darum
93 finde ich das besser. Wenn sie das Zeugnis mit den Noten sieht und dann den
94 Vierer sieht. Aber mit dem neuen System sieht sie es nicht gescheit, was ich habe.

95 P: Aha, du denkst, du kannst da die schlechte Leistung ein bisschen verstecken?

96 Lukas: Ja, schon ein bisschen, aber nicht immer.

97 Martin: Ja, es gibt Vorteile. Zum Beispiel früher ist es so gewesen: Wenn ich jetzt einen
98 Vierer gehabt habe, hat es geheißen, das ganze Zeug mitnehmen. D.h., das Ganze
99 lernen. Und jetzt zum Beispiel sieht man in Mathe, ich kann den Winkel nicht,
100 schön. Dann sagt sie, also, nimm das Buch mit, schau, auf welcher Seite der

101 Winkel ist, und das lernst du!

102 P: Du kannst also nun gezielter wiederholen und lernen?

103 Martin: Ja, ich brauche nicht mehr das ganze Buch lernen.

104 P: A Aha, also, deine Mutter lernt mit dir dann?

105 Martin: Nein, mein Bruder.

106 P: Das ist also nun ein anderes, ein gezielteres Lernen?

107 Martin: Ja.

108 ?: Ich finde es einerseits gut und andererseits schlecht. Das Bessere ist, dass man
109 dann gleich weiß, was man bei den Kapiteln beherrscht und was nicht.

110 P: Wo die Probleme sind?

111 ?: Ja. Aber das Schlechte ist, dass man nicht weiß, welche Note das ist.

112 Beau: Ja, ich finde, es gibt eigentlich fast keinen Vorteil. Man kann schon gezielt lernen,
113 aber, das ist auch fast kein Vorteil. Weil ich komme selber irgendwie
114 durcheinander, weil ich nicht weiß, ob das jetzt ein Zweier ist. Und meine Mutter
115 kapiert das auch nicht so richtig. Aber, ja, also der Vorteil ist, dass man gezielter
116 lernen kann.

117 P: Habt ihr Ideen für Änderungen? Was würdet ihr euch wünschen?

118 Cagla: Dass wir wieder Noten haben.

119 Sven: Man kann dieses Zeugnis lassen, nur soll man dazuschreiben, welche Note das ist.

120 P: In jedem Gegenstand?

121 Sven: Ja, genau unten drunter eine Gesamtnote.

122 Tijana: Ich fände es auch gut, bei den Noten, dass die Note bleibt. Und jetzt bei dem
123 neuen System einen übersetzten Zettel, zum Beispiel auf jugoslawisch.

124 P: Ja, das darf man ruhig fordern. Auf jeden Fall. Die Tijana hat ja auch schon
125 dasselbe überlegt.

126 Sven: Ja, ich finde es auch besser. Wir könnten es eh so wie jetzt lassen, aber nicht ganz
127 so viel. Weil es sind 15 Zettel. Meine Mutter hat eine halbe Stunde gebraucht und
128 hat es dann nicht einmal richtig kapiert.

129 P: Aber wir haben so viele Gegenstände. Was wäre denn dein Vorschlag?

130 Sven: Ja, auf fünf Zettel, also pro Zettel drei Gegenstände und da wirklich nur das
131 Allerwichtigste. Die Beispiele. Weil da war zum Beispiel, „hält die Mappe
132 ordentlich“ – teilweise. Ja, was jetzt, teilweise schlecht oder teilweise gut?

133 Beau: Ich finde das auch gut, was der Sven gesagt hat. Man soll die Noten darunter
134 schreiben und auch nicht so viele Zettel austeilen, sondern alles auf vier, fünf
135 Zettel reduzieren.

136 Dominik: Ich möchte, dass Noten und jetzt auch schon Leistungsgruppen drauf stehen.

137 P: Aha, du möchtest jetzt schon wissen, in welcher Leistungsgruppe du wärst?

138 Dominik: Ja, weil in der vierten Klasse ist das ja dann auch so. Darum möchte ich das jetzt
139 auch schon wissen.

140 P: Also, beim selben System bleiben, aber die Leistungsgruppe dazu? Für Deutsch,
141 Mathematik und Englisch.

142 Dominik: Ja, aber es ginge auch mit Noten und Leistungsgruppen dazu. Ja, das wäre mir
143 eigentlich lieber.

144 P: Und das jetzige System?

145 Dominik: Nein, das gar nicht mehr.

146 Lukas: Ich finde das auch irgendwie blöd, weil in der vierten Klasse kriegen wir dann das
147 normale Zeugnis und das Zeugnis, das wir jetzt haben. Und dann werden wir in
148 Leistungsgruppen eingestuft. Das finde ich irgendwie blöd. Weil jetzt haben wir
149 keine Leistungsgruppen, und dann in der vierten Klasse fangen wir an. Da haben
150 wir sie dann schon.

151 ?: Dann wissen wir nicht, wo wir stehen.

152 P: Eine Frage noch: Wie ist es euch ergangen mit der Selbsteinschätzung? Ihr habt
153 euch ja selbst eingeschätzt. Und bei den ausgefüllten Formularen war auch die
154 Einschätzung vom Lehrer dabei.

155 Tijana: Überall war es fast genau richtig. Außer in Geschichte und Physik. Das habe ich
156 voll gemein gefunden, da ist oben gestanden „hat die Mappe in Ordnung“. Ich
157 habe die Mappe immer in Ordnung gehabt. Und wenn die Frau X. herein gegangen
158 ist, war ich immer auf meinem Platz, und sie hat hingeschrieben „nicht“.

159 P: Das heißt, du hast fast überall eine Übereinstimmung gehabt. Und damit warst du
160 zufrieden. Aber in zwei Gegenständen hast du nicht übereingestimmt.

161 Tijana: Ja.

162 P: Aber was machst du jetzt da, wo du nicht übereingestimmt hast?

163 Tijana: Ja, ich versuche halt, noch besser aufmerksam zu sein. Und zu zeigen, dass ich
164 jetzt die Geschichtemappe in Ordnung habe.

165 P: Naja, dann wird man sehen.

166 Cagla: Ja, ich habe auch fast überall eine Übereinstimmung gehabt. Aber in Geschichte
167 nicht.

168 P: Da bist du daneben gelegen?

169 Cagla: Ja.

170 Martin: Das war auch komisch zum Einschätzen. Aber dann auch wie ich Geschichte
171 gesehen habe. Ich habe immer die Mappe dabei gehabt, und sie hat „beherrscht
172 nicht“ hingeschrieben. Das finde ich voll unfair.

173 P: Aber denkt nicht nur an einen Gegenstand! Denkt an alle Gegenstände!

174 Martin: Aber ich glaube trotzdem, dass die Frau X. da die Schüler mit einer anderen
175 Klasse verwechselt hat. Weil alle haben in Geschichte etwas Falsches.

176 P: Nur in Geschichte? Das werden wir aber jetzt nicht klären können. Habt ihr eine
177 allgemeine Meinung darüber?

178 Daniel: Ja, ich finde die Selbsteinschätzung nicht so gut, weil man selber glaubt, dass man
179 bei bestimmten Dingen gut ist. Aber dann kreuzt der Lehrer wieder an, dass man
180 da schlecht ist. Und vielleicht ist sie dann auch ein bisschen verärgert, dass das so
181 ist.

182 P: Glaubst du nicht, dass du nachher dann darauf reagieren kannst?

183 Daniel: Ja, schon ein bisschen.

184 P: Dann kannst du nachher darauf reagieren. Stimmt das?

185 Daniel: Ja, schon ein bisschen.

186 Beau: Ja, also, ich weiß, dass nicht alles auf einen Gegenstand sein soll. Aber, in
187 Geschichte hab ich mich halt auch falsch eingeschätzt, weil die Frau X. hat bei den
188 meisten bei „hat die Sachen in Ordnung“ ein „beherrscht nicht“ angekreuzt. Und
189 in Maschinschreiben kann ich das Zehn-Finger-System. Und ich und der Sven, wir
190 sind die Besten, und wir können alles auswendig. Und sie kreuzt einfach an
191 „beherrscht teilweise“.

192 P: Ansonsten hat es für dich gepasst, das System?

193 Beau: Ja. Die Selbsteinschätzung. Man soll halt schauen, wie man sich selber einschätzt.
194 Und dann halt, was der Lehrer sagt. Ich finde das gut mit der Selbsteinschätzung.

195 P: Kann man dann darauf reagieren? Wenn es nicht übereinstimmt?

196 Derya: Ich finde das mit der Selbsteinschätzung halt auch ähnlich. Außer bei Deutsch, da
197 war zum Beispiel „hat die Sachen nicht in Ordnung“. Dabei war das so, dass ich
198 zum Beispiel nur zweimal mein Buch oder so vergessen habe, und dann war ein
199 „beherrscht nicht“ angekreuzt.

200 P: Aber ansonsten hast du oft übereingestimmt?

201 Derya: Ja.

202 Tijana: Oder bei Musik. Am Anfang, da war ich auch unaufmerksam. Da hab ich immer
203 getratscht und so. Und später, da hab ich mich dann verbessert. Und dann ist auf
204 einmal gestanden, „beherrscht nicht“ bei „arbeitet im Unterricht konzentriert mit“.

205 P: Weißt du, das ist halt eine Gesamtbeurteilung vom ganzen Semester.

206 Tijana: Aber zum Beispiel ein Viertel des Semesters war ich ganz böse und den Rest
207 davon war ich eh ganz gut. Da hab ich eh meinen Mund gehalten.

208 P: Aber vielleicht kannst du das ja im zweiten Semester ändern. Glaubst du das?

209 Tiana: Ja.

210 P: Das wäre ja schon ein Ziel.

211 Tijana: Jetzt bin ich eh gut. Außer einmal, da hab ich einen schlechten Tag gehabt. Da hat
212 sie mich wegsetzen müssen.

213 Cagla: Ja, zum Beispiel bei Turnen, da mach ich immer mit, außer ein paarmal. Und da
214 hab ich ein „beherrscht teilweise“ gekriegt. Ich weiß auch nicht, warum. Ich habe
215 eigentlich überall mitgemacht.

216 ?: Aber ich glaube, es geht auch um die Leistung.

217 Martin: Ich finde das eh ganz schön super. Weil zum Beispiel in GW haben Sie angekreuzt
218 „die Mappe passt teilweise“, und das hat gestimmt, weil hin und wieder hab ich
219 Karten gespielt in der Pause, und da hab ich mir die Mappe erst später geholt. So
220 finde ich das auch voll fair irgendwie. Aber nur in Geschichte, da hapert es halt.

221 Lukas: Ja, bei Geschichte bei der Selbsteinschätzung, wenn man da manchmal krank ist,
222 das war ich zweimal, da kriegt man fast immer Zettel. In jeder Einheit. Wenn man
223 da einmal fehlt, dann hat man den Zettel nicht. Und es erinnert einen die Frau X.
224 auch nicht, dass man den Zettel noch braucht, und wenn man fragt, ob man den
225 Zettel haben kann, dann sagt sie nein, den hab ich nicht mehr. Dann fragt sie, wo
226 warst du denn da? Da hab ich gesagt, krank.

227 P: Lukas, das ist ein Thema, das wir auch mit der Frau Y. in Sozialem Lernen in der
228 Klassenvorstandsstunde ansprechen. Dass wir da ein System finden, wenn jemand
229 fehlt, dass der zu seinen Arbeitsblättern kommt. Das kann man nämlich ganz leicht
230 regeln.

231 P: Was denkt ihr zum Beispiel über das „Sitzen bleiben“? Gibt es jetzt noch ein
232 „Sitzen bleiben“, wenn es keine Noten mehr gibt?

233 ?: Naja, es könnte sein. Aber, wenn man keine Noten mehr hat, zum Beispiel wenn
234 man in irgendeinem Gegenstand „beherrscht das Ganze nicht“, dann hat der Herr
235 X. gesagt, dass man nicht mehr sitzen bleiben kann.

236 P: Nicht wirklich, weil man ja keinen Fünfer mehr hat. Aber, dann werden die Eltern
237 zu einem Gespräch in die Schule eingeladen. Dann wird darüber geredet, ob es
238 einen Sinn macht, dass der Schüler die Klasse wiederholt oder nicht. Die Eltern
239 müssen dann auch ihre Zustimmung geben. Dann kann es schon ein Wiederholen
240 der Klasse geben.

241 Tijana: Also, wegen dem Wiederholen und so. Meine Mutter hat gleich darauf
242 hingewiesen, weil ich in Physik, Mathe und Geschichte nicht so gut war, dass ich
243 dann durchfliege und die Klasse wiederholen muss. Da hat sie mit mir geschimpft.
244 Dabei war ich ja in Geschichte auch nicht schuld. Ich weiß nicht.

245 Beau: Ich finde das System eigentlich blöd, weil das ist ja voll sinnlos. Weil jetzt haben
246 wir uns an die Noten gewöhnt. Also, die gibt es ja schon lange.

247 P: In der Volksschule.

248 Beau: Ja, aber die gibt es ja schon seit 70 Jahren, oder was weiß ich. Und das ist ja voll
249 sinnlos, dass wir jetzt auf einmal ein anderes System haben und das schriftlich mit
250 den Kreuzerln kriegen. Und da kommt man einfach durcheinander, weil es ja
251 keinen Sinn hat.

252 P: Du hättest lieber das alte System?

253 Beau: Ja, weil das checkt man ja nicht. Du kannst ja nicht zum Beispiel jetzt Mathematik
254 lernen und dann von Mathematik zu Deutsch oder so. Da kommst du einfach
255 durcheinander.

256 Lukas: Ja, ich finde das auch blöd, weil jetzt haben wir dann das. Und dann sieht man nur
257 die angekreuzten Kasterl, und dann weiß ich gar nicht, ob ich „sitzen bleibe“, und
258 dann gehe ich zum Schulanfang wieder in die Klasse, und dann sagt irgendein
259 Lehrer, ich muss die Klasse wiederholen. Das finde ich voll blöd.

260 P: Ich glaube nicht, dass das so sein kann. Da würde man sich ja schon viel früher mit
261 den Eltern zusammensetzen. Das ist ganz sicher. Möchtet ihr noch etwas
262 einbringen, was noch nicht vorgekommen ist?

263 Martin: Ja, ich möchte nur sagen, weil mein Bruder hat das sehr gut gefunden. Weil er hat
264 in der HTL nie so richtig gewusst, woran er noch arbeiten muss. Weil da hat einer
265 in seiner Klasse früher immer lauter Fünfer gehabt. Und das mit „beherrscht
266 teilweise“ und so, das findet er recht gut.

267 P: Er glaubt, dass das System gut ist, weil man lernt, was notwendig ist?

268 Martin: Ja, man lernt nicht das, was man eh schon auswendig weiß, sondern einfach nur
269 das, was man wirklich braucht.

270 Cagla: Ja, ich hätte eigentlich noch eine Frage. Mit wie vielen „beherrscht nicht“ bleibt
271 man denn eigentlich sitzen?

272 Dominik: Mit allen, oder?

273 P: Darauf kann ich dir keine Antwort geben. Es ist so, wie der Dominik gesagt hat.
274 Wenn die „beherrscht nicht“ sehr viele sind, dann wird man sich mit den Eltern
275 zusammensetzen und darüber reden, ob die Ziele dieser Klasse erreicht wurden
276 oder nicht. Und ob ein „Sitzen bleiben“ sinnvoll wäre, oder ob es nicht sinnvoll
277 wäre. Oder ob man etwas nachholen kann. Die Teile, die du nicht beherrscht.
278 Darum wird es gehen. Eine bessere Antwort kann ich dir momentan nicht darauf
279 geben. Gut, es kommt nichts Neues mehr. Ich danke euch für die Teilnahme am
280 Interview.

Anhang 6:

- 1 Gruppeninterview mit SchülerInnen aus der 3a und 3b:
2
- 3 P: Ich begrüße euch zu unserem Gruppeninterview. Ich möchte noch einmal auf
4 die Fragen eingehen. Es geht darum, wie ihr unsere neue Form der Beurteilung
5 erlebt. Ihr habt zum ersten Mal keine Noten mehr bekommen im Februar, sondern
6 eine andere Art der Rückmeldung, kein Zeugnis, sondern diese neue Art der
7 Beurteilung. Wie erlebt ihr diese?
8 Gefällt sie euch, bzw. was gefällt euch daran? Und das Gegenteil: Was gefällt euch
9 nicht daran? Dann können wir noch schauen, was ihr daran ändern würdet.
- 10 William: Also, ich finde es nicht besonders gut, weil wir nächstes Jahr gleich wieder
11 Notenbeurteilung haben, weil wir dann in der 4. Klasse sind.
- 12 P: Richtig, in der 4. Klasse kriegt man dann Noten. Das stört dich?
- 13 William: Also, ja, weil es nur für ein Jahr ist.
- 14 Lisa: Also, ich finde es irgendwie blöd, dass man nicht genau weiß, welche Note man
15 hat. Man kann es nicht wegen den „beherrscht nicht“ und so sagen.
- 16 Florian: Ich finde es gut. Man kann sich mehr orientieren, wo man in Deutsch jetzt einen
17 Fehler gemacht hat. Im normalen Zeugnis mit den Noten kann ich mich nicht so
18 genau orientieren.
- 19 P: Weil es dort eine Gesamtnote gegeben hat. Jetzt hast du Lerninhalte und Lernziele.
- 20 Florian: Genau.
- 21 P: Dann kannst du dich orientieren hast du gesagt.
- 22 Florian: Ja, genau.
- 23 P: Weißt du dann, wo deine Schwächen und Stärken sind?
- 24 Florian: Mh, genau.
- 25 Wolfgang: Also, ich finde das gut, weil dir die Lehrer genau sagen können, was man da z.B.
26 „nicht beherrscht“ hat und warum man da gut ist und da nicht, und weil sie einem
27 sagen können, was man noch lernen kann.
- 28 P: Dass es gegliedert ist in die verschiedenen Bereiche?
- 29 Timo: Ich finde es nicht gut. Weil mit Noten hat man sich besser vergleichen können.
30 Oder z.B. wenn man in eine weiterführende Schule geht und so. Oder wenn ich in
31 der dritten Klasse aussteigen würde, um in eine andere Schule zu gehen. Das ist
32 dann auch nicht so geschickt, wenn man mit so einer Mappe oder so hingeht.
- 33 P: In der vierten Klasse kriegst du aber eh Noten. Wisst ihr, wie es in der vierten
34 geplant ist? Da kriegt ihr Noten und diese neue Form der Beurteilung. In der
35 jetzigen Vierten, das ist richtig, die kriegen nur Noten. Im nächsten Jahr gibt es für
36 euch Noten und die neue Form ergänzend. Aber ich verstehe, was du meinst.
- 37 Robert: Ich finde es gut. Ohne Noten, weil da kann man sich besser vergleichen.
- 38 P: Die einzelnen Teilbereiche kann man besser sehen.
- 39 William: Also, teilweise ist es recht praktisch, im Sozialbereich wird beurteilt, wie man sich
40 im Unterricht verhält, und das ist besser beim Arbeit suchen, weil dann sieht der
41 Arbeitgeber, was man jetzt kann oder nicht braucht oder so.
- 42 P: Daran orientiert er sich mit dem unteren Teil, meinst du das so?
- 43 William: Ja, beim Sozialverhalten.
- 44 P: Und Arbeitsverhalten. Wie ist es euch da gegangen? Auch beim Ausfüllen?
- 45 Sinem: Ja, es ist so, wenn jemand fragt, was hast du im Zeugnis gehabt, dann sagt man, ja,
46 wir haben keine Noten. Dann muss man ihnen das eine halbe Stunde erklären, wie
47 das ist, und warum das so ist. Ich finde das blöd.
- 48 P: Cornelia, hast du schon deine Meinung gesagt?
- 49 Cornelia: Nein, weil nämlich jetzt schon von allem was gesagt worden ist.

50 P: Wo würdest du dich anschließen?

51 Cornelia: Eher bei denen, naja, ganz in der Mitte.

52 P: Was gefällt dir? Was gefällt dir nicht?

53 Cornelia: Ja, halt auch, dass man das genau erklären muss. Und manchmal, ja, da kennt man
54 sich dann nicht mehr recht aus. Aber man kann auch genau schauen, wo liegt man
55 jetzt richtig und so. Und wo muss man noch richtig viel lernen.

56 Sinem: Ich finde es irgendwie auch gut, weil man darf Schularbeiten bzw. LZKs auch
57 nachholen. Und man kann sich die Noten so ausbessern. Aber ich finde das neue
58 System gescheiter in Kombination. In allen Klassen, nicht nur in der vierten.

59 P: In allen Klassen eine Kombination von Noten und der neuen Form der
60 Beurteilung?

61 Sinem: Ja.

62 P: Ich finde für Schüler, die nicht so gut sind, ist es gescheiter mit dem jetzigen
63 Beurteilungssystem. Da steht dann nicht ein Vierer oder Fünfer dort, sondern
64 „beherrscht“, „beherrscht teilweise“, oder „nicht beherrscht“. Und für gute Schüler
65 ist es nicht so gut, weil da steht dann kein Einser.

66 Timo: Ich finde es auch deswegen nicht so gut, weil, wenn eine Schularbeit in einer
67 Klasse komplett schlecht ausgefallen ist, gibt es keine Nachschularbeit und man
68 kann sich das nicht ausbessern. Und wenn man Noten hat, und die Hälfte hat jetzt
69 einen Fünfer, dann kann man es noch mal versuchen. Das geht mit dem neuen
70 System eben nicht.

71 ?: Doch, schon. Sicher geht das.

72 P: Schularbeiten schreiben wir ja keine, sondern LZKs und Mitarbeitskontrollen.

73 ?: Man muss einfach zum Lehrer hingehen und sagen, ich will den Bereich
74 verbessern und so. Dann holt man sich einen Termin, und dann kann man es
75 nachholen.

76 P: Glaubst du, dass das bei den Lehrern unterschiedlich gehandhabt wird?

77 Alle: Ja!

78 P: Das ist verschieden. Bei manchen gibt es die Möglichkeit, etwas nachzumachen
79 und bei manchen eben nicht.

80 Sinem: Eigentlich geht es bei jedem.

81 P: Aus deiner Sicht geht es bei jedem Lehrer?

82 Sinem: Ja.

83 P: Vielleicht, um das noch einmal ein bisschen in Erinnerung zu rufen. Wie schaut es
84 aus, was wisst ihr über Angst, die man vor Prüfungen hat? Wie war das vorher?
85 Wie ist das jetzt? Wie schaut es aus mit Klasse wiederholen? Wie war das vorher?
86 Wie ist das jetzt? Was sagt ihr dazu?

87 Cornelia: Also, bei den Noten und so, da hab ich mich am meisten gefürchtet, weil, ja, da hat
88 man nur das Ganze zusammengefasst gesehen. Aber bei dem neuen System, da hat
89 man auch gesehen, dass man etwas gut gemacht hat. Und das ist halt schon gut
90 gemacht.

91 P: Das vermindert die Angst?

92 Cornelia: Bei mir schon.

93 P: Bist du nicht mehr nervös vor den Arbeiten?

94 Cornelia: Nein.

95 Lisa: Aber jetzt können in der Klasse nicht mehr alle gemeinsam wiederholen, sondern
96 nur einer davon. Du musst halt selber hingehen, wenn du etwas wiederholen willst.

97 Sinem: Also, es ist ja auch so, wenn man zum Beispiel mit dem neuen System mit dem
98 Zeugnis nach Hause geht, und meine Mutter schaut sich das auch an, dann sieht sie
99 ein „nicht beherrscht“ und dann wieder ein „beherrscht“ und so. Aber wenn

100 man einen Fünfer dort stehen hat, muss man in den Sommerferien lernen und so.
101 Beim neuen System ist das nicht so.
102 P: Du findest eher die positiven Dinge.
103 Sinem: Ja, weil dann schaut sie sich die „beherrscht“ an. Dann schaut sie sich die
104 „beherrscht nicht“ an. Also, dann kann sie nicht sagen, du bist in Deutsch schlecht.
105 Timo: Ich finde es außerdem auch noch nicht so gut, weil wenn du das Zeugnis
106 heimbringst, kennen sich die Eltern auch wieder nicht aus. Weil trotz den
107 Elternabenden, wo das System erklärt worden ist, ist es trotzdem noch schwer. Die
108 sind ja auch die Noten und so gewöhnt. Drum finde ich es nicht so gut.
109 P: Seid ihr mit euren Eltern die Rückmeldeformulare durchgegangen? Die Zeugnisse.
110 Habt ihr das miteinander durchgeschaut?
111 Manuel: Ja. Wir sind es einfach durchgegangen und haben uns dann angeschaut, wie das
112 ist.
113 Cornelia: Also, wir sind eine halbe Stunde bei den Formularen gesessen, weil mein Papa hat
114 sich gar nicht ausgekannt. Da hat er ganz schön lange geschaut und so. Ich krieg
115 halt manchmal Geld von ihm, da haben wir es halt diesmal ganz schön schwer
116 gehabt.
117 P: Aha, hat er nicht gewusst, wie viel er dir geben soll?
118 Cornelia: Ja, aber er hat dann die guten Sachen zusammengezählt und dann hat er halt
119 gesehen, dass ich mich wirklich angestrengt habe, und dann ist eine hübsche
120 Summe gesprungen.
121 P: Was habt ihr gehört, vom so genannten „Sitzen bleiben“?
122 Sinem: Noch gar nichts.
123 P: Weißt du nicht?
124 Wolfgang: Also. Ich bin erst in der 2. Klasse dazugekommen, weil ich im Gym war, und
125 da bin ich eben sitzen geblieben. Und jetzt, wo es keine Noten mehr gibt, kann ich
126 eben nicht mehr „sitzen bleiben“. Das finde ich gut.
127 Manuel: Man kann schon „sitzen bleiben“, wenn die Eltern halt unterschreiben.
128 P: Wenn die Eltern dafür sind und es wünschen?
129 Manuel: Ja.
130 P: Ansonsten?
131 Manuel: Sonst kann man nicht „sitzen bleiben“.
132 ?: Was, man kann nicht „sitzen bleiben“?
133 Manuel: Ja, man kann schon.
134 Sinem: Aber auch nur, wenn meine Mutter damit einverstanden ist oder wie?
135 P: Ja. So ist es vorgesehen.
136 ?: Wenn der Lehrer sagt, es ist besser, wenn du die Klasse wiederholst und die Eltern
137 sind einverstanden, dann müssen sie irgendwas unterschreiben, dann wiederholt
138 man die Klasse.
139 P: Also, der Lehrer holt die Eltern und führt mit ihnen ein ausführliches Gespräch.
140 Sinem: Ok, dann finde ich doch das neue System gescheiter.
141 P: Fällt euch etwas ein, das ihr ändern würdet?
142 Florian: Ich würde das ändern, dass man eben ein gemischtes Zeugnis hat. Diese
143 Beurteilung und Noten. Dann könnte man sich am besten orientieren. Das fände
144 ich gut.
145 P: Ja. Will noch wer dazu Stellung nehmen? Was würdet ihr euch wünschen?
146 ?: Noten.
147 P: Doch Noten?
148 ?: Beides.
149 Cornelia: Ja, beides.
150 Manuel: Alles zusammenzählen und ausrechnen, welche Note man durchschnittlich hat.

151 ?: Das kann man ja nicht.
152 P: Mit der jetzigen neuen Form?
153 ?: Ja, und in Bosnien ist das auch so.
154 P: Ich verstehe nicht ganz, wie du das meinst?
155 ?: Wenn man jetzt zum Beispiel einen Einser und einen Vierer hat, dann zählt man es
156 zusammen und dividiert durch zwei, dann hat man einen Zweier.
157 P: Aber, das geht ja jetzt nicht mehr mit unserem System.
158 ?: Ja, ich weiß. Aber das alte und neue System zusammenmischen und dann
159 vielleicht ausrechnen.
160 P: Also doch eine Kombination?
161 ?: Ja.
162 Wolfgang: Also, man könnte eine Kombination machen, dass man die Noten dazukriegt, dass
163 aber trotzdem das neue System zählt.
164 A: Ich habe das jetzt nicht ganz verstanden. Wie meinst du das?
165 Wolfgang: Also, dass man das Zeugnis so hat, wie man es normal hat. Aber dass man auch
166 das neue System dazukriegt.
167 P: Ich erinnere noch einmal an den unteren Teil, diese Selbsteinschätzung. Ihr wisst,
168 da habt ihr in jedem Gegenstand die einzelnen Fragebögen. Die Teile, die ihr
169 ausfüllen musstet. Da hast du dich selbst eingeschätzt, das Arbeitsverhalten und
170 Sozialverhalten. Wie ist es euch dabei gegangen? Was denkt ihr darüber?
171 Sinem: Ja, ich finde es voll blöd. Weil, da hat jeder den Kuli genommen und irgendwo
172 angekreuzt. Das war es.
173 P: Rede nur für dich, nicht für alle! Wie ist es dir gegangen?
174 Sinem: Das war eigentlich voll blöd.
175 P: Hast du alles genau gelesen?
176 Sinem: Nicht wirklich.
177 P: Wie hast du dann angekreuzt?
178 Sinem: Einfach auf den Unterricht gut vorbereitet oder so. Teilweise.
179 P: Warst du dir da unsicher dabei? Warst du da nicht zufrieden damit?
180 Sinem: Nein, weil ich weiß ja nicht, was.
181 A: Na ja, wie du vorbereitet bist, weißt du aber schon, oder?
182 Sinem: Ja, dass ich meine Sachen immer auf dem Tisch liegen habe, das schon, ja. Ob ich
183 gut mitarbeite und so, ja.
184 P: Aber es ist dir irgendwie schwer gefallen?
185 Sinem: Ja, es war nicht einfach.
186 Lisa: Also, ich finde es irgendwie blöd, weil man weiß nicht genau, wo man sich
187 einschätzen soll. Man kann nicht genau sagen, wie man ist.
188 P: Kann man nicht genau, oder ist das unangenehm?
189 Lisa: Unangenehm auch, weil wenn man sich besser einschätzt, weiß man nicht genau,
190 was der Lehrer von einem denkt und wie einen der einschätzt.
191 P: Besteht da ein Unsicherheitsgefühl?
192 Lisa: Ja.
193 Cornelia: Ja, also ich hab es auch irgendwie so ungut gefunden, weil ich hab mich ganz
194 schön konzentrieren müssen, wie ist es in dem Semester gewesen? Wie hab ich
195 mich so verhalten? Und trotzdem hat man es dann aber falsch gemacht.
196 P: Warum falsch?
197 Cornelia: Du denkst dann auf einmal nach, kreuzt es an und dann...
198 P: Ist es geschehen. Warst du dir nicht ganz sicher, ob das auch so wirklich stimmt?
199 Cornelia: Nein, war ich mir nicht.
200 P: Hast du zu wenig Zeit gehabt, oder hast du genug Zeit gehabt?
201 Cornelia: Ich hab genug Zeit gehabt.

202 P: Glaubst du, fällt dir das beim nächsten Mal schon leichter?
203 Cornelia: Das, glaub ich, werden wir sehen.
204 P: Kannst du dir vorstellen, dass du dir leichter tust, weil du dann schon weißt, was
205 kommt?
206 Cornelia: Ja, ich glaub schon.
207 William: Ja, man ist einfach, wer man ist. Das kann man nicht wirklich verändern. Das kann
208 man selbst recht schlecht einschätzen.
209 P: Aber wie man ist, kann man schon.
210 William: Weil man kann nicht jetzt überall alles positiv ankreuzen. Dann kriegt man ein
211 schlechtes Gewissen oder so. Deswegen macht man irgendetwas schlechter. Wenn
212 der Lehrer dann trotzdem alles positiv ankreuzt, schaut es wieder nicht besonders
213 gut aus.
214 P: Hast du dich eher schlechter eingeschätzt?
215 William: Ich weiß es nicht, meistens nicht.
216 P: Aber müsstest du noch nachdenken oder einfach üben, das „Selbst einschätzen“?
217 William: Nein, ich glaube, das kann man auch nicht wirklich.
218 Wolfgang: Ich finde das eh gut, dass man sich selber einschätzen kann, aber wenn man sich
219 dann überall gut einschätzt, dann finde ich das nicht gut. Weil dann weiß der
220 Lehrer, dass einem das gar nicht so auffällt, dass man da nicht so gut ist und dass
221 man
222
223 P: Will noch jemand dazu etwas sagen?
224
225 P: Gut, dann danke ich euch für die Teilnahme am Interview, und ihr könnt dann
226 wieder in die Klassen gehen.
227 Alle: Auf Wiedersehen.

Anhang 7:

SWOT 1

<p>Stärken</p> <p>Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none">• Schüler kann besser Schwächen und Stärken erkennen.• Bessere Rückmeldung, was tatsächlich durchgenommen wurde.	<p>Schwächen</p> <p>Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none">• Arbeitsaufwand ist enorm.• Teilweise Verunsicherung bei den Schülern, die noch zu sehr am Notensystem hängen.• Faule Schüler werden nicht genug motiviert, da „Motivation Note“ wegfällt.
<p>Chancen</p> <p>Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none">• Leistungsdruck für Schüler fällt weg, dadurch werden bei vielen Eltern die Überlegungen ihre Kinder in diese Schule zu geben gestützt.	<p>Risiken</p> <p>Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none">• Dass sich alles auf die drei – mittlere Spalte konzentriert (in Zweifelsfällen).• Zeitlicher Druck um Lernziele, die im Rückmeldebogen aufscheinen tatsächlich einzubauen und abzuprüfen.

SWOT 2

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none">• Dass ich noch nie so genau wusste, wo meine Schüler leistungsmäßig stehen, besser, was sie können bzw. nicht beherrschen.• Es bleibt nicht an der Oberfläche, BU betreffend: es ist aussagekräftiger zu sagen: Schüler X weiß über Pflanzen bescheid, hat aber Probleme, ökologische Begriffe zu verstehen. Mit der herkömmlichen Beurteilung konnte ich nur sagen, er hat in Bio einen Dreier, was sein hervorragendes Wissen in der Botanik verschleiert hätte.	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none">• Bei der Auflistung der Lernziele zu Semesterbeginn nicht zu sehr ins Detail gehen, sonst kann es aufreibend werden und es bleibt wenig Zeit um aktuelle Anlässe in den Unterricht mit einzubeziehen.• Wenn die Lernzielliste noch viele Leerzeilen aufweist, geht vielleicht eine gute Projektidee verloren, weil man fürchtet zuviel Zeit zu verlieren und nicht alle angeführten Ziele abzudecken.
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none">• Mir genauer zu überlegen, was ich unterrichte, welche Inhalte Ziele sind wirklich wichtig,• Eingefahrene Denkmuster in Hinblick auf die Beurteilung zu hinterfragen und zu modifizieren.• Dass ich mir mehr Gedanken über Machbares und Unsinniges mache, dass Neues grundsätzlich belebt und Chancen in sich birgt.	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none">• Dass man vor lauter Lernzielabdeckungen nicht mehr genug Zeit für Soziales, Dringliches hat.• Dass das Ganze zu bürokratisch wird.• Man sehr viel Zeit mit der noch nicht ganz glücklichen Fassung seiner Aufzeichnungen hat.

SWOT 3

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none">• Die Stärken und Schwächen eines Schülers in den Teilbereichen, zB in Deutsch werden sichtbar. Das Notensystem ermöglicht hingegen nur eine <u>Gesamtnote für alle Bereiche</u>.• Ein schwacher Schüler ist mit „beherrscht teilweise“ gut bedient. Die Note zB +Genügend wäre schmerzlicher.	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none">• Der Schüler, der „beherrscht“ erreicht hat, wäre oftmals mit einer Note, zB +Gut, glücklicher.• Ein Schüler, der die Mindestzahl von Punkten für ein „beherrscht teilweise“ erzielt hat, wähnt sich gleich gut wie ein Schüler, der nur um einen Punkt „beherrscht“ versäumt hat.• Eine korrekte Eintragung von „beherrscht“, „beherrscht teilweise“, „beherrscht nicht“ ist nur dann möglich, wenn man die im Rückmeldebogen angeführten Inhalte in irgendeiner Form abgeprüft hat, d.h. wenn die Leistung beweisbar ist. Dieses Abprüfen führt zu einer Flut von Tests = Stress für den Schüler, Kollision mit anderen Gegenständen; vermehrte Arbeit für den Lehrer: Erarbeitung eines Themas, Durchführung des Tests, Korrektur, Besprechung, Korrektur der Verbesserung.• Ich würde mir eine globalere Bewertung der Teilbereiche wünschen = zB für alle RS-Leistungen eines Semesters nur 1 x „beherrscht“, etc.• Einige Themen von RS kommen auch in Sprachlehre vor, zB die S-Schreibung: Grundformen von Verben mit ss oder ß, oder die Schreibweise von Fremdwörtern und Abteilungen von Verben und Adjektiven. Die ergibt Schwierigkeiten bei der Bewertung.• Ebenso schwierig ist die Bewertung, wenn ein Schüler bei einer Ansage zB über die S-Schreibung, 10 Fehler gemacht hat, aber keinen einzigen S-Fehler. Bei einer globalen Bewertung der Rechtschreibung könnten solche Fälle, auch Fehler in Verbesserungen, in Schulübungen und an der Tafel berücksichtigt werden.
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Theoretisch sind alle Fehler, die nicht in eine Spalte des Rückmeldebogens passen Kavaliersdelikte. • Der Lehrplan ist ein Rahmenlehrplan. Jeder darf auswählen. Der Rückmeldebogen zwingt zum sklavischen Vollzug. Wir arbeiten in erster Linie für den Rückmeldebogen. Am Schulschluss sollen möglichst wenige Spalten offen sein, sonst würde gefragt werden: Was haben die getan? Meine Schwerpunkte kann ich zwar am Ende der „offiziellen“ Inhalte vermerken, ich sollte aber auch diese Themen bewerten, das widerstrebt mir. • Die Individualität des Lehrers geht zT verloren. Es bleibt kaum Zeit für Aktuelles, zB Tagesereignisse. Ich bin in eine Korsett von Terminen gepresst. Ich würde aber auch ohne Rückmeldebogen, den ich als Kontrolle für meine Lehrtätigkeit auffasse, nicht auf der faulen Haut liegen. Ich hätte jedoch mehr Luft. • Wenn ein Schüler eine einzige Frage über ein bestimmtes Stoffgebiet beantworten kann, bekommt er ein „beherrscht“, da heißt aber noch lange nicht, dass er das ganze Stoffgebiet, zB Innenpolitik unter Kaiser Franz Josef beherrscht.
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorteile nur in Ausnahmefällen, nur für einzelne Schüler, die ständig die Note „Genügend“ erzielen würden, und die mit „beherrscht teilweise“ mehr motiviert sind. 	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schule wird zum Anziehungspunkt für Notenflüchtlinge. Diese sind in der Regel Problemschüler hinsichtlich der Begabung und/oder des Arbeits- und Sozialverhaltens. • Manche Schüler sind zufrieden mit „beherrscht teilweise“, obwohl die Leistung einem +Genügend entspricht und sie nur um einen Punkt „beherrscht nicht“ versäumt haben. Das führt zu einer unrealistischen Einschätzung des Wissens und Könnens.

SWOT 4

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none">• Notendruck fällt weg.• viel bessere Aussagekraft (verglichen mit Noten) aufgrund der vielen Lernziele• ...	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none">• Wie vielen Lernziele (Fachspezifisch LZ und LZ betreffend der Sozialkompetenz) in jedem Fach schaffen einen unüberschaubaren Umfang. Sie hinterlassen für viele Schüler UND Eltern nicht die Aussagekraft, die wir uns vorgestellt hätten.• Eine Schwäche ist, so denke ich, dass das System viel zu wenig überlegt und ausgereift war und ist – eine genaue Konzeption hätte VOR der Einführung dieser Umstellung von Noten auf Lernziele ausgearbeitet werden müssen. Ich glaube, dass dieser „Sprung ins kalte Wasser“ für viele Eltern verwirrend war. Es hat möglicherweise ein etwas chaotisches Licht auf unsere Schule geworfen (vieles war zu Beginn widersprüchlich und es fehlte teilweise der „rote Faden“, der sich durch alle Fächer durchzieht).• Eine weitere Schwäche ist für mich der hohe Zeitaufwand, den dieses System von uns Lehrern verlangt. Ich denke, dass diese Zeit effektiver (für die Schüler) genutzt werden könnte (z.B. hinsichtlich Unterrichtsvorbereitung, Materialerstellung etc.)
--	---

<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unsere Schule bietet eine alternative Form der Beurteilung an (>>> Eltern, die an einer solchen Form der Beurteilung interessiert sind, melden ihr Kind an unserer Schule an). • Für manche Schüler ist diese Form der Beurteilung ein zusätzlicher Ansporn, für eine Leistungssteigerung. 	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Den „schwachen“ Schülern ist es nicht möglich, ihre Leistung wirklich exakt einzuschätzen, da sie im „Kreuzerwald“ die Orientierung völlig verlieren. • Den Druck, den ein „fauler“ Schüler bei einer schlechten Note zu spüren bekam, fällt eher weg >>> dies könnte auch eine „Verharmlosung“ von früher „nicht genügenden“ Leistungen bedeuten (unter dem Motto: „Wir haben eh keine Noten – des is eh wurscht!“) • Eine für mich nach wie vor ungeklärte Frage ist: „Gibt es noch eine wiederholen der Klasse oder nicht?“ bzw. „Was ist mit Schülern, die einen Großteil ihrer Lernziele NICHT BEHERRSCHEN?“ • Eine Fehlentwicklung könnte sein, dass die breite Masse mit „beherrscht teilweise“ beurteilt wird, da speziell diese Kategorie sehr breit gefasst ist.
--	---

SWOT 5

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • SchülerInnen arbeiten/lernen wahrscheinlich(?) entspannter • Druck auf SchülerInnen fällt in deren Augen weg • Theoretisch sind keine Überprüfungen – wie Schularbeiten notwendig • Hätten wir ein Portfolio, sollten Sch. Den eigenen Lernfortschritt besser vor Augen haben • Leistungen sind auch im sozialen Bereich zu sehen, nicht nur im kognitiven Bereich • Der Vergleich mit den anderen SchülerInnen fällt weg 	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none"> • SchülerInnen können sich nicht mehr so gut einschätzen • Die Selbstwahrnehmung der Kinder muss gestärkt werden • Schwache SchülerInnen profitieren auch in diesem System nicht, das sie die Beurteilung „beherrscht nicht“ erhalten, was letztendlich nur ein anderer Name für ungenügende Leistungen ist • Die Inhalte müssten nach Lernzielen (viel detaillierter) definiert werden, um aufzuzeigen, was gekonnt wird – was nicht • System müsste zunächst parallel mit Noten laufen, um eine Verstehen zu gewährleisten • Für die Eltern sehr aufwendig zu lesen • Manche Seiten werden vielleicht nach gewisser Zeit nur mehr überflogen • Mir fehlt eine Rückmeldung bezüglich des Verhaltens insgesamt • In der 4. Klasse – Noten + LG ist präpotentes Lehrerverhalten
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keine Vorteile für mich • Reger Zulauf zur Schule, da sie besonders für Eltern, die ihre Kinder nicht ins Gymnasium schicken wollen – „Grenzgänger“ – interessant zu sein scheint 	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da System sehr aufwändig ist, besteht die Gefahr, dass nur mehr oberflächlich angekreuzt wird • Sympathie und Antipathie gegenüber SchülerInnen spielt eine viel größere Rolle, da nicht wirklich definiert ist, was es heißt, ein Lernziel zu beherrschen – sehr subjektiv • Sehr schwammig im Aufzeigen, was jemand kann bzw. nicht kann • Schule hat Zulauf, weil nicht so viel gelernt werden muss => man riskiert ja nichts

SWOT 6

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none">• Schwächere werden gut integriert• Schwächere haben bessere Entwicklungsmöglichkeiten• Eigenverantwortung wird gefördert• Persönlichkeitsentwicklung wird besser gefördert	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none">•
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none">• Echte Alternative zu anderen Schulen	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none">• Abschluss nach der 4. Klasse (Objektive Beurteilung?)

SWOT 7

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reduktion der Konkurrenzsituation in einer Klasse • Individualisierung ist motivierender! Nicht die anderen Kinder sind der Maßstab (das Bezugssystem) für eine Individuelle Leistung, sondern das Kind selbst => Wie verändert sich eine Leistung im Laufe der Zeit? • Zentrale Fragestellung: Strengt sich das Kind entsprechend an, oder könnte es mehr leisten? (Nicht, wie die Leistung in Relation zur Klasse?) • Individuelle Stärken und Schwächen des Kindes sind wesentlich transparenter! • => Verbesserungsmöglichkeiten,... sind für die Kinder überschaubar. 	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Zeitaufwand zur korrekten Durchführung des Systems ist enorm. Steht der Aufwand in Relation zum Nutzen? • Modus zur nachträglichen Erfüllung von Lernzielen ist noch nicht geklärt. (Theoretisch könnte sich ein Kind solange/sooft prüfen lassen, bis es ein Lehrziel gut erfüllt hat)
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstwertsteigernde Wirkung (jeder/-e hat etwas, worauf man stolz sein kann;...) • Geringere Konkurrenzsituation in der Klasse => besseres Klassenklima, • => mehr Anmeldungen (von Schülerinnen und Schülern an unserer Schule) • => auch: positives Klassenklima erhöht LehrerInnenzufriedenheit • => und besseres Lehrer/innen – Schüler/innen – Verhältnis!! 	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der enorme Zeitaufwand zur Durchführung des Systems könnte besser in den eigentlichen Unterricht/Arbeit mit Kindern investiert werden. (ökonomische Fragestellung!) • Ist diese Ausdifferenzierung wirklich sinnvoll? => Wenn es für die Kinder oder Eltern nicht überschaubar ist, erfüllt es nicht seinen Zweck. Weniger könnte eventuell mehr sein!!!

SWOT 8

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none">• Objektive Beurteilungsform• Weg von Zensurierung• Schüler werden motiviert, Lernziele zu erreichen, indem sie auch nachlernen können• Schüler haben immer wieder die Chance, bisher nicht erreichte Lernziele zu erreichen (mit Hilfe des Förderunterrichts)• Selbstständigkeit und Eigenverantwortung werden gefördert• Notenvergleich, besonders nachteilig bei schwächeren Schülern, entfällt	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none">• dass Schüler glauben, es gäbe keine negative Leistungen• dass dadurch das Desinteresse der Eltern wachsen könnte (vor allem bei schuluninteressierten Eltern)• dass es zu einer Schwemme von Lernzielformulierungen kommt• dass in der 4. Klasse bei Leistungsgruppeneinteilung großer Frust entsteht, weil der realistische Blickwinkel für Leistungen (Zensurierung) verloren gegangen ist.
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none">• Genaue Auflistung der Lernziele• Dadurch können Schwachstellen aber auch Stärken der SchülerInnen erkannt werden• Während Noten eher verschwommene Aussagen machen, geben Lernziele konkrete Details über das Beherrschen eines Lernstoffes an• Lerndefizite werden oft auch sehr hart empfunden (mehrere „beherrscht nicht“ wirken auf SchülerInnen stärker als z.B. ein Befriedigend oder Genügend), wodurch die Kritik, SchülerInnen würden sich nichts mehr antun widerlegt wird	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none">• Konkretere Formulierung der Lernziele• Negative Leistungen den SchülerInnen mitteilen, damit nicht der Eindruck entsteht, dass sowieso alles passt

SWOT 9

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Größere Gerechtigkeit in der Beurteilung • Differenzierte Rückmeldemöglichkeit • Einbindung der Eltern • Mehr Aussagekraft für zukünftige Lehrherren • Trennung von Leistung und sozialem Engagement • Selbsteinschätzung der Schüler • Eigenverantwortliches Lernen • Neudefinition des Lehrberufes • Offenlegung der Beurteilungskriterien • 	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulierung der Lern/Leistungsziele • Selbsteinschätzung auch im Lern/Leistungskatalog • Zusammenfassungen von ähnlichen/gleichen Lernzielen in unterschiedlichen Fächern (E-F; GS-GWK-CH; LÜ_WE;....) • Vorbereitung der Schüler schon in der VS
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intensivere Koordination und Zusammenarbeit • Mehr Projekt – bzw. Fächerübergreifender Unterricht • Geändertes Verhältnis von Lernen und Wissenserwerb • Spezielle Förderung 	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zu frühe Spezialisierung der Schüler/innen • Erhöhter administrativer Aufwand • Umrechnung der Beurteilung in Notenskala

SWOT 10

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none">• Differenziert aus, macht Stärken und Schwächen in einem Fach transparent	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none">• Hoher Administrationsaufwand!!!• Kontrolliert den Lehrer!!!• Zeitaufwand
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none">• Forschung• Weiterentwicklung• Alternative Beurteilung als Chance	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none">• Lehrer wird zum Sklaven des Systems!

SWOT 11

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bessere Möglichkeit der individuellen Beurteilung • Hohe Info-Qualität beim Elterngespräch (bzw. bei Beurteilung der Kontrollarbeiten) • Häufigere Rückmeldemöglichkeiten (z.B.: immer nach einem U-Abschnitt) 	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulierung der Lernziele • Beurteilungsstufen für die beiden Semester eventuell erweitern oder den Unterrichtsgegenständen besser angepasst.
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habe den Eindruck „gerechter“ zu beurteilen • Schüler/innen haben die Chance langsam in eine Eigenbeurteilung mit Qualität hineinzuwachsen. • Arbeits- und Sozialverhalten erhält einen höheren Stellenwert (vielleicht bessert sich die Arbeitshaltung d. SS merkbar?) 	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zu starke Orientierung in d. Unterrichtsarbeit an den aufgelisteten Lernzielen und –inhalten; kein Freiraum für zusätzl. Angebot (Projekte, etc.) • 3 Beurteilungsspalten => 3 Grade (oder Noten?)

SWOT 12

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none">• Kleinere „Portionen“ zu lernen• Kein Notendruck• Es ist genau bekannt, was gekonnt werden muss.	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none">• Klare Ricklinien für Kinder die überwiegend „beherrscht nicht“ haben.
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none">• Schwächere Schüler sind motivierter und werden dadurch besser => weniger Verweigerer• => schönerer und entspannterer Unterricht für „beide“.	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none">• Imageverlust: keine Noten heißt für viele => man muss nichts lernen => daher kann man auch nichts• Verweigerer sitzen seelenruhig ihre Zeit ab => ?? was passiert mit denen, die „nicht beherrscht“ haben??

SWOT 13

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit Hilfe einer Bildungsdokumentation ohne Ziffernbeurteilung auf Basis z.B. einer „Portfolio Beurteilung“ sollte ein Ausweg aus der Krise der traditionellen Leistungsbeurteilung (in Form von Ziffernnoten) für den Unterricht gefunden werden, deren wichtigsten Gestaltungsmerkmale Prozess- und Produktorientierung aufweisen (versus Leistungen der Reproduktion angelernten Wissens). 	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nur das Beurteilungssystem als Einzelmaßnahme zu verändern (ohne veränderte methodisch-didaktische Ansätze) ist völlig sinnlos und kontraproduktiv > Etikettenschwindel!
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehr-Lernprozesse werden bei entsprechender Umsetzung effizienter (altern. Beurteilungsmodalität als didaktische Ressource!) • Vorteile für SchülerInnen: • Die Informationsarmut der Ziffernzensur und das Elend der soz. Bezugsnormen sollte überwunden werden. • Die Angst von Misserfolg sollte bei den Sch. Der Hoffnung auf den individuellen Erfolg – und dem berechtigten Stolz auf eigene Leistungen – Platz machen • Die Möglichkeit der Orientierung an den eigenen Stärken sollten die Chancen auf die Entwicklung eines pos. Selbstkonzepts der eigenen Begabung und Leistungsfähigkeit sowie positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erhöhen. • Leistungsbeurteilung erfolgt nicht ausschließlich „top down“, sondern vielmehr unter Einbeziehung der Sch. (bottom up) 	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siehe Schwächen“ • Alternative Leistungsbeurteilung braucht Voraussetzungen, die m.E. in der aktuellen Unterrichtsorganisation noch nicht im ausreichenden Maße vorhanden sind (Uneinheitlichkeit!) • Alternative Leistungsbeurteilung setzt bei LehrerInnen Haltung und Wissen voraus, die einer permanenten Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung (Professionalisierung des Lehrberufs) bedürfen.

SWOT 14

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • S. haben weniger Angst • S. können ihre Leistungen besser einschätzen • LB lässt viele Möglichkeiten zur alternativen Leistungsbeurteilung offen 	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernziel müssen noch reduziert werden, sonst entsteht ev. Leistungsdruck von Seiten der Lehrerin, weil man im April entdecken muss, dass man u.U. 50 % der LZ noch nicht im U. durchgenommen hat ... außerdem lässt einen Reduktion der Lz mehr Platz f. Spontaneität und Projekte • Als KV: empfinde ich es kontraproduktiv, dass manche LehrerInnen noch immer ausschließlich schriftliche Überprüfungen, mit starken Ähnlichkeiten zu einer SA machen u. die S. noch immer sagen „Heute haben wir SA.“ Eine veränderte Form der LB muss als Resultat auch eine veränderte Unterrichtsorganisation und Form der Leistungsfeststellung bringen.
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angstfreie Schule • Neue, andere Bedürfnisse d. Kinder - andere Unterrichtsorganisation • Muss Kinder nicht mehr nach 5 Kategorien (= Noten) selektieren • System wird meinen grundsätzlichen pädagogischen Leitvorstellungen gerecht 	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei manchen S. sinkt die Leistungsbereitschaft, weil kein Notendruck mehr besteht • Eltern ist das genaue Lesen der Leistungsrückmeldung zu mühsam • Ev. F. Eltern und Schüler z. Teil zu verwirrende Stilblüten d. Unterrichtsorganisation und d. Leistungsrückmeldung; Kurz: SA-Termine sind einfacher zu merken!

SWOT 15

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausführlichere Information für Eltern, Großeltern, Interessierte,... • Mehr Beurteilungsmöglichkeiten (Arbeits- und Sozialverhalten), vor allem differenzierter • LehrerInnen haben mehr die Möglichkeit den/die SchülerIn ganzheitlich zu sehen, • Selbstbild – Fremdwahrnehmung wird angesprochen 	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsaufwand für KVs • Noch mehr Information für die Eltern, bzw. Kommunikation. • Möglichkeit, die Lerninhalte jedes Jahr neu zu verteilen • Längere Zeit zum eintragen
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Differenziert Rückmeldemöglichkeit (Stärken+ Mängel) • Gesprächsbasis für Elterngespräche • Weniger Wettbewerb unter den SchülerInnen • Selbst- und Sozialkompetenz der SchülerInnen wird angesprochen 	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Übergangsproblematik (von d. 3. in die 4. Klasse) – Noten • SchülerInnen und Eltern sind mit dem System überfordert, können die Zusatzinformation nicht verstehen bzw. zeigen kein Interesse • SchülerInnen nehmen die Beurteilung nicht ernst bzw. zum Anlass nichts zu tun • Überforderung der LehrerInnen durch ausgeprägte Kooperation (viele Gespräche Zeit- und Energieaufwand)

SWOT 16

<p>Stärken Wenn du diese Form der Leistungsbeurteilung weiterempfehlen solltest, welche Argumente würdest du anführen?</p> <ul style="list-style-type: none">• Die Rückmeldungen sind aussagekräftiger.• Die Schüler können die Ergebnisse der Leistungsfeststellungen besser akzeptieren.	<p>Schwächen Was gäbe es zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none">• Lernunwillige Schüler werden nicht besser motiviert.• Sehr arbeitsaufwändig.
<p>Chancen Welche Chancen/Möglichkeiten/Vorteile ... siehst du für dich bzw. für die Schule?</p> <ul style="list-style-type: none">• Eltern geben vermehrt ihre Kinder in unsere Schule, um ihnen den Leistungsdruck zu nehmen.	<p>Risiken Welche Fehlentwicklungen könnten sich ergeben?</p> <ul style="list-style-type: none">• Die Leistungsbeurteilung könnte den Unterrichtsverlauf bestimmen.

Anhang 8:

1 Wir haben erwartet, dass Sie ein genaueres Bild über die Fähigkeiten Ihrer Kinder in den
2 einzelnen Bereichen erhalten. Wie haben Sie das erlebt? Also, das war unsere Idee, dass nicht
3 nur eine Note dort steht, Sie sollten wesentlich mehr Informationen bekommen. Das ist eine
4 These, die wir aufstellen, auch in unserer Arbeit. Was haben Sie aus den Gesprächen mit
5 Ihren Kindern über das Zeugnis erfahren? Wenn Sie andere Aspekte einbringen wollen, ist
6 das natürlich auch sehr gerne gehört von uns. Dürfen wir mit dem Interview beginnen? Ich
7 würde das dann so machen: Ich stelle die erste Frage, und wenn Sie sich dann melden, bitte
8 den Namen sagen. Haben Sie noch eine Verständnisfrage?

9

10 Karl. Was wissen Sie eigentlich über die neue Form der Leistungsbeurteilung?

11 **Ich bin die Lore, 1.b:** Also, ich finde es sehr, sehr übersichtlich. Es wird dreimal beurteilt:
12 „beherrscht“, „teilweise beherrscht“, „nicht beherrscht“. Und man kennt sich wirklich aus.
13 Und was ich so super finde, das möchte ich gleich vorweg sagen, es fällt so viel Druck ab von
14 den Kindern und auch von den Eltern, das ist meine Meinung. Wenn ich mich an früher
15 erinnere, die Schularbeit steht an, die Kinder presst man auch irgendwo rein, man sagt, bitte,
16 bitte lern, weißt es eh, wenn du dir die verhaust, das wirkt sich auf das Zeugnis aus. Das fällt
17 jetzt alles weg. Weil jetzt ist es eigentlich „nur ein Test“, das ist auch nicht unwichtig, aber
18 derer gibt es ja viel mehr. Es fällt wirklich enorm viel Druck weg, das finde ich schon. Ich
19 finde es super, muss ich wirklich sagen.

20

21

22 **Dagmar, 1.b:** Sie haben mir jetzt schon viel vorweggenommen. Ich erlebe das bei meinem
23 Sohn auch sehr positiv. Er geht wirklich ohne Druck in die Schule. Also, es gibt keinen Tag,
24 wo er sagt, er fürchtet sich vor irgendwas oder es ist irgendetwas, wo er ein beklemmendes
25 Gefühl hat. Das finde ich sehr positiv, und trotzdem merkt man, dass er was tut. Es ist ja nicht
26 so, dass er auf Leistung verzichtet, sondern er tut was. Das kann ich sehr wohl verfolgen.

27

28 Karl: Er lernt ohne Druck, ohne Angst, kann man das so sagen?

29 **Dagmar:** Ja.

30 **Melitta, 1.b:** Ich finde diese wöchentlichen LZKs angenehm, so mit diesen
31 Beurteilungsstufen, die sie haben, weil da ist man praktisch immer am Laufenden, was ist,
32 teilweise lernst halt noch nach. Was mich aber sehr gestört hat, war das Zeugnis, ja, weil das
33 war dann eine Widerspiegelung dessen, was so im Laufe des halben Jahres passiert ist,

34 „beherrscht teilweise“, „beherrscht nicht“ oder „beherrscht“. Das war so viel, dass ich
35 eigentlich dann das Blättern aufgehört habe, weil ich bin laufend dabei und schaue mir diese
36 LZKs an, und ich sehe, was los ist. Und eines zum Thema Zeugnis wollte ich auch noch
37 sagen: Sie sind ja Sportlehrerin. Mein Sohn ist nicht sehr talentiert, was Geschicklichkeit
38 anlangt. Und da ist drinnen gestanden, wo ich mir gedacht habe, das ist pädagogisch nicht
39 sehr wertvoll, psychologisch nicht sehr motivierend, wenn quer durch die Bank steht, ich
40 sage jetzt nur einmal salopp, wenn dort steht Purzelbaum oder Barren oder Kletterturm,
41 „beherrscht nicht“, „beherrscht nicht“, „beherrscht nicht“. So, wenn das das Kind liest! Der
42 war hier in der Volksschule, hat immer eine Riesenfreude gehabt am Turnunterricht, und dann
43 stehen im Zeugnis nur „beherrscht nicht“. Also, da muss man sich vielleicht irgendwas
44 anderes überlegen, das weiß ich nicht was. Es war jedenfalls für mich nicht motivierend und
45 für ihn auch nicht. Faktum ist, dass er nicht sehr geschickt ist, das ist richtig.

46

47 **Annemarie:** Das Gefühl habe ich auch in Turnen, also dass das sehr brutal sein kann.

48

49 **Melitta, 1.b:** Sehr. Er war dann so demotiviert, er glaubt, er kann eigentlich gar nichts mehr.
50 Und da ist das mit der Körperlichkeit und so ein Problem. Ansonsten zur
51 Leistungsbeurteilung, da pflichte ich den beiden Damen bei. Während des Jahres ist das
52 super, die Kinder haben wirklich keine Angst mehr, und auch wenn sie negativ abschneiden
53 oder so, dann kommt niemand her und sagt, du hast einen Fünfer oder sonst irgendwas, und
54 das kann ich nicht, das muss ich halt noch einmal lernen. Da gibt es aber sehr unterschiedliche
55 Beurteilungsformen von den Lehrern, die zum Teil sehr positiv sind. Die Kinder, noch dazu,
56 wenn es negativ ist, „beherrscht nicht“, werden die motiviert. Also, das ist ganz toll, muss ich
57 sagen. Aber zum Zeugnis selber: Ich habe aufgehört zu blättern, mir war das dann zuviel, dass
58 ich mir diese Widerspiegelung dessen in so einer Mappe anschaue.

59

60 **Lore, 1.b:** Ja, das stimmt. Also beim Zeugnis, was ich nicht ganz verstanden habe: Warum
61 sind eigentlich die Kinder selbst auch befragt worden? Die Kinder haben sich ja auch selbst
62 beurteilt. Was hat das eigentlich für einen Zweck gehabt beim Zeugnis? Das habe ich ehrlich
63 gesagt nicht ganz verstanden, die Sinnhaftigkeit dessen.

64

65 Karl: Die Idee ist jetzt nicht, dass wir Fragen beantworten. Wir wollen nur ein Feedback.

66

67 **Edith, 1.a:** Das habe ich wiederum als hochinteressant empfunden und gerade deswegen,
68 weil ich der Meinung bin, dass die Art von Leistungsbeurteilung die Kinder in ihrer Selbst-
69 verantwortlichkeit unglaublich fördert. Bei meinem Sohn ist es jetzt wirklich so, der lernt
70 nicht so wie in der Volksschule, damit die Schularbeitennote stimmt oder damit die Lehrerin
71 halbwegs zufrieden ist mit ihm, und da hatte er einen enormen Druck. Er lernt jetzt wirklich
72 aus dem heraus, seine Beurteilungen gut zu haben. Da finde ich es interessant, wie sieht er
73 sich aber jetzt selber in dem, was er bringt, also, das war ganz interessant. Er hat sich zum
74 Beispiel bei diesem „Sich selbst beurteilen“ immer etwas tiefer angesetzt, als die Lehrer ihn
75 selbst dann eingeschätzt haben. Das war für ihn ein ziemliches Aha-Erlebnis. Er ist nämlich
76 leider so ein Typ Mensch, der immer glaubt, dass er die Sachen nicht sehr gut bringt, aber
77 letztendlich bringt er es so, dass die Lehrer mit ihm zufrieden sind. Da finde ich, das ist
78 eigentlich genau das, was dahin triftet, dass sie eigenverantwortlich werden, dass sie so
79 agieren, dass sie wissen, so wie ich das jetzt mache, wenn ich mich so vorbereite, sind die
80 Lehrer zufrieden, ich selber war aber nicht zufrieden damit, dass sie dann diesen Mittelweg
81 kennen lernen und von dem heraus, es ist vielleicht nicht für jeden Schüler so resultatbringend
82 wie für meinen Sohn, aber in dem Fall, also, ich war gerade von dem enorm begeistert. Für
83 mich war das Zeugnis interessanterweise nicht zu lang und auch in der gesamten
84 Verwandtschaft und auch dort, wo die Kritik sehr groß war anfangs. Wir haben relativ viele
85 Lehrer in der Familie, die diese Idee nicht gut finden, die waren dann vom Zeugnis wiederum
86 sehr begeistert und haben sogar dann direkt weitergesponnen, ob man das nicht auch

87

88 **Melitta, 1.b:** Es ist ja, wenn man sich das Zeugnis angeschaut hat, also dieses Englisch,
89 Deutsch, Mathematik, ist ja das alles wieder wiederholt worden, also eine Zusammenfassung
90 dessen, was in den LZKs war. So, da bin ich aber eh mit dabei. Und dann habe ich mir
91 gedacht, diese Fülle, die brauchst ja dann nimmer. Und ein Kind, also meiner war damit
92 überfordert, mit dem Zeugnis, das muss ich ganz ehrlich sagen.

93

94 **Edith, 1.a:** Ja gerade das finde ich ja dann interessant, wenn ich jetzt nicht nur die einzelnen
95 Lernzielkontrollen habe, weil oft in der Erinnerung verschwindet ja einiges. Ich dürfte
96 vielleicht doch ähnlich wie mein Sohn sein. Ich habe mir dann nämlich sehr oft gemerkt, dass
97 da gewisse Dinge nur in der Mitte waren und letztendlich war es aber so, dass eh das Positive
98 mehr überwogen hat. Das ist aber, wenn man das im Gros sieht, also im gesamten Blatt, wo
99 dann die ganze Deutschnote oben ist und wo man dann diese ganzen Ergebnisse sieht, ist das
100 schon sehr interessant. Ich denke mir, wenn das so eine Art Ansage ist, dann hat unser

101 Deutschlehrer das dann so gemacht, dass er dann bei dem Zeugnis, also Zeugnis gefällt mir ja
102 wieder nicht so, aber bei dem Blatt für Deutsch, hat er dann angeführt, dass er diese stummen
103 h ganz gerne übersieht, das ist sein Manko. Das war mir aber nach einzelnen
104 Lernzielkontrollen aber nicht so extrem bewusst. Das heißt, erst wenn ich dieses ganze Blatt
105 vor mir habe, ist mir bewusst, wo sind wirklich seine Defizite und da kann ich ihn als Mutter
106 ja mehr unterstützen, beziehungsweise kann er es selber auch sehen. Er hat sich dann, wir
107 haben so Lernhilfen auch, er hat sich das genommen und hat daraus für sich dann was
108 gewinnen können.

109

110 **Melitta, 1.b:** Ja, aber es war schon eine Zusammenfassung dessen, was so während des Jahres
111 war, ... oder? Genauso wie in der 1.b nehme ich an, oder schauen die Zeugnisse so
112 verschieden aus?

113

114 **Edith, 1.a:** Nein, die schauen alle gleich aus.

115

116 **Dagmar, 1.b:** Das passt zwar jetzt nicht ganz genau zu der Fragestellung, aber ich muss mich
117 da anschließen. Wir haben dieses Zeugnis in der Verwandtschaft und in der Bekanntschaft
118 auch hergezeigt, weil es einfach was Neues war und interessant war und ich den Eindruck
119 erlebt habe, wenn ich jetzt erzählt habe, mein Sohn geht in diese Schule und wie da die
120 Beurteilung ausschaut, ist das belächelt worden. Beziehungsweise sagte man, wieso machst
121 du das, dann weiß er nicht, welche Note er hat. Und wenn er dann später in eine andere
122 Schule weitergeht, wie soll das funktionieren? Auf einmal hat er diesen extremen Druck in
123 der nächsten Schule usw. Also, das ist alles in diese Richtung gegangen, und wir haben dann
124 dieses Zeugnis eben bewusst hergezeigt, und er ist ja nicht überall gut, also, es waren einige
125 Kasteln auch, wo „beherrscht nicht“ gestanden ist. Aber ein jeder hat eigentlich gesagt, super,
126 toll, also, so aufgeschlüsselt und gerade in Deutsch zum Beispiel, da kann man erkennen, wo
127 liegen die Schwächen, aber auch wo hat er die Stärken. Das geht aus einer Deutschnote, wo
128 nur ein Dreier, ein Zweier oder ein Vierer dort steht, nicht hervor, wo wirklich die Schwächen
129 und Stärken liegen. Jeder ist eigentlich ruhig geworden und hat gesagt, na, das passt, also das
130 ist super.

131

132 **Sabrina 1.a und 1.b:** Ich habe das auch so empfunden. Es ist an sich so. Als Mutter, möchte
133 ich jetzt einmal dazu sagen, wenn ich das irgendwem erzählt habe am Anfang des
134 Schuljahres, ich bin durchwegs negativ angekommen. Ich bin permanent in einem

135 Erklärungsnotstand, dass ich mich rechtfertigen muss. Warum tust du das den Kindern an?
136 Mehr oder weniger, warum tut ihr euch das selber an?

137 Diese Schule sozusagen?

138 Nein, das System. Ohne Noten und wie soll das weiter gehen? Ich habe das dann auch mit
139 dem Zeugnis relativ positiv empfunden, wenn man das herzeigt und die Leute haben sich das
140 angeschaut. Was ich persönlich jetzt mit meinem Sohn für eine Erfahrung gemacht habe: Er
141 ist nicht unbedingt einer, der gerne lernt, der sich freiwillig für irgendwas meldet, er sagt mir
142 auch nicht, wenn irgendwelche Tests anstehen oder so was, das wird negiert. Ich bin
143 permanent hinter ihm her gewesen, du musst lernen, ihr habt zwar keine Noten, aber du
144 musst! Und gib und mach! Und ihr habt bestimmt wieder so eine Kontrolle, auch wenn er es
145 mir nicht gezeigt hat, und er war immer dagegen. Wir haben dann immer Kampf und Krieg
146 daheim gehabt. Dann ist er mit dem Zeugnis gekommen, so, mehr oder weniger
147 „schleckapatz“! Schau her, ich bin doch super! Und was mir aufgefallen ist, seit dem Zeugnis
148 lass ich ihn, weil warum soll ich da wirklich mit ihm streiten? Und mir kommt vor, er lernt
149 jetzt – für mich – noch weniger. Weil es war super, ha, ha, die Mutter hat zwar dauernd die
150 Klappe offen gehabt mehr oder weniger, ich habe trotzdem mein Ding durchgezogen, ich
151 habe das gut gemacht, sie haben nicht gemeckert, wie ich das Zeugnis gebracht habe. Also,
152 das Zeugnis hat mir an und für sich recht gut gefallen. Und ich weiß jetzt wieder nicht, wie
153 kommt das nächste Zeugnis? Und ich lass ihn jetzt, ich lass ihn da bewusst jetzt auch, ich
154 weiß nicht, wie man da sagen kann, ich lass ihn jetzt vielleicht ein bisserl hinein, und wir
155 müssen schauen, was das nächste Zeugnis bringt. Wenn das wieder gut ist, natürlich hat er
156 wieder gewonnen. Das ist halt die Sache mit diesen Lernzielkontrollen, dass wir keine
157 Schularbeiten haben, ich kann es einfach nicht regeln. Vielleicht ist das falsch in meinem
158 Kopf, dass ich sage, ich will es ihm ein bisschen regeln. Als Mutter denk ich mir so, aber mal
159 sehen.

160

161 **Petra, 1.a:** Also, was mir aufgefallen ist zum Beispiel beim Zeugnis meiner Tochter, es war
162 eigentlich recht positiv, nur es war ein Gegenstand, der so positiv beurteilt worden ist, dass er
163 meiner Meinung nach nicht der Realität entsprochen hat. Es war zwar recht nett und
164 pädagogisch vielleicht auch wertvoll, aber es hat, also ich habe das Gefühl gehabt, ein
165 Gegenstand war dabei, der ist nicht wirklich realistisch beurteilt worden, das ist alles
166 abgehakt worden mit „beherrscht“. Meiner Meinung nach war das nicht so. So habe ich das
167 empfunden.

168 Sie wollen den Gegenstand nicht nennen?

169 Muss nicht sein, weil der Lehrer ist mir sehr sympathisch, sage ich jetzt einmal, und ich will
170 da auch gar nicht irgendwie Kritik an ihm üben. Aber, also die Einschätzung, die ich über das
171 Zeugnis gekriegt habe, die war nicht realistisch, absolut nicht.

172

173 **Melitta, 1.b:** Leistungskontrolle, LZK, ist ja eigentlich nichts anderes wie eine Schularbeit,
174 nur wird es halt nicht so empfunden.

175

176 **Sabrina, 1.a und 1.b:** Natürlich, von den Kindern wird es einmal überhaupt nicht so
177 empfunden, zumindest nicht von meinen. Und sie müssen es mir auch nicht sagen. Ich weiß
178 von mir, ich habe Schularbeitentermine gehabt, die waren zu unterschreiben und meine
179 Mutter hat das im Kalender eingetragen gehabt.

180 **Melitta, 1.b:** Da haben Sie Druck gemacht.

181 **Petra:** Naja, da war meine Mutter hinterher, aber ich kann das nicht, weil sie sagen mir die
182 Termine nicht.

183 **Melitta, 1.b:** Nein, meiner sagt das ständig: LZK, jetzt muss ich was lernen, prüf mich! Also
184 es ist sehr stressfrei, sehr angenehm. Ich habe einen Sohn gehabt im Aloisianum oben, da war
185 nur Drill. Und da habe ich ... Ich selber komme aus der Kreuzschwesternschule, und wer
186 noch diese Jahrgänge kennt, wo ich bin, das war entsetzlich, und das gibt es jetzt nicht mehr.
187 Es ist nicht mehr so ein Drill und ein Druck da, sondern ich habe das Gefühl, sie haben
188 eigentlich eine Freude dabei und es gibt auch, wie gesagt, außer vielleicht in Mathematik, wo
189 mein Sohn Angst hat, wenn er in die Schule geht, weil halt das manchmal ein wenig anders
190 ist, aber da hat er auch heute gesagt, es war super, weil er hat sich wo nicht ausgekannt und
191 das wurde erklärt. Stressfreies Lernen, ich glaube, es ist wirkt sich so aus, zumindest in
192 unserer Klasse.

193 **Kein Name:** Ich kann mich nur anschließen dem, was ich eh eingangs gesagt habe und zum
194 Turnen speziell, ja, da weiß ich nicht, wie man da tut, aber „beherrscht teilweise“ und
195 „beherrscht nicht“, das ist sehr brutal.

196 **Kein Name:** Es war durchschnittlich, ich habe eine Kopie mit. Es war nicht mit „beherrscht“.

197 **Melitta, 1.b:** Aber es war alles.

198 **Kein Name:** Da steht „durchschnittlich“, „überdurchschnittlich“, „unterdurchschnittlich“.

199 **Kein Name:** Aber „unterdurchschnittlich“ ist auch ein ziemlicher Hammer für ein Kind.

200

201 Karl: Das ist eine Anregung, die wir aufnehmen. Alles, was gesprochen wird.

202

203 **Kein Name:** Es gibt einfach welche, die nicht begnadet sind im Sport.

204 **Annemarie:** „Früher“, sage ich jetzt einmal, waren die Noten viel weicher, denn Einser und
205 Zweier hat es en masse gegeben, ein Dreier in Turnen war im Grunde genommen schon brutal
206 und selten. Diese Beurteilung ist in Turnen jetzt wesentlich härter als vorher. Das empfinden
207 wir Turnlehrer jetzt auch so. Aber ich kann nicht, wenn etwas nicht da ist, kann ich nicht
208 überdurchschnittlich oder durchschnittlich ankreuzen.

209 **Melitta, 1.b:** Das verstehe ich auch. Nur, wenn das heute ein Kind liest, das eh „patschert“
210 ist, für den kann ich überhaupt nichts mehr, wie soll ich dann motiviert sein.

211

212 Peter: Wir werden versuchen, auch auf das einzugehen und eine Antwort zu finden. Es ist
213 unsere Aufgabe. Wir machen es deswegen, um Verbesserungen herbeizuführen, so gut es nur
214 geht, und darum sind wir froh um jede Anregung.

215

216 **Sabine, 1.b:** Die Sabrina hat mir das Zeugnis heimgebracht, und es war wirklich das Turnen
217 das Einzige, wo mir wirklich heiß geworden ist. Da hat sie nämlich auch eine
218 unterdurchschnittliche Beurteilung gehabt, und das war einfach nur ungerecht, und wir haben
219 über den Rest eigentlich nicht wirklich diskutieren können, und es war einfach nur das so
220 gemein von der Lehrerin, so was von gemein und böse und indiskutabel für das Kind. Und
221 dann sind die anderen elf Seiten eigentlich untergegangen, weil die war wirklich erbost über
222 diese eine Beurteilung. Da dürften sie vorher vielleicht nicht darüber gesprochen haben, ich
223 weiß es nicht, ob man das vielleicht hätte diskutieren können. Ich weiß nicht, ob es Sinn
224 macht, wahrscheinlich ist das für die Lehrerin eine Zumutung.

225

226 **Edith, 1.a:** Also ich finde das auch eigentlich sehr kurios, weil mein Sohn eigentlich ein sehr
227 guter Turner ist. Er ist Leistungsturner, und der ist auch heimgekommen und hat gesagt, ich
228 habe ein Superzeugnis, nur in Turnen nicht. Das ist jetzt dann schon wirklich ziemlich kurios,
229 weil du kennst ihn zum Beispiel, und er ist wirklich ein ausgezeichnete Turner. Ich habe
230 dann gesagt, zeig mir mal der Reihe nach alles! Dann hat er mir der Reihe nach alles gezeigt,
231 und er war überall stolz und begeistert, konnte mir sehr viel darüber sagen. Aber beim
232 Turnen, also beim Sportzeugnis, bei diesem Blatt fängt er dann an, schau dir das an! Das ist
233 eine Frechheit, im Fußball bin ich nicht einmal beim letzten Hakerl, sondern in der Mitte. Das
234 war für ihn, also er hat sich einfach falsch eingeschätzt gefunden, und das ist jetzt wirklich
235 eigentlich dann doch interessant. Also, ich habe ihm dann gesagt, das musst halt einsehen,
236 dass du im Fußball nicht so toll bist wie in anderen Sportarten. Ich habe das da nicht sehr

237 ernst genommen, muss ich sagen. Aber es ist halt dann schon ein bisserl kurios, wenn es von
238 mehreren Seiten kommt.

239

240 **Isabella, 1.a:** Eigentlich zur Leistungsbeurteilung möchte ich noch gerne sagen:
241 Grundsätzlich von der Aufgliederung selbst finde ich es ganz gut. Nur zum Beispiel, ich
242 denke mir, meine Tochter ist nicht wirklich eine, die von sich selber ausgehend gerne lernt,
243 die braucht schon so ein wenig Druck, und wenn die heute irgendwo eine
244 Leistungsbeurteilung, sage ich einmal in Deutsch, kriegt und da ist halt irgendso ein Manderl
245 mit irgendso einem Smile-Mund und ich denk mir, da sehe ich die vielen Fehler da drinnen
246 und es steht sonst nichts dabei, denke ich mir, ich meine für sie ist es recht, weil sie sagt,
247 schau der Mund! Ist eh nicht ganz unten, also passt es ja. Ich denke mir, wenn vielleicht
248 irgendwie trotzdem was dabeisteht, komm üb ein wenig noch! Oder: Inhalt wäre nicht
249 schlecht gewesen, aber deine Fehler! Vielleicht täte sie dann ein wenig mehr. Sie braucht
250 nämlich den Druck. Ich will absolut keine Noten in dem Sinne, aber ein wenig so ein
251 „Eitzerl“ irgendwie was dazu gelegt, wenn es nicht passt oder wo er merkt, es könnte mehr
252 aus dem Kind herausgeholt werden.

253

254 **Petra, 1.a:** Zu dem, was ich erst gesagt habe wegen dem Zeugnis. Also mir ist auch
255 aufgefallen: Dadurch, dass meine Tochter eigentlich da überbewertet worden ist, ist sie jetzt
256 nicht wirklich motiviert, dass sie was tut, sondern ganz im Gegenteil. Sie lässt das ziemlich
257 laufen und ich weiß, ehrlich gesagt auch nicht, wann Lernzielkontrollen sind. Das nur am
258 Rande.

259

260 **Eberhard, 1.b:** Da möchte ich mich auch voll anschließen. Was mich ein bisserl stört: Es gibt
261 sehr wenige Aufgaben. Es heißt zwar Lernzielkontrolle, aber da weiß ich eigentlich nicht, was
262 waren die Aufgaben dazu? Das fehlt mir einfach. Und da lernt man auf das Ziel hin, aber
263 Aufgaben gibt es eigentlich gar nicht oder sehr wenige.

264

265 **Lore, 1.b:** Also, meine Tochter hat immer viele Aufgaben. Sie sind ja nicht alle in derselben
266 Gruppe. Die Melanie ist in der Mischgruppe, da ist ja ein Unterschied. Die werden ja von
267 unterschiedlichen Lehrern unterrichtet. Das kommt schon auch dazu. Jeder macht das anders.
268 Sie hat in Englisch immer eine Aufgabe, sie hat neulich eine ganze Seite gehabt. In Deutsch
269 haben sie immer Aufgaben, sie haben dieses Stammbuch zu schreiben.

270

271 **Kein Name:** Ja, dieses Stammbuch gehört dazu. Das müssen sie sowieso machen.

272

273 **Lore, 1.b:** Aber das summiert sich.

274

275 **Isabella, 1.a:** Bezüglich jetzt der Hausaufgaben. Das stimmt. Ich meine auch, von meiner
276 Seite eigentlich, das habe ich mir auch gedacht. Gut, zum Wochenende hin, wenn ein Freitag
277 ist, denke ich mir, man muss einem Kind wirklich keine Hausaufgaben zum Wochenende
278 geben. Aber es war zum Beispiel vorige Woche so, da war wirklich von Montag bis
279 Donnerstag nichts, zumindest sie hat gesagt, sie hat keine Aufgabe und sie braucht nichts
280 lernen, weil sie eine ist, die halt auch nicht gerade sagt, wann ist der nächste Test. Jetzt weiß
281 ich dann auch, was ich lernen soll mit ihr. Und dann kommen die anderen wieder, die
282 Bekannten, und sie sagen, wir müssen lernen für die und die Schularbeit. Natürlich, sie lacht
283 sich dann irgendwo eines.

284

285 Karl: Dieses Thema hat nicht ganz direkt mit Beurteilung zu tun. Das ist ein eigenes Thema,
286 was wir jetzt gehört haben. Es ist wichtig, aber es hat mit der alternativen Form der
287 Leistungsbeurteilung nicht wirklich ursächlich so einen engen Zusammenhang. Aber wir
288 haben das gehört, es wird unterschiedlich wahrgenommen, in welcher Gruppe das Kind sich
289 befindet, hat es einen anderen Lehrer, so hat es eine andere Menge an Hausübungen zu
290 erledigen. Das ist ein Faktum.

291

292 Eine Frage, die ich noch gerne aufwerfen möchte, weil es für unsere Arbeit auch wichtig ist:
293 Haben Sie das Gefühl, dass die Noten für Sie als Elternteile als Orientierungshilfe fehlen?
294 Das heißt, „i kenn mi jetzt net aus“. Haben Sie das Gefühl? Oder sagen Sie, das ist so
295 ausdifferenziert, ich kenn mich besser aus, ich brauche die Noten nicht mehr? Wie sieht es da
296 aus diesbezüglich?

297

298 **Melitta, 1.b:** Nein, das habe ich überhaupt nicht, dass ich mich nicht auskenne ohne Noten,
299 sondern ich weiß eigentlich intensiver Bescheid über die Schwächen oder Stärken von
300 meinem Kind. Es wird ja eher sehr aufgeschlüsselt, zumindest in den Hauptfächern und
301 eigentlich ist es sowieso so, dass sie wöchentliche LZKs haben, also ich bin wesentlich
302 zufriedener mit der Beurteilung, wie sie jetzt abläuft als das vormals immer der Fall war. Ich
303 brauche die Noten nicht.

304

305 **Lore, 1.b:** Ich kann mich da nur der Melitta anschließen. Ich habe das auch so empfunden.

306

307 Danke.

308

309 **Elisabeth, 1.b:** Also, bei uns ist da sehr kritisch beurteilt worden, hauptsächlich auch von den
310 größeren Geschwistern, die natürlich alle in der Schule stehen mit den Noten. Die haben sich
311 erstens einmal auf die Zeugnisse gestürzt, gleich einmal durchgeschaut und gleich einmal die
312 einzelnen Leistungskontrollen, was da drinnen steht und wie das jetzt aussieht. Weil am
313 Anfang haben sie ja alle gesagt, na bitte, was machst du da in der Schule? Sie haben sich das
314 nicht vorstellen können. Ich habe aber die Kämpfe gehabt, dass sie einmal vergessen sollen,
315 bei der Schwester die Noten und sich das wirklich nur anschauen, was kann sie jetzt. Und ich
316 vergleiche dann immer und sage: so, du hast jetzt die Note nach Hause gebracht, was weißt du
317 jetzt von dieser Note, was kannst du oder was kannst du nicht. Weiß ich eigentlich nicht.
318 Dann sage ich so, bitte, bei der Katharina sieht man eben, das kann sie, das kann sie nicht so,
319 da ist sie besser, da ist sie sehr gut. Das ist doch viel besser aufgegliedert. Das empfinde ich
320 also sehr gut, eben auch vom Zeugnis her. Vor allem auch die anderen Geschwister finden das
321 jetzt irgendwie schon nicht mehr so schlecht. Sie können sich auch schon damit abfinden,
322 dass es halt da keine Noten gibt. Ja, also mir gehen die Noten hier nicht ab, muss ich sagen.

323

324 **Lore, 1.b:** Also, ich muss ja eines ehrlich sagen, hin und wieder erwische ich mich noch
325 dabei, dass ich dann überlege, was wäre das für eine Note gewesen. Es ist immer seltener,
326 aber es passiert noch immer hin und wieder, dass ich mir denke, na, das wäre wahrscheinlich
327 ein Dreier gewesen. Ich glaube, so schnell kann man das nicht umdenken. Das dauert sicher
328 noch eine Zeit, so wie mit dem Schilling und dem Euro. Das geht nicht so schnell.

329

330 **Edith, 1.a:** Mir ist es beim Schilling und Euro sehr leicht gefallen, ich habe sofort in Euro
331 gedacht. Vielleicht geht es mir mit den Noten ähnlich. Ich glaube, ich würde es nicht einmal
332 schaffen, dass ich das in eine Note reinbringe. Ich finde dadurch, dass das so differenziert
333 aufgelistet ist, wirklich so spezifisch auch aufgelistet ist, da finde ich es gar nicht einfach, das
334 umzuwandeln in eine Note. Interessanterweise war ich einmal ganz verblüfft, wie mein älterer
335 Sohn, der ist jetzt 14 und geht eben ins Gymnasium, und der kriegt einen irrsinnigen Grant
336 und sagt, aber zum Paul bist du nett, der ja einen Vierer in Deutsch hat. Und ich sage, wo hat
337 der einen Vierer in Deutsch? Dann hat er gesagt, ja, hast du das Zeugnis nicht gelesen? Ich
338 habe gesagt, sicher habe ich es gelesen und für den war das klar. Der hat mir dann eine Liste

339 gezeigt, der hat sich dann das Zeugnis von seinem Bruder durchgeschaut und hat zu jedem
340 Fach eine Note hingeschrieben. Also, das war ihm die Zeit wert, dass er für sich als
341 Bestechung gegenüber dem kleinen Bruder ein Notenzeugnis macht. Das habe ich eigentlich
342 hochinteressant gefunden, weil ich habe mir das dann noch einmal durchgelesen. Und ich
343 weiß nicht, wie der auf einen Vierer in Deutsch kommt, für mich wäre das viel zu
344 kompliziert, einfach das umzuwandeln, wo wir das so genau haben, weil wir wissen ja nicht,
345 ob die gleich gewertet sind diese verschiedenen Kasterl. Ich denke mir, wenn bei einem steht
346 eben, dass das nicht entspricht, also das sage ich jetzt noch brutaler, dann heißt das noch lange
347 nicht, dass sozusagen, wenn das zehn Kasterl sind, dass das wirklich so zu werten ist.
348 Vielleicht ist ein Kasterl wichtiger wie das andere. Also, so einfach kann man sich das nicht
349 umwandeln. Ist auch gut so.

350

351 Karl: Haben Sie das Gefühl, dass Sie genügend Informationen bekommen haben über die
352 Form der alternativen Leistungsbeurteilung, im Vorfeld?

353

354 **Sabine, 1.a und 1.b:** Ich habe an sich schon das Gefühl, dass wir gut informiert worden sind,
355 soferne man die angebotenen Informationen wirklich wahrgenommen hat. Ich habe nur das
356 Gefühl, dass ich manche Dinge entweder nur missverstanden habe, oder dass wir aneinander
357 vorbei gesprochen haben mit den Lehrern, die da am Anfang Informationen gegeben haben.
358 Ich habe zum Beispiel das Gefühl gehabt, es hat immer geheißen, dass diese Beurteilung mit
359 diesen Hakerl, dass das ausbesserbar ist. Und ich habe auch angenommen, dass wir im ersten
360 Semester ein Zeugnis bekommen, das so verbesserbar ist bis zum Ende des Jahres. Ich weiß
361 nach wie vor nicht, ob das stimmt. Ich habe nur dann gesehen, dass im Zeugnis das
362 vorgesehen ist: erstes und zweites Semester und habe dann auch angenommen, es wird das
363 andere dann daneben geschrieben oder eingesetzt, dass dann das erste steht, dass es da jetzt
364 nicht so ist. Ich habe immer angenommen, die roten Hakerl sind ja keine Noten, und man
365 kann aus den roten durchaus ein gelbes oder ein grünes Hakerl machen. Aber nachdem das
366 jetzt so ausgeschaut hat, ist das jetzt für mich doch wieder irgendwie rot ist rot, gelb ist gelb,
367 da ist nichts mehr zu verbessern. Also, da fehlt mir jetzt doch irgendwo eine Information. Die
368 Kinder habe ich mit dieser Frage natürlich auch konfrontiert, und die haben dann aber gesagt,
369 die Lehrer sind schon irgendwie auf dem Stand, naja, es kann ja jetzt nicht ein jeder kommen,
370 weil dann täten sie ja jetzt nichts anderes als wie rote Hakerl ausbessern, dann täten sie vom
371 Zeitaufwand her den neuen Stoff nicht bewältigen. Das ist das, wo ich jetzt ein bisserl in der
372 Luft häng.

373 Peter: Brauchen Sie Informationen, weiterführende Informationen?

374 **Sabine, 1.a und 1.b:** Würde mich interessieren, wie das wirklich ist, was verbesserbar ist und
375 inwiefern. Und was ich noch glaube für die Kinder, dass sie irrsinnig intensiver zur
376 Selbstständigkeit erzogen werden durch das Leistungssystem.

377 Peter: Warum?

378 **Sabine 1.a und 1.b:** Durch die Beurteilung, ja eben, weil sie es auch so genau aufgegliedert
379 haben und weil sie selber müssen, indem sie mir nicht sagen, wann diese Lernzielkontrollen
380 sind und indem sie einfach durch diese genaue Aufschlüsselung viel genauer konfrontiert
381 sind, wo ihre wirklichen Mängel sind. Weil ich denk mir, dort, wo sie gut sind, das haken sie
382 eh sofort ab. Das ist eingesaugt und passt. Konfrontiert sind sie dann mit diesen roten Dingen
383 oder mit diesen nicht beherrschten, und sie sind wirklich da selber aufgefordert und sie
384 können auch viel selber machen. Ich glaube, dass sie das ganz schnell spitz gekriegt haben.

385

386 Peter: Wollen Sie noch etwas zu dieser Sache sagen?

387 **Edith, 1.b:** Ich möchte auch noch ganz kurz etwas sagen zum Ausbessern von diesem „nicht
388 beherrscht“. Ich meine, es geht auch um diese roten Hakerl auf diesen Lernzielkontrollen.
389 Also, nicht um das Zeugnis, sondern unterm Semester. Da hat es auch geheißen, also, wenn
390 bei einem Test, sage ich einmal, „nicht beherrscht“ steht, also dass man sich das ausbessern
391 kann im Schlusszeugnis. Nicht nur, dass man sagt, man hat im ersten Semester irgendwo ein
392 „nicht beherrscht“ und kann sich das dann eventuell ausbessern für das zweite Semester,
393 sondern auch von diesen Lernzielkontrollen. Teilweise haben wir das gehabt im ersten
394 Semester. Und jetzt habe ich die Rückmeldung von meinem Kind so gekriegt, also es wäre
395 das jetzt in einem bestimmten Gegenstand nicht mehr möglich.

396 Karl: Ist das richtig, dass das auf einen Gegenstand bezogen ist, auf ein Fach und nicht auf
397 mehrere Fächer mit den farbigen Hakerln?

398 **Edith, 1.b:** Nein, die farbigen Hakerl haben wir zum Beispiel nur in Englisch, sonst gibt es
399 eine Liste mit „beherrscht nicht“ und „beherrscht teilweise“ und „beherrscht“. Aber ich sage,
400 wie auch immer, ich kann ein „nicht beherrscht“, ich sage jetzt einmal zum Beispiel in
401 Deutsch oder Mathematik, das kann ich mir ja, rein theoretisch, ausbessern bis zum Zeugnis.
402 Wenn ich sage, ich habe jetzt bei irgendeinem Grammatiktest oder bei irgendeiner
403 Mathematikschularbeit habe ich Bruchrechnen, nur als Beispiel jetzt hergenommen, habe ich
404 jetzt ein „beherrscht nicht“, aus welchen Gründen auch immer, ich meine, da hätte ich ja die
405 Möglichkeit, wenn ich mich jetzt melde zu einer Prüfung und sage, ich habe das jetzt
406 nachgelernt und verbessere mir das sozusagen auf ein „beherrscht teilweise“ oder

407 „beherrscht“, dass ich eben dann im Zeugnis diese andere Beurteilung habe. Und das war
408 beim Stefan im ersten Semester schon so. Und jetzt hat er mir das so transportiert, also da
409 geht es jetzt nicht mehr, weil da könnte ein jeder daherkommen und das dreimal machen, dass
410 er ein „beherrscht“ kriegt.

411 Karl: Das haben die Lehrkräfte gesagt?

412 **Edith, 1 b:** Ja.

413 Peter: Irgendwann ist eine Grenze, da ist Schluss, und da gibt es nicht mehr die Möglichkeit.

414 Wir wollen und können im Moment auch gar keine Antwort darauf geben.

415 **Edith, 1.b:** Das sollte man zumindest vereinheitlichen und das klar transportieren, ob da eine
416 Möglichkeit besteht oder nicht.

417

418 Peter: Wie sind Ihre Informationen? Die erste Frage betreffend, Ihre Kinder sind jetzt in der
419 ersten Klasse. Wie wird es in der zweiten, dritten, vierten Klasse weitergehen, was wissen Sie
420 darüber?

421

422 **Melitta, 1.b:** Ja, das geht jetzt bis zum Ende der dritten Klasse, und in der vierten gibt es dann
423 das „normale Notensystem“, so wie gehabt. Das ist die Information.

424 **Kein Name:** Ist das nicht parallel? Sie kriegen zusätzlich eine Note.

425 **Kein Name:** Ich sage, in der vierten gibt es dann Noten, und jetzt ist es anders.

426 **Kein Name:** Ja, sie haben dieses System und zusätzlich die Noten.

427

428 Karl: Mit oder ohne Leistungsgruppen, haben Sie da eine Information?

429 **Kein Name:** Ohne.

430 **Kein Name:** Nein, mit Leistungsgruppen.

431 **Kein Name:** Nein, ohne.

432 **Kein Name:** Geh, mit.

433

434 Karl: Also, Sie haben offensichtlich unterschiedliche Informationen?

435

436 Peter: Also, Sie sind sich nicht einig? Es wird in der vierten Klasse eine Beurteilung geben
437 mit Leistungsgruppenvermerk.

438 **Kein Name:** Mit Zeugnis, oder?

439 Peter: Ja, weil die Note in der vierten Klasse sein muss von Gesetzes wegen, weil sie eine
440 Berechtigungsfunktion hat, um in eine höhere oder weiterführende Schule zu gehen. Da sind

441 uns die Hände gebunden. Da müssen wir Noten hergeben. Das ist vom Gesetzgeber so
442 vorgegeben, wie es auch in der vierten Klasse Volksschule Noten geben muss.

443

444 **Eberhard, 1.b:** Ich möchte mich da anschließen. Wie ich mich da dunkel noch erinnern kann,
445 bei der Information ist schon gesagt worden, dass man sich ausbessern kann. Dass man aus
446 einem „teilweise beherrscht“ ein „beherrscht“ machen kann. Es dürfte da unterschiedliche
447 Auffassungen auch bei den Lehrkräften geben. Da passt ja dann was nicht.

448

449 **Sabine, 1.a und 1.b:** Ich muss ganz ehrlich sagen, ich habe vielleicht als einzige da herinnen
450 den Genuss gehabt, ich habe das Ganze ja doppelt gehabt, weil ich in jeder Klasse einen
451 Zwerg habe.

452 Karl: Das ist hochinteressant. Sind das Zwillinge?

453 **Sabine 1.a und 1.b:** Nicht ganz. Die sind beide so geboren, dass sie zum Stichtag gleichzeitig
454 schulpflichtig geworden sind und in der Volksschule habe ich das als toll erachtet, sie in die
455 gleiche Klasse zu geben, das ist aber dann doch nicht so gut gekommen für den Jüngeren.
456 Und jetzt habe ich sie bewusst trennen wollen und habe jetzt in jeder Klasse eins und habe
457 auch beide Informationen mitgemacht am Schulanfang, und es ist durchaus nicht das Gleiche
458 transportiert worden. Es war eben in der einen Klasse sehr wohl diese Geschichte mit
459 Ausbesserungsmöglichkeiten, die in der anderen Klasse nicht so gekommen ist. Ich weiß eben
460 nie, wer in welcher Klasse ist, das ist die 1.b? In der war eben diese Geschichte, dass wir was
461 ausbessern können und dass die Möglichkeit besteht. In der anderen Klasse habe ich das am
462 Anfang einmal gleich gefragt. Da ist das aber irgendwie eh gleich, das macht an sich der
463 Lehrer irgendwie selber, so ist mir das vorgekommen, der das beurteilt. In seinem Ermessen.

464

465 Karl: Was uns noch interessieren würde, wären speziell kritische Punkte, die Ihnen auffallen
466 und eben Veränderungsvorschläge. Ein Zusatzpunkt wäre noch interessant: Ausländische
467 Schüler, glauben Sie, dass es für diese Schüler sinnvoll wäre, speziell für die Eltern, diese
468 Leistungsbeurteilung in der jeweiligen Muttersprache diesen Eltern zukommen zu lassen? Das
469 heißt, Leistungsbeurteilung auf türkisch, auf slowenisch ...? Wie sehen Sie das? Also,
470 Kritikpunkte, Alternativen, Verbesserungsvorschläge, und was denken Sie über diese
471 verschiedenen Sprachen? Das Angebot, sollten wir das geben?

472

473 Peter: Das gibt es derzeit nicht, noch nicht.

474

475 **Lore, 1.b:** Also, da müsste man wen fragen, der davon betroffen ist. Ich muss ehrlich sagen,
476 das hat sicher zwei Seiten, also die eine ist die positive eben, dass man in der eigenen Sprache
477 sicher besser versteht, um was es geht, als in einer Fremdsprache. Die andere Seite ist halt,
478 irgendwann sollte man halt Deutsch lernen, wenn man da ist.

479

480 Karl: Zu den Kritikpunkten, Verbesserungsvorschlägen und Änderungswünschen:

481

482 **Lore, 1.b:** Ich habe da eine Frage: dieser Nachhilfe- oder Förderunterricht. Also da denk ich
483 mir jedes Mal, das ist doch idiotisch. Da sind alle drei Hauptgegenstände zur selben Zeit. Was
484 ist denn, wenn ein Kind jetzt in Deutsch ... zum Beispiel, meine Tochter ist zwei Wochen
485 krank und dann sage ich, gut Kind, gehst halt jede Woche in den Förderunterricht, kann sie
486 sich nur das aussuchen, wo sie es halt am bittersten nötig hat. Das wäre ja wichtig, dass ein
487 Kind die Möglichkeit hat, dass es alle drei besuchen könnte. Was tun denn die Schüler, die
488 nicht so gut sind oder speziell eben, wenn ein Kind länger krank ist. Dann wäre das wirklich
489 sinnvoll, weil das bringt 100%ig was. Ich habe das bei meiner Tochter einmal gesehen in
490 Mathe. Das bringt wirklich was, weil da sind wenig Kinder da. Der Lehrer kann gezielt auf
491 sie eingehen. Also, er kann das ganz toll erklären, was man versäumt hat.

492

493 Peter: Das ist allerdings eine Frage der Unterrichtsorganisation, des Stundenplanes, aber eine
494 Anregung, die Sie sicher ins Klassenforum bringen sollten und die wir weitergeben werden.

495 **Lore, 1.b:** Da bitte ich darum.

496 Peter: Das hat aber nicht unmittelbar mit dem Zeugnis zu tun.

497

498 Karl: Aber wir nehmen alles auf.

499

500 **Lore, 1.b:** Sehr sympathisch.

501

502 **Edith, 1.a:** Die Idee, an die habe ich noch gar nicht so gedacht gehabt, die Zeugnisse in
503 anderen Sprachen, erforderlichen Sprachen dann auch bereitzustellen, gefällt mir eigentlich
504 sehr gut. Ich denke mir, vielleicht sollte man das individuell machen, dass diejenigen, die es
505 in einer zweiten Sprache gerne haben möchten, das irgendwo ankreuzeln können und sagen,
506 ja bitte, weil ich glaube es ist unterschiedlich. Es gibt Menschen, die schon sehr lange in
507 Österreich leben und sehr gut Deutsch können, die im Gespräch mit dem Kind auch Näheres
508 über dieses Zeugnis erfahren können. Das ist eigentlich auch das Nette bei dem Zeugnis, dass

509 man ja kommunizieren kann darüber und auf der anderen Seite, die Fairness sollte man
510 anbringen, es gibt Leute, die gerade angekommen sind und die nicht innerhalb von einem
511 halben Jahr Deutsch sprechen können und vor allem nicht das doch sehr spezifische
512 Vokabular kennen können. Ich denke mir, das wäre, glaube ich, eine ganz faire Methode, dass
513 man einfach das anführen kann, möchte ich, möchte ich nicht.

514

515 Karl: Eine zentrale Frage ist mir noch eingefallen, die ich unbedingt stellen möchte. Finden
516 Sie es wichtig, dass es auch ein Gespräch zwischen Lehrern, Eltern und Schülern geben wird,
517 oder ist das Zeugnis, die Beurteilungsform so aussagekräftig, dass eigentlich das Gespräch
518 sich erübrigt? Wie sehen Sie das?

519

520 **Sabrina, 1.a und 1.b:** Es ist auf jeden Fall wichtig, den Kontakt zwischen Lehrern, Kind und
521 Eltern aufrecht zu erhalten. Das finde ich total wichtig, weil man trotzdem in
522 zwischenmenschlichen Kontakten noch andere Sachen heraushören, fragen kann.

523 Ich finde zum Beispiel den Teil vom Zeugnis total interessant mit den sozialen Aspekten, wo
524 eben Selbstbeurteilung und Lehrerbeurteilung stattgefunden hat. Ich würde mir sogar
525 wünschen, dass das noch ausführlicher kommt und persönlicher, nicht nur immer auf
526 Hausübungen, sondern dass das durchaus auch auf persönliches, soziales Verhalten gehen
527 kann. Also, das hat mich irrsinnig interessiert in jedem Gegenstand, wie die Kinder sich
528 beurteilen, und wie der Lehrer das sieht. Also, das wäre für mich durchaus interessant, wenn
529 das noch viel ausführlicher wäre und noch mehr in den persönlicheren Bereich gehen würde.

530

531 **Melitta, 1.b:** Ich finde das auch notwendig, auch beim Gespräch, dass der Schüler dabei ist,
532 aber es ist eh gegeben am Elternsprechtag. Man kann sich ja Termine machen. Aber was sehr
533 gut ist, wenn man das Kind dazu nimmt, weil dann hört es gleich alles, und es gibt keine
534 Geheimnisse zwischen Mutter und Lehrer oder Lehrerin. Ich werde auch zum Turnlehrer
535 gehen. Das muss ich mir einmal anhorchen, was der dazu sagt.

536

537 Karl: Wir haben gehört, dass das ein interessantes Thema ist.

538 Edith, 1.b: Ich möchte noch ein paar Anregungen generell geben.

539 Karl: Bitte, gerne.

540 Edith, 1.b: Mein Kind hat bei dem Arbeits- und Sozialverhalten in jedem Gegenstand fast
541 ähnliche oder gleiche Punkte. Ich finde, man sollte sie in jedem Gegenstand auch

542 vereinheitlichen, wie ich das benenne. Auch von der Reihenfolge her. Es wäre mir lieber,
543 wenn das in der gleichen Reihenfolge steht.

544 Peter: Das erleichtert das Lesen, meinen Sie?

545 Edith, 1.b: Ja, genau. Und das „selten“, „wechselnd“ und „häufig“ passt auch nicht immer,
546 weil zum Beispiel bei den religiösen Erfahrungen sind die Punkte einfach nicht passend. Man
547 kann nicht sagen: ist sensibel mit religiösen Erfahrungen: „häufig“.

548

549 Peter: Habe ich Sie richtig verstanden? Sie wollen es doch in jedem Gegenstand differenziert
550 und einzeln oder?

551 **Edith, 1.b:** Ich meine, es gehört zu jedem Gegenstand. Aber ich sage jetzt Punkte, wie zum
552 Beispiel „Mitarbeit“ und „Selbstständigkeit“ ist fast überall dabei. Und das mit „hält sich an
553 vereinbarte Regeln“. Das sind Dinge, die täte ich einmal reinnehmen. Da wäre es vielleicht
554 besser, wenn sie einheitlich formuliert werden. Immer in der gleichen Reihenfolge, weil es
555 zum Lesen eben dann besser ist. Und was mich noch ein bisschen gestört hat ist, dass
556 Gegenstände die nicht besucht wurden, weil sie alternierend sind, wie zum Beispiel das
557 Textile Werken oder Freigegegenstände abgestempelt werden mit „wurde nicht besucht“ aber
558 nicht einfach ein leeres Blatt. Mein Sohn hat auch in Leibesübungen zum Beispiel keine
559 Beurteilung gekriegt, weil das vergessen worden ist. Da weiß man dann nicht, ist er generell
560 nicht beurteilt worden, oder ist es vergessen worden, oder was auch immer.

561 Ich denke, entweder gehört es ganz weg, oder irgendwie „wurde nicht besucht“, oder
562 „Freigegegenstand“, oder wie auch immer gekennzeichnet. Was hab ich noch? Ja, dass vielleicht
563 auf jeder Seite der Name des Schülers steht. Oder der Lehrer auch unterschreibt oder so. Das
564 wird den Kindern einfach so in einer Klemmmappe gegeben. Was ist, wenn sie das
565 auseinander nehmen? Das wäre nicht schlecht.

566

567 **Petra, 1.a:** Ich habe noch so etwas zur Beurteilung über das Soziale Verhalten. Mir ist
568 aufgefallen, dass zwar die Rubriken auf jedem Zettel dabeistehen, nur die Beurteilung ist
569 durch jeden Lehrer geringfügig anders. Sag ich jetzt einmal. Das weiß man erst wieder nicht,
570 na, was ist jetzt da wirklich? Ist das jetzt so? Oder ist das jetzt so?

571

572 Karl: Können Sie sich vorstellen, dass Ihr Kind bei einem Lehrer so ist und beim anderen so?

573 **Petra, 1.a:** Selbstverständlich. Da wäre jetzt natürlich das Gespräch dazu total wichtig. Es ist
574 ja auch unmöglich, dass man für den Elternsprechtag, wenn man kein Internet zu Hause hat
575 einen Termin bekommt. Das ist nicht so einfach. Ich habe keinen bekommen. Also, ich

576 konnte mit keinem Lehrer sprechen. Die Möglichkeit habe ich nicht gehabt, und das finde ich
577 nicht in Ordnung.

578

579 Karl: Das ist eine wichtige Anregung.

580

581

582 **Dagmar, 1.b:** Ich habe nur eine Frage. Gibt es so etwas wie eine Art Frühwarnsystem an der
583 Schule? Weil ich tu mir in einem Gegenstand bei meinem Sohn recht hart, das ist auch der
584 Gegenstand, wo er am ehesten schwächelt und wo ich irgendwo nicht so greifen kann, was er
585 „beherrscht“ und was nicht und kann es mir da passieren, dass auf einmal irgendso eine
586 Meldung kommt, also, ihr Sohn sackt jetzt da vollkommen ab, aber rechtzeitig eben, da
587 müssen wir schauen, dass was weitergeht. Ist das nicht vorgesehen?

588 Annemarie: Ohja, grundsätzlich schon.

589

590 Peter: Da möchte ich aber eine Gegenfrage stellen: Was wissen Sie über das „Sitzen bleiben“,
591 Repetieren, Wiederholen einer Klasse? Wie ist da Ihr Informationsstand? Kann Ihr Kind
592 „sitzen bleiben“?

593 **Mehrere durcheinander:** Grundsätzlich nicht.

594 Peter: Ich frage sehr bewusst.

595 **Melitta, 1.b:** Die Information, die wir bekommen haben, ich glaube, es war vom Herrn
596 Giegler, da hat es geheißen: nein. Stimmt das?

597

598 Peter: Ich möchte noch einmal kurz nachfragen: Was erwarten Sie, wenn wirklich Ihr Kind
599 sehr stark in vielleicht sogar mehreren Gegenständen, zwei Gegenständen absackt, was
600 könnte da sein? Und Sie denken sich unglaublich, die Leistungen sind sehr schlecht und Sie
601 kriegen auch die Rückmeldung. Was könnten Sie sich da vorstellen das Wiederholen,
602 Repetieren betreffend?

603 **Dagmar, 1.b:** Also, wiederholen, da kann ich nicht so viel dazu sagen, aber ich denke mir,
604 der erste Schritt wäre dann auf jeden Fall, den Kontakt zu den entsprechenden Lehrern
605 aufzunehmen, das ist einmal das Allererste und mit den Lehrern versuchen, die Gründe zu
606 eruieren, was da die Ursache sein könnte, wenn das Kind wirklich so akut absackt und wenn
607 man dann wieder einen Aufwärtstrend erlebt bei dem Kind, weil eben mehr getan wird, weil
608 eben irgendein Problem beseitigt werden konnte, welches das Kind belastet hat. Dann denke
609 ich mir, wenn man sieht, es geht wieder aufwärts, war eh der erste Weg in die richtige

610 Richtung. Aber zum „Sitzen bleiben“ selber, na, das würde ich schon gerne haben, dass ich da
611 ja rechtzeitig gewarnt werde als Mutter. Weil eben in dem einen Gegenstand, da tu ich mir
612 schwer, mein Sohn erzählt auch nichts. Das ist kein Kind, der kommt und sagt, weißt eh,
613 heute habe ich da „obigleert“ oder heute ist es mir besonders gut gegangen. Das tut er nicht.
614 Ich muss ihm alles aus der Nase ziehen. Und wenn ich halt dann auch schriftlich sehr wenig
615 habe, dann tu ich mir ein bisserl hart.

616

617 Peter: Das stimmt. Die grundlegende Information, die Sie haben, so wie Sie informiert
618 wurden, die stimmt. Wenn es wirklich in mehreren Gegenständen sehr kritisch aussieht, mit
619 den Eltern zusammensetzen, mit dem Schüler, mit dem Betroffenen und etwas ausmachen. Es
620 könnte auch sein, dass die Eltern zustimmen und sagen, ja Sie haben mich überzeugt, es ist
621 gescheiter, dass das Kind einmal die Klasse wiederholt. Aber prinzipiell sind Sie richtig
622 informiert, kein Fünfer heißt kein „Sitzen bleiben“.

623 Ist was offen geblieben?

624

625 **Kein Name (Frau mit nicht-deutscher Muttersprache):** Meine Meinung ist, besser mit di
626 Wiederholen sagen nix zu unsere Kinder, wenn die Kinder wissen, bei uns keine Wiederholen
627 in Europaschule, dann die bleiben locker. Besser, das bleibt geheim für die Kinder. Ja,
628 wirklich, weil wenn alles ist erzählt, dann die bleiben locker, weil keine Wiederholung und
629 die brauchen nix mehr so viel lernen. Besser geheim für Kinder. Von meiner Seite her.

630

631 Peter: Darf ich Sie noch ganz kurz um eine persönliche Einschätzung fragen? Ich habe eine
632 Schülerin, die nicht deutscher Muttersprache ist, eine sehr gute Schülerin, und sie hat mir
633 erzählt, dass sie ihren Eltern genau erklären musste, was das heißt, was da drinstehen würde
634 in dem Zeugnis. Wie ist es Ihnen ergangen? Haben Sie alles verstanden? Oder hat Ihr Sohn
635 oder Ihre Tochter Ihnen das zusätzlich erklärt in der Muttersprache?

636 **Frau m. ndt. M.:** Nein, bei uns ist normal, wir sagen nix und die wissen wir nixdie
637 andere Schularbeit ist nix.

638 Peter: Gut, danke.

639 Karl: Ist noch irgendetwas offen? Haben Sie das jetzt recht stressig empfunden, dass wir nur
640 eine Stunde Zeit gehabt haben oder war eine Stunde ausreichend?

641

642 Dann danken wir herzlich für Ihr Kommen, und Sie können sicher sein, dass wir Ihre
643 Meinungen sehr ernst nehmen und auch versuchen werden, die so aufzuarbeiten, dass wir

644 hoffentlich zu Verbesserungsschritten kommen werden. Es waren einige interessante Dinge
645 dabei.
646 Danke.
647

Anhang 9:

1 Peter: Ich muss nur noch das Mikrofon richtig ausrichten, und dann können wir schon mit der
2 Diskussion über unser Anliegen beginnen.

3 Annemarie: Was finden Sie positiv an diesem neuen Beurteilungssystem?

4
5 **Nr. 8:** Für mich ist das Positivste, dass die Angst wegfällt. Die Angst vor Noten fällt weg,
6 und das ist sehr wichtig. Die Leistungsbeurteilung ist auch sehr genau. Das ist mir auch
7 aufgefallen, dass eben die Gegenstände viel genauer betrachtet wurden. Auch durch Tests und
8 so. Man weiß eigentlich viel mehr, was die Kinder wissen. Was mein Kind weiß und was
9 nicht, das weiß ich jetzt mehr mit dieser neuen Beurteilung. Das habe ich vorher bei den
10 Noten nicht so genau gewusst.

11
12 **Nr. 5:** Also, auch wenn ein Kind Angst hat vor den Noten, glaube ich, dass es trotzdem besser
13 ist, wenn die Kinder wissen, auf was für einem Stand sie stehen. Der Martin ist sowieso ein
14 bisschen nachlässig, und er hat unter anderem keinen Druck mehr, speziell mit diesem
15 System. Er sagt mir klipp und klar ins Gesicht, wir kriegen eh keine Noten. Obwohl ich schon
16 x - mal mit ihm geredet habe und ihm erklärt habe, dass das genauso ein gewisser Zweier oder
17 zum Beispiel Dreier ist. Aber ihm sagt das nichts. Das Zeugnis war für ihn mehr ein
18 Geschichtenbuch. Wir sind es zwar miteinander durchgegangen, und wir haben gewusst, wo
19 er Schwächen hat und wo er besser ist, aber richtig durchschaut hat er es nicht und wir auch
20 nicht.

21
22 **Nr. 8:** Also, ich kann dazu nur sagen, für den Raphael ist es so, dass ich das Gefühl habe, er
23 lernt für die Tests gleich viel. Das Lernverhalten ist gleich, aber es ist weniger Angst da. Was
24 rauskommt, das erlebe ich als sehr positiv. Weil er lernt wirklich nicht weniger, er lernt gleich
25 viel, obwohl es keine Noten gibt, aber er sagt, es gibt eh keine Noten. Daher fallen die Angst
26 und der Druck weg.

27
28 **Nr. 3:** Dass die Angst weggefallen ist, möchte ich nicht sagen, weil die Kinder jetzt gar nicht
29 wissen, wie die Lehrer das beurteilen. Das ist es nämlich, weil die Lehrer noch gar nicht die
30 Routine haben, wie sie das beurteilen müssen. Früher haben die Kinder gewusst, die und die
31 Punkte haben sie, so wird das beurteilt. Und hier sind gewisse Lehrer, die wissen, wie sie das
32 beurteilen müssen, und gewisse wissen das überhaupt nicht. Da wissen die Kinder gar nicht,
33 wie sie dran sind. Dadurch kommt wieder eine Unsicherheit auf. Und dadurch kann ich nicht
34 sagen, dass mein Kind eine Sicherheit hat. Das ist nicht sehr motivierend.

35
36 **Nr. 10:** Ich glaube nicht, dass man einen mit dem anderen Gegenstand vergleichen kann.
37 Dass da die Beurteilung nicht unbedingt die gleiche sein kann, das ist klar. Nur, irgendeine
38 Richtlinie muss es ja trotzdem geben. Die Lehrkräfte beurteilen einfach nicht einheitlich. Der
39 eine macht es so, der andere so. In Geschichte denke ich mir, na gut, da mach ich das mit den
40 halben Punkten. Da schaue ich, dass ich mir das halbwegs selber einordnen kann. So komme
41 ich aber sowieso nicht hin. Ich kann es meinem Kind auch nicht erklären, was ist das jetzt
42 wirklich. Und wenn ich höre, es nimmt auch die Angst ab, das glaube ich nicht, dass das sehr
43 aufbaut wenn dort steht „beherrscht nicht“. Nicht gekonnt ist für mich ein Fünfer.

44
45 **Nr. ?:** Die Aufstellung war schon, dass man das alles gesehen hat. Eh wie sie gesagt hat,
46 „beherrscht“ und „beherrscht teilweise“ oder „beherrscht nicht“. Damit habe ich auch nicht
47 viel anfangen können. Und der Michael genauso wenig. Und zu den Noten. Die meisten
48 Kinder wollten Noten.

49

50 Annemarie: Inwiefern haben Sie nichts anfangen können damit?

51 **Nr. ?:** Naja, bei dem einen ist gestanden, „beherrscht teilweise“, und das andere beherrscht er
52 nicht. Es war eine große Liste, und es waren viele Hakerl drauf. Aber wie weiß ich jetzt, wo
53 mein Kind steht? Ich weiß, das kann er, das kann er nicht. Aber mehr weiß ich nicht.

54
55 Annemarie: Sie wollen wissen, wo er notenmäßig stehen würde?

56
57 **Nr. ?:** Ja genau, das weiß ich nicht.

58
59 **Allgemeine Zustimmung.**

60 **Nr. ?:** Ist jetzt mein Kind gut oder nicht gut, wenn er jetzt viele „beherrscht teilweise“ hat?
61 Wo ist er? Das geht mir ab. Ich würde gerne wissen, wo er notenmäßig steht.

62
63 **Nr. 3:** Wissen Sie, wie es mir mit dem Zeugnis gegangen ist. Mein Kind ist hergegangen und
64 hat gesagt: Mama, super, das neue Zeugnis ist klasse. Ich sehe, was ich kann und was nicht.
65 Aber was wäre denn das für eine Note? Jetzt bin ich hergegangen und habe die
66 Gegenüberstellung gemacht. Was beherrscht mein Kind, was teilweise und was nicht. Und ich
67 als Mutter habe mir die Arbeit machen müssen und habe mir mit dieser Gegenüberstellung
68 ungefähr ausrechnen müssen, was das für eine Note wäre. Und ich habe das für jeden
69 Gegenstand machen müssen. Wie komme ich als Mutter da dazu, oder? Dazu sind doch
70 meines Wissens die Lehrer da. Die Kinder wollen doch das wissen.

71
72 Annemarie: Also, die Note ist im Hinterkopf?

73
74 **Nr. 3:** Ja, aber nicht nur von mir als Mutter, sondern beim Kind. Das will das ja wissen. Ich
75 als Mutter sage, ja, ok., ich sehe das super, was kann mein Kind, was kann es nicht. Ich kann
76 es einschätzen. Für mich ist das gut. Ich sehe das genau. Aber bei meinem Kind geistert das ja
77 herum.

78
79 **Nr. 12:** Also, ich bin sehr neutral an das ganze herangegangen, und wie mein Kind das gehört
80 hat, dass es so eine Beurteilung gibt, war das erste, was er gefragt hat, warum keine Noten?
81 Dann habe ich ihm das erklärt, und ich muss sagen, so wie es mittlerweile ist, ist es für
82 meinen Sohn so verwirrend, das ganze System. Genauso für mich, weil keiner weiß, wo er
83 wirklich steht. Und ich sehe da jetzt überhaupt keinen Sinn drinnen, wenn jetzt so ein Kind
84 ein Notenbild hat. Jetzt haben die Kinder so auf die Schnelle ein anderes System bekommen.
85 Die Kinder können damit nichts anfangen. Ich kann ihm die Dinge nicht erklären, und der
86 Lehrer hat auch nicht soviel Zeit. Der kann ihm das auch nicht so aufgliedern. Die Sache ist
87 so fein, dass mein Kind und ich mit dem nichts anfangen können.

88
89 **Nr. 9:** Ich muss sagen, ich hab sehr gut mit der Beurteilung leben können, weil ich das in der
90 Volksschule schon bei meinem älteren Sohn schon erlebt habe. Dort hat das sehr, sehr gut
91 funktioniert. Da war auch sehr oft die Angst, was werden sie können, wenn sie aus der
92 Volksschule kommen. Weil viele auch gesagt haben, man weiß nicht, wo sie stehen. Im
93 Grunde genommen ist die gesamte Klasse dann in die Mittelschule gegangen. Und es geht
94 eigentlich allen sehr gut. Die Kinder haben Sicherheit, Selbstvertrauen und bringen auch
95 Leistung, aber nicht unter diesem Druck. Die Eltern haben da auch sehr gut damit umgehen
96 können. Und sicherlich ist es so, wenn man da die Note Drei hat, dann tut man sich vielleicht
97 leichter, als wenn da steht „beherrscht teilweise“. Das würde sich vielleicht bewegen
98 zwischen Zwei, Drei oder auch gerade noch Vier. Die Ziffernnoten, die wir gehabt haben
99 waren fünf. Jetzt wurde das im Grunde auf drei Beurteilungsgrade reduziert. Und da bewegt

100 man sich irgendwo drinnen. „Beherrscht“ ordnet man automatisch mit sehr gut ein,
101 „beherrscht nicht“ ist automatisch ein „Nicht genügend“. Das „teilweise beherrscht“ bewegt
102 sich dann in der Mitte. Da ist, glaube ich, einfach ein Umdenken nötig, das man irgendwann
103 machen muss. Und das ist wesentlich mühevoller, weil man sich alle Arbeiten anschauen
104 muss und nachvollziehen muss, wenn ich wirklich ein Notenbild brauche, damit ich das
105 einordnen kann. Aber ich denke mir, in der vierten Klasse wird das sowieso auf Noten
106 geändert. Und grundsätzlich gehe ich davon aus, wenn diese Schule nach dem Jahr, wo die
107 Lehrer alle sehr engagiert sind, dass, wenn wirklich Feuer am Dach wäre, auch eine
108 Rückmeldung von der Schule kommt. Darauf würde ich mich verlassen. Wenn ich dreimal
109 ein „beherrscht nicht“ kriege, und es meldet sich keiner, wäre das wahrscheinlich
110 enttäuschend. Weil dann möchte ich schon eine Rückmeldung von den Professoren
111 bekommen. Weil dieses Erwachen, dass es dann in der vierten Klasse auf einmal heißt zweite
112 oder dritte Leistungsgruppe, weil dann sind sie ja in Leistungsgruppen eingeteilt, so soll es
113 dann nicht sein. Weil wenn ich dann als Elternteil glaube, das Kind ist ganz gut, es wird
114 weitergehen können und es dann plötzlich heißt, hier zweite und da dritte Leistungsgruppe,
115 das wäre dann enttäuschend. Dann wäre es, so glaube ich, fehlgeschlagen.

116
117 **Nr. 10:** Ich meine ich finde es ok., wenn heute von Beginn an in der Volksschule die Kinder
118 das so gleich miterlebt haben, mit einer anderen Beurteilung. Nur unsere Kinder waren mit
119 Noten konfrontiert. Und die kennen nichts anderes als Noten. Und da zurückzugehen auf so
120 eine Beurteilung, das finde ich halt schon sehr kompliziert. Für die Kinder und für mich als
121 Elternteil genauso. Das kann ich nicht mehr greifen.

122
123 **Nr. 8:** Also, ich habe das Gefühl, die Kinder wurden viel genauer angeschaut, was sie
124 wirklich können, zum Beispiel bei den Tests, als vorher. Also, ich glaube, dass der Lehrer
125 sich wesentlich mehr dahinter setzen muss, um zu beurteilen, was kann das Kind wirklich in
126 welchem Bereich. Das bedeutet für die Lehrer sicher viel mehr Arbeit. Das ist für mich auch
127 anerkennenswert, dass der das leistet. Und ich weiß viel genauer, was der Raphael kann und
128 was nicht. Und dass sich das „beherrscht teilweise“ zwischen einem Zweier und Vierer
129 bewegt, ist mir relativ gleichgültig, weil ich mir denke, das kann sich so verändern in ein,
130 zwei Jahren durch die Entwicklung des Kindes. Kinder sind in dem Alter total
131 entwicklungsfähig. Viele Kinder holen laut Entwicklungspsychologie zwischen dem Alter
132 von zehn bis vierzehn Jahren total auf. Es ist entscheidend, wo das Kind steht. Dann wird man
133 eh sehen, wo kann er zum Beispiel weiter gehen. Das ist für mich vollkommen ausreichend.
134 Also, ich bin sehr zufrieden mit diesem System, weil es wirklich so „entängstigend“ ist und
135 viel genauer beurteilt wird als vorher mit der Ziffernote. Ich finde die Leistung wird viel
136 genauer angeschaut und die Lehrer haben sich wirklich in allen Fächern was angetan. Die
137 Ziffernote war für mich wesentlich „verwaschener“.

138
139 **Nr. 12:** Mir fällt ein dazu, wenn ich das alles so höre, dass es vielen Kindern so geht, dass das
140 verwirrend ist. Dass da vielleicht doch die Lehrer hergehen müssen und die Kinder mehr
141 aufklären darüber. Weil **ich** als Mutter kann das gar nicht, weil ich da einfach zu wenig
142 Einblick habe, wie das Ganze jetzt tatsächlich funktioniert. Es ist eben so fein gegliedert. Ich
143 habe nicht gewusst, dass mein Sohn so auf Zahlen anspricht. Der war richtig böse, als er keine
144 Noten mehr bekommen hat. Jetzt hat er die Hakerl und so viele Hakerl, so viele Sachen da
145 sind die roten und die grünen und dann gibt es drei verschiedene Beurteilungen. Und da
146 aufklären, wo das Kind steht. Meiner weiß das nicht und ich auch nicht. Er weiß nicht, wo er
147 steht. Früher war es für ihn ein Einser und ein Zweier und ein Dreier. Jetzt sieht er eine
148 Menge Hakerl. Und das verwirrt ihn und macht ihn fertig.

149

150 Annemarie: Sie hätten gerne, dass er zusätzlich zu den Hakerln erfährt, welche Note das
151 wäre?

152 **Nr. 12:** Oder, dass man das Kind so weit bringt, dass man ihm klar macht, pass auf, wenn du
153 wissen willst, wo du stehst, in welchem Leistungsbereich, dann sag ich zwischen, ich weiß es
154 nicht. Ich will jetzt keine Note sagen. Das ist ja nicht der Sinn der Sache. Du bist ganz gut,
155 oder da solltest du.... Dass man darüber mit dem Kind spricht. Weil alleine kann er das nur
156 durch das Hakerl nicht sehen. Das muss ihm jemand erklären. Das glaube ich.

157
158 Annemarie. Sie meinen, dass die Lehrer mit dem Kind über die Beurteilung sprechen sollen?

159
160 **Nr. 12:** Ja. Genau.

161
162 **Nr. 3:** Ich glaube nämlich, dass diese drei Abstufungen zu wenig sind mit „beherrscht“,
163 „beherrscht teilweise“ und „beherrscht nicht“. Ich glaube, dass das zu wenig ist. Weil das
164 „beherrscht teilweise“ ein zu großer Abstand ist. Weil „beherrscht“ ist ein Einser und
165 „beherrscht nicht“ ist ein Fünfer. Und „beherrscht teilweise“ ist ein zu großer Sprung.
166 Zwischen Zweier und Vierer, und das ist einfach ein zu großer Breitengrad. Damit gebe ich
167 mich einfach nicht zufrieden. Wenn ein Kind ein Gut oder Genügend hat, suche es aus, damit
168 gebe ich mich als Elternteil auch nicht zufrieden. Weil wenn das Kind da jetzt Hakerl hat bei
169 es „beherrscht teilweise“, ok., es ist jetzt kein „beherrscht“, und ich sage, es hat wenig Hakerl
170 und es ist ein „beherrscht teilweise“, so gebe ich mich damit auch noch nicht zufrieden.

171
172 Annemarie: Sie sehen zu wenig, wie weit ist es noch zum „beherrscht“ und wie knapp ist es
173 noch beim „nicht beherrscht“?

174
175 **Nr. 3:** Genau, der Grad ist einfach zu breit.

176
177 **Nr. 10:** Vielleicht könnte man auch im Zuge dessen pro Gegenstand, wenn ich da die ganzen
178 Hakerl habe, als Abschluss eine Gesamtbeurteilung dazu schreiben. Ok., in dem Gegenstand,
179 zum Beispiel in Mathematik, hast du „beherrscht“, in der Gesamtsicht entspricht das, ... Oder,
180 du bist super, oder wir sind zufrieden... Ich meine, Noten darf man ja nicht hinschreiben, aber
181 so ein Gesamtbild pro Gegenstand ... Irgendwo sollte man dann wissen, naja, gut, wo steht
182 das Kind. Oder er ist spitze, oder der Lehrer ist zufrieden, so in der Richtung. Das könnte man
183 ja noch ergänzen.

184
185 Karl: Könnte es nicht auch so sein, dass wir alle Schwierigkeiten haben, uns von Noten
186 generell zu lösen, weil wir auch mit Noten aufgewachsen sind und man auch teilweise für
187 Noten, zum Beispiel für einen Einser, eine Belohnung bekommen haben? Dass das noch so
188 stark in uns drinnen ist und uns deshalb wahrscheinlich diese Entwicklung so schwer fällt?
189 Das ist nur eine Frage an Sie. Ob das damit stark zusammenhängt? Weil wenn ich jetzt höre,
190 wir schaffen eine Gesamtbeurteilung, und dann schreibe ich hin „super“, dann glaube ich mal,
191 dass sofort viele wieder denken, „super“, das heißt eins. Und „beherrscht teilweise“ heißt
192 zwei, drei oder vier. Das heißt, wir denken sofort immer in Kategorien von Noten. Könnte das
193 so sein?

194
195 **Nr. 9:** Also, ich habe wie gesagt zwei Söhne, der eine ist in der Mittelschule und der andere
196 in der Hauptschule jetzt. Und der eine hat Ziffernnoten, und der andere hat die alternative
197 Leistungsbeurteilung. Es war eigentlich für beide kein Thema. Es hat der eine genauso gut mit
198 dem Ergebnis leben können wie der Große mit seinen Noten. Wir sind das dann auch
199 durchgegangen und haben gesagt, ja, das kannst du ganz gut, und man muss das eh anders

200 sehen. Es ist für meinen Sohn kein Problem und auch für uns nicht. Ich habe mir nur dann bei
201 dieser Selbsteinschätzung gedacht, es ist nicht ganz so einfach für einen Zwölfjährigen sich
202 selbst zu beurteilen. Da glaube ich, das fällt schon Erwachsenen sehr schwer. Wenn ein
203 Erwachsener sich im Berufsleben über seine Arbeit, die er macht, beurteilen muss, ist das
204 unheimlich schwierig. Vielleicht tun Kinder sich nicht so schwer, weil sie nicht so vernetzt
205 sind. Vielleicht gehen die das sowieso viel sachlicher an. Aber da habe ich mir halt gedacht,
206 an und für sich ist das nicht ganz einfach. Ich weiß auch nicht, wie weit da Lehrer und Schüler
207 darüber ein Gespräch geführt haben bei dieser Beurteilung von jedem Gegenstand. Das hab
208 ich auch bei meinem Kind nicht erfragt, ganz ehrlich. Das wäre eigentlich noch ganz
209 interessant.

210
211 **Nr. 10:** Dass wir uns von den Noten nicht lösen können, da bin ich vollkommen derselben
212 Meinung. Nur, wir haben vorher keine Zeit gehabt, dass wir uns darauf vorbereiten. Das ist
213 einmal das Um und Auf. Wir haben da eigentlich soviel wie überhaupt keine Information
214 gehabt. Und jetzt sind unsere Kinder mitten in der Hauptschulzeit, das ist jetzt dieses Jahr und
215 das nächste Jahr. Und da lösen wir uns jetzt vielleicht gerade vom Notensystem, dann sind sie
216 in der vierten Klasse, und dann haben wir wieder Noten. Ich finde das nicht ideal, absolut
217 nicht.

218
219 Karl: Sie glauben, dass das zu rasch passiert ist? Sofort ins kalte Wasser gestürzt. Meinen Sie
220 das so?

221
222 **Nr. 10:** Und ich finde bei unseren Kindern, so wie das jetzt ist, ist das nur für zwei Jahre.
223 Wozu das Ganze? Darin sehe ich den Sinn nicht. Wenn ich das schon von Anfang an habe,
224 dann sage ich, ich habe keine Noten, ich hab eine andere Beurteilung, dann setzt man sich
225 damit ganz anders auseinander. Nur, wir wurden vor den Kopf gestoßen. Und das war dann
226 Tatsache, und so war es. Wir haben es uns nicht aussuchen können.

227
228 **Nr. 8:** Ich möchte noch einmal dazu sagen, dass ich glaube, dass das deswegen so ideal ist in
229 dieser Zeit, dieser Unterstufe, dass eben die Kinder die Chance haben, mit ihrer Entwicklung
230 zu wachsen. Und ich erlebe das so, der Raphael hat einmal für den Biotest die Pilze zum
231 Lernen gehabt, und da hat er halt ein „nicht beherrscht“ gehabt. Das war das einzige „nicht
232 beherrscht“, aber das hat er genau gewusst. Das hat er nicht gelernt gehabt. Und das ist ja kein
233 Malheur. Das ist ja etwas, was man wieder ausbügeln kann. Und beim nächsten Biotest hat er
234 dann alles „beherrscht“. Ich denke, es ist auch so unterschiedlich, wo das Kind in der Leistung
235 steht. Hat es einen guten Tag, oder einen schlechten Tag, steht's gerade psychisch gut da,
236 oder hat es gerade Probleme irgendwo zu Hause oder in der Schule, dann wird auch die
237 Leistung sinken. Wenn dann die Ziffernnote dasteht, ist das irgendwie doch ein Urteil. Ich
238 glaube, man gibt dann einfach dem Kind nicht so die Chance zu wachsen und sich zu
239 entwickeln, wie eben in dieser Form der Leistungsbeurteilung. Das finde ich das Schöne
240 daran. Und mit vierzehn Jahren sind sie hoffentlich ein bisschen kräftiger und
241 selbstbewusster, gewachsener und können dann, denke ich, auch mit dieser Form der
242 ursprünglichen Leistungsbeurteilung, mit der Ziffernnote wieder umgehen. Deswegen finde
243 ich gerade in dieser Zeit diese Form der Beurteilung so ideal.

244
245 Karl: Wir haben in unserer Arbeit ein paar Themen, die wir noch ansprechen wollen. Darum
246 stelle ich jetzt diese Frage: Meinen Sie, dass diese Form der Leistungsrückmeldung
247 aussagekräftiger ist als eine Ziffernnote? Das heißt, wenn jetzt das Kind zum Beispiel im
248 Zeugnis einen Dreier hat oder ich mir die jetzige Form der Rückmeldung anschau, wo
249 aufgeschlüsselt ist, was sagt ihnen mehr? Das ist die Frage.

250
251
252
253
254
255
256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266
267
268
269
270
271
272
273
274
275
276
277
278
279
280
281
282
283
284
285
286
287
288
289
290
291
292
293
294
295
296
297
298
299

Nr. 3: Eindeutig die Note. Bei mir ist das so.

Karl: Eine Zusatzfrage: Was wissen Sie dann über den Inhalt, was das Kind kann?

Nr. 3: Mir als Elternteil sagt dieses Zeugnis mehr. Aber dem Kind sagt es nichts. Mein Kind kann mit diesem Zeugnis nichts anfangen.

Nr. 5: Ach, wie wir zuerst geredet haben von Noten trennen, das stimmt, bei uns ist das so. Genauso wie Sie das zuerst gesagt haben. Ich glaube, die Unsicherheit, die wir gehabt haben, war, weil wir so schnell überrumpelt worden sind, das hat sich auf die Kinder übertragen. Ich glaube, das ist nicht anders.

Nr. 12: Das glaube ich nicht. Mein Sohn hat gar nichts gewusst. Ich habe auch nichts gewusst. Was ich auch vielleicht noch glaube, dass es manche Menschen gibt, die stehen einfach auf Zahlen, um ein Bild zu haben. Die können mit Zahlen besser umgehen. Und manche können einfach mit der Sprache, mit den Wörtern besser umgehen. Und ich denke, dass das bei den Kindern genauso ist. Die werden dadurch verwirrt, die, die das nicht so verstehen. Weil, das möchte ich schon sagen, man kann jetzt nicht die Ziffernnoten schlecht machen, von eins bis fünf. Die Leute damals haben sich ja auch etwas gedacht, ein Sehr gut, ein Gut und so weiter. Da kann ich jetzt nicht hergehen und einfach sagen, das ist jetzt die beste Form. Das stimmt ja nicht für jeden.

Nr. 8: Dazu muss ich sagen, dass sich alles entwickelt. Das heißt, dass diese alte Leistungsbeurteilung wirklich etwas ist, was dem neuesten Stand nicht entspricht. Ich glaube auch, wenn ich als Elternteil auf Ziffernnoten stehe, dann wird natürlich auch das Kind darauf stehen. Dem Raphael geht die Ziffernnote nicht ab, weil ich eben auch keinen Wert darauf lege. Ich glaube, dass das sehr von der Einstellung des Elternteils ausgeht und wie der darauf reagiert. Dass dann das Kind auch die Note in dieser Form dementsprechend haben wollen wird oder eben in der neuen Form.

Karl. Auf meine Frage zurückkommend. Habe ich das so richtig verstanden, dass für die Eltern diese Form der Beurteilung aussagekräftiger ist, aber die Kinder können nichts damit anfangen?

Nr. 3: Ich als Elternteil hab mit dem Zeugnis sehr wohl etwas anfangen können, aber mein Kind hat damit nichts anfangen können.

Karl: Warum nicht? Weil es zuwenig informiert wurde von den Lehrern?

Nr. 3: Die Kinder sind einfach fünf Jahre die Noten gewöhnt. Und rundherum, weil diese Schule ist die einzige Schule als Hauptschule, die keine Noten hat. Und das Kind will genauso Noten haben und wissen, wo es steht. Die Kinder, die wollen Noten haben. Sie sitzt genauso da und sagt, Mama, wofür lerne ich jetzt. Wir haben einen Gegenstand, und ich glaube, das ist ein Problemgegenstand, da spreche ich, glaube ich jetzt, für ziemlich alle Elternteile, da lernt sie, und unterhalb von diesem Test steht dann wieder, da hast du nicht gelernt. Wir lernen für diesen Test, aber nur weil irgendein Wort dazwischen steht, steht da nebenbei der Sinn passt nicht. Diese Frage ist dann fast falsch.

Nr. 10: Also, wenn ich auf die Frage zurückkomme. Ich bin eigentlich immer für Noten gewesen. Nur, wenn man sich den Beurteilungsbogen genau durchliest, muss ich sagen, die

300 Aufspaltung war phantastisch. Speziell in den Hauptgegenständen, da sieht man schon sehr
301 wohl heraus, was das Kind kann und was nicht. Nur, wie gesagt, das Kind kann nichts
302 anfangen damit. Oder zumindest nicht viel. Weil ich habe dann immer wieder die Frage
303 gehört, Mama, was sagst du jetzt da dazu? Wo stehe ich da jetzt? Was heißt das jetzt? Ich bin
304 kein Lehrkörper. Ich habe das nicht ausstudiert, und ich kann es ihm dann eigentlich nicht
305 richtig erklären. Mit Sicherheit nicht.

306

307 Karl: Heißt das, dass es ein ausführliches Rückmeldegespräch zwischen Lehrer und dem Kind
308 und den Eltern geben müsste, um auszudeuten was das heißt?

309

310 **Nr. 3:** Ich kann mich erinnern, wie das da so mit den Diskussionen angefangen hat. Da hat es
311 ja geheißt, dass es so Gesprächsgruppen gibt zwischen Eltern und Lehrern und mit dem
312 Kind, was ja nicht stattgefunden hat. Zumindest bis jetzt nicht. Und ich glaube, wenn das
313 gewesen wäre, bevor ich die erste Beurteilung gekriegt habe, hätte es vielleicht ein bisschen
314 anders ausgeschaut. Weil dann hätten wir gewusst, was auf uns zukommt. Wie ist das
315 wirklich alles eingeteilt? Wonach kann ich mich richten? Und das Kind hätte dann auch schon
316 ein bisschen mehr damit anfangen können. Und das Gespräch, glaube ich, das eigentlich
317 angekündigt war, woran ich mich so erinnern kann, hat nicht stattgefunden. Da sind wir dann
318 eigentlich alle vor dem Tisch gesessen und haben nicht gewusst, wie deuten wir das jetzt.

319

320 **Kein Name (Frau):** Also, ich würde sagen, ihr Lehrer „beherrscht die Benotung teilweise“.

321

322 **Nr. 11:** Ich muss sagen, es war die Aufstellung wirklich phantastisch. Ich habe genau
323 gewusst, das kann er, das kann er nicht. Aber der Michael ist überhaupt nicht motiviert, das
324 muss ich sagen. Es ist ihm „wurscht“. Er lernt nicht mehr. Im Gegenteil, wenn ich
325 irgendetwas sage oder ihn frage, hast du was auf, dann sagt er, ich habe nichts auf. Ich muss
326 nichts tun. Er ist nicht motiviert.

327

328 **Nr. 8:** Aber die Kinder sind ja zu der Lesestunde gegangen. Da müssen sie ja doch motiviert
329 gewesen sein. Ich glaube, dass die Kinder nicht weniger motiviert sind. Man müsste es jetzt
330 wirklich genau hinterfragen, sind sie mehr, weniger oder gleich motiviert. Beim Raphael habe
331 ich eigentlich das Gefühl, es ist gleich.

332

333 **Nr. 5:** Ich glaube, das kann man so nicht sagen, weil jedes Kind anders ist. Ich weiß, dass sich
334 mein Kind damit nicht leicht tut, weil wenn es nicht sein muss, tut er nichts extra. Und jetzt
335 natürlich noch weniger, weil er sagt dann, es ist eh keine Note. Obwohl ich es ihm x - mal
336 erklärt habe, dass das genauso eine Beurteilung ist. Vielleicht wäre es wirklich nicht schlecht,
337 vor dem Halbjahreszeugnis ein Gespräch mit dem Kind und dem Lehrer in den wichtigsten
338 Gegenständen zu machen. Damit sie da wenigstens wissen und sagen, sie sind zwischen zwei
339 und drei oder irgendwie so, dass sie sich orientieren können. Ich glaube, dass sie das
340 brauchen. Eh nicht alle, aber einige schon. Mein Kind sicher, das weiß ich.

341

342 **Nr.? (Frau mit nichtdeutscher Muttersprache):** Meine Kinder sagen, es ist egal, jetzt kann
343 ich nicht mehr so einfach durchfallen. Das ist auch nicht schön. Weil früher bei den Noten, da
344 hat man es gewusst, aber jetzt. Die Kinder tun einfach weniger. Sie lernen schon, aber nicht
345 wie früher.

346

347 Karl. Mich würde auch noch interessieren, was glauben Sie, waren die Beweggründe der
348 Professorinnen und Professoren, diese neue Form der Leistungsbeurteilung einzuführen? Was

349 glauben Sie, warum wir in diese Richtung gegangen sind? Nur, damit wir mehr Arbeit haben?
350 Weil es ist mehr Arbeit für uns.

351
352 **Nr. 5:** Ich glaube, dass das ein Test ist, wie Kinder und auch Eltern reagieren, so ohne Druck
353 und Noten.

354 **Nr. 8:** Das gibt es ja schon in vielen anderen Ländern, und die arbeiten ja mit Erfolg damit.
355 Und ich denke, das ist eine Form, auch hier einen neuen innovativen Weg zu gehen. Das
356 denke ich, das ist der Beweggrund.

357
358 **Nr. 9:** Ich glaube, man hat die Pisastudie damit angesprochen. Aber ich glaube, dass man
359 diese nordischen Staaten damit nicht vergleichen kann, weil da ja ein ganz anderes System
360 dahinter steht. Da geht es ja schon mit einer Ganztageschule los. Natürlich läuft es da auch
361 ganz ohne Druck, trotzdem ist es ganz anders aufgebaut. Aber ich glaube, dass dieser Ansatz,
362 Leistung bei den Kindern zu fördern, aber ganz ohne Druck, durchaus sehr positiv ist. Es ist
363 sicherlich da ein bisschen schwierig, weil die erste Klasse mit Noten war, das ist überhaupt
364 keine Frage. Es ist relativ schnell gemacht worden. Man hat ja als Elternteil auch bis zu einem
365 gewissen Grad mitbekommen, dass die Lehrer ja auch nicht wissen, wie das ganze laufen
366 wird. Dadurch entsteht auch bei den Eltern eine gewisse Unsicherheit. Da weiß man ja nicht,
367 ob die das hinbringen, oder? Die sollen dann bis zum Semester wissen, wie das funktioniert.
368 Und gerade diese Unsicherheit, die da ein bisschen mitgekommen ist, verwirrt die Eltern
369 schon. Wenn ein geschlossenes Lehrerteam hergeht und sagt, wir fangen überhaupt nur mit
370 einer ersten Klasse an, und dann geht das jahresweise weiter, und so läuft das dann dort, und
371 das funktioniert so und so und so, dann ist das sicher ein anderer Zugang. Man hat dann den
372 Eindruck, dass das eine Basis ist, wo das funktioniert. Das ist hier sicher weggefallen. Ich tu
373 mich vielleicht ein bisschen leichter, weil ich es schon miterlebt habe. Ich glaube aber, dass es
374 mit Sicherheit funktionieren kann. Davon bin ich überzeugt.

375
376 **Nr. 10:** Ich möchte wieder zu Ihrer Frage zurückkommen, warum die Schule sich das überlegt
377 hat. Diese Schule ist ja bekannt dafür, dass sie sowieso immer alles ausprobiert. Das war
378 immer schon so, weil ich bin selbst hier in diese Schule gegangen, und wenn ich da mit
379 meinen Eltern rede, meine Mutter sagt heute noch, die haben immer alles ausprobiert. Wenn
380 ich nur zurückdenke, wie sie mit der Mengenlehrer angefangen haben. Darum glaube ich
381 eben, dass die Schule einfach immer trotzdem vorne dabei sein will, bei irgendwelchen
382 Studien und einfach da sagt, so, und ich probiere das jetzt aus.

383
384 Karl. Ist das für Sie negativ, oder ist das einfach eine Tatsache?
385

386 **Nr. 10:** Ich sage, das ist einmal eine Tatsache, eine Feststellung. Mit einer Bewertung tue ich
387 mir momentan jetzt schwer, weil ich mit dem System eigentlich noch nicht recht umgehen
388 kann.

389
390 **Nr. 12:** Also, wenn ich von der Schule nicht begeistert wäre, wäre mein Kind nicht da. Das ist
391 einmal die Grundvoraussetzung. Auf jeden Fall.

392 Ja, ich denke auch, dass sich die Schule sicher etwas dabei gedacht hat. Was genau, kann ich
393 im Moment nicht sagen. Nur für mich wäre es wichtig, wenn man schon so ein System
394 angefangen hat, und das läuft dann zwei Jahre, dass man es nicht nur zwei Jahre hat, weil in
395 der vierten Klasse kriegt man dann wieder die Noten. Das heißt, ist das jetzt ein Aufstieg oder
396 ein Abstieg, oder wo sind wir dann wieder? Und wenn das System jetzt gut läuft, wäre es gut,
397 wenn die Schule bestrebt ist, dass man mit dem System auch in eine höhere Schule weiter
398 gehen kann.

399
400 Karl. Wir haben natürlich vor, wenn Ihre Kinder in der vierten Klasse sind, diese Art der
401 Rückmeldung beizubehalten. Aber vom Gesetz her sind wir auch verpflichtet zur
402 Ziffernbenotung. In der vierten Klasse hat die Note nämlich eine Berechtigungsfunktion,
403 nämlich ob ein Kind ohne Aufnahmeprüfung in eine höhere Schule weitergehen kann oder
404 eine Aufnahmeprüfung machen muss. Es ist im Schulunterrichtsgesetz verankert, dass wir
405 Noten geben müssen, um eine Vergleichbarkeit herstellen zu können. Also, da sind uns die
406 Hände gebunden. Das ist dasselbe in der vierten Klasse Volksschule. Auch da darf ein
407 Pensenbuch noch geführt werden, aber da muss eine Note drinnen stehen. Weil in der vierten
408 Klasse der Weg der Kinder sich dann trennt in Hauptschule oder Gymnasium. Bei uns in der
409 vierten Klasse ist das ebenfalls so. Das heißt, wir müssen in der vierten Klasse Noten geben.
410 Aber wir werden dieses System beibehalten, da wird es dann beides geben.

411
412 **Hannelore:** Aber ich glaube, dass das schon sehr wichtig ist, dass die Eltern in der dritten
413 Klasse ungefähr wissen, ob das Kind eine Möglichkeit hat, in eine höhere Schule zu gehen.
414 Das ist, glaube ich, der große Unsicherheitsfaktor, der da schon schwebt. Denn in der
415 Mittelschule in der dritten Klasse habe ich auch meine Noten, da weiß ich genau, wo er steht,
416 ob er weiter gehen kann. Hier ist es dann so, da hat er dann auch „beherrscht teilweise“, was
417 ja durchaus positiv ist, aber dann heißt es auf einmal in der vierten Klasse, aber für eine
418 weiterführende Schule reicht es doch nicht ganz. Das ist, so glaube ich, irgendwo die große
419 Angst, die viele haben. Weil, da „darennen“ wir es nicht mehr. Also, ich denke, da müssten
420 schon viel mehr Gespräche stattfinden. Wie gesagt, die Beurteilung als solches, die finde ich
421 ja nicht schlecht. Aber es herrscht halt eine gewisse Angst, die man innerlich drinnen hat.

422
423 Karl. Ich muss darauf jetzt antworten. Es ist in unserem Modell geplant, spätestens in der
424 dritten Klasse ab dem Halbjahr die Eltern und auch natürlich die Kinder zu informieren, in
425 welche Leistungsgruppe bzw. Richtung wird das gehen. Das heißt, die Kinder werden dann in
426 der vierten Klasse in Leistungsgruppen eingestuft. Das wäre natürlich am Beginn der vierten
427 Klasse zu spät. Darum wird es bereits in der dritten Klasse Vorinformationen geben. Unser
428 Plan ist, dass diese Informationen natürlich durch Gespräche passieren. Das heißt, im
429 Halbjahr und dann am Schulschluss bekommen Sie die Information. Ihr Kind wird sich zum
430 Beispiel in Mathematik in der vierten Klasse in der zweiten Leistungsgruppe einordnen
431 können. Weil das natürlich Sicherheit schafft. Das ist auf jeden Fall geplant und wird auch so
432 gemacht werden.

433
434 **Nr. 10:** Also, bei der Frage „wurden Sie ausreichend informiert“, da muss ich jetzt darauf
435 antworten. Sie sagen uns da Sachen, die wir eigentlich überhaupt nicht wissen. Wissen Sie,
436 wenn wir das von vornherein schon irgendwie gewusst hätten, dann geht man ganz anders in
437 die Sache rein. Dann beschäftigt man sich ganz anders damit. Wenn Sie uns da sagen, in der
438 dritten Klasse im Halbjahr gibt es eh ein Gespräch, dann sehe ich das heute ja schon wieder
439 ganz anders. Aber das sind so Sachen, hallo, das wissen wir gar nicht. Da muss ich ja froh
440 sein, dass ich heute da bin, weil sonst wüsste ich es ja wieder nicht.

441
442 **Nr.? (Frau mit nichtdeutscher Muttersprache):** Mein Kind geht auch in die dritte Klasse,
443 aber als ich gefragt habe, wo ist die Note, hat man mir gesagt, jetzt gibt es keine Noten. Da
444 hab ich auch keine Information.

445
446 **Nr. 11:** Also, es gibt keine Noten bis zur dritten Klasse. Und in der vierten Klasse gibt es auf
447 einmal Noten und Leistungsgruppen. Dann ist ja wieder die Angst da. Es hat geheißen, man
448 will dem Kind die Angst nehmen vor der Note. Und in der vierten Klasse gibt es auf einmal

449 Noten und Leistungsgruppen. Und auf einmal ist der in der zweiten Leistungsgruppe mit
450 einem Dreier.

451
452 Karl. Das kann man auch relativ rasch beantworten. In der vierten Klasse müssen wir Noten
453 geben. Der Leistungsgruppenvermerk hat den Sinn, damit höhere Schulen unsere Kinder
454 richtig einschätzen können. Wenn wir eine Note vergeben ohne einen
455 Leistungsgruppenvermerk in der vierten Klasse, dann war bis jetzt immer das riesige
456 Problem, dass die Direktoren von weiterführenden Schulen gesagt haben, mit dieser
457 Beurteilung fangen wir nichts an. Da hat dann das wirkliche Problem für Sie und Ihre Kinder
458 angefangen, weil die Kinder dann oft hinten angereicht wurden und alle Schüler, die mit
459 Leistungsgruppen beurteilt wurden, oder die aus dem Gymnasium gekommen sind, höher
460 bepunktet wurden. Das hat geheißen, in der Warteliste ganz vorne zu sein. Das heißt, diese
461 Kinder wurden zuerst genommen. Das ist eigentlich ein Dienst an den Kindern. Die Noten
462 müssen wir geben, und die Leistungsgruppe hilft, dass sie besser eingeteilt werden können
463 und in höheren Schulen bessere Chancen haben, aufgenommen zu werden. Das ist die
464 Begründung.

465
466 **Nr. 11:** Jetzt haben sie dann zwei Jahre keine Noten gehabt, und auf einmal kriegen sie alles?
467 Das ist ja dann direkt ein Schock für die Kinder. Ja, vorher nimmt man ihnen die Angst und
468 dann haben sie einen Schock. Weil jetzt haben sie auf einmal die Noten und dann die
469 Leistungsgruppen. Das war jetzt die ganze Zeit nicht.

470
471 Karl. Aber wir können Schulgesetze nicht ändern. Die werden im Bundesministerium
472 gemacht. Da muss man sich an die Frau Gehrler wenden. Aber das können wir zur Zeit nicht
473 ändern, dass es Noten geben muss, die eine Berechtigungsfunktion aussprechen, das ist eine
474 Tatsache.

475
476 **Nr. 11:** Also, nicht nur wenn er in eine höhere Schule weitergehen will, sondern auch wenn er
477 einen Lehrberuf ausüben will? Es kann ja dann der Lehrherr auch nichts anfangen mit dem
478 Zeugnis. Ich meine, wenn er keine Note kriegen würde.

479
480 **Nr. 8:** Also, ich habe in der ersten Klasse beim Raphael in der Volksschule erfahren, dass
481 zum Beispiel Lehrherren mit einer Portfoliomappe, in der die besten Leistungen abgelegt
482 werden, viel mehr anfangen können, weil sie da die Leistungen direkt sehen. Die Ziffernnoten
483 aus verschiedenen Schulen haben einfach unterschiedliche Aussagekraft. Es gibt ja strengere
484 Schulen mit einem höheren Leistungsniveau, und es gibt Schulen, wo das Leistungsniveau
485 niedriger ist. Das heißt, ich kann die Ziffernnoten nicht reell von einer Schule zur anderen
486 vergleichen. Ich kann es höchstens innerhalb der Klasse vergleichen. Die Schwierigkeit ist
487 halt, dass das Gesetz nicht soweit ist, solche Dinge zu erlauben.

488
489 **Nr. 11:** Ich weiß von meiner Arbeit, da kommen genug Bewerbungen herein. Glauben Sie
490 wirklich, dass sich unser Chef jede einzelne Mappe anschaut und alles durchlesen würde?
491 Sind sie mir nicht böse, aber das glaube ich nicht. Der hat ja die Zeit dazu gar nicht.

492
493 Karl: Arbeits- und Sozialverhalten ist ja jetzt dabei. Wie stehen Sie zu dem?

494
495 **Nr. 8:** Das ist auch wirklich das, wo ich das Gefühl habe, dass das auch wirklich angemessen
496 dem ist, wie das Kind sozusagen in diesen Fächern leistungsbereit ist oder mitarbeitet usw.
497 Das kann sehr viel von dem, wo das Kind leistungsmäßig momentan steht, wegnehmen. Weil
498 es sieht ja, er hat sich eh bemüht, und er arbeitet eh mit.

499
500 Karl: Sieht **das** der Lehrherr vielleicht dann?
501
502 **Nr. 11:** Der Chef kriegt ja zig Bewerbungen. Und dass sich der das alles anschaut, kann ich
503 mir nicht vorstellen.
504
505 Peter: Wir müssen aus zeitlichen Gründen jetzt zu einem Schluss kommen, obwohl die
506 Diskussion sehr interessant ist.
507 **Nr. ?:** Eines muss ich schon noch sagen. Es ist eigentlich schade, dass wir über heute nicht
508 voll informiert waren, und dass das nicht im Elternheft steht, worum es eigentlich geht.
509
510 Karl: Das ist nicht so passiert?
511
512 **Nr. ?:** Nein, eigentlich nicht. Es ist nicht gestanden, worum es geht, es ist nur gestanden, dass
513 heute ein Elternabend stattfindet. Ich habe eigentlich heute Glück gehabt, weil ich habe mir
514 mit Ach und Krach frei nehmen können. Wenn mein Mann gewusst hätte, worum es geht,
515 hätte er sich sicher auch frei genommen.
516
517 Karl. Das ist eine wichtige Kritik an uns, die wir aufnehmen werden.
518
519 **Nr. ?:** Ja, das ist wirklich eine Kritik. Weil das passiert immer wieder. Es geht immer um
520 dieses Thema, und wir sind nie richtig informiert.
521
522 Peter: Wir werden das auf jeden Fall aufnehmen. Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der
523 Diskussion.

Anhang 10:

- 1 Karl. Wir haben drei Fragen an die Tafel geschrieben, wobei diese nicht „allumfassend“ sein
2 werden. Das sind nur Ideen, die wir einbringen können. Die helfen Ihnen vielleicht, in eine
3 Diskussion zu treten. Wenn Sie ganz andere Aspekte als wichtig erachten, sind Sie natürlich
4 herzlich eingeladen, uns diese mitzuteilen. Wir arbeiten mit diesem neuen System und
5 identifizieren uns auch damit. Wir sind Ihnen aber auch nicht böse, wenn Sie sehr kritisch
6 sind. Heute zählt einfach Ihre Meinung. Es ist nicht so gedacht, dass Sie an uns Fragen stellen
7 und wir die Fragen dann beantworten, sondern dass Sie hier berichten, wie es Ihnen mit dem
8 neuen Beurteilungssystem geht. Dürfen wir beginnen?
9 Was wissen Sie eigentlich über die neue Form der Leistungsbeurteilung?
10
11 **L. 3B.** Keine Schulnoten. Eine Beschreibung, mit der man nicht unbedingt etwas anfangen
12 kann. Ich rede jetzt von der Schulnachricht. Also, es war ein ziemlicher Wulst, finde ich.
13
14 Karl. Können Sie das noch genauer sagen? Was meinen Sie damit?
15
16 **L. 3B.** Ich bin gar nicht die Mutter, aber ich habe mir nur gedacht, mit dem könnte ich gar
17 nichts anfangen.
18
19 Karl. Unverständlich?
20
21 **L. 3B.** Ja. Die Diskrepanz zwischen der Beurteilung des Lehrers und der Beurteilung des
22 Schülers selbst sehe ich wieder anders.
23
24 **G. 3A.** Ich finde das eigentlich richtig, dass der Lehrer beurteilt und dass das Kind sich auch
25 beurteilt.
26
27 **L. 3B.** Ja, aber das geht auseinander.
28
29 **G. 3A.** Ja, so soll es auch sein. Das Kind soll sich selbst einschätzen, und der Lehrer soll das
30 Kind natürlich auch einschätzen können. Und von der Schulnachricht, das muss ich ganz
31 ehrlich sagen, war ich angenehm überrascht. Also, man kann sich schon viel herauslesen, wie
32 das Kind in der Schule ist. Also, das muss ich schon sagen.
33
34 **Claudia 3A.** Mir gefällt das System recht gut, aber in der Zwickmühle, in der wir jetzt sind,
35 dadurch dass das in der dritten Klasse erst übernommen wurde, ist es mir jetzt zu eng. Weil
36 nächstes Jahr ist schon wieder die Leistungsgruppeneinteilung. Das eine Jahr ist für mich wie
37 die Euroumstellung. Da kann ich mich nicht dran gewöhnen. Wie beim Euro kann ich mich
38 hier an das neue System nicht gewöhnen. Da tue ich mir beim Kleinen leichter, der ist in der
39 ersten Klasse, da kriegt man das von Anfang an mit, aber das ...
40
41 **Cäcilia 3A.** Also, mein Kind hat damit überhaupt keine Probleme, auch nicht mit dieser
42 Beurteilung. Wir haben das in der Volksschule schon gehabt in einer Integrationsklasse, und
43 ich finde, wir gehen ganz natürlich damit um. Es ist keine extreme Umstellung. Und was mir
44 so angenehm auffällt, das Kind nimmt überhaupt nichts lockerer deswegen, weil es keine
45 Noten gibt. Im Gegenteil es setzt sich hin und schaut sich das an, kritisch, teilweise ist er nicht
46 einverstanden, aber man kann viel gezielter lernen. Das schätze ich sehr an dem System.
47
48 Karl. Lernen, weil Sie bessere Informationen bekommen?
49

50 **Cäcilia 3A.** Ja, weil da weiß ich, da ist er wirklich schlecht. Mein Kind hat sonst immer die
51 Informationen heimgebracht, die waren nicht immer so eindeutig. Da hat er gesagt, da bin ich
52 eh gut, da brauche ich nicht lernen. So hat man es aber schwarz auf weiß, wo er Defizite hat.
53 Da kann man das gezielter angehen. Das nimmt aber auch das Kind so auf.

54
55 **R. 3A.** Dazu habe ich auch etwas zu sagen. Das ist sicher nicht schlecht, dass man so eine
56 Beurteilung aufgliedert, bzw. das, was positiv ist, heraushebt, aber im gesamten Bild gesehen
57 war das schon extrem viel, was da an Beurteilungen gekommen ist. Man schaut sich das alles
58 durch. Wie es bei mir ist, ich habe Zwillinge. Ich bin bei so einem Packerl Zetteln gesessen.
59 Also, mir hat das zwar was gesagt, ok. da sind sie stark, oder da könnten sie vielleicht noch
60 etwas machen, aber im Endeffekt sagt allgemein eine Zeugnisnote mehr aus. Nur ein Beispiel,
61 wenn mein Sohn jetzt mit einem anderen Schüler kommuniziert, dann fragt der Schüler mit
62 Noten, was hast du in Mathematik gehabt. Dann sagt meiner, ja pass auf, bei dem Abschnitt
63 war ich so und bei dem so. Dem Gegenüber sagt das ja überhaupt nichts. Es wäre vielleicht
64 erstrebenswert, dass man zu so einer Beurteilung, was sicher nicht negativ ist, weil sie genau
65 wissen, wo sie stehen, trotzdem zusätzlich noch ein Zeugnis dazulegt, das im Prinzip die
66 Noten ausdrückt, wie man es gewöhnt ist. Es ist eine reine Gewohnheitssache, so gesehen.
67 Also, dass das beigelegt wird und dann auch zum nachschauen, wo die Schwächen und
68 Stärken sind. Wo muss man sich verbessern, oder wo muss man noch arbeiten?

69
70 **Monika 3B.** Was für mich sehr schwer fassbar ist, das ist eigentlich die große Bandbreite bei
71 „beherrscht teilweise“. Das deckt eigentlich drei Notengrade ab, und ich finde es leicht
72 irritierend, weil in „beherrscht teilweise“ ist von einem Zweier bis zu einem Vierer in der
73 üblichen Notengebung fast alles drinnen. Ein „beherrscht nicht“ ist eindeutig, und ein
74 „beherrscht“ ist auch eindeutig. Alles dazwischen ist für mich eigentlich eine Grauzone. Und
75 das zu erfassen, ist das Kind wirklich zum Beispiel mittig, oder ist es schon schlechter oder
76 besser, das ist für mich sehr schwer fassbar.

77
78 Karl. Eine Verständnisfrage: Das heißt, Sie legen diese dreiteilige Skala automatisch um in
79 „beherrscht“ ist ein Einser, „beherrscht teilweise“ ist ein Zweier, Dreier oder Vierer und
80 „beherrscht nicht“ ist ein Fünfer?

81
82 **Monika 3B.** Nicht ganz. Ich lege es deshalb nicht um, weil ich diese Art der Beurteilung von
83 meinem eigenen Fachbereich kenne. Ich weiß, dass das bei uns auch ein übliches Instrument
84 ist, Schüler zu beurteilen. Aber das Problem ist für mich immer noch da, dass es nicht so
85 leicht fassbar ist, gerade mit der Aussicht auf die vierte Klasse, wie es bei unseren Kindern
86 ist, das dann in einer Note auszudrücken. Das mag auch einfach damit zusammenhängen, dass
87 wir Noten gewöhnt sind. Wenn wir keine Noten gewohnt wären, wäre das überhaupt kein
88 Problem. Aber wir orientieren uns zwangsläufig im Kopf immer noch danach, dass man fünf
89 Noten hat. Wenn du fünf Noten hast, dann ist das, was du vollkommen kannst, ein Einser.
90 Aber durch diese verschwimmenden Grenzen ist es sehr schwierig beurteilbar. Ich glaube,
91 auch für die Kinder ist das sehr schwer nachzuvollziehen. Bis die Kinder zum Beispiel kapiert
92 haben, dass nach der Einteilung in zwei Semestern die Möglichkeit bestehen würde, Dinge zu
93 verbessern. Darauf habe ich meine Tochter eigentlich „hinstoßen“ müssen, dass, wenn sie
94 etwas ändern will, sie mit dem Lehrer noch einmal reden muss. Ob er sie da noch einmal
95 wiederholen lässt, wenn sie ein „beherrscht nicht“ bekommen hat. Für mich war es logisch,
96 wenn ich eine Spalteneinteilung in zwei Semester habe, dass die Möglichkeit bestehen muss,
97 dass man sich gegenüber dem ersten Semester, bei einem Defizit, noch einmal abfragen
98 lassen kann, um meine Leistung zu verbessern. Das ist den Kindern, so glaube ich, auch nicht
99 so ganz bewusst geworden in diesem riesigen Stapel von elf Zetteln. Ich glaube, da hat jeder

100 mal kurz drauf geschaut und nicht recht gewusst, was er damit anfangen soll. Oder ob das
101 überhaupt eine Möglichkeit ist, die von den Lehrern in Erwägung gezogen wird.

102

103 Karl. Ist diese Information von den Lehrkräften nicht gegeben worden?

104

105 **Monika 3B.** Meiner Meinung nach, nein. Ich bin auf das erst drauf gekommen, wie ich das
106 Halbjahreszeugnis in der Hand gehabt habe und gesehen habe, dass da eigentlich zwei Spalten
107 sind. D.h., wenn ich das so nehme, wie es da steht, müsste ich davon ausgehen, wenn das
108 Kind ein „beherrscht nicht“ im ersten Teil hat, dass es eine Nachprüfungsmöglichkeit für
109 diesen Teil hat, die man ja bei einer üblichen Note nicht hat.

110

111 **Kein Name.** Ja, aber ist das wirklich so? Ich muss jetzt fragen, weil ich weiß das nicht.

112

113 **Monika 3B.** Also, ich habe es angenommen. Eine echte Information dazu habe ich nicht
114 gehabt, also habe ich es angenommen.

115

116 **U. 3B.** In diesem großen Forum in der Kaplanhofstraße ist erklärt worden, dass man sich
117 verbessern kann. Dass jedes Kind hingehen kann und sagen kann, dieser Abschnitt ist nicht
118 meinem Können entsprechend, ich möchte mich gerne verbessern und prüfen lassen. Jedes
119 Kind kann scheinbar in jedem Gegenstand hingehen und sagen, da will ich mich verbessern.
120 Zu beinahe jedem Zeitpunkt. Meines Erachtens ist die Leistungsbeurteilung wesentlich
121 interessanter als eine simple Note, eine Ziffernote. Ich kann erkennen, was mein Kind
122 interessiert. Wo hat es seine Stärken? Ich sehe vielleicht wesentlich besser, wo die Schwächen
123 sind. Da sehe ich ganz genau: „beherrscht“, „beherrscht teilweise“, „beherrscht nicht“, aber
124 auch, wie sich das Kind dann einschätzt in dem Gegenstand. Ich habe zum Beispiel relativ gut
125 herauslesen können, dass er sich in Englisch zwar kräftig anstrengt, aber er oftmals
126 „beherrscht teilweise“ hat und kein „beherrscht“. Er strengt sich an, aber er erreicht es halt
127 nicht. Hingegen bei einer Ziffernote weiß ich nicht, wo wir uns wirklich bewegen. Das hat
128 mir sehr gut gefallen. Wobei sicherlich die Ziffernote in unseren Köpfen noch herumgeistert
129 und unsere Kinder in der dritten Klasse vermutlich spät eingestiegen sind in das System. Aber
130 dazu möchte ich auch noch sagen: Mein Sohn hat jetzt endlich begriffen, dass diese
131 „Smileys“, die da unten drunter sind, sehr wohl etwas damit zu tun haben, was er jetzt tut und
132 was nicht, bzw. welche Aktionen er setzt. Dass das ganz unmittelbar damit zusammen hängt,
133 das gefällt mir. Er ist spät draufgekommen, aber er ist draufgekommen.

134

135 Karl. Jedes neue System braucht eine gewisse Vorlaufzeit und braucht Informationen. Haben
136 Sie das Gefühl, dass Sie ausreichend informiert wurden über die neue Variante, die alternative
137 Form der Leistungsbeurteilung?

138

139 **Monika 3B.** Eigentlich habe ich letztes Jahr empfunden, dass das sehr kurzfristig
140 durchgezogen worden ist. Aber ich denke, dass manche Information, bevor man mit dem
141 System konfrontiert ist, sehr wenig war. Weil rein theoretisch kann man vieles in Worten
142 schön beschreiben, aber das hat nichts mit dem zu tun, wie es in der Praxis dann angewendet
143 wird. Wir haben damals im Mai das erste Gespräch wegen der neuen Beurteilung gehabt. Und
144 ich muss sagen, dass das schon eine sehr kurze Zeit war, um sich umzustellen, und vielleicht
145 wären mehr Informationen besser gewesen.

146

147 **Claudia 3B.** Ich habe damals gefragt, wie das Ganze abläuft, und da ist mir gesagt worden,
148 wir müssen ja erst schauen. Es hat im Prinzip selbst der Lehrkörper nicht gewusst, wie das
149 ablaufen wird. Denn es hat nur die Frau Prof. E. dieses Konzept dahergebracht. Und die hat
150 sich da scheinbar ausgekannt. Der Herr Prof. St. hat das schon so gebracht, dass das ja mal ein

151 Versuch ist und sie nicht wissen, wie es wird. So ist uns das damals gesagt worden. Das war
152 unsere Information.
153

154 **R. 3A.** Ich habe auch das Gefühl damals gehabt, dass das im Prinzip im Vorfeld schon eine
155 beschlossene Sache war. Das war sicher so, weil es waren sicher noch ein paar Fragen offen,
156 aber das ist ja innerhalb von ein paar Tagen gegangen, auch wenn der Großteil damit
157 einverstanden gewesen ist.
158

159 **Claudia 3B.** Aber ich denke, das kann man nicht machen. Also, da sind so viele Eltern, da
160 kommt man auf keinen grünen Zweig. Da muss der Lehrkörper sagen, so machen wir es, und
161 die Sache hat sich. Das wird sonst immer ein Kasperltheater sein.
162

163 **R. 3A.** Nein, es ist ja so auf die Art herübergekommen, die Eltern werden natürlich dazu
164 befragt, was sie davon halten. Es ist ihnen auch nahe gelegt worden. Es hat auch anscheinend
165 eine Schulpsychologin gesprochen und dann ist halt einmal so eine Art Abstimmung
166 gekommen. Im Prinzip hat man nach zwei Tagen schon gewusst, dass das rennen wird. Also,
167 das kann ich mir nicht vorstellen, dass das einfach so kurzfristig geht, wenn das im Vorfeld
168 nicht schon beschlossen wurde. Das kann ich mir nicht vorstellen.
169

170 **G. 3A.** Das glaube ich wirklich nicht. Weil wenn die Eltern das nicht wollen, ... Die Zahl der
171 Unterschriften muss ja ein gewisses Quantum überschreiten, nur dann können sie das machen.
172

173 **R. 3A.** Das ist mir schon klar.
174

175 **G. 3A.** Weil, wenn nur ein Viertel von den Eltern dafür ist und die anderen drei Viertel nicht,
176 dann können sie es nicht machen. Sie können nicht einfach drüber fahren.
177

178 **Kein Name.** Oh, doch!
179

180 **G. 3A.** Ja, anders wäre es gewesen, wenn sie gesagt hätten, naja, das ist so, und wir machen
181 das jetzt so.
182

183 **Kein Name (Mann).** Also, ich will da jetzt nichts anzetteln, aber das geht heute alles.
184

185 **Kein Name (Frau).** Es hat geheißen, es sind alle Lehrer dafür, bis auf einen.
186

187 **Kein Name (Mann).** Da sag ich schon mal, wenn ein Lehrer dagegen ist, muss das einen
188 Grund haben, bzw. gehört das schon mal ausdiskutiert. Wenn sich wirklich einmal ein Lehrer
189 oder Professor schon nicht ganz klar ist, dann ... Sicher, man kann es nicht jedem gleich recht
190 machen, aber es kann durchaus passieren, dass einer so im Zweifel ist, und ich finde auch den
191 Zweifler sollte man soweit bringen und sagen, so schaut es wirklich aus. Also, wie gesagt, mit
192 der verbalen Beurteilung, ja das ist alles recht und schön. Ich kann mir sicher anschauen, wo
193 stehen meine Kinder, aber wenn ich dann, ... Ich denke jetzt schon weiter, und ich gehe mit
194 meinem Sohn und meiner Tochter in eine HTL, HBLA oder HAK oder sonst wo hin und lege
195 denen so eine Beurteilung hin, dann werden die mich fragen, was ich damit will. Weil eben
196 die normale Benotung aktuell ist. Das ist ja nichts Greifbares im Prinzip.
197

198 **Kein Name (Frau).** Wobei ja diese Benotung nicht für die vierte Klasse gilt.
199

200 **Kein Name (Mann).** Da heißt es ja auch wieder, man kann, wenn man es braucht, ein
201 Zeugnis anfordern. Es wäre nicht schlecht, wenn man einen Vergleich hat, was das überhaupt
202 entspricht.

203
204 **Kein Name (Frau).** Sie können ja jederzeit zu den Lehrern gehen und das erfragen, welche
205 Note das ist.

206
207 **Kein Name (Mann).** Ja, aber bitte, das kann es doch nicht sein, dass ich wegen jedem
208 Gegenstand zu jedem Professor oder Lehrer gehe.

209
210 **Kein Name (Frau).** Doch.

211
212 **Kein Name (Mann).** Die Zeit habe ich nicht dazu.

213
214 **Kein Name (Frau).** Aber geh! Zeit hat man nicht, die nimmt man sich.

215
216 Karl. Das muss ich jetzt ganz kurz aufklären. Im System ist es so vorgesehen, dass am Ende
217 der dritten Klasse ihr Kind erfahren wird, in welcher Leistungsgruppe es eingeteilt wird. Und
218 in der vierten Klasse sind wir vom Gesetz her verpflichtet, ihrem Kind ein Zeugnis mit Noten
219 und einem Leistungsgruppenvermerk auszustellen, weil der Gesetzgeber sagt, in der vierten
220 Klasse hat die Note eine Berechtigungsfunktion. Wir könnten gar nicht anders, wir müssen
221 Noten hergeben.

222
223 **Kein Name (Mann).** Diese Information hab ich zum Beispiel nicht gehabt.

224
225 **Allgemeines Gemurmel.**

226
227 **Kein Name (Frau).** Ja, das ist gesagt worden. Am Ende der vierten Klasse gibt es Noten.

228
229 **Kein Name (Mann).** Ja, aber du brauchst die Note ja schon im Halbjahr.

230
231 Karl. Auch im Halbjahreszeugnis gibt es die Noten.

232
233 **Elisabeth 3A.** Ich glaube, dass das im Schulforum einfach beschlossen worden ist. Man hat
234 die Stimmen der Eltern und die der Lehrer gezählt, und da ist halt herausgekommen, dass das
235 System, so wie bei jeder Wahl mit einfacher Mehrheit, eingeführt wird. Stimmen tut, dass es
236 sehr kurzfristig gegangen ist. Und wir Eltern wurden eigentlich innerhalb von ein paar Tagen
237 damit konfrontiert. Aber beschlossen worden ist es mit einfacher Mehrheit im Schulform,
238 ganz einfach.

239
240 **Kein Name (Mann).** Ach so, mir ist das so derart schnell vorgekommen. Da denke ich mir,
241 das kann es doch gar nicht geben.

242
243 **Kein Name (Frau).** Es war eh schnell. Es sind alle vor den Kopf gestoßen worden. Aber die
244 Lehrer haben auch noch nicht genau gewusst, wird es, wird es nicht. Dann ist es halt so
245 gewesen und sicher, ... wir sind alle aus dem heiteren Himmel gefallen und haben gesagt, puh,
246 jetzt?

247
248 **Kein Name (Mann).** Drum hat es den Anschein für mich gehabt, wie wenn das sowieso
249 schon eine beschlossene Sache gewesen wäre.

250

251 **Kein Name (Frau).** Es war aufbereitet, und wir sind informiert worden, aber es ist im
252 Schulforum beschlossen worden. Weil, das glaube ich, auch das Gesetz das
253 erfordert.

254
255 **Kein Name (Mann).** Naja, dann muss ich mich entschuldigen, aber mir war das nicht ganz
256 klar.

257
258 **Kein Name (Frau).** Ich möchte noch sagen, ich bin drauf gekommen in diesem halben Jahr
259 jetzt, dass ich sehr wenig über diese neue Form der Leistungsbeurteilung weiß, um nicht zu
260 sagen, gar nichts. Und, dass ich mich nicht besser informiert gefühlt habe und ich mich vorher
261 auch nicht schlecht informiert gefühlt habe. Mir hat das gepasst, was ich an Information
262 gekriegt habe. Ich habe auch aus dem Gespräch mit meinem Kind und aus den Heften eh
263 gewusst, was das bedeutet. Ich hätte mir mehr Information nicht erwartet. Ich hätte mir unter
264 Umständen nicht ein anderes System als Ersatz für Noten, also wieder ein beschreibendes
265 System erwartet, sondern ich hätte mir vielleicht eine verbale Verständigung, und ich sage
266 bewusst nicht Beurteilung, sondern Verständigung, erwartet, wo die Einstellung meines
267 Kindes mir beschrieben wird. Aber nicht eine andere Form der Skala der Beurteilung. Das
268 brauche ich nicht so. Da können wir die Noten auch machen.

269
270 **Susanne 3A.** Also, ich muss sagen, der Beschluss damals, da haben mich am selben Tag noch
271 zwei Leute angerufen, die total aus dem Häuschen waren, weil im Vorfeld keiner erfasst hat,
272 was einem an dem Elternabend eigentlich erwartet. Ich bin gar nicht hingegangen, mein Mann
273 war nur, der ist nach Hause gekommen und hat gesagt, dass das der spannendste Elternabend
274 war, wo er jemals war. Und der Wichtigste und sie sind im Vorfeld nicht herausgegangen. Es
275 war auch ein Teil der Klasse überhaupt nicht da, der auch nicht gewusst hat, ... Wir haben ja
276 kurz vorher erst einen Elternabend gehabt. Und dann waren alle eigentlich ziemlich
277 aufgebracht. Was ich eigentlich empfunden habe, dass wir in der dritten Klasse eigentlich mit
278 dem konfrontiert worden sind. Und ich habe eine Freundin, deren Sohn geht in die zweite
279 Klasse. Und die hat gesagt, ich hätte ihn gar nicht hergegeben, wenn ich das gewusst hätte.
280 Und ich finde, es wäre schon besser gewesen, wenn man in der ersten Klasse damit begonnen
281 hätte.

282
283 **Kein Name (Frau).** Ja, genau.

284
285 **Susanne 3A.** Mein Sohn ist in der ersten Klasse im Gymnasium gegangen, das war natürlich
286 scharf, Ende nie. In der zweiten Klasse ist er dann eh schon hier ganz locker ohne
287 Leistungsgruppen und ohne Schularbeiten mit den LZKs, die jetzt sehr entspannt ablaufen,
288 gegangen. So, und jetzt, glaub ich, hat er es ganz locker, weil jetzt haben wir Noten auch
289 keine mehr. Und nächstes Jahr muss ich ihm das aber vermitteln, dass es Noten gibt. Und,
290 dass es sehr wohl darum geht, dass er mindestens in der zweiten Leistungsgruppe in den
291 Hauptgegenständen ein „Gut“ hat. Weil er sonst eine Aufnahmeprüfung machen muss. Und
292 da weiß ich nicht, ob das irgendein Kind verstanden hat. Ich kann mich nur dieser Dame
293 anschließen mit den Smileys. Bei uns ist es so, wir haben jetzt nicht mehr fünf Noten, sondern
294 wir haben drei. Wir dividieren das genauso. Da haben wir jetzt zum Beispiel zwei
295 „beherrscht“, zwei „nicht beherrscht“ und drei „teilweise beherrscht“. Und da dividieren wir
296 eins, fünf, drei und durch die Anzahl wird das dividiert, und die Note haben wir.

297
298 **Kein Name (Frau).** Ja, wir haben das genauso gemacht beim Zeugnis. Wir haben genauso
299 gerechnet.

300
301 **Susanne 3A.** Also, bei uns ist jetzt ein Smiley da, aber es ist eigentlich eine Note. Es ist egal.

302 Es stimmt schon, wie ich vorher gesagt habe, ich fühle mich jetzt nicht schlechter informiert
303 über mein Kind. Aber über die Leistungsbeurteilung muss ich sagen, dieses soziale Verhalten
304 war bei meinem Sohn ganz anders, weil das hat sich bis auf zwei Hakerl alles mit dem Lehrer
305 gedeckt. Ich hab geglaubt, das gibt es gar nicht. Das hat überhaupt alles der Lehrer gemacht,
306 weil links und rechts immer das Gleiche war. Er dürfte das ganz genau so beurteilt haben, so
307 wie ihn der Lehrer einschätzt und das hat sich eben gedeckt. Das war für ihn ganz positiv. Ja,
308 und bei der Leistungsbeurteilung muss ich schon sagen, ich habe noch nie so genau gewusst,
309 was mein Kind kann, und was es nicht kann. Also, das ist wirklich auch so wie der Herr
310 Direktor damals bei der Information gesagt hat: „Sie wissen dann ganz genau, was kann ihr
311 Kind, und was kann es nicht.“ Weil er ist in Mathematik jetzt sehr gut, es gibt aber wohl auch
312 Sachen, die er halt jetzt nicht können hat, weil er es zu wenig gelernt hat. Das hab ich vorher
313 nicht gewusst. Vorher war es halt ein „Gut“ und irgend etwas hat halt nicht gepasst. Jetzt weiß
314 ich es ganz, ganz gezielt. Wo ich sagen muss, wo mein Sohn sich jetzt verbessert hat im
315 zweiten Halbjahr in einem Bereich in Mathematik, das ist abgeschlossen. Der sagt nach der
316 Schularbeit nicht mehr, kann ich das Beispiel da irgendwo noch wiederholen? Das war es
317 dann für ihn. Das hat er abgehakt. Das macht er sicher nicht mehr.
318

319 Karl. Die Lehrkraft, meinen Sie, macht das dann nicht mehr, meinen Sie?
320

321 **Susanne 3A.** Nein, das hätte ich ja auch gar nicht gewusst, dass das möglich ist. Mein Kind
322 macht das nicht mehr. Zum Beispiel, da steht detailliert die Vokabeln der Unit 1. Da hat er ein
323 „beherrscht teilweise“, die lässt er sich doch nie wieder prüfen. Das ist für ihn erledigt. Er
324 lernt sie vielleicht mal nach, weil ich sage, so schau sie dir noch einmal an! Weil er sie
325 vielleicht bei der zweiten Unit brauchen könnte. Und ich glaube, das macht auch von da
326 herinnen nur ein Kind. Also unserer macht das nicht.
327

328 **Kurt 3A.** Ich bin der, der da damals in der Sitzung war. Und das war einer der Elternabende,
329 die ich nie in meinem Leben vergessen werde. Anschließend an das, was gerade gesagt
330 worden ist, da müsste man wahrscheinlich als Lehrer den Schülern oder auch uns mitgeben,
331 wo du jetzt im Halbjahr stehst. „Zufriedenstellend“, oder wie auch immer das bezeichnet
332 wird. Das „beherrscht du halt nicht“, wenn du in irgendeinem Gegenstand so etwas hast, hast
333 du bitte die Möglichkeit, dich in diesem Bereich prüfen zu lassen. Wenn du das willst, dann
334 können wir das machen. Ob der Schüler oder die Schülerin das dann macht, ist eine andere
335 Geschichte. Aber zumindest ist bisher die Information nicht so herüber gekommen, dass man
336 die Möglichkeit eben so hat. Und dass das dann für eine vierte Klasse mit Noten ja interessant
337 wäre, wenn man von einem „beherrscht nicht“ zumindest auf ein „beherrscht teilweise“
338 kommen kann im zweiten Halbjahr und dann am Ende doch aus zweiter Leistungsgruppe mit
339 einem Zweier eine erste Leistungsgruppe mit einem Zweier wird. Soweit zu dem. Zur
340 Einführung dieser Leistungsbeurteilung. Also, ich war wie gesagt bei diesem Elternabend
341 dabei. Mir war das von der Einladung selbst, vom Herrn Direktor, ein bisschen suspekt. Das
342 war so ein Auszug aus irgendeinem Schreiben, glaube ich, wo es um irgendeine alternative
343 Beurteilung gegangen ist. Die haben wir drei bis vier Tage vorher gekriegt, und das war eben
344 dann dieser besagte Informationsabend. Im Endeffekt war das deshalb, glaube ich, dann so,
345 dass wir müssen, weil die Vorerhebungen haben sich schon sicherlich im Lehrerbereich ein
346 halbes Jahr vorher abgespielt. Nur ist mit den Eltern vorher nicht kommuniziert worden und
347 dahingehend erst an dem Elternabend informiert worden, dass es diese Alternative gibt, wobei
348 man sich selbst logischerweise nicht sicher war, wie das dann von statten gehen soll. Ja. Nur,
349 der Herr Direktor hat gesagt, um im Herbst 2004 beginnen zu können, müssen sie es am
350 nächsten Tag nach der Sitzung, in der wir waren, spätestens aber im Schulforum beschließen,
351 um die Einreichung beim Ministerium und und und überhaupt noch so weit durchbringen zu
352 können, damit man im Schuljahr 2004 noch beginnen kann. Das war für mich eigentlich das,

353 wo ich sage, das kann man von uns jetzt nicht verlangen, dass sie jetzt informieren und eine
354 halbe Stunde später, sprich bei der gleichen Sitzung, wird beschlossen, ja, wir sind dazu
355 bereit, weil sie am nächsten Tag um elf Uhr dreißig im Schulforum das unterschreiben
356 müssen und praktisch im Ministerium einreichen müssen. Es war aber so. So gesehen hat der
357 Herr zum Teil Recht, dass das schon im Vorfeld eine beschlossene Sache war, logischerweise.
358 Es betrifft ja im Endeffekt auch die Verbindung zwischen Lehrern und Schülern
359 hauptsächlich. Weil der Lehrer gibt ja immer noch den Schülern die Noten und Gott sei Dank
360 nicht uns Eltern. Weil da würde es bei manchen sicher ganz anders ausschauen. Und
361 dahingehend war es für uns eine Information, die ich grundsätzlich ok. finde. Von dem
362 Vorgang her habe ich es aber nicht so wirklich begrüßt. Es waren dann auch ziemlich
363 intensive Gespräche. Da sind dann manche Worte gefallen, wie, wir müssen den Lehrern
364 schon zugestehen, dass die besser wissen, wie sie mit unseren Kindern umgehen als wir
365 Eltern. Das von einer Psychologin zu hören, tut mir ein bisschen weh.

366

367 Karl. Beim Elternabend?

368

369 **Kurt 3A.** Ja, aber das ist Geschichte. Ich habe damals, wie ich nach Hause gekommen bin, zu
370 meiner Frau gesagt, da hast du echt was versäumt, heute. Das war wirklich ein „Highlight“.
371 Aber sonst muss ich sagen, von dieser Beurteilung selbst, bin ich ganz bei meiner Frau. Also,
372 das ist so eine Detailinformation. Die hätte ich mir selbst wahrscheinlich auch immer
373 gewünscht für meine Schulzeit. Und auch für meine Eltern, die immer alles wissen wollten
374 über jeden einzelnen Schritt. Also, mehr wie da gibt es nicht. Ob jetzt dazu noch eine Note
375 steht wie ein Zweier, Vierer oder Dreier, das ist nach außen hin eigentlich sehr wichtig,
376 gegenüber dem Rest der Welt, sag ich jetzt mal so. Aber intern, für die Lehrer, für das Kind
377 und für die Eltern brauchen wir wahrscheinlich sicherlich keine Noten. Mir genügt diese
378 Information, die wir da haben.

379

380 Karl. Eine Zusatzfrage: Haben Sie das Gefühl, dass diese neue Form der Leistungsbeurteilung
381 ausreicht, oder ist das Gespräch zwischen Eltern, Schülern und Lehrern wichtig? Oder fällt
382 eigentlich dieses Gespräch jetzt weg?

383

384 **Kurt 3A.** Nein, das kann eigentlich jetzt gar nicht wegfallen, weil erstens ist ein jeder Mensch
385 ein anderer Typ, der eine ist verbal, der muss das hören, der andere ist visuell veranlagt, dem
386 reicht es, wenn in der ersten Reihe alle X sind und in der letzten Reihe nichts mehr, dann
387 braucht sich der gar nichts mehr anschauen. Ich glaube, das kann nur eine Kombination sein
388 von beidem. Wenn ich jetzt zum Halbjahr diese Beurteilung kriege, dann ist es meiner
389 Meinung nach eh schon zu spät. Was für mich ganz neu ist, ist diese Sozialbeurteilung
390 generell. Diese Deckung bei unserem Sohn, wie auch immer, hat er es abgeschrieben, oder ich
391 weiß es nicht. Nur einfach diese Grundkriterien, diese in Summe sieben, acht Bereiche, wo
392 man sich entscheiden hat können, wie schätzt man sich ein und wie schätzt einen der Lehrer
393 ein, das war sehr interessant. Da muss ich sagen, das ist ein guter Querschnitt um
394 festzustellen, ob das passt oder nicht.

395

396 Karl. Haben Sie prinzipiell das Gefühl, dass ihr Kind durch das neue Beurteilungssystem
397 motivierter ist? Oder weniger motiviert ist, oder dass es eher gleich geblieben ist? Haben Sie
398 das Gefühl, dass das Kind jetzt angstfreier lernt? Weniger Druck verspürt?

399

400 **Claudia 3A.** Ich glaube, dass das von den Kindern abhängt. Meinem Kind zum Beispiel, da
401 kann die Eisenbahn drüber fahren, dem ist alles „wurscht“. Ihm sind die Noten egal, das ist
402 einfach so.

403

404 **Claudia 3B.** Mein Sohn ist vorher ins Gymnasium gegangen, und er ist sehr unter Druck
405 gestanden. Ich möchte noch dazu sagen, weil Sie zuerst gesagt haben, Ihre Freundin hat
406 gesagt, wenn sie gewusst hätte, dass es hier keine Noten gibt, dann ... Also, ich bin sehr wohl
407 informiert worden damals, als ich meinen Sohn eingeschrieben habe, das war im Februar.
408

409 ? **(Frau).** Im Februar haben Sie das schon erfahren? Wir sind erst im Mai informiert worden.
410

411 ? **(Mann).** Also, wir haben das erst im Mai erfahren!
412

413 ?**(Frau).** Das ist aber schon sehr eigenartig!
414

415 **Claudia 3B.** Der Direktor hat mich einfach vorinformiert, dass es **wahrscheinlich** keine
416 Noten geben wird. Also habe ich mit dieser Information umgehen müssen. Und wenn ich
417 gewollt hätte, dass mein Kind Noten hat, dann hätte ich ihn nicht hierher geben dürfen. Aber
418 ich bin informiert worden. Für meinen Sohn ist absolut kein Leistungsdruck da. Und er ist ein
419 „Sensibelchen“, und er geht jetzt unheimlich gerne in die Schule. Ich muss sagen, dass das
420 das Beste ist, was uns passiert ist, mit diesem System.
421

422 Karl. Ein zentraler Punkt ist immer, wenn man von den Noten weg geht, dann hört man, jetzt
423 werden sie nicht mehr so viel lernen. Wie empfinden Sie das? Lernen die Kinder mehr,
424 weniger oder gleich viel?
425

426 **Elisabeth 3A.** Ich würde sagen, bei meiner Tochter ist die Tendenz leicht steigend. Ich hätte
427 das zwar nicht erwartet, aber ich glaube, es ist die Entwicklung wahrscheinlich auch. Aber ich
428 merke bei ihr, dass sie selbstständiger geworden ist. Und ein bisschen mehr Verantwortung
429 übernimmt für ihre Dinge, als sie es vorher getan hat. Es könnte sein, dass die Motivation
430 steigt.
431

432 **R. 3A:** Ja, und eine gewisse Vernunft nehmen sie auch an. Es gibt absolut viele Faktoren. Das
433 hängt auch von den Einflüssen, denen sie ausgesetzt sind, ab, auch von denen in der Klasse.
434

435 **Monika 3B.** Ja, ich wollte nur sagen, bei meiner Tochter ist schon auch eine steigende
436 Tendenz, sie bemüht sich mehr und sie arbeitet gezielter. Mit dem Halbjahreszeugnis kommt
437 ja auch dazu, dass man genau sieht, was noch kommt, und man kann ja dann auch ganz
438 gezielt nachholen, wenn man sieht, dass man das noch braucht, weil es irgendwann noch mal
439 kommt. Das ist sicher eine Möglichkeit, die man mit dem System besser ausschöpfen kann,
440 weil der Stoff auch sehr genau erfasst ist. Also, das heißt, ich weiß ganz genau, dass das in
441 dem Jahr noch kommt, da kann man dann auch natürlich ganz gezielt daran arbeiten. Das
442 heißt, ich kann mir herausuchen, welche Basis ist von den vorherigen Themen, und die kann
443 ich dann wieder verwenden. Die Motivation, glaube ich, bringen sich die Kinder eigentlich
444 selber mit. Das ist sicher auch eine Sache vom Temperament vom Kind. Es gibt Kinder, die
445 lernen, und es gibt Kinder, denen ist das eher egal.
446

447 Karl. Fehlt Ihnen die Note als Orientierungshilfe?
448

449 **Mehrere Eltern.** Nein.
450

451 **R. 3A.** Also, ehrlich, mir schon.
452

453 **Ulrike 3A.** Mir auch.
454

455 **R. 3A:** Als Orientierungshilfe auf alle Fälle. Also, was heißt jetzt verbale Beurteilung
456 gegenüber einer Beurteilung mit Note.

457

458 **Ursula 3B:** Was dazu zu sagen ist: anfänglich starker Leistungsabfall, hurra keine Note! Für
459 was muss ich lernen? Brauche ich das überhaupt? Dann kam das große Besinnen. Wie ich eh
460 schon gesagt habe, alles, was er tut oder nicht tut, wird festgehalten. Dann ist er irgendwie
461 draufgekommen, ah, wenn ich mich da jetzt anstrenge und die Matheshausübung gescheit
462 mache, dann wirkt sich das ja aus. Jetzt ist er relativ gut motiviert. Er setzt sich hin, um zu
463 lernen, was vorher überhaupt nicht der Fall war. Nicht einmal mit Note. Da hat ihn das auch
464 nicht interessiert. Eher: Was ich mir merke, merke ich mir und was nicht, ist auch egal. Jetzt
465 lernt er aber. Er setzt sich freiwillig hin und lernt Mathematik oder Vokabeln. Und ich hoffe,
466 es geht so weiter.

467

468 Karl. Gibt es irgendwelche speziellen Anregungen?

469

470 **Susanne 3A.** Ja, ich hätte eine Anregung. Und zwar: Wie ich das Zeugnis gesehen hab, das ist
471 ja eine „Mörder-Arbeit“ für euch Lehrer. Und ich muss euch jetzt einmal gratulieren. Ich hab
472 mir gedacht, das kann nicht wahr sein, was ihr da schreiben müsst. Das ist ja unglaublich.
473 Also wirklich, meine Hochachtung. Und das andere, das ich jetzt sagen möchte, mein
474 Vorschlag, dass man zumindest in den drei Hauptgegenständen, das wäre jetzt ein Zusatz:
475 Dies entspricht der Note xy und der Leistungsgruppe xy. Nur in den drei Hauptgegenständen.
476 Weil in Bio kann ich mir die Smileys ausrechnen. Und hat er halt einen Dreier oder Einser,
477 das sieht man eh relativ gut. Oder in Musik oder Turnen. Wobei ich die Nebenfächer jetzt
478 nicht abschwächen möchte. Aber die drei Hauptfächer, die braucht man einfach. Und ich
479 glaube, das Kind könnte sich schon ein bisschen besser orientieren. Wenn jetzt dort steht,
480 dritte Leistungsgruppe ein Dreier, dann weiß ich, da muss ich die Zügel aber jetzt ordentlich
481 anziehen. Weil ich muss ehrlich sagen, ich war jetzt in einer Sprechstunde in Englisch, und
482 ich kann es ja gar nicht genau erklären, weil ich es nicht verstanden habe. Also, er dürfte sich
483 befinden in der ersten Leistungsgruppe, wobei er eher jetzt dazu geht in die bessere Gruppe zu
484 kommen. Zweite Leistungsgruppe. Das habe ich gar nicht gewusst, dass es da eine
485 Unterscheidung gibt. Und dass mein Kind zu den vier „erlesenen“ Kindern gehört, die
486 ungefähr in der ersten Leistungsgruppe sind.

487

488 Karl. Die Lehrkraft hat darüber Rückmeldung gegeben?

489

490 **Susanne 3A.** Ja, aber ich habe das vorher ja nicht gewusst. Und jetzt gibt es sehr wohl diese
491 Unterscheidung.

492

493 **Kurt 3A.** Die Rückmeldung ist von der Lehrerin in der Form gekommen, dass er sich
494 praktisch jetzt in der ersten Leistungsgruppe befindet und sie sich jetzt da nicht mehr ganz
495 sicher ist, ob er dort ganz richtig ist oder nicht. Sie war sich von ihrer Einschätzung her nicht
496 mehr 100 %ig sicher, ob er jetzt wirklich zu den vier Schülern gehört, die mit den
497 Spezialfragen und dem Spezialbuch arbeiten und selbst sehr viel machen sollen oder nicht.
498 Oder ob er doch eher in die Basisgruppe gehen soll, wo es auch wieder einen „Advanced“
499 gibt, der einen größeren Vorteil hat oder den normalen „Basis“. Das haben wir aber eigentlich
500 erst bei diesem Gespräch erfahren. Davon haben wir eigentlich vorher nichts gewusst, dass im
501 Unterricht mehr oder weniger, ich will nicht sagen, eine „Drei-Klassen-Gesellschaft“ ist, aber
502 zumindest unterteilt ist. Weil, da arbeiten manche sogar mit einem ganz anderen Buch. Und in
503 der Schule hört man dann, dass die Schularbeit sich eigentlich nach dem Basiswissen richtet
504 und alles andere, wenn man das machen will, muss man sich ohnehin selber erarbeiten. Weil
505 du das in der Schule eigentlich gar nicht hörst, da hörst du immer Basisstoff. Das sind

506 Informationen, die für uns auch eher neu waren. Aber eigentlich erst durch Zufall aus dieser
507 Sprechstunde heraus. Zumindest jetzt in Englisch. Das lässt sich ja nicht überall gleich
508 behandeln. Aber das war eben für uns eher neu und interessant. Wobei, zurück zu den drei
509 Hauptgegenständen. Ich glaube, es ist für den Schüler selbst vielleicht gar nicht so wichtig, ob
510 drunter steht, es wäre in der zweiten Leistungsgruppe ein Zweier. Wenn ich in die Runde
511 schaue, mich inklusive, wäre es für uns Eltern einfacher, die wir jahrzehntelang mit diesem
512 System arbeiten, viel einfacher in den Hauptgegenständen diese Hintergrundinformation zu
513 haben. Weil in den anderen Gegenständen interessieren viele die Beurteilungen erst in zweiter
514 Linie. Auch schon in der dritten Klasse, zum Halbjahr. Ich glaube, wir hätten alle miteinander
515 ein viel beruhigteres Leben damit.

516
517 **Elisabeth 3A:** Es müsste ja nur stehen: entspricht ... mehr müsste nicht sein. Also, mir ist es
518 nicht so wichtig im Vergleich zur Klasse, wo mein Kind steht oder nicht steht. Mir wäre
519 wichtiger eine einheitliche Form zu finden, die es mir ermöglicht, wie mein Kind in den
520 einzelnen Gegenständen steht. Es ist ja so, dass jeder Lehrer und jede Lehrerin ihr eigenes
521 System, ihre eigene Skalierung erfunden hat. Von Smiley über die Punkte bis zum Verbalen.
522 Damit es für mich leichter durchschaubar wird und vor allem vergleichbarer wird, ist sie in
523 Englisch schwächer oder in Mathes, oder ...? Mein Wunsch wäre, das ist auch von meiner
524 Tochter gekommen, das ist das, was sie heftig kritisiert hat, diese unterschiedlichen Systeme.
525 Vielleicht kann man über das einmal nachdenken.

526
527 Karl. Danke für die Anregung. Gibt es sonst noch Dinge, die unter den Nägeln brennen?

528
529 **Elisabeth 3A:** Jetzt bin es schon wieder ich. Sie haben zu Beginn gesagt, wir sollen keine
530 Fragen stellen, mich würde es aber trotzdem interessieren, wie es den Lehrern damit geht.
531 Wenn das heute nicht das Thema ist, können wir vielleicht ein anderes Mal darüber sprechen.

532
533 Karl. Es ist so, dass auch die Lehrerschaft zu diesem Thema befragt wird. Es wird eine
534 Stärken-Schwächen- Analyse gemacht mit einer schriftlichen Erhebung. Die Lehrer haben da
535 die Möglichkeit, sich ausführlich zu äußern. Wir werden das dann ausarbeiten. Diese
536 sogenannten SWOT-Analysen haben wir soeben erst ausgeteilt. Die Rückmeldequote ist sehr
537 hoch, was sehr erfreulich ist. Es wurde aber noch nicht ausgewertet.

538
539 Peter. Es gibt einiges, was angeregt wurde, auch von den Eltern. Das wird auf jeden Fall
540 eingearbeitet. Wir nehmen diese Rückmeldungen sehr ernst.

541
542 Karl. Wir danken sehr herzlich für Ihr Kommen. Es war eine sehr interessante Diskussion für
543 uns. Sehr spannend für uns, wie Eltern der dritten Klassen das sehen. Sehr unterschiedlich.
544 Wir können für uns viel herauslesen. Es waren viele interessante Überlegungen. Die
545 Ergebnisse werden schriftlich dokumentiert und auch in einer Konferenz den Kolleginnen und
546 Kollegen präsentiert werden. Wir versuchen auf jeden Fall, das neue Beurteilungssystem zu
547 verbessern und zu optimieren. Danke nochmals für ihr Komme

Anhang 11:

1 Interview mit dem Abteilungsleiter der Übungshauptschule, Herrn Stefan Giegler, 2 am Freitag, den 22. April 2005:

3 Lieber Stefan. Uns würde interessieren, welche Beweggründe beziehungsweise welche
4 Erwartungen du in diese neue Form der alternativen Leistungsbeurteilung steckst:

5 Naja, Erwartungen jetzt so schnell zu formulieren, ist sicherlich mit wenigen Worten nicht
6 leicht. Ich würde versuchen, einmal die Hintergründe und die Motivation, warum ich eine
7 Änderung des Beurteilungssystems für notwendig halte, vorzunehmen und dann aufgrund
8 dieser Analyse sozusagen die Erwartungen vielleicht herausarbeiten. Ich glaube, dass es
9 unterschiedlichste Parameter gibt. Sich mit Beurteilung kritisch auseinanderzusetzen, sowohl
10 Erkenntnisse aus der Unterrichtswissenschaft, aus der Erziehungswissenschaft, aus der
11 Lernpsychologie usw. ist die eine Seite, und dann sind es natürlich auch
12 Schulentwicklungsüberlegungen und auch Überlegungen, die sozusagen aus einer Analyse
13 der Schwachstellen des österreichischen Schulsystems resultieren. Zu den wissenschaftlichen
14 Überlegungen ist vielleicht zu sagen, dass Beurteilung - ich glaube seit ewigen Zeiten - ein
15 Bereich ist, der kritisch zu hinterfragen ist. Es ist ein Bereich, der von verschiedensten
16 Ebenen, aus der Psychologie, Unterrichtswissenschaft, Erziehungswissenschaft her behandelt
17 worden ist. Und alle diese Erkenntnisse gehen also sehr stark in die Richtung, dass es
18 notwendig ist, vor allem auch die zwei Funktionen, die Rückmeldefunktion und die
19 Beurteilungsfunktion entsprechend kritisch zu betrachten. Ich glaube, dass das Ziffernnoten-
20 System genügend Schwachstellen aufweist, das ist entsprechend erwiesen. Die Bedeutung der
21 Noten, ihre Gültigkeit und Objektivität ist ja in hohem Maße in Frage gestellt. Das heißt, das
22 ist ja einmal eine inhaltliche Herangehensweise, dass man sich mit dieser Thematik
23 auseinandersetzen muss. Ein zweiter Aspekt ist der, dass die Zukunftskommission sich der
24 Leistungsbeurteilung angenommen hat und dort auch entsprechend Empfehlungen formuliert
25 wurden. Sowohl im Zwischenbericht, der seit zwei Jahren, so glaube ich, als auch jetzt im
26 Endbericht, der ja seit wenigen Tagen vorliegt, wird dieses Beurteilungssystem mit den
27 Ziffernnoten grundsätzlich einmal kritisch analysiert und vor allem auch die Konsequenz des
28 daraus resultierenden Repetierens usw. wird als sehr fragwürdig erkannt. Das heißt, es ist
29 auch, so glaube ich, eine Notwendigkeit an der Institution Schule, sich mit Befunden, die von
30 der Zukunftskommission diagnostiziert wurden, auseinanderzusetzen und sich
31 verantwortungsvolle Alternativen zu überlegen. Ein dritter Aspekt ist natürlich die Funktion
32 der Übungsschule als Modell- und Forschungsschule, wo ich glaube, dass wir in unserem
33 Selbstverständnis als Übungsschule uns nicht damit begnügen können, einfach eine gute

34 Schule zu sein, in der sich die Kinder wohl fühlen. Das ist, glaube ich, eine
35 Selbstverständlichkeit. Es ist gewiss, so denke ich, auch unsere Aufgabe, eine Art
36 Vorreiterrolle einzunehmen, eine Avantgardeposition. Und wir müssen uns mit
37 entsprechenden Fragestellungen beschäftigen, um modellhaft vielleicht auch Alternativen zu
38 entwickeln. Ob es jetzt die Frage der Unterrichtsorganisation ist, ob es jetzt die Frage
39 betreffend die Angebote unserer Schule ist, ob es die Frage der Schwerpunktbildungen ist, ob
40 es die Frage der Qualität des Unterrichtens ist, oder ob es die Frage der Beurteilung ist und
41 das ist auch ein Aspekt, wo ich mir denke, da müssen wir uns positionieren. Das ist auch eine
42 unserer wichtigen Aufgaben. Wenn wir das nicht machen, wer soll es sonst machen? Zumal
43 vom Ministerium, auch was die Schulversuche betrifft, dahingehend eine Vorgabe oder eine
44 Ermunterung eigentlich ausgegangen ist, indem es geheißen hat, Schulversuche, die sich mit
45 alternativen Formen der Leistungsbeurteilung beschäftigen, werden gewünscht. Und so denke
46 ich mir, erfüllen wir auch diese Vorgaben, die seitens des Ministeriums gemacht worden sind.
47 Daraus jetzt Erwartungen abzuleiten, da kann man sich natürlich auch an diesen Aspekten
48 orientieren.

49 Erfolgsindikatoren vielleicht, also wenn das eintritt, dann war es ein Erfolg?

50 Naja, das ist, ich glaube, da muss man sich die Zeitschiene einmal anschauen. Man muss jetzt
51 einmal beobachten, ab wann kann ich eine seriöse Rückmeldung machen, ob es ein Erfolg
52 war oder nicht? Und das geht jetzt natürlich nicht sofort, eine absolute Antwort darauf zu
53 geben. Das geht nicht nach einem halben Jahr, auch nicht nach einem Jahr, sondern da muss
54 man sich dann, glaube ich, einen Zeitplan zurecht legen und fragen, was möchte ich nach
55 einem halben Jahr evaluieren? Was möchte ich nach einem Jahr evaluieren? Wo wird man
56 nach einem Jahr sein? Welche Parameter schauen wir uns an nach vier Jahren, wo z.B. dann
57 nur mehr Kinder da sind an unserer Schule, die von Anfang an dieses System erlebt haben?
58 Das können wir jetzt, nach einem halben Jahr, noch nicht sagen, weil ja alle unsere
59 SchülerInnen eine andere sozusagen Beurteilungssozialisation erlebt haben im Laufe ihrer
60 Schulkarriere. Dann müsste man weiter noch analysieren und untersuchen, wie wirkt sich das
61 auf die weitere Schul- und Berufslaufbahn der Schülerinnen und Schüler aus? So gesehen
62 sind wirklich seriöse Rückmeldungen wahrscheinlich erst in acht Jahren zu erwarten.

63 Seriöse Rückmeldungen einfach, weil es eine gewisse Zeit braucht, bis sich die umfassenden
64 Änderungen auswirken? Das heißt, es ist für dich unmöglich zu sagen, nach einem Jahr wäre
65 für mich ein ganz spezieller Erfolg, wenn das und das bei den Lehrern, dies und jenes bei den
66 Eltern der Fall ist, dies und jenes bei den Schülern sich ändert, dass es Rückmeldungen in der
67 Art gibt. Kann man das nach einem Jahr schon machen? Das würde uns interessieren.

68 Das glaube ich schon, und zwar kann man das auch, so denke ich, an anderen
69 Schulentwicklungsprozessen beobachten. Da gibt es in der Entwicklung einen Zeitpunkt, wo
70 es Stimmen gibt, die sagen, nein, wir gehen wieder zurück zum Stand, den wir vorher gehabt
71 haben, und dann gibt es Stimmen, die sagen, wir beurteilen das jetzt kritisch und versuchen,
72 das System zu optimieren, aber wir wollen keinesfalls zurück. Dann wäre das ein erstes
73 Erfolgskriterium, denke ich mir, nach einem Jahr, dass, wenn kritische Rückmeldungen – sei
74 es jetzt von den Eltern, von den Schülerinnen und Schülern, aber auch von den Lehrkräften –
75 kommen, dass man sich die anschaut und einmal sagt, gibt es da jemanden, der sagt: „Fahr ma
76 ab mit dem“, das bringt gar nichts! Wir haben nur Nachteile mit dem neuen
77 Beurteilungskonzept und es funktioniert nicht.“ Oder gibt es eben Rückmeldungen, die
78 besagen, dies könnten wir noch verbessern, jenes könnten wir noch verbessern, also nicht
79 mehr den Weg komplett zurück zu gehen, sondern an der Optimierung des Systems zu
80 arbeiten. Das wäre ein erstes Kriterium, denke ich mir einmal. Unabhängig davon, ob es
81 schon perfekt läuft oder nicht.

82 Wer soll das machen, diese Optimierungsschritte?

83 Ich glaube, dass man das von verschiedensten Seiten angehen muss. Das heißt, es müssen
84 Erfahrungen von den Lehrkräften einfließen, Rückmeldungen, und es müssen auch
85 Erfahrungen von den Eltern einfließen. Für die Eltern ist das ja auch ein Paradigmenwechsel.
86 Eltern, die in der eigenen Schullaufbahn nur mit Ziffernnoten umgehen gelernt haben, für die
87 Schule eigentlich immer mit Noten verbunden war und die jetzt praktisch auch die eigenen
88 Kinder bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Schule immer mit Noten beurteilt gesehen
89 haben, sie müssen sich jetzt auch umstellen. Und wenn die sagen, das ist grundsätzlich
90 positiv, aber wir hätten die und die Verbesserungsvorschläge, so finde ich, dann ist das ein
91 Erfolgskriterium. Natürlich auch die Schülerinnen und Schüler: Man muss sich das
92 anschauen, beobachten. Das kann man, glaube ich, schon nach einem Jahr. Wie groß ist der
93 Anteil derjenigen, die nichts mehr tun, die sagen, jetzt haben wir eh keine Noten mehr, jetzt
94 interessiert uns nichts mehr. Das kann, glaube ich, jeder Lehrer, jede Lehrerin, und das
95 können auch die Eltern beobachten. Und dann müssen sie das rückmelden, wie reagieren die
96 Schüler auf dieses System?

97 Gegebenenfalls werden alle Klassen, die das betrifft, befragt, und die Ergebnisse der
98 einzelnen Klassen sind sehr unterschiedlich. In einer Klasse sind die Rückmeldungen
99 größtenteils positiv, in einer anderen Klasse fast nur negativ. Was kann man da machen als
100 Leiter?

101 Da, glaube ich, muss man sich das ganz genau anschauen, analysieren, mit den einzelnen
102 LehrerInnen und LehrerInnentteams sprechen, wie sie dieses Rückmeldesystem erleben. Es
103 geht ja nicht nur um die Beurteilung. Es geht ja in Wahrheit um eine neue Qualität des
104 Feedbacks an die Eltern und an die Schüler. Wie das gehandhabt wird, es ist ja durchaus
105 denkbar, dass in der A-Klasse Mechanismen eingeführt worden sind, wo eine wöchentliche
106 Rückmeldung ist, wo also im kleinsten Detail die Rückmeldungen erfolgen. In einer anderen
107 Klasse haben die Kollegen und Kolleginnen größere Probleme mit der Umstellung, tun
108 eigentlich nichts anderes, als in Wahrheit ein altbekanntes Notensystem jetzt in ein anderes
109 Schema umwandeln. Und dann muss man sich halt anschauen und analysieren, warum es in
110 einer Klasse funktioniert und warum es in einer anderen Klasse nicht funktioniert.

111 Die für uns interessante Frage ist: Wer analysiert? Der Leiter, eine spezielle Gruppe von
112 Lehrerinnen und Lehrern, oder wird im Plenum aller LehrerInnen diskutiert und analysiert?
113 Wie stellst du dir das vor?

114 Naja, interessant wird es dann natürlich, wenn die Teams nicht voneinander getrennt arbeiten,
115 sondern die Teams sich austauschen, ja miteinander vernetzt sind. Da wird es dann
116 interessant. Und das könnte auch eine Dynamik entwickeln, wenn dann aufgrund dieser
117 Vernetzung die Erfahrungen eingebracht werden, die die Kolleginnen und Kollegen, die in
118 verschiedenen Teams tätig sind, gemacht haben. Das wäre einmal, so glaube ich, ein erster
119 Anknüpfungspunkt, dass man mit diesen Teams einmal spricht. Aber ich glaube, dass man
120 tatsächlich in die einzelnen Teams dann reingehen muss, dass man sich mit denen einmal
121 zusammensetzen muss.

122 Reingehen heißt, dass du als Leiter bei den Teambesprechungen dabei bist?

123 Ja, ich würde bei einigen Teambesprechungen dabei sein. Wenn das als Ergebnis
124 herauskommt, dann halte ich es für vernünftig, nicht im Sinne eines Rankings, welche Klasse
125 ist besser oder welche Klasse hat das neue System besser umgesetzt, sondern jetzt herzugehen
126 und zu sagen, es ist eine Rückmeldung eingegangen seitens der Eltern, seitens der Lehrer, und
127 da hat sich herausgestellt, dass in der Klasse eben kritische Stellungnahmen erfolgt sind, und
128 die sollte man sich jetzt einmal anschauen. Ich würde mich orientieren an dem
129 Evaluierungssystem in Finnland, wo auch die Schulen, die Systeme eigentlich analysiert
130 werden. Bekannt gegeben wird dann nur der Mittelwert und jede Schule weiß, bin ich über
131 dem Mittelwert oder unter dem Mittelwert. Aber ich weiß nicht, wo die andere Schule liegt.
132 Jede Schule hat dann praktisch autonom die Möglichkeit, sich Maßnahmen zu überlegen, wie
133 Verbesserungen durchgeführt werden. Und das könnte ich mir da auch vorstellen, dass dann
134 in dem LehrerInnenteam, wo also gewisse Probleme aufgetaucht sind, man sich das

135 anschauen muss, warum das der Fall ist. Und sehr oft sind ja, glaube ich, die Rückmeldungen
136 der Eltern auch sehr direkt. Also, das wird ja nicht so in den luftleeren Raum rückgemeldet,
137 sondern es werden ja ganz konkrete Gegenstände, ganz konkrete Personen auch
138 angesprochen, also das muss man sich, glaube ich, im Detail anschauen.

139 Umgemünzt auf die LehrerInnenrückmeldungen: Was passiert, wenn manche Feuer und
140 Flamme dafür sind und manche extreme Gegner, die sich outen durch diese Stärken-
141 Schwächen-Analyse und auftaucht, dass die das neue Rückmeldesystem absolut ablehnen?
142 Gibt es dann die guten Lehrerinnen und Lehrer, die dafür sind, und die schlechten, die
143 dagegen sind? Wie bist du dann als Leiter gefordert? Wie wird da deine Strategie sein, um das
144 irgendwie aufzuarbeiten?

145 Erstens einmal, glaube ich, gibt es nie eine Äußerung, die unbegründet ist und diese
146 Begründung würde ich auch einfordern. Das heißt also, ...

147 Also Rücksprache halten?

148 Ja, Rücksprache halten, und wenn sich da herausstellt, dass jemand absolut negativ eingestellt
149 ist, dann möchte ich, dass das auch begründet wird, und dass die Erfahrungen, die derjenige
150 Kollege oder diejenige Kollegin gemacht hat, auf den Tisch gelegt werden und er oder sie
151 sagt, ich bin aus diesen und jenen Gründen dagegen, weil die Erfahrungen so negativ sind.
152 Dann muss man in eine Diskussion eintreten, das muss man offen ausdiskutieren.

153 Und wenn du diese Möglichkeit der Diskussion nicht bekommst, weil die Leute sich in den
154 Boycott zurückziehen, sich nicht positionieren aber eigentlich das System nicht mittragen?
155 Du weißt, was ich meine?

156 Ich glaube, dass das System grundsätzlich stärker ist als die Einzelbestandteile des Systems.
157 Vergleichen würde ich es mit dem Internet-Projekt Wikipedia. Ich weiß nicht, ob ihr das
158 kennt. Das ist also eine offene Plattform, wo jeder an einer Enzyklopädie mitarbeitet, einer
159 weltweiten Enzyklopädie, an der größten Enzyklopädie, die es gibt, die von den
160 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, von jedem, der einen Internetzugang hat, geschrieben
161 wird. Das heißt, es kann jeder sein Wissen dort einbringen, und es kann natürlich auch jemand
162 Falschwissen einbringen oder sich einen Scherz machen, das Ganze boykottieren.
163 Interessanterweise hat sich herausgestellt, dass dieses System enorme „Selbsteilungskräfte“
164 hat. Also man hat das auch getestet und hat bewusst z.B. Falschmeldungen und falsche
165 Informationen reingestellt ins Netz. Und die sind innerhalb von einem Tag verschwunden.
166 Die sind sofort korrigiert worden, weil jemand das gelesen hat. Das System korrigiert sich
167 praktisch selbst. Und das glaube ich, dass das bei uns auch durchaus der Fall sein kein.
168 Alarmierend wäre es, wenn mehr als die Hälfte der Leute in die innere Emigration gehen. Das

169 ist aber ein Alarm für jedes System, ganz egal, ob es jetzt ein politisches System ist, ob es
170 eine Firma ist, ob es die Gesamtgesellschaft ist. Wir müssen uns in der Politik auch die Frage
171 stellen, wenn die größte Gruppe der Wähler die Nichtwähler sind, dann ist das ein
172 Alarmsignal im System, dann kann irgendwas nicht funktionieren, und da muss man
173 reagieren. Und da würde ich auch sagen, wenn sich da herausstellt, dass der Großteil des
174 Lehrkörpers sich dann in eine innere Emigration zurückzieht, das neue System boykottiert, da
175 muss man sich schon die Frage stellen, was läuft da falsch, da bin ich auch als Leiter
176 gefordert, aber es ist auch die ganze Schule gefordert. Es ist ja nicht so, dass der Lehrkörper
177 in einem luftleeren Raum agiert, sondern er ist ein Teil des Systems Schule. Und ich glaube,
178 dass keiner das Interesse haben wird, das glaube ich einfach, dass keiner das Interesse haben
179 wird, bewusst etwas nicht machen zu wollen. Ich glaube daran, dass Schüler lernen wollen
180 und ich glaube auch daran, dass Lehrerinnen und Lehrer arbeiten wollen und gut arbeiten
181 wollen und erfolgreich arbeiten wollen. Ich glaube auch, dass das die innere Motivation von
182 jemandem ist, der einen Beruf ausübt, da bin ich überzeugt davon und dass das nur dann
183 beeinträchtigt wird, glaube ich, wenn das System Frustrationen hervorruft. Da ist man
184 gefordert, dass das System genau diese Frustrationen eben nicht hervorruft. Daher muss man
185 also viel reden, man soll über das ganze System reden, man soll offen im Konferenzzimmer
186 reden, man soll auch seine Ängste und Befürchtungen und seine Sorgen und seine
187 Verzweiflung und sein subjektiv empfundenen Unvermögen artikulieren können, ohne dass
188 man das Gefühl hat, man sei dadurch ein schlechterer Lehrer oder eine schlechtere Lehrerin.
189 Das halte ich für eine offene Gesprächskultur und auch psychohygienisch für einen
190 Lehrkörper ganz wichtig.

191 Nun vielleicht noch einmal zurück zu unserem neuen Beurteilungssystem: Rückblickend auf
192 die Genese, den Beginn dieses Entwicklungsprozesses, würdest du sagen, du hast Dinge
193 gemacht, die jetzt im Nachhinein betrachtet, das ist noch nicht so lange aus, nicht geschickt
194 waren? Dass du Sachen übersehen hast? Würdest du es so einschätzen, das war so, dass es
195 eigentlich jetzt gut laufen sollte, weil die erste Phase gut gelaufen ist von der Idee bis zur
196 Verwirklichung, bis dann in die Prozesshaftigkeit hinein? Also, das ist jetzt eine durchaus
197 selbstkritische Frage.

198 Naja, ich glaube, dass dieses neue Dokument, das die Lern-, Leistungs- und
199 Sozialentwicklung der Schülerinnen und Schüler unserer Schule aufzeigt, schon sehr gut ist.
200 Aber aufgrund der Tatsache, dass es unter großem Zeitdruck entstanden ist, ist es durchaus
201 verbesserungswürdig. Vielleicht hätte man, bevor man herausgeht mit so einem System, da
202 hätte man sicherlich viel mehr Zeit gebraucht.

203 Darf ich fragen, warum diese Zeit nicht gegeben wurde? Oder war sie nicht vorhanden? Das
204 sind zwei verschiedene Aspekte? Oder war die Zeit aus irgendwelchen Gründen nicht
205 vorhanden?

206 Ich war davon überzeugt, dass man so eine Systemeinführung, so eine gravierende
207 Systemänderung unter einer bestimmten Zeitvorgabe machen muss. Wenn man das nicht
208 macht, läuft man Gefahr, dass es dann an der Umsetzung tatsächlich scheitert.

209 Das war sicherlich jetzt nicht megademokratisch, sage ich, aber

210 Ja, aber es ist so.

211 Also überfallsartig, damit die Leute ja sagen?

212 Ich nehme jetzt das Beispiel Linz her. Das Lentos (Anmerkung: ein sehr junges modernes
213 Museum in Linz) ist sozusagen im Windschatten des Musiktheaters entstanden. Und ich weiß,
214 dass es ein totales Widerstandsprogramm gegeben hätte. Nur, bis das Widerstandsprogramm
215 zum Laufen gekommen wäre, ist die Grube schon ausgehoben worden.

216 Das heißt, Demokratie bis zu einem gewissen Ausmaß und sonst, wenn es zu mühsam wird,
217 dann mit Zeitdruck?

218 Nein, das hat nichts mit Demokratie zu tun.

219 Nicht?

220 Die Entscheidungen, die getroffen worden sind, sind ja demokratisch abgelaufen. Es ist ja
221 kein Beschluss, weder in einem Schulforum, noch in einer Konferenz ohne Abstimmung
222 gefasst worden. Die Beschlüsse sind ja gefasst worden, und es ist ja diskutiert worden. Das
223 heißt, es waren ja de facto demokratische Prozesse. Die schulpartnerschaftlich vorgesehenen
224 Prozesse sind ja alle eingehalten worden. Da ließe ich mir ja jetzt nicht sozusagen die Punze
225 anhaften, dass ich sage, das ist eine undemokratische Entscheidung gewesen, absolut nicht.

226 Könnte man sagen „schnelle Demokratie“?

227 Gewisse Dinge müssen in einer bestimmten Zeit ablaufen, weil sonst die Gefahr ist, dass man
228 vor lauter Mut die Courage verliert.

229 Kannst du noch einmal darauf eingehen, warum nicht nur mit den ersten Klassen begonnen
230 wurde, das System nicht sich „aufsteigend“ entwickelnd eingeführt wurde sondern gleich für
231 die ersten bis dritten Klassen?

232 Das haben wir, glaube ich, auch damals diskutiert. Das Problem war, glaube ich, es waren
233 zwei Gründe ausschlaggebend: Der eine war, dass ja ein Motivationsgrund, das zu machen,
234 die Übertrittsproblematik in weiterführende Schulen der Schülerinnen und Schüler der vierten
235 Klassen war. Wir haben gesagt, das müssen wir eigentlich so schnell wie möglich lösen.
236 Wenn wir nur in den ersten Klassen mit dem neuen Beurteilungssystem anfangen, dann dauert

237 es vier Jahre, bis wir das Problem gelöst haben. Das war eine Motivation, und der zweite
238 Grund war, glaube ich, und das haben wir auch diskutiert beziehungsweise mein Argument
239 war es, dass wir dann über vier Jahre lang zwei oder drei Beurteilungssysteme parallel laufen
240 gehabt hätten. Das, so glaube ich, wäre für die Kollegen und Kolleginnen tatsächlich eine
241 Belastung, eine Mehrarbeit gewesen. Aufgrund dieser Mehrbelastung wäre die Gefahr
242 bestanden, dass man dann sagt, geh, warum tun wir uns denn das an? Und dann hätte es
243 vielleicht die Entscheidung gegeben, na, machen wir es lieber nicht, denn das ist ja nur „a
244 Hackn“, dass diese Gefahr groß gewesen wäre. Also strategisch, glaube ich, war das nicht
245 unvernünftig, jetzt herzugehen und zu sagen, so, wir fangen geschlossen an und entscheiden
246 uns dafür. Und das hat das Schulforum so entschieden. Wir hätten sonst praktisch in jeder
247 ersten Klasse in jedem Schuljahr wieder die Klassenforumsbeschlüsse gebraucht, weil es ja
248 dann nicht mehr Schulangelegenheit gewesen wäre, sondern jeweils eine
249 Klassenangelegenheit. Jetzt musst du in jedem Jahr wieder darum ringen, dass du das System
250 einführest. So gesehen war es eigentlich vernünftig, eine große Entscheidung zu treffen, sie für
251 die ganze Schule gleich zu treffen und jetzt zu schauen, dass man aus diesem Quantensprung,
252 jetzt zwar der kleinste Sprung in der Schulentwicklung, aber der eine große Wirkung hat, aber
253 dass man aus dem Quantensprung gleich dann die entsprechenden Konsequenzen zieht.

254 Wenn du hörst, alternative Leistungsbeurteilung: Ich weiß, das ist eine ganz schwierige Frage.
255 Ich hoffe trotzdem, dass ich eine Antwort bekomme. Wenn du ein Ranking machen müsstest,
256 für wen wurde das neue System der Leistungsbeurteilung vorwiegend eingeführt? Für die
257 Lehrerinnen und Lehrer, für die Schülerinnen und Schüler, für die Eltern oder für den Leiter?
258 Ich weiß schon, dass es für alle wichtig ist und Auswirkungen hat. Kann man das in ein
259 Ranking fassen, oder ist das nicht möglich?

260 Das ist schon möglich. Für die Schülerinnen und Schüler number one, für die Eltern, für die
261 Lehrkräfte und am wenigsten für mich.

262 Warum am wenigsten für den Leiter?

263 Ja, wir haben zuerst gesagt, es ist für alle gleich wichtig, aber wenn ich schon ein Ranking
264 machen muss, dann bin ich am unwichtigsten dabei. Ich muss nicht damit arbeiten. Meine
265 einzige Aufgabe ist, dass ich unterschreibe, aber ich muss nicht damit arbeiten. Diejenigen,
266 die arbeiten müssen, das sind die Kolleginnen und Kollegen, die auch den Mehraufwand
267 haben, diejenigen, die damit umgehen müssen, sind die Eltern und diejenigen, die davon in
268 erster Linie auch davon betroffen sind, sind die Schülerinnen und Schüler, aber ich bin am
269 wenigsten davon betroffen von dem Ganzen.

270 Wenn ich jetzt betreffend frage: Wie schaut es mit der Initialzündung aus? Weißt du das
271 noch? Warst du die die treibende Kraft?
272 Das müssen andere beurteilen.
273 Das kannst du nicht beantworten. O.k. Aber die Frage, ob der Leiter beziehungsweise der
274 Abteilungsleiter für einen Schulentwicklungsprozess wichtig ist, kannst du schon
275 beantworten?
276 Das glaube ich schon, ohne mich da zu wichtig nehmen zu wollen. Aber ich meine, ich habe
277 natürlich mit Sicherheit auch das Projekt vorangetrieben, das glaube ich schon.
278 Weil man ja einfach auch dahinter steht? Weil man glaubt, das ist gut so?
279 Es hat in der Entwicklungsphase einmal einen sehr kritischen Punkt gegeben.
280 Bei dir, oder ...???
281 In der Schule. Es hat tatsächlich einen kritischen Punkt gegeben, wo das System, also diese
282 Systemänderung in Frage gestellt worden war.
283 Darf ich fragen, wie und wann das war?
284 Das war der Punkt, wo ich dieses Informationsschreiben hinaus gegeben habe, diese
285 schriftliche Informationsgrundlage für die Änderung der Leistungsbeurteilung, das Schaffen
286 eines neuen Rückmeldesystems.
287 Was war da das Problem?
288 Wenn wir uns rein auf der Diskussionsebene, was ist besser, Noten oder nicht Noten und
289 wozu brauchen wir denn die Noten, alle anderen haben auch Noten. Wenn wir uns auf dieser
290 Diskussionsebene bewegt hätten, dann hätte es eine sehr starke Polarisierung gegeben und
291 dann, glaube ich, wäre tatsächlich eine Gefahr bestanden, dass wir das eingefroren hätten.
292 Eine Verständnisfrage jetzt: Das heißt, das Diskussionspapier, das du dann ausgegeben hast,
293 das hat geholfen, die Krise zu überwinden?
294 Das Diskussionspapier war dann, glaube ich, tatsächlich entscheidend. Es ist zwischen zwei
295 Konferenzen entstanden. Es hat ja diese Gruppe gegeben, die sich da Gedanken gemacht hat,
296 die diese Überlegungen in der Konferenz präsentiert hat. Dann hat es ja auch tatsächlich
297 Widerstände gegeben. Da sind plötzlich die Emotionen hochgegangen. Und ich habe immer
298 gesagt, es ist überhaupt noch keine Entscheidung getroffen worden, aber die prinzipielle
299 Entscheidung treffen wir in der Konferenz. Erst dann müssen wir in das Schulforum gehen,
300 dann müssen die Eltern informiert werden usw. Also, dieses ganze Procedere ist ja am Tisch
301 gewesen, und es war eine Missinterpretation einer Abstimmung zum Beispiel in einer
302 Konferenz, wo abgestimmt worden ist, tun wir weiter oder nicht? Und da ist eindeutig
303 herausgekommen, wir tun weiter. Das ist aber von manchen missverstanden worden, weil sie

304 geglaubt haben, es ist schon die Entscheidung, dass wir das neue Beurteilungssystem
305 einführen. Da ist es nur darum gegangen, dass der Zeitplan abgestimmt wurde und noch keine
306 Entscheidung getroffen worden. Dann war, glaube ich, ein entscheidender Punkt, dass ich
307 dieses Papier verfasst habe. Ab diesem Zeitpunkt wurde dann für viele Kolleginnen und
308 Kollegen, glaube ich, die Problemsituation auch transparenter.

309 Ich glaube, wir kommen schön langsam zu einem Abschluss. Vielleicht eine Abschlussfrage:
310 Wenn in einigen Wochen die ganzen derzeit von uns erhobenen Daten auf dem Tisch liegen,
311 von allen, die das neue Beurteilungssystem betrifft, wie sollte man von Seiten der Leitung
312 weiter verfahren? Wir haben schon jetzt eine Menge an Daten erhoben.

313 Die Daten werden jetzt einmal ausgewertet, werden analysiert und dann halte ich es für
314 unabdingbar, in erster Linie einmal die Kollegenschaft zu informieren im Rahmen einer
315 Konferenz.

316 Die Eltern auch?

317 Das halte ich auch für sinnvoll. Das halte ich für gescheit, weil die Eltern auch befragt worden
318 sind, oder?

319 Ja, natürlich.

320 Es sind Elterndaten, SchülerInnendaten und LehrerInnendaten erhoben worden, und ich
321 denke, dass die Ergebnisse, glaube ich, auf jeden Fall auch den Eltern zur Verfügung gestellt
322 werden müssen. Ich glaube auch, dass sie den Schülern zur Verfügung gestellt werden sollten,
323 in einer entsprechend verständlichen Art und Weise. Und da halte ich zum Beispiel die
324 Schulzeitung für ein durchaus geeignetes Medium, dass man dort für die Schüler eine
325 Information hinein gibt über den derzeitigen Stand der Entwicklung. Das halte ich für
326 wichtig, weil auch in dieser Frage, glaube ich, eine Information ein ganz zentraler Punkt ist,
327 damit das weiter funktionieren kann, weiter verbessert werden kann. Es müssen ja die Leute
328 mitarbeiten können und dürfen, um sich nicht in die innere Emigration, die du erwähnt hast,
329 zurückzuziehen. Das gelingt einem nur dann, wenn man das auch transparent gestaltet, glaube
330 ich.

331 Danke für die Bereitschaft zum Interview.

332 Auch ich bedanke mich.