

# **MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS**

**Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis**

## **„Das Verständnis der Leistungsbeurteilung aus Sicht der Lehrenden an drei begabungsfördernden Schulen der Stadt Wien“**

Eine qualitative Untersuchung zur Leistungsbeurteilung aus LehrerInnensicht im Rahmen des Projekts  
„Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität“ unter der Leitung von Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse  
Schrittesser

**verfasst von / submitted by**  
**Ines Funda Landa, BEd**

**angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of**  
**Master of Arts (MA)**

**Wien, 2018 / Vienna 2018**

**Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:**

**A 066 848**

**Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:**

**Masterstudium Bildungswissenschaft**

**Betreut von / Supervisor:**

**Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittesser**



**Eidesstattliche Erklärung**

„Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich versichere, dass die abgegebene Version jener im Uploadtool entspricht.“

Wien, 09.01.2018

---

Ort, Datum

Unterschrift



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich meinen Dank an all jene Personen richten, die mir die Umsetzung dieser Arbeit ermöglicht haben und die mich während meines Studiums durch ihre fortlaufende Unterstützung und anregende Motivation bereichert und geprägt haben.

Einen besonderen Dank möchte ich nun an erster Stelle an meine Betreuerin Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittesser richten, die mich mit offenen Armen in ihrem Forschungsprojekt aufgenommen und eingearbeitet hat. Durch ihr professionelles Feedback, ihre allzeitige Bereitschaft mich zu fördern und ihr Vertrauen in mich, konnte ich meine Arbeit zeitgemäß realisieren und hatte stets eine anregende Mentorin an meiner Seite.

Meine größte Dankbarkeit richtet sich an meine Familie, insbesondere an meine Mutter und meinen Vater. Meine Eltern sind meine zwei Säulen, ohne die ich im Leben nicht stehen könnte und die mir stets den entsprechenden Halt geboten haben. Die beiden sind meine größte Inspiration und durch ihren Rückhalt, ihre Liebe in mich, ihr breites Wissensspektrum und mit ihrer großzügigen und bedingungslosen Unterstützung haben sie mir mein Studium und die Fertigstellung dieser Arbeit ermöglicht. Auch meinem Bruder möchte ich hiermit danken, der mich stets während meiner Ausbildung motiviert hat und mich mit seinem fortlaufenden Feedback gefördert und bereichert hat.

Ein weiterer Dank gilt meinem Freund Sebastian, der mir mit seiner Liebe, Geduld und Unterstützung stets zur Seite gestanden ist. Er hat mir immer Halt gegeben, wenn ich gestolpert bin und mir immer wieder auf die Beine geholfen, wenn ich den Mut verloren habe.

Ein weiterer Dank gilt der lieben Denise Akagac, die ich während der Erstellung dieser Arbeit kennengelernt habe. Mit ihr hatte ich ebenfalls eine Mentorin an meiner Seite, die mich sowohl psychisch als auch physisch unterstützt hat und mich mit ihrem breiten Wissen gefördert hat. Während dieser Zeit ist Denise mir auch als Freundin ans Herz gewachsen.

Abschließend danke ich meinen Freunden und Kommilitonen, die ich im Laufe meines Studiums kennenlernen durfte. Anregende Gespräche und hitzige Diskussionen haben mir bei der Fertigung der Masterarbeit und auch im Studium interessante Perspektiven eröffnet und mich stets mit neuem Wissen gefördert.

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	9
Versuch einer Annäherung an den aktuellen Forschungsstand zur Leistungsbeurteilung ...	12
Zielsetzung und bildungswissenschaftliche Einbettung der Arbeit.....	14
Vorstellung des gewählten Forschungsdesigns .....	15
Einblick in den Aufbau der Arbeit .....	16
1. Theoretische Absteckung des Themenfeldes .....	17
1.1. Der gesellschaftliche Leistungsbegriff .....	17
1.2. Der Leistungsbegriff im bildungswissenschaftlichen Diskurs .....	20
1.3. Der pädagogische Leistungsbegriff .....	27
1.4. Die grundsätzliche Problematik des Leistungsbegriffs .....	30
1.5. Die Note als fortlaufender Begleiter im schulischen Alltag.....	31
2. Leistungsbeurteilung im pädagogischen Arbeitsfeld.....	35
2.1. Diskursgeschichte der Leistungsbeurteilung .....	35
2.2. Bildungsstandards und Kompetenzförderung .....	38
2.3. Aktueller Stand schulischer Formen der Leistungsbewertung .....	42
2.3.1. Ziffernnoten Beurteilung .....	43
2.3.2. Neue Formen der Leistungsbeurteilung .....	46
3. Zur Bedeutung der Leistungsbeurteilung.....	50
3.1. Funktionen der Leistungsmessung .....	51
3.1.1. Gesellschaftliche Funktionen schulischer Leistungsbewertung .....	52
3.1.2. Pädagogische Funktionen schulischer Leistungsbewertung.....	54
3.1.3. Kritik an den Funktionen der Leistungsbeurteilung .....	56
4. Der Beurteilungsprozess aus pädagogischer Sicht.....	56
4.1. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften .....	57
4.2. Praxisprobleme sowie Forschungen zur Notengebung .....	59
4.3. Die Situation der Lehrkraft.....	62
4.4. Empfindung von Leistung und Versagen .....	67
4.4.1. Leistungserleben .....	68
4.4.2. Das Empfinden von Versagen .....	69
4.5. Erstes Resümee: Fragwürdigkeit der Notengebung .....	72
4.6. Zusammenfassung und Erkenntnisgewinn .....	74

5. Empirischer Teil.....	76
5.1 Forschungsfrage.....	76
5.2 Das empirische Material .....	76
5.3 Interpretationsmethode .....	77
5.3.1 Die Dokumentarische Methode .....	78
5.3.2 Die Schritte der dokumentarischen Interpretation.....	79
6. Ergebnisse .....	80
6.1. Steckbriefe der Schulen .....	80
6.2 Einleitende Worte zu den Interviewpartnern .....	83
6.3 Formulierende Interpretation.....	85
6.4. Reflektierende Interpretation.....	90
6.5 Typenbildung.....	101
7. Verknüpfung von Theorie und Empirie .....	106
8. Abschließendes Resümee und Ausblick .....	110
9. Literaturverzeichnis .....	112
10. Anhang .....	123
10.1 Formulierende Interpretation.....	123
Formulierende Interpretation WMS 1220 (Gruppeninterview).....	123
Formulierende Interpretation BHAK/S 1100 (Gruppeninterview).....	132
Formulierende Interpretation WMS; ORG 1230 (Gruppeninterview) .....	141
10.2 Kurzfassung/Abstract .....	146



## Einleitung

*„Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung sind schillernde Begriffe mit zahlreichen Facetten.“ (Schrittesser 2013)*

Die österreichische Gesellschaft lässt in ihrer Entwicklung einen dynamisch wachsenden sprachlichen und sozialen Wandel erkennen, mit dessen Vielfalt und aufkommenden Anforderungen vor allem Bildungseinrichtungen wie Kindergärten und Schulen konfrontiert werden. Bereits in diesen Institutionen lernen Heranwachsende, sich mit dem daraus entstehenden Druck auseinanderzusetzen und damit umzugehen (vgl. Jäggle/Krobath 2010, 53). Durch die kulturelle und soziale Differenz in den Bildungseinrichtungen haben sich auch die Anforderungen an die Schulen gewandelt, vor allem die Leistung der SchülerInnen betreffend. Bildungseinrichtungen sollen jedoch trotz dieser Tatsache berücksichtigen, dass Lernende in ihrer Entwicklung unterschiedliche Facetten aufweisen, was die verschiedenen Leistungsgebiete, die Interessen, Begabungen und das individuelle Lerntempo betrifft (vgl. Allemann-Ghionda 2013, 11).

Trotz des Bewusstwerdens dieses Wandels hat das kritische Seneca-Zitat: „Non vitae, sed scholae discimus“ („Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“), nach wie vor Bedeutung. Pädagogin Tortik (2016, 17) ist jedoch der Ansicht, dass gerade in der heutigen Zeit die Umformulierung: „Nicht für das Leben, sondern für die Schulnoten lernen wir“, noch passender erscheint. Denn trotz Bemühungen von Seiten der Politik, in der Schule auf das Leben vorzubereiten, stehen gute Noten im Mittelpunkt des Interesses von SchülerInnen und Eltern (vgl. ebd.).

Das Erbringen guter Noten und Erzielen von Leistungserfolgen stellt ein menschliches Grundbedürfnis dar (vgl. Sacher 1991, 3). Dabei sollte jedoch hinterfragt werden, ob sich Leistung tatsächlich in Noten ausdrücken lassen kann, und wenn ja, inwiefern diese aussagekräftig sind. So fragt Bohnsack (2013, 46) nach der Gültigkeit des gegenwärtigen Leistungsverständnisses und stellt infrage, ob eine valide und reliable Messung von Leistung überhaupt möglich ist. Die Problematik einer transparenten und nachvollziehbaren Messung wird in der Bildungswissenschaft seit Jahren thematisiert. Umso erstaunlicher erscheint es, dass ein Großteil der LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern die schulische Leistungsmessung trotz negativer Nebenwirkungen wie Versagensangst gutheißt und akzeptiert (vgl. Bohnsack 2013, 46f.). So zeigen Befragungen von Dahse (1976) bis Steltmann (1977) die hohe Zustimmung

von Eltern und SchülerInnen hinsichtlich des Zensurensystems (vgl. Ingenkamp In: Olechowski; Persy 1987, 39).

Während die Akzeptanz des Notensystems in Form von Noten auf einer Skala von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ noch immer gegeben ist, wird in Expertenkreisen schon seit Jahren über alternative Formen der Beurteilung diskutiert (vgl. Tortik 2016, 24f.).

Da der Themenbereich der Leistungsbeurteilung Berechtigungskulturen öffnet und SchülerInnen Bildungschancen zuweist, wird die Gerechtigkeit dieser entstehenden Zuweisung stets hinterfragt. Die anhand von Studien nachgewiesene Ungleichheit in der Praktizierung der Leistungsbeurteilung nimmt jedoch trotz Bemühungen der Pädagogik im deutschen und österreichischen Schulsystem nicht ab (vgl. Schrittesser 2013, 1).

Es stellt sich daher die Frage, was eigentlich den Reiz und die Attraktivität der Zensuren für die Beteiligten, einschließlich der SchülerInnen, ausmacht (vgl. Breidenstein 2012, 14).

Wie bereits erwähnt, bringt jedes Kind unterschiedliche Voraussetzungen für das Lernen mit, welche vor allem von der individuellen Entwicklung abhängen (vgl. Prengel 2007, 209). Ob ein Kind in der Schule Anerkennung und Akzeptanz erfährt und sich frei entfalten kann, ist eng mit dem Erleben von Leistung und Versagen verbunden. Leistungsstarke SchülerInnen weisen in der Realität oftmals eine bessere soziale Stellung in der Klasse auf, wodurch die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins begünstigt wird (vgl. Petillon 1993, 182).

Dahingehend stellt die Schule „einen bedeutsamen Rahmen für Potenzialentwicklung dar und muss der Erkenntnis folgen, dass sich sowohl Unter- als auch Überforderung negativ auf die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken [kann].“ (Holzinger 2010, 5f.) Aufgrund der Erkenntnis, dass der Leistungsaspekt einen Einfluss auf die Identitätsentwicklung nimmt, setzt sich die vorliegende Arbeit das Ziel, ein aktuelles Verständnis von Leistung und Leistungsbeurteilung im schulischen und bildungswissenschaftlichen Kontext festzustellen.

Die überwiegenden Ausführungen zu schulischer Leistungsbewertung in der Literatur beginnen laut Breidenstein (2012, 11) mit der Erläuterung der Funktionen der Leistungsbewertung. Diese werden in die pädagogische und in die gesellschaftliche Funktion unterteilt. Letztere zielt auf die Selektions- und Allokationsfunktion ab, die Bildungseinrichtungen für die jeweilige Gesellschaft erfüllen. Diese bestehen in der Sortierung der nachfolgenden Generation anhand von Leistung und deren Verteilung auf die gesellschaftlichen und beruflichen Positionen (vgl. ebd.). So führt Breidenstein (2012, 13) die Selektionsfunktion der Schule als Erklärung für die Heranziehung der Zensurengabe innerhalb der schulischen Leistungsbewertung an.

Die pädagogische Funktion spricht hingegen die Aufgaben der Beratung sowie Rückmeldung und Motivierung zu schulischen Lernprozessen an. Breidenstein weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass beide Funktionen der Zensuren ein Spannungsverhältnis aufweisen und somit für die Praxis der Notengebung unterschiedliche Bezugssysteme bilden (vgl. Breidenstein 2012, 11f.). Eine ausführlichere Erläuterung dieser Funktionen wird in einem der Folgekapitel dieser Arbeit näher diskutiert.

Das mediale Bekanntwerden von nationalen und internationalen Testergebnissen, die schlecht ausgefallen sind, rücken die Bildungspolitik, das Schulsystem und vor allem die Thematik der schulischen Leistungsbeurteilung immer wieder ins Zentrum der Kritik. Anhand der Ergebnisse diverser Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA und dgl. wurden vor allem in Deutschland, Österreich und der Schweiz erhebliche Mängel in der schulischen Leistungsbeurteilung festgestellt. Diese machen deutlich, dass die derzeitig praktizierte Leistungsbeurteilung die Leistungen von Lernenden nur sehr vage erfasst. Regionale Bedingungen, sowie der soziale und ethnische Background der SchülerInnen spielen in der Beurteilung von Leistungen eine Rolle – so wurde es zumindest anhand der Testergebnisse von TMISS und PISA gedeutet (vgl. Schrittesser 2013, 9f.). Bemängelt werden ebenfalls die geltende Praxis der Notenvergabe, sowie die bestehenden Ungerechtigkeiten und die mangelnde Objektivität (vgl. Tortik 2016, 20). Die zunehmende Kritik am Instrument der Leistungsbewertung scheint jedoch wenig Einfluss auf die Bildungspolitik auszuüben. Die gesetzlichen Regelungen zur Leistungsbewertung sind in einzelnen Bundesländern durchaus in Bewegung, doch noch immer werden Ziffernnoten eingesetzt, wobei der Gebrauch von ihnen sogar tendenziell ansteigt (vgl. ebd.).

Neben der medialen Fokussierung kritisieren auch testtheoretische Ansätze und Vertreter der Pädagogischen Diagnostik die verwendeten Instrumente der Leistungsmessung. Diese beanstanden, dass die Form der Messung den testtheoretischen Gütekriterien und den Ansprüchen an „professionelle Diagnosen“ nicht gerecht werden (vgl. Schrader; Helmke 2002, 50).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle bereits sagen, dass die Thematik der Leistungsbeurteilung im Schulalltag – egal ob international, deutschsprachig oder spezifisch auf Österreich bezogen – heftig diskutiert wird, sowohl in pädagogischer als auch in rechtlicher Hinsicht (vgl. Tortik 2016, 17).

So ist es laut Breidenstein (2012, 15) überraschend, dass die Gesellschaft zum Leistungsaspekt und zur Praxis der Notengebung trotz umfassender Forschung nur unzureichend informiert ist. Aus diesem Grund soll das Verständnis von Leistungsbeurteilung und Leistungsfeststellung der Lehrenden eines vom Bundesministerium für Bildung beauftragten und unter der Leitung der Universität Wien durchgeführten Forschungsprojektes erfragt werden.<sup>1</sup>

Das zentrale Augenmerk der Forschung liegt darauf, wie Leistungsbeurteilung an diesen Schulen verstanden wird, in welchem Rahmen die Beurteilung durchgeführt wird und welche Rolle den Lehrenden bei der Umsetzung dieser zugeschrieben werden kann.

Daher soll der Leistungsaspekt an den ausgewählten Schulen Gegenstand dieser Masterarbeit werden und mittels folgender Forschungsfrage bearbeitet werden:

*„Wie wird der Leistungsbegriff im Kontext von Diversität an drei begabungsfördernden Schulen der Stadt Wien verstanden und welche Form der Beurteilung wird von den jeweiligen Lehrkräften herangezogen?“*

Es wird versucht, anhand einer theoretischen und empirischen Untersuchung Antworten auf diese Fragen zu finden. Zunächst wird nun ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand, die Forschungslücke, die gefüllt werden soll, sowie die bildungswissenschaftliche Relevanz der Thematik gegeben.

### **Versuch einer Annäherung an den aktuellen Forschungsstand zur Leistungsbeurteilung**

Wie bereits beschrieben, wird innerhalb der Pädagogik und Didaktik das Verständnis des Leistungsbegriffs in der Erziehung kritisiert. Gegenstand dieser Kritik sind die Praxis der Notengebung, die damit verbundene Selektionsform und ein falsches Verständnis des Leistungsaspekts. So finden sich bereits 1917 kritische Aussagen zur praktizierten Leistungsbeurteilung. Die Entwicklungspsychologin Baumgarten bezeichnet dabei

---

<sup>1</sup> Das eben benannte Projekt: „Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von ethnischer, sozialer und sprachlicher Diversität – Fallstudien an österreichischen Schulen“, wird unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Ilse Schrittesser an der Universität Wien in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung, Abteilung I/8, dem österreichischen Zentrum für Begabungsförderung sowie in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen Salzburg, Steiermark und Wien und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durchgeführt. Das Projekt wird im weiteren Verlauf der Masterarbeit noch konkreter vorgestellt und beleuchtet.

Ziffernnoten als „Giftpilz des Haus- und Schullebens und eine unerschöpfliche Quelle des Lügens“ (Baumgarten 1917, zitiert nach: Valtin 2002, 11). Im letzten Jahrhundert vermehrten sich etliche Kritikpunkte zur Praxis der Leistungsfeststellung und -bewertung und zur Übertragung des gesellschaftlichen Leistungsprinzips auf die Schule (vgl. Klafki, Ingenkamp; Furck; Olechowski; etc.). In einer Leistungsgesellschaft orientieren sich sämtliche gesellschaftliche Bereiche nach erbrachten Leistungen und richten sich danach aus. „Das Prinzip ‚Leistung‘ scheint, ob lediglich als ideale Norm oder auch in der Realität der sozialen Beziehungen, als regulierendes Prinzip sämtliche Teilkulturen der Industriegesellschaft erfasst zu haben.“ (Hartfiel 1977, 17)

Trotz medialer und wissenschaftlicher Debatten zum Leistungsaspekt hat sich in diesen Bereichen in Bildungseinrichtungen bis heute wenig geändert. Einer der Gründe für dieses Stehenbleiben wird in der unzureichenden Reflexion des Leistungsverständnisses von Lehrenden gesehen (vgl. Bohnsack 2013, 65ff.). Dieses ist, so wie es laut Klafki in Schulen zurzeit gehandhabt wird, sehr individualistisch, wettbewerbs- und konkurrenzorientiert ausgerichtet. Es begünstigt dabei die anpassungswilligen SchülerInnen und jene, die zum Streben nach Leistung angetrieben sind. Der Leistungswettbewerb in Bildungseinrichtungen bietet keinerlei Hilfe zur Herausbildung eines Leistungsantriebes bei Leistungsschwächeren und jenen, die beim Eintritt in die Schule die Motivation zur Leistung noch nicht gänzlich ausgeprägt haben. Ebenso SchülerInnen, die in ihrem familiären Umfeld wenig Unterstützung und Anreiz zur Leistungserbringung und -motivation im schulischen Sinn erhalten, werden dabei überfordert. Der Alltag dieser Kinder wird bereits sehr früh von Misserfolgserlebnissen getragen, beziehungsweise erleben sie mehrfach, dass sie ihren MitschülerInnen im schulischen Wettbewerbssystem unterlegen sind. Diese Kinder erhalten dabei das Gefühl nicht mithalten zu können und sehen sich mit dem Umstand konfrontiert, schlechtere Leistungen zu erbringen (vgl. Klafki 1985, 168ff.).

Klafki (1985, 175f.) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass diese Kinder eine Angst vor Schwächen und Niederlagen entwickeln und dazu neigen, Situationen, in denen Leistung abgefragt wird, bestmöglich zu vermeiden. Ferner entwickelt sich die Einstellung, an sich selbst keine Leistungsanforderungen zu stellen. Diese Motivation und Heranbildung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten trägt dabei zur Entwicklung der eigenen Qualifikation bei (vgl. ebd.).

Klafki (1985, 176) schlussfolgert, dass das Leistungsverständnis im aktuellen Schulwesen also nicht, so wie es präsentiert wird, jedem Individuum Anregung zur Entwicklung des eignen Leistungsvermögens und einer Motivation zur individuellen Leistung bietet. „Wenn es ein

pädagogisches Ziel ist, Motivation zur Leistung nicht primär um äußerer Belohnung – guter Zensuren und Zeugnisnoten – willen zu stiften, sondern um der Bedeutsamkeit des Inhaltes einer Leistung, sei das nun vorwiegend ein individuelles Interesse oder aber die Einsicht in die gesellschaftliche Bedeutung einer Aufgabe, dann dürfte das individualistisch-wettbewerbsorientierte Leistungsverständnis die Entwicklung einer solchen aufgaben- oder problembezogenen, intrinsischen Leistungsmotivation nicht nur nicht fördern, sondern sie ständig gefährden; denn sie lenkt das Interesse des jungen Menschen allzu leicht von den Sachproblemen und Aufgaben auf die Frage ab, wie die eigene Leistung wohl im Vergleich mit derjenigen der Klassenkameraden benotet werden wird.“ (Klafki 1985, 176)

### Zielsetzung und bildungswissenschaftliche Einbettung der Arbeit

Der Kern der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit dem schulischen Akt der Leistungsbeurteilung und ist im Schwerpunkt des Lehrens und Lernens verankert. Da dieser Kontext Teil des bildungswissenschaftlichen Studiums der Universität Wien ist (vgl. Institutsprofil Bildungswissenschaft 2016), kann die vorliegende Arbeit im Horizont dieser verortet werden und weist daher eine eindeutige bildungswissenschaftliche Relevanz auf (vgl. Tortik 2016, 21).

Die folgende Arbeit wird als Versuch verstanden, den Begriff der Leistungsbeurteilung an Schulen transparent zu gestalten und zu erforschen, welche Rolle Lehrende in solchen Prozessen einnehmen. Von Interesse ist also, welche Funktionen Leistungsbeurteilung übernimmt, wie sich diese pädagogisch, genauer gesagt lernfördernd, einsetzen lassen und welche Momente ausgemacht werden können, die der Umsetzung vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags der Schule ihrer Umsetzung förderlich sind. Dabei wird vor allem den LehrerInnen in ihrem Verständnis von Leistungsbeurteilung und dessen Umgang eine bedeutsame Funktion zugeschrieben (vgl. u. a Dubs 1994; Seitz & Capaul 2005).

Anhand dieser Arbeit soll also der Frage nachgegangen werden, welches Verständnis die Lehrkräfte von Leistungsbeurteilung artikulieren, welche Arten der Beurteilung die ausgewählten Schulen heranziehen und wie die Lehrpersonen den Beurteilungsprozess aus pädagogischer Sicht praktizieren. Mit Hilfe des ausgewählten Materials wird versucht, Praxisprobleme und deren Ursachen zu ergründen sowie mögliche Erweiterungsvorschläge zu entwickeln. Ziel der Arbeit soll sein, darzustellen, welche Erfahrungen LehrerInnen an den jeweiligen Schulen machen. Dabei soll keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Leistungsbeurteilung in den Einzelfällen gelungen ist oder nicht – vielmehr geht es darum, einen Einblick in den Arbeitsalltag, die Einstellungen und das Verständnis der Lehrkräfte von

Leistungsbeurteilung zu gewinnen und herauszufinden, mit welchen Herausforderungen sie umgehen müssen und wie konkret sie diese bewältigen.

Durch die Erhebung der individuellen Erfahrungen, Einstellungen und Konzepte der Lehrenden können Anregungen für die pädagogische Praxis, die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen und Eltern, vor allem für die Professionalisierung der LehrerInnen gewonnen werden.

### Vorstellung des gewählten Forschungsdesigns

Das empirische Material der Arbeit stützt sich auf die erhobenen LehrerInneninterviews aus dem bereits benannten Projekt. Auf Basis des vorliegenden Forschungsmaterials wird ermöglicht, den Blick auf die Leistungsbeurteilung und die Rolle der Lehrenden sowie deren Umsetzung in diesem Kontext zu explizieren. In dieser Arbeit werden die Daten qualitativer, leitfadengestützter und halbstrukturierter LehrerInneninterviews aus drei unterschiedlichen Wiener Schulen der Studie herangezogen. Untersucht werden folgende Schultypen:

- Eine Bundeshandelsakademie (BHAS) und Bundeshandelsschule (BHAS) im 10. Wiener Gemeindebezirk
- Eine Wiener Mittelschule (WMS) im 22. Wiener Gemeindebezirk
- Eine Wiener Mittelschule (WMS) und Realgymnasium/Oberstufenrealgymnasium (RGORG) im 23. Wiener Gemeindebezirk.

Zur Beantwortung der oben gestellten Forschungsfrage wird ein qualitativer Zugang gewählt, der durch die Zielsetzung begründet wird. Die Methodologie und Methode sollen dabei dem Forschungsinteresse gerecht werden (vgl. Krotz 2005, 19).

Diese Arbeit nimmt eine systematische Analyse des Datenmaterials vor, welche in Anlehnung an die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack (vgl. 2007; 2011) stattfindet. Diese Methode ermöglicht es dem Leser/der Leserin, das Geschehen aus der Perspektive der agierenden Personen nachzuvollziehen. Die Besonderheit bei der Dokumentarischen Methode ist der Standpunkt, dass nicht nur explizit Gesprochenes relevant erscheint, sondern latenten Sinnstrukturen große Bedeutung zugesprochen wird. Anhand dieser sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode wird versucht, „die Unterscheidung zwischen einem reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure einerseits und dem handlungsleitenden oder inkorporierten Wissen andererseits“ (Bohnack 2011, 41) zu erschließen.

## Einblick in den Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an das Einführungskapitel erfolgt eine theoretische Abhandlung zu den relevanten und wissenswerten Rahmenkonstrukten rund um das Thema der Leistungsbeurteilung. Daher setzt sich das erste Kapitel zum Ziel, den Leistungsbegriff nähere zu beleuchten, wobei speziell auf das Leistungsprinzip im bildungswissenschaftlichen Diskurs sowie auf das pädagogische Leistungsverständnis Bezug genommen wird. Dabei wird auch auf die Diskursgeschichte der Leistungsbeurteilung näher eingegangen. Im Gleichen wird das Erleben von Leistung und Versagen aufgezeigt, es werden Funktionen der Leistungsbeurteilung beschrieben und Arten von Beurteilung im Vergleich dargestellt. Anhand dieser Erläuterungen findet auch das Verfahren der Leistungsmessung seine Stelle, wobei auf die Problematiken dieser Messung eingegangen wird.

In einem weiteren Kapitel soll die rechtliche Lage im österreichischen Schulwesen, die direkt und indirekt auf die Leistungsbeurteilung Einfluss nimmt, vorgestellt werden. Dabei werden neue Leistungsbeurteilungskonzepte vorgestellt sowie europäische und internationale Entwicklungen im Vergleich dargestellt. Zum Ende dieses Abschnittes wird die Rolle der Lehrperson im Prozess der Leistungsbeurteilung thematisiert und beleuchtet.

Der zweite Abschnitt der Arbeit konzentriert sich auf die rekonstruktive Analyse des Forschungsmaterials und bildet somit den empirischen Teil der Arbeit. Die Datenerhebung ist dabei im Bereich der qualitativen Sozialforschung zu verorten. Mittels der Dokumentarischen Methode wird versucht, die Forschungsfrage hinreichend zu beantworten. Die im Projekt verwendete Interpretationsmethode soll in einem weiteren Unterkapitel vorgestellt und im Hinblick auf ihre Wahl geschildert werden. Infolgedessen werden die für die Arbeit ausgewählten Schulen in Form eines Steckbriefes näher beschrieben und die durchgeführten Interviews vorgestellt. Die einzelnen Schritte der Interpretation des empirischen Datenmaterials werden in den Kapiteln erläutert, um die Aussagen der Befragten zu analysieren.

Im Schlussteil der Arbeit sollen die gewonnenen Ergebnisse in einem Kapitel zusammenfassend dargestellt werden. Zudem wird, aufbauend auf die Resultate, versucht, etwaige Ergebnisse an die theoretische Fachliteratur rückzubinden. Fragestellungen, die aufkommen, werden dabei unter Einbeziehung pädagogischer Gesichtspunkte mitreflektiert. Abschließend wird anhand eines Fazits versucht, die Forschungsfrage zu beantworten.

## 1. Theoretische Absteckung des Themenfeldes

Im folgenden Kapitel erfolgt nun erstmals eine thematische Absteckung der zentralen Begriffe dieser Arbeit, da diese eine umfassende Bandbreite aufweisen, die auf die relevante Thematik eingegrenzt werden muss. Dabei wird versucht, bestehende und aktuelle theoriebezogene Erkenntnisse aufzuzeigen und zu erörtern. Ziel dieses Kapitels ist es, den Begriff „Leistungsbeurteilung“ unter einem gesellschaftlichen, bildungswissenschaftlichen und schulischen Deckmantel vorzustellen und die Unterschiede in den Ausprägungen des Begriffs zu beleuchten.

### 1.1. Der gesellschaftliche Leistungsbegriff

Die ungeheure Bandbreite und Vielschichtigkeit des Leistungsbegriffs in der Gesellschaft führt zur Notwendigkeit, diesen auf verschiedene spezifische Bereiche einzuschränken, um dabei den Begriff der Leistung klar zu definieren. Leistung lässt sich in den Augen der Gesellschaft als ein Konstruktionskonstrukt definieren, das durch Arbeit und Zeit gekennzeichnet ist und einer Messung unterzogen werden kann. Eine nicht-physikalische Betrachtung von Leistung betrachtet vor allem das Ergebnis der Messung als relevant, da dieses bestimmt, was in der jeweiligen Gesellschaft als Leistung definiert wird (vgl. Schröder 1997, 11f.; Aldern 1999, 74).

In der Literatur stößt man oftmals auf den Begriff der Leistungsgesellschaft. Ob sich unsere Gesellschaft als Leistungsgesellschaft bezeichnen lässt oder nicht, wird unterschiedlich ausgelegt. So schreibt Kropf (1984, 51): „Während die Vertreter der einen Position davon ausgehen, dass unsere Leistungsgesellschaft in nicht wünschenswerter Weise bereits überperfektioniert sei, nehmen die Vertreter der anderen Position an, dass in Wirklichkeit der Zustand einer Leistungsgesellschaft noch gar nicht erreicht sei. Den einen dienen Schlagworte wie Leistungsdruck und Leistungsterror, den anderen Leistungsverfall und Leistungsverweigerung zur Illustration ihrer Position.“

Betrachtet man nun den Leistungsaspekt, der einer Leistungsgesellschaft zugrunde liegt, ergibt sich daraus rasch folgende Problematik:

- „Alle Versuche der Arbeitswissenschaften, menschliche Leistung objektiv zu messen, sind daran gescheitert, dass es keinen Begriff von Leistung geben kann, der nicht auf dem Werturteil beruht.“ (Dreitzel 1974, 39)

- „Leistungen müssen, um sozial anerkannt und positiv sanktioniert zu sein, sichtbar gemacht werden.“ (Dreitzel 1974, 40)

Damit eine gültige Messung überhaupt möglich ist, müssen die an der Beurteilung beteiligten Personen „retrospektiv gewisse Resultate als Leistung identifizieren, ihre Ergebnisse in einem vergleichenden Verhältnis zu Erwartungen und Handlungsergebnissen anderer Personen setzen, daraus Schlüsse über das Leistungsverhalten in der zu beurteilenden Zeitperiode ziehen und eventuell auch Prognosen über zukünftig zu erwartendes Leistungsverhalten anstellen. Demzufolge spielen Momente der menschlichen Wahrnehmung und Interpretation, der Zuschreibung von personalen oder situativen Ursachen eine bedeutende Rolle.“ (Fried; Wetzel; Baitsch 2001, 126). Wie in diesem Zitat beschrieben, lässt sich also eine subjektive Haltung innerhalb des Messprozesses von Leistung nur schwer vermeiden, was eine transparente und faire Beurteilung als problematisch gestaltet.

Um den gesellschaftlichen Leistungsbegriff aufzeigen zu können, muss festgehalten werden, dass der Mensch von Geburt an einen Drang zur Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit mitbringt. So schreibt bereits Bartnitzky (1996, 114): „Kinder wollen lernen, etwas leisten und mit ihrem Können wachsen.“ Auch bei Sacher (1991, 3) wird der Drang zum Leistungsstreben als „ein elementares Bedürfnis des Menschen, von dessen Befriedigung seine Selbstverwirklichung ganz entscheidend abhängt“ gekennzeichnet. So stellt auch Klafki (1985, 240) fest, dass bereits im Alter von drei bis sechs Jahren der Grundstein für die Entwicklung der Leistungsmotivation gelegt wird. Dabei unterscheidet er zwei Komponenten: die Hoffnung auf Erfolg, sowie die Furcht vor Misserfolg. Beide Komponenten spielen eine wichtige Rolle für die Leistungsmotivation. Wenn die Angst vor Misserfolg tendenziell jedoch überwiegt, tritt eine Leistungsvermeidung ein und es wird versucht, Leistungssituationen zu umgehen (vgl. ebd.).

Diesen Aussagen zufolge bringen Kinder die für die Gesellschaft erforderliche Leistungsbereitschaft mit, wobei dieser Wille bereits in der Volksschule anhand von Überprüfungen und Noten belastet wird. Durch die frühen Leistungsfeststellungen und die breiten Anforderungen kommt jedoch die Wertschätzung der individuellen Leistungen der Kinder zu kurz (vgl. Kassens 2008, 4).

Die Gegenwärtigkeit dieses frühen Beurteilungsprozesses der eigenen Leistung ist also kaum bestreitbar und aus der Gesellschaft nicht mehr wegzudenken, da dieser den menschlichen Lebensweg dominiert. Dies wird auch in der folgenden Feststellung von Fried, Wetzel und

Baitsch (2001, 122) verdeutlicht: „Leistung wird honoriert: Wer heute mehr leistet, soll dafür belohnt werden, und wer morgen mehr zu leisten verspricht, soll so gefördert werden, dass diese Leistung auch erbracht werden kann.“ Somit eilt der Ruf voraus, dass Menschen mit einer positiven Leistungsbeurteilung ein größeres Chancenspektrum, mehr Förderungsmöglichkeiten und auch ein höheres Einkommen erhalten, was einen höheren gesellschaftlichen Status sowie unzählige Aufstiegsmöglichkeiten mit sich bringt. Diese Möglichkeiten erscheinen als „gerechtes Verteilungsprinzip.“ (vgl. Fried; Wetzel; Baitsch 2001, 122)

Menschliche Handlungen unterliegen in der heutigen Gesellschaft meist einer Leistungsbewertung, diese lassen einen objektiven Vergleich nur schwer zu. Trotz dieser Tatsache stellt das Leistungsprinzip in unserer Gesellschaft ein Gestaltungsprinzip dar, da es ein Regel- und Ordnungssystem einführt, anhand dessen materielle und soziale Chancen vergeben werden. Daher ist auch der Begriff der Leistung in unserer Gesellschaft stets präsent. So schreibt Benischek (2006, 81), dass diese Leistungsgesellschaft seit jeher besteht, in deren Gestaltungsraum sich jedes Individuum fortlaufend beweisen muss.

Der Begriff der Leistungsgesellschaft setzt sich aus dem Leistungsprinzip zusammen. Dreitzel schreibt zur Leistungsgesellschaft: „Sie verschweigt [...], dass ‚zugeschriebene‘ Statuselemente auch in der kapitalistischen Industriegesellschaft noch eine wesentliche Rolle bei der Durchsetzung und Erhaltung gesellschaftlicher Macht- und Konsumprivilegien spielen. [...] In diesem Sinne ist also die sogenannte offene Leistungsgesellschaft eine Fiktion, deren Aufrechterhaltung nur zur Legitimation etablierter Ungleichheit dient.“ (Dreitzel 1974, 37f.)

Auch Klafki spricht sich dafür aus, dass die Bewertung unserer Gesellschaft als Leistungsgesellschaft nicht zutreffend ist. Eine solche Bezeichnung würde suggerieren, dass es einen allgemeingültigen Maßstab gibt, anhand dessen Leistungen gemessen werden und der zu einer Zuteilung von Gehalt und sozialer Position beiträgt (vgl. Klafki 1975, 83f.). Dabei stützt sich Klafki auf Aussagen von Offe (1970) und resümiert, dass es sich als problematisch erweist, das Leistungsprinzip in der Schule darauf zu stützen, „dass Erziehung den jungen Menschen eben auf eine Bewährung in der so genannten Leistungsgesellschaft [...] vorbereiten müsse.“ (Klafki 1975, 86).

Trotz solcher Feststellungen wird unsere Gesellschaft oftmals immer noch als Leistungsgesellschaft betitelt. So ist das Leistungsprinzip auch als Ordnungsprinzip in gesellschaftlichen Bereichen anerkannt. Jedoch ist die Definition des Leistungsprinzips, welches in einer Leistungsgesellschaft als Maßstab herangezogen wird, für Schule und Erziehung nicht übertragbar (vgl. Jürgens 2010, 17), denn der Widerspruch zwischen der

Forderung nach einer pädagogisch fruchtbaren Rückmeldung an die Lernenden und dem Verlangen der Politik nach einer Selektion der nachfolgenden Generation durch das Bildungswesen ist innerhalb der Pädagogik seit langem bekannt (Ingenkamp 1977, 1985). Doch kann ein solches Verständnis der Leistungsgesellschaft in Schulen so einfach aufgelöst werden? Klafki (1985, 235f.) vertritt die Ansicht, dass ein Verzicht auf Leistungsbeurteilung in unserer Gesellschaft nicht möglich ist, da diese Voraussetzung für zahlreiche Funktionen ist. So strebt die Gesellschaft nach Maßstäben, an denen sie sich orientieren kann, wie beispielsweise an der Selektionsfunktion. Klafki fordert, dass die Leistungsbeurteilung auf ein notwendiges Minimum beschränkt werden sollte, und die Schulen stattdessen die individuellen Leistungen der Lernenden honorieren und berücksichtigen sollte (vgl. ebd.).

Daher kann abschließend festgehalten werden, dass der „pädagogische Leistungsbegriff“ innerhalb von Bildungseinrichtungen nicht mit dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leistungsbegriff gleichzusetzen ist. Eine Gleichsetzung des pädagogischen mit dem gesellschaftlichen Verständnis von Leistung gestaltet sich problematisch, da die Begründung, Lernende auf die spätere Leistungsgesellschaft vorbereiten zu wollen, Lücken aufweist. Diese Mängel werden in der Verteilung beruflicher Positionen gesehen, die scheinbar weniger von individuell erbrachten Leistungen abhängt, sondern sich nach einem vorgegebenen Beurteilungsmaßstab richtet. Diese Vorgehensweise macht die gesellschaftliche Einschätzung von Leistung zu einem schwierigen Thema (vgl. Jürgens 2010, 17f.).

Ein allgemeingültiger Leistungsbegriff würde laut Plaimauer (2007, 11) den Bildungsauftrag von Schulen verletzen, da dieser zu einer Profitmaximierung und Selektierung innerhalb einer Gesellschaft führen würde. So stellen auch Sacher und Jürgens (1999, 19) fest, dass wir nicht in einer puren Leistungsgesellschaft leben, da Leistung nur eines von mehreren Verteilungsprinzipien in unserer Gesellschaft darstellt. Dabei nennen die beiden Prinzipien wie Vorteile der Geburt, das Dienstalter, den Beliebtheitsgrad sowie geschlechtsspezifische Aspekte (vgl. ebd.).

## 1.2. Der Leistungsbegriff im bildungswissenschaftlichen Diskurs

Das Streben nach Leistung ist, wie obenstehend bereits beschrieben, „ein elementares Bedürfnis des Menschen.“ (Sacher 1991, 3) Dabei verfolgen Menschen das Ziel, ihren eigenen Anforderungen und den Ansprüchen der Gesellschaft gerecht zu werden. Mit der Erreichung einer solchen Anerkennung wird der persönliche Selbstwert gestärkt (vgl. Sacher 2004, 13).

Dieser Drang des Leistungsstrebens ist bleibend, „wenn es nicht durch schwere Frustrationen beeinträchtigt wird [...] [und] im Leben des Erwachsenen bestimmt“, ihm zufolge „dauert [es] letztendlich fort bis zum Tod.“ (Sacher 2004, 13)

Nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder wollen Leistung erzielen. Diese Leistungsbereitschaft, sowie der Lernwille stellen ein Grundbedürfnis des Menschen dar (Jürgens 2006, 6). Es sollte dabei jedoch stets berücksichtigt werden, dass dieser Wille mit Bedingungen und Forderungen verbunden ist. Die zu erbringende Leistung muss einerseits der Person, die sie erbringen soll, zweckmäßig erscheinen, andererseits muss sie für Beteiligte auch subjektiv bedeutsam sein. Wird ein individueller Nutzen und eine Form der Alltagstauglichkeit von Wissen erkennbar, werden Lernprozesse für SchülerInnen zu einem persönlichen Anliegen. Gelingt es der Lehrperson, die Lernenden intrinsisch zu motivieren, werden die Vermittlungsbemühungen erleichtert. Eine von innen gesteuerte Lernmotivation wirkt sich dabei effektiver und dauerhafter aus als eine von außen gesteuerte, also extrinsische, Lernmotivation. Es gibt genügend abgesicherte Befunde dafür, dass Kinder von sich aus etwas leisten und lernen wollen (vgl. Jürgens 2006; Sacher 2004; Giegler 2007). Jedoch entspricht auch die Bewertung der eigenen Leistung einem menschlichen Bedürfnis (Sacher 2004, 13ff.). Menschen werden also zuerst von einer Motivation geleitet, für sich selbst etwas zu erreichen. Sie streben allerdings in weiterer Folge nach einer Rückmeldung zu der erbrachten Leistung und nach einem Vergleich mit ihren Mitmenschen. Eine produktive Rückmeldung über den momentanen Leistungsstand bildet die Grundlage für die Weiterentwicklung und Verbesserung ihres Könnens (vgl. ebd.).

Um den Diskurs zur Leistungsbeurteilung zu präzisieren, ist es notwendig, den Begriff der Leistung in einem bildungswissenschaftlichen Kontext zu beleuchten. Wenn man nach einer Erklärung sucht, warum Leistungsbewertung in Form von Zensuren ausgedrückt wird, ist die Selektionsfunktion der Schule zu berücksichtigen. Der Begriff der Selektionsfunktion resultiert aus der strukturfunktionalistischen Tradition. Vorreiter dieser ist Helmut Fend (1981), der mit seiner Arbeit „Theorie der Schule“ die Schulpädagogik nachhaltig geprägt hat (vgl. Breidenstein 2012, 13). Fend schließt in seinen Ausführungen vor allem an die Schriften von Talcott Parsons an, und bezieht sich dabei auf den Zusammenhang zwischen Schule und gesellschaftlichem System<sup>2</sup>. Aus diesen Ausführungen folgt eine Reihe von Beiträgen, die sich der Schultheorie gegenüber kritisch positionieren (vgl. Tillmann 1987, 7).

---

<sup>2</sup> Die Position von Parsons erntet immer wieder Kritik, so auch anhand des jüngsten OECD Berichts. In den einzelnen Ländern ist ein Anstieg des Bildungsstands festgestellt worden, jedoch nimmt die hohe Anzahl an Menschen mit einem niedrigen Bildungsstand nicht ab. Es wurde festgestellt, dass Menschen mit einem

Diese Darlegungen lassen darauf schließen, dass die Politik die funktionalen Rahmenbedingungen für Systeme, so auch für das Bildungssystem, festlegt. Das Bildungssystem regelt dabei gesellschaftliche Sozialisationsprozesse und bildet Menschen zu fähigen Mitgliedern der Gesellschaft aus. Die Gesellschaft profitiert durch das Bildungssystem, da dieses die nachkommende Generation beeinflusst und zur Stabilisierung des Systems beiträgt (Fend 2006, 35f.).

Seit Beginn der sechziger Jahre wird in der Wissenschaft versucht, das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft zu charakterisieren. Dabei dient Parsons Arbeit „Schulkasse als Soziales System“ aus dem Jahr 1964 als Vorreiter. In diesem Werk schreibt er dem Bildungssystem zwei Funktionen zu, die für die Gesellschaft nützlich sind: die Sozialisationsfunktion und die Selektionsfunktion (vgl. Parsons 1979). Fend setzt an dieser Theorie an und erweitert sie (vgl. Fingerle 1993). Dabei kennzeichnen beide die Selektionsfunktion, die SchülerInnen aufgrund ihrer Leistungen verschiedene Positionen in der Gesellschaft zuweist. Somit hat die Institution Schule die Macht, über die zukünftige soziale Stellung der Lernenden zu entscheiden (vgl. Jencks zitiert nach: Fend 1980, 35).

Die Sozialisationsfunktion erklärt Parsons (1968, 161) damit, die heranwachsende Generation auf die bestehende Gesellschaft vorzubereiten. Diese Aufgabe fällt dem Bildungssystem zu, welches den Lernenden Fähigkeiten vermitteln soll, von denen die Gesellschaft profitiert. Die Selektionsfunktion wiederum verteilt Lernende ihren Fertigkeiten entsprechend auf das Berufsleben. Das Bildungssystem fungiert dabei als Auslese unter den Auszubildenden und verteilt somit Chancen (vgl. Fend 1981, 29).

Fend (1981) erweitert in seiner „Theorie der Schule“ die bisher auf zwei Säulen aufgebauten Funktionen des Bildungssystems um eine dritte Funktion. Die Sozialisationsfunktion wird weiter auf eine Qualifikationsfunktion und Legitimationsfunktion aufgeschlüsselt, gedacht als Austauschprozess zwischen Politik und Bildung. Das Bildungssystem trägt somit mit drei Funktionen sowohl zum Fortbestand als auch zur Erneuerung der Gesellschaft bei (vgl. Fend 1974, 1981, 2006).

Die Qualifikationsfunktion beschreibt hauptsächlich Aufgaben ökonomischer Notwendigkeit, die für die Teilnahme am beruflichen und gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die Selektionsfunktion beschreibt die Positionsverteilung in der Gesellschaft und ist ebenfalls relevant für das ökonomische System. Aufgabe der Integrations- und Legitimationsfunktion ist

---

niedrigen Bildungsstand in der Tendenz häufiger aus einem bildungsferneren Elternhaus stammen. Der familiäre Hintergrund sowie der sozioökonomische Background der Eltern spielt eine entscheidende Rolle und Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder und auf den späteren Berufsweg (vgl. BMBF [https://www.bmbf.de/files/Education\\_at\\_a\\_Glance\\_2016.pdf](https://www.bmbf.de/files/Education_at_a_Glance_2016.pdf) [Stand: 14.09.2017]).

die gesellschaftliche Integration, welche wesentlich zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung beiträgt (vgl. Fend 1981, 36ff.)

Für den Begriff der Leistung ist die Definition von Klafki wesentlich. Er äußert sich dazu wie folgt: „Versteht man Leistung als Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten Tätigkeit, die mit Anstrengung und ggf. Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden, die also beurteilt wird, so erfordern die genannten Zielsetzungen ein hohes Maß an Anstrengung und an spezifischem Können.“ (Klafki 2007, 228) Winter hakt bei dieser Definition ein und hinterfragt, wer die bei Klafki benannten Ziele festsetzt und festlegt (vgl. Winter 2004, 142). Diese Frage lässt sich anhand der rechtlichen Darlegungen zur Leistungsbeurteilung beantworten, da Gesetze und Lehrpläne die Entscheidungen der Lehrkräfte prägen. Diese rechtlichen Gegebenheiten werden in einem Folgekapitel erläutert. In einer Leistungsgesellschaft wirkt sich das gezeigte Leistungsverhalten des Einzelnen auf dessen Erfolg oder Misserfolg in der Gesellschaft aus. Menschen tendieren dazu, ihre Erfolgserlebnisse vollends der eigenen Leistung zuzuschreiben (vgl. Sacher 1991, 3ff.; Klafki 1985, 157).

Dreitzel (1974, 42) äußert sich ebenfalls zu dieser Thematik und schreibt, dass das „Leistungsprinzip [...] also heute weniger der Freisetzung individueller Lebenschancen denn als subtil verschleiernde Legitimation des Fortbestands gesellschaftlicher Ungleichheit [dient].“ In einer Studie zum Leistungsprinzip hinterfragt Klafki das Verständnis der Gesellschaft als Leistungsgesellschaft und kommt zu dem Schluss, dass das Leistungsprinzip als Beurteilungskriterium und damit als Maßstab für die Zuweisung von Verdienst und sozialer Position sinnlos sei (vgl. Klafki 1985, 168ff.). Klafki ist der Ansicht, es sei problematisch, das Leistungsprinzip in der Schule mit der Vorbereitung auf die Einführung in die Leistungsgesellschaft zu begründen. Die Ergebnisse seiner Studien fechten ein Verständnis unserer Gesellschaft als Leistungsgesellschaft an (vgl. Klafki 2007, 224).

Klafki bezweifelt, dass die Orientierung des pädagogischen Leistungsprinzips an der modernen Leistungsgesellschaft erfolgt. Eine Leistungsgesellschaft muss laut seinen Ausführungen drei Voraussetzungen erfüllen:

1. Einkommen und berufliche Position richten sich nach der individuell erbrachten Leistung.
2. Es sind anerkannte Maßstäbe festgelegt, wie diese Leistung gemessen und entlohnt wird.

3. Vorausgesetzt wird volle körperliche und geistige Leistungsfähigkeit – damit angenommene Chancengleichheit in der Gesellschaft ermöglicht wird (vgl. Klafki 1985, 167/ vgl. Stockner 2009, 19ff.).

Klafki sieht die „Chancengleichheit durch das Leistungsprinzip“ noch nicht zur Gänze realisiert. Er spricht von einer schichtspezifischen „Ungleichheit der Bildungschancen“. Theoretisch ist die Chancengleichheit durch gleiche Zugangsbedingungen möglich, durch die ungleichen ökonomischen und sozio-kulturellen Lebensbedingungen der Gesellschaftsschichten derzeit aber nicht verwirklicht. Die Realisierung dieser Chancengleichheit stellt laut Klafki (2007, 224) jedoch lediglich eine Zielvorstellung dar. Seiner Meinung nach ist der dauerhafte Abbau der Bildungsunterschiede nur gemeinsam mit gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Änderungen zu erreichen (vgl. ebd. 224f.).

Klafkis Schlussfolgerung besagt daher, „dass das vorwaltende Verständnis der Rede von der Leistungsgesellschaft nicht geeignet ist, ein pädagogisch verantwortbares Leistungsprinzip zu begründen.“ (ebd. 225)

Das Leistungsprinzip als Leitmotiv der leistungsorientierten Gesellschaft auch als Wertmaßstab in der Schule anzuwenden, wird also schon längst als äußerst problematisch bis hin zu sinnlos erachtet. Furck, auch zitiert in Klafki und Winter, beschreibt als Ergebnis seiner historischen Analyse der Entstehung und Entwicklung des Leistungsprinzips in der Schule, dass das Verständnis von Leistung im Gymnasium des 19. Jahrhunderts als Antwort auf Forderungen seitens der Schule und der Gesellschaft durchgesetzt wurde. Seit dieser Zeit gibt es einen Lehrplan mit wesentlichen Leistungszielen, SchülerInnen müssen ihr Wissen in Prüfungen vor den Lehrenden unter Beweis stellen. Aus der neuhumanistischen Vorstellung von freier individueller Bildung wurde ein relativ statisches Leistungsverständnis, welches Selbstständigkeit seitens der SchülerInnen in den Hintergrund rückt (Winter 2004, 143).

Dieses statische, sehr reduzierte Leistungsverständnis gilt heute – zumindest bei pädagogischen ExpertInnen, wohl eher erst bei einer geringen Zahl der Unterrichtenden – als überholt. Da „das vorwaltende Verständnis der Rede von der Leistungsgesellschaft nicht geeignet ist, ein pädagogisch verantwortbares Leistungsprinzip zu begründen“ (Klafki 2007, 225), versucht Klafki eine erziehungswissenschaftlich begründbare Auffassung des Leistungsbegriffes durch eine „Orientierung an legitimierbaren Zielen der Erziehung und der Schule in einer sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft“ (ebd.) zu gewinnen.

Versteht man den Begriff der Leistung als Ergebnis und Durchführung einer Tätigkeit und ist diese mit Anstrengung und Selbstüberwindung verbunden, kann eine Messung dieser Leistung

erfolgen. Laut Klafki müssen sich neue Grundlagen und Maßstäbe zur Bewertung von Leistungen entwickeln. Diese können von bisherigen Bewertungskriterien wesentlich abweichen (vgl. Klafki 2007, 228).

Im Allgemeinen formuliert Klafki (2007, 228) folgende These: „Schule muss, wenn jene Erziehungsziele nicht nur programmatisch verfochten, sondern in der Praxis der Bildungsarbeit tatsächlich realisiert werden sollen, in dem Sinne ‚Leistungsschule‘ sein, dass sie die Bewältigung der Aufgaben und Lernprozesse ermöglicht und fordert, die zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen können.“

Mit anderen Worten heißt das, dass die Institution Schule keinerlei Leistungen abverlangen soll, die die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, die Kritikfähigkeit, ggfs. auch die Fähigkeit zur begründeten Distanzierung gegenüber gesellschaftlichen Leistungsanforderungen einschränkt. Er fordert daher eine Revision des alten Verständnisses der Schulleistung, sowie eine Erneuerung der Ziele, Inhalte und Lernformen der Bildungseinrichtungen (vgl. ebd.).

Während Klafki Prinzipien für eine Revision des alten Leistungsverständnisses formuliert, fordert Winter, der sich in seinen Ausführungen auf Klafki bezieht, eine „Neue Lernkultur“. Diese soll den pädagogischen Leistungsbegriff erweitern und das bestehende Leistungsverständnis verbessern. Er formuliert folgende Forderungen:

1. Leistungsprozesse sollen als Leistung wahrgenommen und verstanden werden.
2. Leistung ist ein dynamischer Begriff, der wenn möglich anzuwenden ist.
3. Ein nach außen offenes Leistungsverständnis der Schule ist zu entwickeln.
4. SchülerInnen erhalten ein Mitspracherecht bezüglich der Definition von Leistung und Leistungsbewertung.
5. Die Auffassung, dass Leistung ein Indikator für Fähigkeit sei wird hinterfragt, systematisch-interaktive, situative und konstruktivistische Perspektiven werden aufgewertet (vgl. Winter 2004, 143/ vgl. Stockner 2009, 21ff.).

Die Forderung nach der Nachvollziehbarkeit der Beurteilung des Lernprozesses und nicht nur der Betrachtung des Ergebnisses ist nicht neu. Schon im vergangenen Jahrhundert kritisierten PädagogInnen (vgl. Gaudig 1911; Freinet 1965) in ihren Schriften das einseitige Interesse an Resultaten und betonten die Wichtigkeit der Beobachtung des Leistungsvorganges. Auch Winter ist ein vehementer Verfechter dieser Auffassung. Er rechtfertigt die Forderung, dem Prozess verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken, mit dem Argument, dass bei einseitiger Bewertung von Ergebnissen die Lern- und Lösungswege übersehen werden, obwohl in diesen oft mehr diagnostische Information steckt als in den Resultaten. Weiters geht Winter davon aus,

dass dort, wo es um das Lernen selbst geht, eine Bewertung ohne die Zuwendung zum Prozess schlichtweg nicht möglich ist. Vor allem in den Formen offenen Unterrichts ist Prozessorientierung notwendig. Dazu müssen reflexive Bewertungsformen herangezogen werden (vgl. Winter 2004, 144f.).

Um einen dynamischen Leistungsbegriff entwickeln zu können, muss erst eine Definition von dessen Bedeutung erfolgen. Am einfachsten lässt sich dieser Begriff erklären, indem er seinem Pendant gegenübergestellt wird. Das Gegenstück zum dynamischen Leistungsbegriff ist der statische. Für diesen gilt, so Winter, dass vorab bestimmt und festgelegt ist, was als Leistung anerkannt wird: „Leistung kann daher vor allem als Erfüllungsgrad bestimmter Verhaltenserwartungen beschrieben werden.“ (Winter 2004, 145) Man kann statische Leistung laut Winter also als Anpassungsleistung definieren. Eine sich am Leistungsprinzip orientierende Gesellschaft, so Winter weiter, neigt zum statischen Leistungsbegriff, ebenso wie das in der Schule etablierte Leistungsverständnis. Ein dynamischer Leistungsbegriff hingegen unterliegt den Kriterien der Wandelbarkeit und der Relativität. Beurteilungskriterien werden den Prozess begleitend entwickelt, schon zu dessen Beginn und während des Lern- und Leistungsfortgangs erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Leistung. Vor allem dort, wo Leistungen individuell und genauer betrachtet werden – beispielsweise bei offenen Lernprozessen – sollte laut Winter ein dynamischer Leistungsbegriff herangezogen werden (vgl. ebd. 145ff.).

Klafki vertritt die Meinung, dass der produktorientierte Leistungsbegriff relativiert und in einem dynamischen Sinn auf Leistungen bezogen werden muss. Er verlangt, dass bisherige Leistungsmaßstäbe der Schule verändert werden sollen. Es werden von SchülerInnen auch heute noch fast ausschließlich vergegenständlichte oder direkt abfragbare Ergebnisse gefordert, in Form von schriftlichen Arbeiten und mündlichen Prüfungen. Klafki ist der Auffassung, dass es sich bei schulischer Leistungsbeurteilung überwiegend um eine ergebnisorientierte Bewertung handelt. Ihm zufolge bedarf es also der Entwicklung von Kriterien für die Leistungsbewertung, die sich auf geistige Prozesse beziehen. Ohne Zweifel ist es allerdings für diese Art der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung weitaus schwieriger, objektivierbare Kriterien zu finden. Das Streben nach einer Schematisierbarkeit der Beurteilung, wie man sie vom Fehlerzählen bei Diktaten kennt, wirkt sich natürlich auf die Zielsetzung und auf den Vollzug des Unterrichts aus. Der Unterrichtsprozess orientiert sich oft,

so Klafki, am Ziel, dass SchülerInnen letzten Endes leicht beurteilbare Leistungen erbringen können (vgl. Klafki 1975, 174f.; Klafki 2007, 228f.).

Gestützt auf Klafki (Klafki 2007, 225f.) suggeriert auch Winter, dass die Schule ein erweitertes Leistungsverständnis entwickeln sollte: „Das praktizierte Leistungsverständnis der Schulen und insbesondere die Formen und Inhalte der Leistungsfeststellung sind weiterhin deutlich auf den Erwerb von tradiertem Wissen und die Fähigkeit, es zu planbaren Zeiten reproduzieren zu können, eingeengt.“ (ebd. 149)

Ziel der Schule sollte es also sein, zu einem erweiterten Leistungsverständnis zu finden, das ein breites Spektrum verschiedener Leistungen miteinschließt. Vor allem muss auch das Lernen selbst als Leistung betrachtet werden, wenn künftige Bildungsstrategien darauf aufbauen, dass sich SchülerInnen im Rahmen autonomer individueller Lernprozesse eigenständig bilden sollen. Weiters soll ein neuer pädagogischer Leistungsbegriff eingeführt werden, der „Leistung vermehrt als Ausdruck von Individualität und Entwicklung“ (Winter 2004, 150) betrachtet. Ein wie bisher praktizierter Fokus auf genormtes, abfragbares Wissen verhindert den Blick auf zwei für die Entwicklungsförderung besonders bedeutsame Bereiche, nämlich die Prozesse des Lernens und der Ermittlung individueller Leistungsmöglichkeiten (ebd. 149f.).

Schule soll sich, so Winter weiter, darüber hinaus für eine gesellschaftliche Diskussion öffnen, welche Inhalte SchülerInnen vermittelt werden. Bei dieser Diskussion geht es vor allem um ein Überdenken der Werte und Ziele der Gesellschaft, die zwar nicht immer im Einklang mit den pädagogischen Zielvorstellungen stehen können, die aber dennoch als Anregung und Orientierungshilfe betrachtet werden sollten (vgl. ebd.).

### 1.3. Der pädagogische Leistungsbegriff

Um nun von dem gesellschaftlichen Leistungsbegriff zur Beschreibung des schulischen zu wechseln, wird an dieser Stelle ein Zitat von Jürgens herangezogen. Dieser schreibt dazu: „Weil Schule von der Gesellschaft einen Auftrag erhalten hat, der in seinen Kernpunkten auf Demokratisierung, Humanität, Chancengleichheit, soziale Integration und allgemeine Bildung abzielt, ist ein pädagogischer Leistungsbegriff zu entwerfen, der diesen Erwartungen gerecht wird.“ (Jürgens 1999, 21)

Trotz solcher Forderungen nach einem neuen, adäquateren Verständnis des Begriffs wird der schulischen Leistungsbeurteilung in der Bildungspolitik in erster Linie ein informeller Charakter zugeschrieben, der in der Praxis immer noch zu Selektionsmaßnahmen führt. So dienen Noten und Zeugnisse noch heute in der Arbeitswelt als vorrangiges Instrument bei der

Vergabe von Arbeitsplätzen oder bei der Auswahl von künftigen Bildungsentscheidungen und Bildungswegen (vgl. Plaimauer et al. 2007, 12).

Betrachtet man den Begriff der Leistung im Unterricht, so ist dieser als Maßstab zu verstehen, anhand dessen vorgefertigte Lernziele beziehungsweise gesetzte Bildungsziele erreicht werden sollen und Überprüfungen mittels Noten durchgeführt werden. Die fortlaufende Messung dieser Leistung innerhalb der Schule dient der Kontrolle und Steigerung der Effizienz staatlich beauftragter Bildungsziele. Dabei kann sich die Effizienz auf den Bildungsprozess der SchülerInnen selbst richten, sie kann sich zudem auf die außerschulische Verwertung und deren Nutzbarkeit für die Gesellschaft oder die Wirtschaft beziehen. Dahingehend lässt sich eine bildungsinterne Funktion von Leistungsmessung von einer bildungsexternen Funktion unterscheiden. Erstere widmet sich dabei dem Erreichen des gesetzten Bildungsziels, was eine motivierende und auf die SchülerInnen bezogene Rückmeldung für Lernende bedeutet und den Austausch mit den Eltern gewährleistet. Dabei ist in dieser Funktion zum einen der individuelle Entwicklungs- und Leistungsstand der einzelnen SchülerInnen zu berücksichtigen, zum anderen die Erreichung objektiver, entwicklungsbezogener Lernziele bzw. Bildungsstandards. Die Messung der Leistung ermöglicht dabei das Erreichen des Bildungsziels, indem Lehrende den individuellen Lernstand von Lernenden aufgreifen, auf Stärken und Schwächen Bezug nehmen und SchülerInnen einen Einblick in ihren tatsächlichen und möglichen Bildungsfortschritt gewähren. Diese Leistung wird in der Regel von Reflexionen der eigenen Leistungen in der Vergangenheit oder auch anhand des Vergleiches mit anderen SchülerInnen gemessen. Es ist jedoch fraglich, was die schulische Leistungsbeurteilung anhand von Noten über die sachbezogene Rückmeldung im Unterrichtsverlauf hinaus für SchülerInnen bedeutet. Die Schematisierung der Leistungsmessung ist ein Hinweis auf das faktische Überwiegen der bildungsexternen Funktion der Leistungsmessung (vgl. ebd.).

Bei der Frage, inwiefern Leistungsdruck und Konkurrenz beim Erreichen der Bildungsziele förderlich sind, muss hinsichtlich der einzelnen Bildungsziele differenziert werden (vgl. Beutel 2008, 322). Es muss geklärt werden, ob eine Messung der Bildungsziele regelkonform ist. Darauf wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch näher Bezug genommen.

Die Begriffe „Leistungsbeurteilung“ und „Leistungsfeststellung“ haben, wie bereits in der Einleitung erwähnt, eine weitreichende Bedeutung mit vielen Gesichtspunkten. Das Bundesministerium für Bildung<sup>3</sup> definiert diese Begriffe wie folgt:

„Leistungsfeststellungen (z.B. Mitarbeit, Prüfungen oder Schularbeiten) sollen Schüler und Schülerinnen zu sachlich begründeter Selbsteinschätzung hinführen. Sie haben so in den Unterricht eingebaut zu werden, dass alle Schüler und Schülerinnen Nutzen daraus ziehen

---

<sup>3</sup> Abkürzung Bundesministerium für Bildung = BMB

können (LB-VO § 2 Abs. 5 → 1.14; vgl. auch LB-VO § 2 Abs. 6). Die Leistungsbeurteilung muss sachlich fundiert sein; die Art ihrer Bekanntgabe darf Schüler und Schülerinnen nicht in ihrer Selbstachtung beeinträchtigen oder entmutigen“ (LB-VO § 11 Abs. 3 → 1.14.).

Grundsätzlich unterscheiden sich diese beiden Begriffe in der Handhabung der Leistungsbeurteilung in der Schule, die in zwei unterschiedlichen Schritten erfolgt. Im ersten Schritt der Leistungsbeurteilung wird die Leistung der SchülerInnen festgestellt und erst nach dieser Ermittlung kann, im zweiten Schritt, die gezeigte Leistung beurteilt werden. Daher ist der Prozess der Leistungsfeststellung grundlegend für die Beurteilung – die beiden Begriffe sind strikt voneinander zu unterscheiden (vgl. Kremser 2017, 19).

Ob die Definition der sachlichen Übermittlung von Leistungsfeststellungen in der Realität so ausfällt, wie vom BMB gefordert, sodass alle SchülerInnen einen Nutzen daraus ziehen können, wird jedoch oftmals durch mangelnde Objektivität und Validität bezweifelt. So schreibt auch Breidenstein (2012, 82), dass Objektivität im schulischen Leistungskontext nur schwer zu gewährleisten ist, „weil diese vielfältigen ‘Verzerrungen’ und Erwartungseffekten unterliegt [...]“. Die Problematiken der drei empirischen Verfahrenskriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Bohnsack 2013, 66) werden im Kapitel 2.3.1. näher erläutert.

Leistungsbeurteilung wird als entscheidende Funktion der Schule erwartet. „Die im Sekundarschulwesen überwiegend numerisch und im Primarbereich zumindest in den Eingangsklassen verbal zertifizierten Leistungen der Schülerinnen und Schüler übernehmen wichtige Steuerungsfunktionen im Bildungswesen.“ (Beutel 2008, 322)

Die Leistungsbeurteilung im österreichischen Bildungswesen übernimmt Zuweisungskriterien für die weitere Bildungslaufbahn und deren Abschluss. Mit dem Grad der erworbenen und zertifizierten Bildung variiert der Zugang zu weiteren höheren Bildungswegen. Der Zusammenhang von erworbener Bildung und damit möglichen weiteren Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten ist dabei offensichtlich, denn ein erfolgreicher Abschluss gewährt auch weitere Aufstiegschancen. Dies erklärt darüber hinaus den zunehmenden Selektionsdruck an Schulen, wobei die derzeit bestehende hohe Quote an SchulabgängerInnen ohne Abschluss eine der größten Herausforderungen unseres Bildungswesens darstellt. Dieser hohe Anteil an SchulabbrecherInnen lässt die Frage zu, ob Schulen die Möglichkeiten zu einer lernförderlichen Leistungsbeurteilung und Beratung, die im nächsten Unterkapitel behandelt wird, hinreichend nutzen (vgl. Beutel 2008, 322).

Die Notwendigkeit der Erbringung von Leistung innerhalb einer Gesellschaft wird nicht bezweifelt, jedoch ist vor allem in Bildungseinrichtungen zu hinterfragen, wie die Vorbereitung

auf diese Leistungsanforderungen bestmöglich erbracht werden kann. Die anhaltende Debatte um den schulischen Leistungsbegriff nimmt nicht ab, da es als selbstverständlich gilt, die erbrachten Leistungen der SchülerInnen einer fortlaufenden Beurteilung zu unterziehen. Dabei wird die Bewertung in Form von Ziffernnoten nach wie vor innerhalb der österreichischen Innenpolitik diskutiert, wobei nach anderwärtigen Alternativen für leistungsbezogene Kriterien gesucht wird (vgl. Plaimauer 2007, 11ff.).

#### 1.4. Die grundsätzliche Problematik des Leistungsbegriffs

Im Zuge der industriellen Revolution und der damit verbundenen Einführung der Arbeitsteilung wurde es notwendig, den Ort des Lernens vom Elternhaus in die Institution Schule auszulagern. Die allgemeine Schulpflicht, eingeführt von Kaiserin Maria Theresia im Jahr 1774, war ausschlaggebend und wegweisend für die institutionalisierte Bildung in Österreich. Der Wandel zur Industriegesellschaft hat demzufolge dazu geführt, dass Kinder außerhalb des Elternhauses unterrichtet und auf das Leben vorbereitet werden. Die allgemeine Schulpflicht mit normierten Bildungsansprüchen und Bewertung der Leistungen erlaubte eine Selektion der SchulabgängerInnen. Daran hat sich bis heute wenig geändert, denn das Wort Leistung ist eines der Schlüsselwörter unserer Zeit. Herkunft und Abstammung bestimmen nicht mehr den persönlichen wie den beruflichen Erfolg, die erbrachte und bewertete Leistung ist maßgebend. Die heutige Gesellschaftsform könnte lt Sacher treffend mit dem Begriff der demokratischen Leistungsgesellschaft beschrieben werden. Der Ideologie dieses Gesellschaftstypus zufolge kann jedes Individuum, sofern der Wille zur Leistung vorhanden ist, die gleichen Ziele erreichen – unabhängig von der sozialen Herkunft. Das Leistungsprinzip ist die Maxime, durch welche die Verteilung der Güter und Positionen bestimmt wird (vgl. Sacher 1991, 3f.).

Dieses Verständnis impliziert, dass allgemeine Schulbildung und ein formulierter Leistungsanspruch genügen, um eine gerechte Chancengleichheit zu gewährleisten. Dieses Modell trifft allerdings in Expertenkreisen keineswegs auf ungeteilte Anerkennung und wird in zahlreichen pädagogischen Aufsätzen und Schriften heftig kritisiert (vgl. Sacher, 2004; Benischek, 2006; Klafki, 1985). Auch Bartnitzky und Christiani (1979, 16) schreiben dazu: „Dem Auftrag der Grundschule, ein Mehr an Chancengleichheit herauszustellen, widerspricht es, Leistungsunterschiede nach der sozialen Bezugsnorm festzustellen.“ So betont Ingenkamp die Wichtigkeit, vielfältig verschiedener Lernangebote den ungleichen Lernvoraussetzungen entgegen zu bringen, um auf „normierte Lernanforderungen für alle Schüler[innen]“ zu verzichten (vgl. Ingenkamp 1999, 495). Klafki greift diese Forderung nach einer „inneren Differenzierung“ im Unterricht auf und schlägt vor, innerhalb der Methoden und Medien, sowie

der Lernziele und Lerninhalte zu differenzieren. Denn nur ein Unterricht nach einer inneren Differenzierung ermöglicht eine individuelle Förderung der einzelnen SchülerInnen (vgl. Klafki 1996, 181).

Dennoch reicht diese Kritik bisher nicht aus, um die fragwürdige These der gesellschaftlichen Chancengleichheit, die durch die Erbringung von Leistung erreicht werden soll, zu relativieren. Die Schule als jene Einrichtung, in der Bildung als Voraussetzung für eine chancenreiche Zukunft stattfinden soll, ist ein wichtiger Bestandteil unserer Gesellschaft, die in diesem System tätigen LehrerInnen können sich den Forderungen nach Leistungsnachweisen nicht entziehen. Die Politik und das Bildungssystem fordern Leistung, Lehrpersonen stellen diese fest, bewerten sie und vergeben somit Lebenschancen. Mit der Vergabe dieser Chancen kommen Bildungseinrichtungen den Forderungen der Gesellschaft nach, die im Weiteren kurz dargestellt und zusammengefasst werden. Diese Forderungen decken sich zum Teil mit den in der Literatur (z.B. in Sacher 2004; Benischek 2006) angeführten Funktionen der Schule.

Klafki steht dem Leistungsprinzip prinzipiell sehr zweifelhaft entgegen; vor allem unter dem Gesichtspunkt der Sozialerziehung – „der Erziehung zur gegenseitigen Hilfe, zur Kooperationsfähigkeit und Solidarität, zur Sensibilisierung für die Situation der jeweils anderen, insbesondere der in irgendeinem Sinne Schwächeren, Benachteiligten, in ungünstigerer Lage Befindlichen.“ (Klafki 1985, 176)

Für die Notwendigkeit eines reflektierten Leistungsbegriffs sprechen soziale, emotionale und motivationstechnische Gründe. Neben diesen Gründen spielt auch der ökonomische Faktor eine wichtige Rolle. Die Frage, was die Schule als Leistung definiert und fordert, sollte daher gründlich überdacht werden. Klafki schreibt dazu, dass ein „erheblicher Teil dessen, was in der Schule bis heute als ‚Leistung‘ gefordert und honoriert wird, [...] wirtschaftlich gesehen, sehr unökonomisch [sein dürfte].“ (Klafki 1985, 166) Die Mehrheit von schulisch gelernten Inhalten gerät bereits nach kurzer Zeit in Vergessenheit. Es stellt sich die Frage, wozu man die aufbereiteten Inhalte überhaupt gelernt hat. Dieser Frage widmet sich Klafki und argumentiert, dass sich im „unreflektierten Leistungsbegriff [...] weniger ökonomisch nützliche als vielmehr veraltete Vorstellungen vom Lernen nieder[schlagen]“ (ebd. 166). Es ist schwierig eine befriedigende Antwort auf diese Frage zu finden.

### 1.5. Die Note als fortlaufender Begleiter im schulischen Alltag

Der hohe Stellenwert von Zensuren im alltäglichen Leben, vor allem aber innerhalb der Schule, ist seit Jahren bekannt und wird immer wieder von medialem Interesse verfolgt. Interessant

erscheint allerdings, dass auch außerhalb des Konstrukts Schule Noten und eine Beurteilung der eigenen Leistung selbstverständlich geworden sind. So orientieren sich laut dem Journal „Spiegel“ beispielsweise auch Fußballprofis an Zensuren und erhalten für ihren Einsatz während eines Spiels ebenfalls Ziffernnoten. Der Spiegel spricht dabei von einer „groteske(n) Wichtigkeit“ der Noten, die unsere Gesellschaft dominiert (vgl. Böttcher; Brosch; Schneider-Petri 1999, 7).

Trotz dieser Wichtigkeit des Leistungsprinzips in der Gesellschaft, wird dessen Bedeutung in der Pädagogik und in der Bildung immer wieder kontrovers diskutiert. Wie bereits in der Einleitung kurz umrissen, stellt Evelyn Tortik in ihrem Buch „Rechtsfragen der Leistungsbeurteilung“ fest, dass das einst kritische Seneca-Zitat: „Non vitae, sed scholae discimus“ („Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“) nach wie vor zur momentanen Gesellschaftssituation passt. Es stehen dabei die Noten im Mittelpunkt. Trotz fortlaufender Bemühungen und Debatten seitens der Politik, die Schule als Vorbereitung auf das Leben zu konzipieren, nimmt der ewige Kampf um gute Noten nicht ab. Nach diesem Kontext richtet sich auch der Begriff der „Zensurenmentalität“ von Weiss, der in diesem Zusammenhang vor allem die Rolle der Eltern im Hinblick auf die Notengebung kritisch beleuchtet. Weiss (1989, 107ff.) vertritt die Ansicht, dass Eltern ihre Kinder oftmals mit einem hohen und unzumutbaren Leistungsdruck belasten. Dieser Druck beginnt dabei bereits im frühen Kindesalter. Ab dem Einstieg in die Schullaufbahn setzen Eltern alles daran, ihr Kind auf den weiteren Lebensweg vorzubereiten und optimal zu fördern. In der Schule wird von Seiten der Eltern auf die LehrerInnen eingewirkt, Lehrpersonen finden sich in belastenden Situationen wieder. Diese Druckausübung führt bei den Lehrkräften zu Hemmungen, schlechte Noten zu vergeben. Es werden Schultypen besucht, welche teilweise dem Leistungsniveau der SchülerInnen nicht entsprechen. Die Thematik der Leistungsbeurteilung ist daher für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen im heutigen Schulalltag gleichermaßen präsent (vgl. Tortik 2016, 17).

Die Wichtigkeit der Notengebung in der Schule wird sowohl in der Politik als auch in den Medien aufgerollt und diskutiert, da diese einen kaum bestreitbaren Einfluss auf die Laufbahn der SchülerInnen hat und somit die Voraussetzung für den weiteren Lebensweg bildet. Erstaunlich erscheint, dass gerade SchülerInnen Zensuren als unumgänglich erachten. Böttcher und Brosch (1999) belegen dies in ihrem Vorwort mittels einer Studie, durchgeführt vom

Jugendsender VIVA und der GEW<sup>4</sup>, in der bei einer Befragung von gut 1.000 SchülerInnen nur 25% der Ansicht waren, dass man auf Zensuren vollkommen verzichten könne. Vier von zehn Befragten vertraten andererseits die Meinung, dass Noten keine tatsächliche Aussagekraft besitzen, „was einer kann und was nicht“ (vgl. Böttcher, Brosch, Schneider- Petri 1999, 7).

Zahlreiche Studien belegen die hohe Zustimmung zur Zensurengebung (vgl. Ingenkamp 1987; Bohnsack 2013; Jürgens 2006) und betonen den hohen Stellenwert der Noten. Diese entscheiden dabei über den weiteren Bildungs- und Lebensweg (vgl. Jürgens 2000, 22).

Kritik an der praktizierten Zensurengebung besteht schon lange, jedoch findet sich der Beginn intensiverer Debatten im deutschsprachigen Raum im Jahr 1971. De Groot und Ingenkamp weisen in ihren Büchern darauf hin, dass Noten nicht den objektiven, reliablen und validen Gütekriterien entsprechen. Diese Erkenntnis hatte zahlreiche Untersuchungen zur Fragwürdigkeit der Notengebung zur Folge. Trotz intensiver Forschung finden sich bis dato keine merklichen Veränderungen im Berechtigungswesen wieder (vgl. Ingenkamp 1987, 40).

Laut einem Artikel der Internetseite ORF.at wird dargelegt, dass zum diesjährigen Schulende Volksschulkinder vermehrt eine Jahresinformation anstelle eines Zeugnisses erhalten. Diese Form der Evaluation wird bereits an diversen Volksschulen in Österreich im Schulversuch erprobt, dank Ausweitung der Schulautonomie im Jahr 2017 ist dies an allen Standorten möglich. In den ersten drei Klassen der Volksschule kann zwischen den klassischen Ziffernnoten und einer alternativen Leistungsbeurteilung gewählt werden. Laut Bildungsministerium haben sich trotz dieser Möglichkeit im heurigen Schuljahr etwas mehr als die Hälfte der Volksschulklassen für das klassische Zensurenzeugnis entschieden. Dies stellt eine Abnahme der herkömmlichen Beurteilung durch Ziffernnoten dar (vgl. Romana Beer: <http://orf.at/stories/2397148/2397149/> [Stand: 04.07.2017]).

Laut Breidenstein (2012, 15) erscheint es überraschend, dass trotz breiter und differenzierter Forschung zum Wert der Zensuren und zu sozialpsychologischen Effekten in der LehrerInnen/SchülerInnen-Interaktion bisher nur sehr wenig über die konkrete Praxis der Notengebung – über die Art und Weise, wie Zensuren ermittelt, festgelegt und kommuniziert werden – bekannt ist. Es gibt bislang nur wenige qualitative Studien, denen erste Hinweise zu entnehmen sind und die in den Folgekapiteln noch näher erläutert werden. Wissenschaftliche Untersuchungen (vgl. Ingenkamp) stützen sich auf die Debatte rund um die Fragwürdigkeit der

---

<sup>4</sup> GEW = Die „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ ist ein breites Team von Männern und Frauen, die in pädagogischen und wissenschaftlichen Berufen tätig sind und sich für gemeinsame Interessen einsetzen (vgl. <https://www.gew.de/> [Stand: 13.07.2017]).

Zensurengebung und weisen dabei auf den geringen Prognosewert von Ziffernnoten hin (vgl. Schratz 1994, 18).

Klar wird bereits an dieser Stelle, dass das Verhältnis von Schule und Leistung ein entscheidendes Thema jeder Schulreform ist (vgl. Beutel 2008, 321).

Da Leistungsbeurteilung bislang vor allem die Funktion erfüllt hat, den Zugang zu höheren Bildungswegen zu ermöglichen, strebt unsere Gesellschaft nun moderne Formen der Evaluation und Formen motivierender Leistungsrückmeldung an. Diese sollen „Vertrauen in Lernergebnisse schaffen, mit denen Lernpfade und Lernstrategien entwickelt und begleitet werden können“ (Schleicher 2006, 7). Somit tragen sie zur Optimierung der Leistungsfähigkeit von SchülerInnen und auch des Schulsystems bei (vgl. ebd.).

Ziel ist es also, eine neue Kultur der Leistungsbeurteilung zu entwickeln, die professionelles, objektives und nachvollziehbares Handeln bei den beurteilenden Lehrkräften gewährleistet und der Förderung des Lernens verpflichtet ist. Dabei steht die Ermutigung von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt, die sie in ihren Selbstkonzepten und in ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen stärkt. Es wird eine Kultur der Anerkennung angestrebt, die im Schulleben nachweisbar ist und die pädagogische Leistungsbeurteilung einschließt. Anhand von Praxisbeispielen ist belegt, dass Schulen die den Schwerpunkt auf Leistungsberatung und Leistungsrückmeldung legen, weniger SchulabbrecherInnen hervorbringen, wenngleich nicht alle positiven Beispiele einer solchen schon empirisch bewiesen sind. Sichtbar ist, dass diese Schulen, welche der Deutsche Schulpreis erfasst, eine besonders hohe Unterrichtsqualität anstreben. Es werden differenzierte Formen der Leistungsdokumentation und der Beurteilungspraxis angewendet, die Lernenden werden in den Diskurs über die Lernleistungen miteinbezogen und individuell gefördert (vgl. Beutel 2008, 322f.).

Das Gesetz regelt die allzeitige Informationserhebung der schulischen Leistung. SchülerInnen und Erziehungsberechtigte haben stets die Möglichkeit, Information über den Leistungsstand seitens der Lehrkraft einzuholen. Die LBVO definiert dies als „Leistungsstand“, was aber nicht die Erhebung der Note oder die Beurteilung miteinschließt. Der Lehrende kann daher beiden Parteien Informationen über gegenwärtige Defizite geben, ist aber nicht dazu gezwungen, nähere Auskünfte über eine Note zu erteilen (vgl. Kremser 2017, 112).

## 2. Leistungsbeurteilung im pädagogischen Arbeitsfeld

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

Das folgende Kapitel widmet sich der Diskursgeschichte zum Aspekt der Leistungsbeurteilung. Dabei werden Instrumente, an denen sich die schulische Leistungsbeurteilung orientiert, aufgezeigt und Varianten zur Umsetzung von Leistungsmessung benannt.

### 2.1. Diskursgeschichte der Leistungsbeurteilung

Betrachtet man die Debatte rund um den Leistungsaspekt, erscheint es selbstverständlich, dass Leistungen in der Schule kontinuierlich in Form von Zensuren und Zeugnissen dokumentiert werden. Bei näherer Auseinandersetzung mit der Thematik wird deutlich, dass der Leistungsbegriff erst im 20. Jahrhundert wesentlich in der Pädagogik Eingang findet. Anfang der 40er Jahre findet sich der Begriff Leistung in pädagogischen Handbüchern und Enzyklopädien wieder (vgl. Ziegenspeck 1999, 29). Trotz dieser Tatsache schreibt Huber (2002, 12), dass die Bewertung von Leistung schon früher eines der Ziele von Bildungseinrichtungen darstellt. Vorläufer des heutigen Systems reichen bis ins 15. Jahrhundert zurück und wurden vor allem in kirchlichen Einrichtungen angewandt (vgl. Bohnsack 2013, 4). Bereits zu dieser Zeit haben Schulstandorte versucht, SchülerInnen aufgrund ihrer Leistungen zu selektieren (vgl. Hemetsberger 2015, 35).

Die Frankfurter Rundschau befasst sich in einem umfangreichen Artikel mit diesem Thema und schreibt dazu, dass sich die Vorläufer unseres heutigen Notensystems bereits 1534 in der katholischen Ordensgemeinschaft der Jesuiten wiederfinden. Zu dieser Zeit übernahm die Kirche die geistliche Bildung und schuf klare Hierarchien bei der Beurteilung von Leistungen (vgl. Frankfurter Rundschau. Abrufbar unter: <http://www.fr.de/wissen/noten-die-erfindung-der-zensuren-a-551012> [Stand: 15.08.2017]).

Diese Annahme kann jedoch nicht mit Sicherheit belegt werden, jedoch kann „aus der Entstehungsgeschichte der Studienanordnung der Gesellschaft Jesu [...] darauf geschlossen werden, dass ihre Einführung keinen absoluten Neuheitswert hatte.“ (Hemetsberger 2015, 35) Mitte des 16. Jahrhunderts findet sich eine weitere Form der Leistungsbeurteilung wieder, sogenannte „Benefizienzeugnisse“. Diese informierten über charakterliche Eigenschaften und Leistungserbringungen der SchülerInnen und dienten als Eignung für ein Stipendium (vgl. Ziegenspeck 1999, 66/ Sacher 1994, 11). Kinder aus armen Verhältnissen benötigten diesen

Schulnachweis für weitere Schulbesuche, wohlhabende SchülerInnen benötigten diesen Nachweis nicht (vgl. Sacher 1994, 11).

Prüfungen nehmen bereits im jesuitischen Schulunterricht eine zentrale Rolle ein. So finden sich Parallelen zur heutigen Feststellung von Leistungen wieder. Demzufolge finden wöchentliche Examen statt sowie Versetzungsprüfungen. Bei diesen Prüfungsterminen werden bereits die sechs Stufen der Leistungsbewertung optimus (sehr gut), bonus (gut), mediocris (mittelmäßig), dubius (zweifelhaft), retinendus (sitzenbleibend) und reiiciendus (ganz zu entfernende) herangezogen. Diese Notenskala diente den PrüferInnen als Überblick der Leistungen während des Schuljahres (vgl. Hemetsberger 2015, 38f.).

Mit Einführung der Schulpflicht wurden auch erste Reifezeugnisse in höheren staatlichen Schulen ausgestellt, um den Zugang zur Universität zu ermöglichen. Hintergrund dieser Entwicklung in Deutschland waren primär keine pädagogischen Ziele, sondern eine gesellschaftspolitische Selektion (vgl. Bohnsack 2013, 47). So äußert auch Fend (1980, 27), dass die Schule dazu benutzt wird, um politische Regelungen zu verwirklichen. Der Staat kann daher über die Schule Einfluss auf den Arbeitssektor nehmen (vgl. ebd.).

Im Zuge der Leistungsbeurteilung wurde erstmals die Frage bedeutsam, ob und inwieweit Bildung messbar ist (vgl. Ziegenspeck 1999, 68 und Huber 2002, 15).

Klafki beschreibt diese Entwicklung als Machtwechsel der bürgerlichen Gesellschaft, die gegen tradierte Vorrechte vorgeht. Huber stellt in diesem Kontext fest: „Aber von dieser Schnittstelle aus hat sich das Leistungsprüfungsprinzip furchterregend ins ganze System hinein ausgebreitet: von Abschlussprüfungen auf vorherige, von der Allgemeinen zur Berufsbildung und von den höchsten bis hinunter zu den ersten Schulklassen. Ob und inwieweit das nötig ist, ist in der Tat diskussionswürdig.“ (Huber 2002, 15). Diese Einführung der Leistungsfeststellung ermöglichte also dem Bürgertum, sich gegen die Macht des Adels durchzusetzen und sich den Einschränkungen der eigenen Herkunft zu wiedersetzen. Trotz dieser Veränderungen und Bestrebungen ist dieser Prozess in Deutschland wahrscheinlich nie zur Gänze abgeschlossen, was Bohnsack (2013, 47) in der hohen sozialen Abhängigkeit der Schulkarriere nachweist.

1932 prägte Grimm den Ausdruck „Von der Fragwürdigkeit unserer Notengebung“. Dabei legt er Beispiele dar, in denen Vertauschungen der Namen unter Hausaufgaben zu erheblichen Notenänderungen führten (Vgl. Ingenkamp 1990, 69).

Wesentliche Kritik an der Notengebung im deutschsprachigen Raum findet sich seit der Bildungsreform im Jahr 1970 wieder. De Groot und Ingenkamp erbrachten mit ihren Forschungen neuere Erkenntnisse zur Leistungsbeurteilung. Dabei lieferten sie Informationen

zum internationalen Forschungsstand und stellten beim Beurteilungsprozess die Faktoren der Objektivität und Validität in Frage. Die Ergebnisse der Forschungen von De Groot und Ingenkamp mündeten in eine bis heute andauernden Debatte, in der die Fragwürdigkeit der Notengebung hervorgehoben wird. Trotz des Diskurses hat sich an dem praktizierten Berechtigungswesen durch Noten bis heute nur wenig verändert (vgl. Ingenkamp 1987, 40). Die oft sehr problematisch zustande gekommenen Noten entscheiden immer noch über die weitere Schullaufbahn und berufliche Entwicklung (vgl. Benischek 2006, 185). Bohnsack (2013, 64) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die breite Öffentlichkeit sowie SchülerInnen und Eltern nur unzureichend von den Mängeln schulischer Leistungsmessung informiert sind. So gelten Noten als Indikator des Leistungsniveaus und werden als Vergleich herangezogen. Es sollte jedoch stets bedacht werden, dass sich ein solcher Vergleich nur auf die jeweilige Klasse, beziehungsweise auf die Lerngruppe beziehen lässt. Die Leistungsunterschiede beziehen sich also auf den „Zufall der Klassenzugehörigkeit“ und können bei einem Vergleich mit einer anderen Klasse different ausfallen (vgl. Valtin 2002, 72f.; 144/Breidenstein 2012, 12).

Dieser Streifzug in die Historie macht deutlich, dass die Einführung von Zensuren „mit der Einbindung der Schule in ein Berechtigungswesen verbunden war, das sich im Gymnasialbereich etwa einhundert Jahre früher etablierte als im Volksschulbereich, dass insofern die gesellschaftliche Funktion der Auslese konstitutiv dafür ist, dass Zensuren und Zeugnisse in die Schulen eingezogen sind.“ (Tillmann; Vollständt 2000, 33)

Tillmann und Vollständt stellen fest, dass erst Mitte des vorigen Jahrhunderts Zeugnisse in der Volksschule eingeführt wurden. Volksschullehrer setzten sich – in Anlehnung an gymnasiale Bildungseinrichtungen – für die Erlaubnis der Zeugnisvergabe ein. Dies bedeutete auch für die Volksschule die Übernahme einer Auslesefunktion. Unter Berücksichtigung der Abschlusszeugnisse wurden die Kinder nach Absolvierung der Volksschule in Gymnasium und Realschule unterteilt (vgl. ebd.). Dies wird auch bestätigt durch Tillmann und Vollständt (2000, 33): „Auf diese Weise wurde auch die Volksschule in ein Berechtigungswesen einbezogen, so dass auch dort Zensuren und Zeugnisse funktional notwendig waren.“

Ingenkamp (1985, 176) schreibt: „Zensuren und Zeugnisse sind in ihrer Entstehung und in ihrer bisherigen Geschichte niemals in erster Linie pädagogische Instrumente gewesen.“ Auch Sacher bezieht sich auf die Funktionen von Zensuren und benennt dabei die Selektion und Integration, die SchülerInnen auf die Werte des politischen Systems vorbereiten sollen (vgl. Sacher 2009, 484). Bohnsack (2013, 65) weist darauf hin, dass diese Entwicklung eine wichtige

Relevante vernachlässigt, und zwar die pädagogische Festigung. SchülerInnen sollen in Bildungseinrichtungen auch auf das Leben in all seinen Ausprägungen vorbereitet werden.

Carl-Ludwig Furck (1975) führt in seiner Habilitationsschrift „Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule“ den Zusammenhang der gesellschaftlichen Entwicklung und dem schulischen Leistungsprinzip an. Er erbringt den Nachweis, dass sich das Leistungsbewertungsproblem im Zuge der Entwicklung der Schule zur öffentlichen, staatlichen Einrichtung ergibt. Indem sich das Schulwesen zum auschlaggebenden Faktor des gesellschaftlichen Berechtigungswesens entwickelt, verstärkte sich die Forderung nach vorweg erwiesener Leistung als Berechtigungsnachweis für den Erwerb beruflicher und sozialer Positionen. Dabei wies diese Entwicklung durchaus Elemente des gesellschaftlichen Fortschritts auf, da auf diese Weise mit ständisch-feudalen und adligen Bildungsprivilegien gebrochen wurde. Dadurch wurde die Überwindung tradierter Vorrechte und Willkür obrigkeitlicher Bildungseinrichtungen erreicht. Durch diese Entwicklung haben schulische Leistungen und damit auch die Schule eine gesellschaftliche Aufwertung erfahren. Seit dieser Zeit besitzt das Leistungsprinzip in der Schule sowohl schultheoretische als auch praktische Relevanz (Tillmann; Vollständt 2000, 33f.).

Um das Leistungsdenken humaner zu gestalten, sind ein Umdenken und eine Neugestaltung des Leistungsprinzips erforderlich. Dabei soll der Konkurrenzkampf vermindert werden und Unterschiede in der Individualität der Lernenden akzeptiert und anerkannt werden (vgl. Bohnsack 2013, 47). Aufgezeigte Ungleichheiten zwischen den SchülerInnen haben eine Gefährdung sozialer Beziehungen zur Folge und produzieren scheiternde Biografien (vgl. Breidenstein 2010, 881/Helsper; Hummrich 2005, 100).

Klafki fordert individuelle Leistungsanforderungen und damit ein humaneres Leistungsverständnis. Dabei betont er die Wichtigkeit von sozialen Lernprozessen, wie beispielsweise Gruppenleistungen. Mit der Pädagogisierung des Leistungsbegriffes setzt sich Klafki für eine differenzierende Anschauung der Erziehung ein (vgl. Klafki 1974, 97).

## 2.2. Bildungsstandards und Kompetenzförderung

Mit dem Vorliegen der Publikationen von Schulleistungsstudien als Vergleichsinstrumente auf nationaler und internationaler Ebene geht ein neueres Verständnis schulischer Leistungsbeurteilung einher. Seit den Veröffentlichungen der Ergebnisse der Testungen von

PISA<sup>5</sup> und TIMSS<sup>6</sup> ist umstritten, dass schulische Leistungsbeurteilung nur eine beschränkte Aussagekraft über die Leistungsfähigkeit von Schulsystemen hat (vgl. Schittesser 2013, 9). Trotz solcher Schulleistungsstudien wird deutlich, dass der Stellenwert schulischer Leistungsbeurteilung zunehmend wächst. Bezugspunkt dieser Studien sind dabei output-orientierte Messungen<sup>7</sup>, die auf ein normatives Rahmenkonstrukt mit vorgefertigten Bildungsstandards zurückgreifen. Diese Messungen untersuchen die Resultate der Lernprozesse und fragen nach erworbenen Fähigkeiten der SchülerInnen (vgl. Feldmann 2017, 132). Mit der Veröffentlichung des sogenannten Klieme-Gutachtens<sup>8</sup> durch das BMBF<sup>9</sup> (Klieme et al. 2003/2003) ist ein neuer Ansatz in die Praxis eingezogen. Dieses führt zur Hinterfragung der alteingesessenen Lehrpläne als Instrument schulischer Beurteilung. Der momentane bildungspolitische Konsens spricht sich gegen einen starren Lehrplan und für die Orientierung an Bildungskompetenzen aus (vgl. Weinhert 2001, 27).

Um sich nun näher den Bildungskompetenzen zu widmen, erscheint es notwendig, sich mit den Überlegungen zum Kompetenz-Denken auseinanderzusetzen. Der Begriff Kompetenz nimmt seit Jahren einen zentralen Stellenwert in Bildungsdiskussionen ein und knüpft an dem literacy-Begriff<sup>10</sup> an (vgl. Müller-Ruckwitt 2008, 20). Eingeführt wurde der Begriff in die bildungswissenschaftliche Diskussion durch Heinrich Roth (1971), der die Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz als grundlegend für menschliche Fähigkeiten benennt (vgl. Schittesser 2011, 102).

Aktuell veranlassen heftige Bildungsdiskussionen die deutsche Bildungspolitik dazu, sogenannte Bildungsstandards zu entwerfen, um neue Reformen im Bildungsbereich einzuführen. Der Entwurf „Masterplan der gegenwärtigen Reformen“ (Gruschka 2011, 39)

---

<sup>5</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) stellt ein Bildungsforschungsprogramm zur regelmäßigen Erfassung und zum internationalen Vergleich der Grundkompetenzen von 15-/16-jährigen SchülerInnen dar und wird von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt (vgl. bifie: <https://www.bifie.at/buch/1279/1> [Stand: 04.07.2017]).

<sup>6</sup> TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) überprüft regelmäßig alle vier Jahre die Kompetenzerwerbung der SchülerInnen am Ende der Volksschule sowie in der 8. Schulstufe in Mathematik und Naturwissenschaft. Der Test soll Anhaltspunkte geben, wie das österreichische Bildungssystem im internationalen Vergleich bei der Vermittlung der Grundkompetenzen in diesen Zweigen abschneidet (vgl. bifie: <https://www.bifie.at/node/164> [Stand: 04.07.2017]).

<sup>7</sup> Der Begriff out-come kennzeichnet die längerfristige Wirkung von Bildungsmaßnahmen (vgl. Feldmann 2017, 132).

<sup>8</sup> Klieme Gutachten wurde 2013 von Klieme et al. Erhoben und gilt als Meilenstein in der Bildungsstandarddebatte. Diese Standards sollen als Grundlage dienen und festlegen, welche Kompetenzen SchülerInnen in den jeweiligen Schulstufen erworben haben sollen (vgl. Gudrun Laimer: <https://www.bifie.at/buch/1332/1> [Stand: 04.07.2017]).

<sup>9</sup> Bundesministerium für Bildung. Abkürzung: BMBF

<sup>10</sup> Dieser hat seine Ursprünge im angloamerikanischen Raum und steht stellvertretend für Alphabetisierung und die Erwerbung und Aneignung der Schriftsprache (vgl. <http://en.unesco.org/themes/literacy-all> [Stand: 10.08.2017]).

formuliert bundesländerübergreifende Bildungsstandards. Diese stellen verbindliche Anforderungen an die Lerninhalte der deutschen Schulen (vgl. Klieme u.a. 2003, 4). Bildungsstandards legen Bildungsziele fest, die anhand der Bildungskompetenzen formuliert werden und den Lehrenden sowie den Lernenden Richtlinien bieten. Dabei wird Lehrkräften ein professionelles Handeln abverlangt, Lernergebnisse erfasst und anhand von output-orientierten Messungen überprüft (vgl. Klieme u.a. 2003, 9f.).

Der Begriff der Kompetenz lässt sich: „grob als lebenspraktisch ausgerichtete Leistung des Subjekts umreißen, die es erbringt, um Situationen unterschiedlicher Komplexität zu bewältigen.“ (Schittesser 2011, 101).

Schittesser lehnt sich in ihren Ausführungen an die Definition von Roth (1971) an. Heinrich Roth schreibt dazu: „Mündigkeit wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (selfcompetence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach-oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (Roth 1971, S. 180)

Mit diesem Verständnis von Kompetenzen wären neue und innovative Bildungsstandards zu entwickeln und veraltete sollen verabschiedet werden. Bei den auf Basis der Klieme-Expertise formulierten Bildungsstandards handelt es sich demgegenüber um klar definierte, nachweisbare Anforderungen an das Konstrukt Schule. Bildungsstandards kennzeichnen dabei Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als „erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ und „die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden“ (Klieme et al. 2003; 2007, 19).

Die Einführung von nationalen Bildungsstandards kennzeichnet einen dynamischen Prozess, der darum bemüht ist, sich den gesellschaftlichen Bedürfnissen und Herausforderungen anzupassen. Daher werden Bildungsstandards regelmäßig neu überarbeitet und innerhalb der Zuständigkeiten definiert. Die Bildungsstandards im deutschsprachigen Raum orientieren sich dabei am Kompetenzbegriff von Weinert (vgl. Gudrun Laimer: <https://www.bifie.at/buch/1332/1> [Stand: 04.07.2017]), welcher lautet: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen

in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.).

Weinert (2001, 26) fragt in diesem Zusammenhang, warum „die pädagogische Wirksamkeit von Schulen wissenschaftlich überprüft werden“ muss. Die Antwort darauf sieht Weinert dabei in der ökonomischen Bedeutung von Bildung auf gesellschaftlicher und individueller Ebene.

Die festgelegten Bildungsstandards in Österreich präzisieren den Lehrplan und verlagern den Fokus von der Wissens- auf die Kompetenzebene. Pluspunkt dieser Standards liegt an deren Verbindlichkeit und Erleichterung der objektiven Messbarkeit. Eine optimalere Evaluierung auf Schul- und Systemebene wird ermöglicht, da die regelmäßige Überprüfung dieser Bildungsstandards Erkenntnisse über die Qualitätssicherung des Unterrichtes aussagen kann (vgl. Gudrun Laimer: <https://www.bifie.at/buch/1332/1> [Stand: 04.07.2017]).

Neben den Befürwortern dieser Reformen des Bildungssystems vermehren sich auch kritische Haltungen zum Kompetenzbegriff (vgl. Benner 2007, 49ff.). Diese stellen die Output-Orientierung in Frage und heben das Problem der Definition des Kompetenzbegriffs hervor. Um Kompetenzen zu messen, bedarf es einer kritischen und präzisen Konkretisierung, da eine zu breite Vielfalt das Messverfahren zunehmend schwieriger gestaltet (vgl. dazu kritisch! Schrittesser 2011, 103).

So kritisiert Gruschka (2010, 283ff.) die Bildungsreformen und die damit verbundenen Bildungsstandards. Er stellt bestehende Kerncurricula in Frage, da für ihn wesentliche Begründungen der definierten Aussagen des Curriculums fehlen. Um beliebige Auslegungen zu vermeiden, spricht sich Gruschka für „fachliche Konzepte des Verstehens“ aus. Diese ermöglichen „den Zugang zu ganzen Wissensgebieten. Zugang bedeutet hier die Fähigkeit Wissen bewusst aufzubauen und zu nutzen [...], dass ungleich mehr Schüler auf die Höhe des Gegenstandes gelangen.“ (Gruschka 2010, 292f.) Eine Fokussierung auf die pädagogische Umsetzung, anstatt auf bloßes fachspezifisches Wissen, soll erfolgreiche Lernprozesse sicherstellen.

Auch Koch (2010, 329) steht der konkreten Kompetenzorientierung zweifelnd gegenüber und beschreibt diese als Übertreibung, welche eine Verlagerung von Problemen zur Folge hat. Diese Ansicht wird anhand der Praxis bestätigt, da auf gegliederte Kompetenzmodelle nur selten Bezug genommen wird und die Teilkompetenzen nur vage beschrieben werden. Kompetenz ist dabei „nicht mehr als eine sprachlich aufpolierte ‘Fähigkeit’.“ (Klieme u.a. 2003, 59)

Die inhaltliche Definition des Kompetenzbegriffs der Klieme-Expertise ist - vor allem die Motivation betreffend - problematisch. Volker Ladenthin merkt dazu an, dass Motivation bei der Output-Orientierung nicht als Lernvoraussetzung angenommen wird, sondern als Lernziel. Diese Ansicht führt dazu, dass Motivation als lernbar erscheint und sich einer Benotung unterzieht (vgl. Ladenthin 2010, 346ff.). Dazu schreibt er: „Die Motivation, also das Wollen, ist in diesem Konzept unabhängig von Zielen. Der Kompetenzbegriff von Weinert umfasst eine inhaltslose Kategorie als Lernziel: das Wollen. Das Wollen selbst soll beeinflusst werden und man soll das Wollen lernen wollen. Eine solche Verhaltensmodifikation zielt massiv auf das, was zu schützen alle bisherigen Bildungstheorien angestrebt hatten, nämlich den freien Willen und damit das Wollen des Selbst, das uns selbst bestimmt.“ (Ladenthin 2010, 349)

Die Motivation und Bereitschaft zu lernen, erfolgt in der Kompetenzdefinition von Weinert aus eigener Überzeugung. Kritiker bezweifeln die Umsetzung dieser Definition in der Praxis und schreiben diesen Kompetenzen aufgrund der angegebenen Kritikpunkte totalitäre Züge zu. Diese Totalität wird dem Kompetenzkonzept und deren Output-Testverfahren zum Vorwurf gemacht (vgl. ebd.).

### 2.3. Aktueller Stand schulischer Formen der Leistungsbewertung

Um eine gültige rechtliche Umsetzung von Leistungsbeurteilung in der Schule zu gewährleisten, muss die angewendete Leistungsfeststellung an verschiedenen Bezugsnormen gemessen werden. Eine Beurteilung ohne Bezugnahme auf diese Normen würde zu einer geringen Aussagekraft führen. Dabei wird zwischen der sozialen, sachlichen und individuellen Bezugsnorm unterschieden. Neuweg (2014, 76) schreibt dazu: „Der Schüler kann

- an anderen Schülern, insbesondere am Klassendurchschnitt, gemessen werden (soziale Bezugsnorm oder auch durchschnitts-orientierter Standard),
- an den gesetzten Lernzielen gemessen werden (sachliche Bezugsnorm oder auch lernzielorientierter Standard),
- an seinem individuellen Leistungsvermögen und seinen persönlichen Lernfortschritten gemessen werden (individuelle bezugsnorm oder auch personorientierter Standard).“ (ebd./vgl. Jürgens 2005, 39ff.)

Bisher hat die Schule das Ziel, SchülerInnen anhand gleicher Ansprüche und Aufgaben zu beurteilen. Dadurch soll im Beurteilungsprozess Gerechtigkeit gewährleistet werden, wobei dadurch die Individualität eingeschränkt wird (vgl. Bohnsack 2013, 49f.). Mit diesem Hintergrundwissen werden nun an dieser Stelle die differenten Arten der

Beurteilungsmöglichkeiten beleuchtet und es wird nach deren Vorteilen und Nachteilen gefragt. Den Einstieg bilden dabei die allbekannte Form der Ziffernnoten Beurteilung.

### 2.3.1. Ziffernnoten Beurteilung

Breidenstein (2010, 874) schreibt den Ziffernnoten einen „Kultstatus“ zu. Anstrengungen werden gegen gute Noten getauscht und sowohl im schulischen als auch im privaten Bereich mit Anerkennung belohnt. Die Notwendigkeit der Beurteilung von Leistungen wird in der Gesellschaft für selbstverständlich erachtet. Da Leistung einen Wert ausdrückt, erfordert dieser auch eine Messung und Bewertung. Diese sollen den Lernenden und ihren Erziehungsberechtigten Rückmeldungen über ihren Lernstand geben, so werden Lob und Tadel gegen Zeugnisse und Noten getauscht (vgl. Bohnsack 2013, 68).

Bei der Ziffernnoten Beurteilung hat der österreichische Gesetzgeber zur Beurteilung der Leistungen fünf verschiedene Stufen festgelegt, die Noten Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4) und Nicht genügend (5). Bei der Beurteilung ist die „Treffsicherheit“ der Noten gefragt, d.h. die Zensur soll dem „Grundkönnen“ des/der SchülerIn entsprechen. Messfehler zwischen den Noten Genügend und Nicht Genügend haben dabei schwerwiegende Folgen. Dabei wird zwischen „Zielerreichern“ und „Zielverfehlern“ unterschieden (vgl. Bohnsack 2013, 67).

Die nähere Beschreibung zu den Notenstufen findet sich in §18 Abs 3 SchUG iVm §14 LBVO wieder (vgl. Kremser 2017, 127). Anhand dieser Noten ist „die Selbstständigkeit der Arbeit, die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes, die Durchführung der Aufgaben und die Eigenständigkeit des Schülers zu beurteilen.“ (§18 Abs 3 SchUG).

Leistungsrückmeldungen in Form von Ziffernnoten erfahren bei den am schulischen Alltag Beteiligten (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen) einen immer noch hohen Anteil der Zustimmung. Die Hamburger LeiHS – Studie zeigt zu dieser Thematik, dass SchülerInnen den Noten noch am wenigsten kritisch gegenüber stehen. Da gerade diese Form der Leistungsbewertung medial oftmals für Entrüstung sorgt, stellt sich die Frage, was denn eigentlich den Reiz der Noten für die Beteiligten der Bildungseinrichtungen, vor allem aber für die SchülerInnen, ausmacht. Dies wird in einem der Folgekapitel, über Allokations- und Selektionsfunktion, genauer diskutiert, da gerade diese Funktionen versuchen zu belegen, dass schulische Leistungsbewertung in Form von Noten unvermeidlich ist, auch wenn aus pädagogischer Sicht vielleicht einiges dagegen spricht (vgl. Breidenstein 2013, 13).

Eine der bekanntesten Stellungnahmen zu Ziffernnoten ist die der umfassenderen Veranschaulichung der Entwicklungsstände der einzelnen Kinder. Von Experten wird immer wieder die geringe Aussagekraft der Ziffernnote betont (vgl. Bohnsack 2013, 49f./ Breidenstein 2012, 12). Die Bewertung durch bloße Ziffern ist laut Kulhanek-Wehlend, Institutsleiterin an der Pädagogischen Hochschule Wien „abstrakt, der Informationsgehalt gering und die Güte der Information aufgrund fehlender Objektivität, Reliabilität und Validität fragwürdig. Es dauert trotzdem lange, mit anderen Formen der Leistungsbeurteilung gegen die Tradition, die scheinbare Gerechtigkeit und die Möglichkeit des Vergleichs in der Bevölkerung anzukommen.“ (vgl. Romana Beer 2017: <http://orf.at/stories/2397148/2397149/> [Stand: 04.07.2017])

Wie bereits beschrieben, wird immer wieder festgehalten, dass die Vergabe von Ziffernnoten den Leistungsstand von SchülerInnen nicht umfassend wiederspiegelt. Zeugnisse besitzen eine geringe Aussagekraft, da reine Ziffernnoten die einzelnen Entwicklungsstände der Kinder nicht differenziert wiedergeben können und vom Vergleich der MitschülerInnen abhängen. Valtin (2002, 72f.) betont dabei die Unzuverlässigkeit, da ein und dieselbe Leistung im Vergleich mit anderen Klassen variieren können.

Ein weiterer Kritikpunkt von Zensuren ist die Nichtberücksichtigung von individuellen Stärken und Schwächen. Die Vergabe von Zensuren motiviert in der Tat erfolgreiche SchülerInnen und spornt sie zu weiteren Erfolgen an, jedoch ist schwierig zu sagen was diese Noten bei leistungsschwächeren SchülerInnen anrichten (vgl. Plainmauer et. al 2007, 13f.).

So schreibt auch Olechowski (1987, 24), dass das „Problem der Leistungsbeurteilung und der Notengebung [...] zweifellos eines jener Probleme [ist], das sehr viel Unbehagen, Kummer und manchmal sogar auch menschliche Tragödien verursacht.“ Der Zusammenhang zwischen schulischer Leistungsbeurteilung und Schulangst wird in der schulischen Sozialisationsforschung erforscht (vgl. Gärtner-Harnach 1972, 81f.; Fend 1976, 153f.). Diese Forschungen legen dar, dass SchülerInnen mit schlechteren Zensuren erheblich mehr Schulangst aufweisen.

Die Kritik an der momentanen Notengebung ist durch den Beleg empirischer Forschungsergebnisse in Deutschland wesentlich mit den Untersuchungen Ingenkamps seit den frühen 1970er Jahren verknüpft. Heutzutage gilt die Praxis und Anwendung der Notengebung bereits als gut und breit erforscht. Ihre fehlende Objektivität, Reliabilität, Validität, mangelnde Transparenz und Aussagekraft lassen Noten aus pädagogischer Sicht als ungeeignet zur Messung von Leistung erscheinen (vgl. Brügelmann 2006, 209ff.). Hauptkritik der

gegenwärtigen Notengebung ist also die Unzuverlässigkeit der Messung (vgl. Bohnsack 2013, 66). Dabei richtet sich die Leistungsbeurteilung nach drei empirischen Verfahrens- und Güterkriterien, die Lienert (1967) festgesetzt hat. Diese Kriterien besitzen aktuell Gültigkeit und werden zur Leistungsbeurteilung herangezogen. Die drei Güterkriterien richten sich nach:

- Objektivität
- Reliabilität und
- Validität (vgl. Bohnsack 2013, 66).

§ 11 Abs. 2 LBVO schreibt Lehrkräften vor, die Leistungen der Lernenden „sachlich und gerecht zu beurteilen [...] und [...] eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben“ (Leistungsbeurteilungsverordnung (1997), § 11 Abs. 2)

Nach Ansicht der Kritiker werden diese Verfahrenskriterien im Messprozess nur unzureichend berücksichtigt und erfüllt. Sacher (2004, 35f.) definiert die Objektivität einer Messung als unabhängiges Ergebnis. Das bedeutet, dass unterschiedliche Lehrkräfte dieselben Durchführungspraktiken und Auswertungen anwenden und zu demselben Ergebnis kommen (vgl ebd.). Objektivität bezieht sich also nicht auf die Herkunft, das Geschlecht und dgl. (vgl. Bohnsack 2013, 66). Reliabilität hingegen meint die Exaktheit einer Messung und die Vermeidung von Fehlern. Eine Wiederholung der Messung sollte daher zu dem selben Ergebnis führen, wobei die Durchführung in Expertenkreisen immer wieder Kopfzerbrechen bereitet. So haben unterschiedliche Studien (beispielsweise PISA) belegt, dass Wiederholungen zu divergierenden Ergebnissen führen (vgl. Brügelmann u.a. 2006, 16f.). Unter Validität wird die Gültigkeit einer Messung aufgrund der Übereinstimmung des wirklich Gemessenen mit dem Intendierten bzw. Angeblichen verstanden (vgl. Bohnsack 2013, 67).

Ausgehend von diesen Kriterien fasst Hans Brügelmann u.a. (2006, 42) zusammen: „Es gibt kein Verfahren, Leistungen zu erheben, das valide, objektiv und verlässlich genug wäre, um Einzelfallentscheidungen über Bildungskarrieren zu rechtfertigen.“

Durch die negativen Auswirkungen von Zensuren wird seit Jahren an einer Verbesserung der Gütekriterien gearbeitet. Dabei wird stets nach brauchbaren Alternativen gesucht, die in Form von Berichten oder kombinativen Beurteilungen über das klassische Notenzeugnis hinausgehen und zumindest zu den Noten ergänzend auf die SchülerInnen individuelle verbale Rückmeldungen ermöglichen (vgl. Beutel 2008, 327). Trotz angebotener Alternativen empfindet die Mehrheit Noten gerechter als verbale Berichte und fühlt sich anhand von Zensuren besser beurteilt (vgl. Beutel 2005, 127).

Während die Akzeptanz unseres Notensystems in Form der Beurteilungsstufen von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ bei den meisten SchülerInnen, Eltern und auch bei den in Regelschulen unterrichtenden LehrerInnen noch weitgehend gegeben ist, wird in Expertenkreisen schon seit Jahren über alternative Formen der Beurteilung diskutiert. Der Pädagoge Brügelmann spricht sich für differenzierende Leistungsbeschreibungen aus, in denen Stärken und Schwächen der SchülerInnen aufgezeichnet werden und somit eine intensivere Feedbackkultur entsteht. Dies verhindern Schulnoten, da diese eher demotivierende Aspekte vorbringen, insbesondere bei leistungsschwächeren SchülerInnen. Die Schule soll die Lernenden bestmöglich in ihrer Individualität fördern und die Ausübung der Selektionsfunktion als Ausprägung der Leistungsgesellschaft vermeiden (vgl. Tortik 2016, 24f.).

„An einer Schule ohne Noten können alle Vorteile, die der Note nachgesagt werden, erreicht werden, ohne dass gleichzeitig die Nachteile der Note in Kauf genommen werden müssen.“ (Zangerl 2008, 25) Zangerl spricht sich mit dieser Aussage entschieden für eine Schule ohne Ranglistenplätze aus, da Noten Kinder in unterschiedliche Ränge stigmatisiert und zu einem negativen Klima beitragen. Will man Ranglisten tatsächlich verhindern, reicht es jedoch nicht, Noten durch neue, untaugliche Alternativen zu ersetzen. Stattdessen muss ein revolutionäres Umdenken und ein Weglassen von Vergleichswerten initiiert werden (vgl. Zangerl 2008, 25ff.). Interessanterweise streben Eltern, denen nur eine Schule mit Notengebung vertraut ist, förmlich nach einer Rückmeldung anhand von Zensuren. Die Erfahrung lehrt jedoch, dass ein Umdenken in den Köpfen der Eltern rasch vor sich geht, wenn ihre Kinder einen Unterricht besuchen, indem auf Notenvergabe komplett verzichtet werden. Das Weglassen von Noten erzeugt laut Zangerl (2008, 23f.) ein harmonischeres Klassenklima, da keine Außenseiter und schlechten Schüler diagnostiziert werden. Das Leistungs niveau erlebt einen entspannten Höhenflug, der weniger Störungen zulässt und SchülerInnen ermöglicht, ungestört produktivere Leistungen zu erbringen.

So fordert Klafki (1985, 181) eine Leistungsbeurteilung die als Hilfe im Lernprozess verstanden wird. Leistungsrückmeldungen sollen nachvollziehbar und transparent gestaltet werden, um einen Überblick über den erbrachten Leistungsstand zu erhalten. Anhand einer solchen Umsetzung kann die Beurteilung positive Auswirkungen auf das weitere Lernverhalten haben.

### 2.3.2. Neue Formen der Leistungsbeurteilung

Die gegenwärtige mediale und schulpolitische Debatte zur Leistungsbeurteilung führt zu einer intensiven Auseinandersetzung im Diskurs um die Erbringung des Leistungsnachweises von

Bildungseinrichtungen. Schulsysteme können in der Praxis kaum auf einen Effektivitätsnachweis des dort stattfindenden Lernprozesses verzichten. „Als Leistung werden der Vollzug und die Ergebnisse einer Tätigkeit angesehen, die zielgerichtet erfolgt, mit Anstrengungen verbunden ist und für die ein Gütemaßstab vorliegt.“ (Klieme; Diedrich 2007, 634)

Durch die Tatsache der Unverzichtbarkeit von Leistungserhebungen wird stets nach Instrumenten gesucht, die nachweislich die Leistungen von SchülerInnen kennzeichnen. Hierbei erhalten valide Formen von Beurteilung in der Schule auch seitens der empirischen Bildungsforschung Bedeutung (vgl. Beutel 2008, 324).

Die Suche nach neuen Formen der Leistungsbeurteilung ist nicht neu, sondern findet seine Ursprünge in der schulpädagogischen Diskussion der vergangenen Jahrzehnte wieder. Reformpädagogische Vorbilder wie Freinet, Montessori, Otto und Gaudig reformierten den Unterricht (vgl. Harth-Peter 1994, S. 14).

Die Notwendigkeit einer Überarbeitung der Praxis von Leistungsbeurteilung ist daher nicht neu, genauso wie die Forderung nach der Professionalisierung der Lehrkräfte an den Schulen. Dies wird anhand von neueren Formen der Leistungsbeurteilung zu verbessern versucht, beispielsweise durch Selbstevaluation der SchülerInnen bezogen auf die Eigenleistungen. Bei der Dokumentation und Beurteilung von erbrachten Leistungen muss stets feststehen, welche Bezugsnormen angewendet werden. Bei diesen Bezugsnormen wird zwischen der curricularen, sozialen und individuellen Norm unterschieden, in denen LehrerInnen die Leistungen der SchülerInnen beurteilen und diese Beurteilung begründen. Doch herrscht in dieser Hinsicht noch grobe Verwirrtheit, da Leistungsbeurteilung und die dabei angewendete diagnostische Kompetenz in der Lehrerbildung noch zu unzureichend Anwendung findet. Dabei sollen nicht nur LehrerInnen in der Ausbildung geschult werden, sondern auch anhand von Fortbildungen auf die Wichtigkeit dieser Thematik aufmerksam gemacht werden. Durch diesen Fokus sollen soziale Ungleichheiten bei weiteren Bildungswegen vermindert werden und verfrühte Abgänge der SchülerInnen von Schulen verhindert werden (vgl. Beutel 2008, 324).

Um nun näher auf eine dieser neuen Formen schulischer Leistungsbeurteilung einzugehen, findet die verbale Leistungsbeurteilung Betrachtung. Diese Art der Beurteilung punktet vor allem durch ihre individualisierte und fördernde Beurteilungspraxis. Lernende betonen dabei die verständlichere Begründung der Beurteilung der Leistung, Vorteile der Ausführlichkeit und Darstellung von Verbesserungsmöglichkeiten (vgl. Brügelmann u.a. 2006, 43; zitiert nach:

Bohnsack 2013, 71). Diese Methode stellt jedoch große Anforderungen an die Ausdruckskraft der Lehrpersonen, den Aufbau, die sprachliche Richtigkeit und die Verständlichkeit für Lernende und ihre Eltern. Bei dieser Form der Leistungsfeststellung müssen LehrerInnen ihre Beobachtungsgabe stets reflektieren und regelmäßig Aufzeichnungen über die individuellen Lernfortschritte ihrer SchülerInnen führen. Neben der Hospitation und Dokumentation der SchülerInnen müssen sich Lehrende auch einem kontinuierlichen Austausch innerhalb des Teams unterziehen, um die Verbindung zwischen den Leistungen und dem Arbeits- und Sozialverhalten zu gewährleisten. Eine verbale Beurteilung kann in diesem Sinne auch dazu beitragen, dass schulinterne Vergleichsmaßstäbe im Sinne von Beurteilungsstandards entstehen und beibehalten werden (vgl. Lübke 1996; Beutel 2005).

Die verbale Form der Beurteilung soll durch ihren Charakter einen mehrperspektivischen Blick auf die SchülerInnen und den Lerngegenstand ermöglichen und ein breiteres Spektrum über den Leistungsanstieg der Kinder aufzeichnen. Dabei wird darauf Wert gelegt, dass diese Beurteilung auf einer vertrauensvollen, ermutigenden Basis stattfindet, um den SchülerInnen wertvolle Botschaften zu übermitteln von denen sie profitieren können (vgl. Beutel 2008, 327ff.).

Diese Form der Übermittlung soll dabei das Selbstvertrauen der Kinder stärken, das Konkurrenzverhalten innerhalb der Klasse reduzieren und die gesamten Fähigkeiten und Begabungen der SchülerInnen würdigen. Dies gelingt durch den flexibleren und aussagekräftigeren Charakter der Beurteilung und verhindert das Kategorisieren der Notenbeurteilung (vgl. Kassens 2008, 7). Renate Valtin (2002, 145) betont dabei, dass verbale Beurteilungen den Lernprozess individuell dokumentieren, dabei werden Fördermaßnahmen und Ermutigungen ermöglicht.

Neben den bloßen verbalen Beurteilungen besteht auch die Möglichkeit der Einsetzbarkeit von kombinierten Zeugnisvarianten. Bei dieser Variante treten Probleme auf, da sich die Frage nach dem Verhältnis verbaler Aussagen zu Noten stellt und eine pädagogische Differenzierung darzustellen ist. Die Einhaltung der Vergleichbarkeit ist zu hinterfragen, da verbale Urteile stets auf Beobachtungen von den einzelnen LehrerInnen basieren. Es gelten differenzierte Formen der Leistungsrückmeldung zwar als gültige Alternative zu Noten, jedoch unterliegen auch diese laufenden empirischen Überprüfungen, zur Diagnostizierung ihrer Wirksamkeit.

Zur Verdeutlichung wird an dieser Stelle auch ein Beispiel angeführt: Berlin nutzt seit dem Jahr 2007/2008 das sogenannte indikatorengestützte Zeugnis, dass in der Erika-Mann-Grundschule entwickelt worden ist. Diese Form der Beurteilung zieht im Lehrplan korrespondierende Indikatoren zu Rate und koppelt diese im Sinne des individuellen Lernens der SchülerInnen.

Die eigentliche Beurteilung erfolgt dabei anhand einer an Kompetenzen orientierten Skala. Innerhalb der Schule hat sich diese Messmethode bereits bewährt, auch wenn die Anforderung zunächst ein diffiziles Verständigungssystem zwischen Lehrenden, Lernenden und Eltern abverlangt (vgl. Speck-Hamdan o. J., 25f.).

Alternative Formen der Leistungsbeurteilung in Konkurrenz zu Ziffernnoten werden auch in der Bildungspolitik als Herausforderung angesehen. Noten erfahren einerseits eine hohe soziale Zustimmung bei Eltern und auch bei SchülerInnen. Andererseits erweisen sich verbale Formen sehr erfolgsversprechend, jedoch nur wenn diese professionell aufgebaut sind und LehrerInnen diese fortschrittlich dokumentieren (vgl. Beutel 2008, 327f.).

Die ersten Schulversuche mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung liegen bereits über 50 Jahre zurück und wurden im Schuljahr 1966/67 an österreichischen Volksschulen erprobt. Dafür reicht die Kritik an Ziffernnoten bereits seit den 1920er Jahren zurück. Mit dem Schuljahr 2016/17 ist die alternative Leistungsbeurteilung nicht mehr in den Versuchsreihen, sondern wurde standardisiert und richtet sich nach drei Säulen: Der Dokumentation, den Gesprächen und schriftlichen Semester- und Jahresinformationen. Die Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen sind in der Lage sich für die alternative Leistungsbeurteilung zu entscheiden, in der die Leistungen der SchülerInnen während der beiden Semester dokumentiert werden. Diese Dokumentation findet in Form einer Lernfortschrittsdokumentation (LED) oder eines Lernzielkatalogs, auch Pensenbuch genannt, statt. Diese Form der Dokumentation wird schulautonom geregelt und beschlossen. Beim Einsatz der Lernfortschrittsdokumentation wird es den Kindern ermöglicht, sich selbst zu bewerten und einzuschätzen. Dies ermöglicht einen besseren Vergleich der Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung. Beurteilungen anhand von Gesprächen finden zwei Mal im Jahr statt. Dabei tauscht sich der/die LehrerIn mit den SchülerInnen und den Eltern aus. Diese KEL<sup>11</sup> Gespräche ermöglichen es dem Kind, sich in die momentanen Bewertung einzubringen. Bei der dritten Säule - der alternativen Leistungsbeurteilung - handelt es sich um die Semester- und Jahresinformation, bei denen Auskunft über die Kompetenzanforderungen und die Erreichung dieser ermittelt werden. Verbale Leistungsbeschreibungen werden jedoch immer seltener und gehören laut Bildungsexperten ab dem nächsten Schuljahr der Vergangenheit an. Dabei sieht die Bildungspolitik in den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung zahlreiche Vorteile, da diese eine breite Fülle an Feedback ermöglichen, die SchülerInnen zur Selbstständigkeit

---

<sup>11</sup> KEL steht dabei für Kind, Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen

erziehen und eine Teilhabe am Lernprozess unter einem demokratischen Deckmantel ermöglichen (vgl. Romana Beer 2017 <http://orf.at/stories/2397148/2397149/> [Stand: 04.07.2017]).

An der Volksschule Kindermanngasse in Wien verwenden z.B. bereits alle Klassen die Alternative der Lernfortschrittsdokumentation. Schulleiterin dieser Schule Cermakzählt dabei die Vorteile dieser Methode auf: „Die Lernziele werden genau aufgegliedert. Daher erhalten Eltern und Kinder einen genauen Überblick über den Lernstand. Stärken, aber auch Schwächen sind ersichtlich, und so können individuelle Fördermaßnahmen gesetzt werden.“ (Romana Beer 2017 <http://orf.at/stories/2397148/2397149/> [Stand: 04.07.2017])

### 3. Zur Bedeutung der Leistungsbeurteilung

Unter dem Blickwinkel der Bildungspolitik erfüllt die Leistungsbeurteilung verschiedene Funktionen. Die strukturfunktionale Schultheorie nach Parsons (1959, 1977) und Fend (1981) benennt die Selektion, die Allokation und die Reproduktion als Funktionen der Leistungsbeurteilung. Parsons, Hauptvertreter der strukturfunktionalen Schultheorie, erachtet Schule als maßgeblich für den Erhalt einer Gesellschaft. Bildungseinrichtungen sollen zum Erwerb erforderlicher Fähigkeiten und Kompetenzen beitragen, die für einen erfolgreichen Austausch mit der Gesellschaft notwendig sind. Schule hat zudem die Aufgabe, Heranwachsende auf die Rollenstrukturen der Wirtschaft zu verteilen (vgl. Parsons 1981, 161f.).

So schreibt auch Fend (1974, 62): „[...] dass das Schulsystem in einer instrumentalen Beziehung zu umfassenderen gesellschaftlichen Bezugssystemen steht, und zwar insbesondere zum Produktionsbereich, zur Sozialstruktur und zum politischen Bereich.“ Die von Fend bezeichnete Beziehung wird in der Literatur mittels verschiedener Funktionen beschrieben, auf die nun eingegangen wird.

„Die Funktion der Erziehung zur Erhaltung von Strukturen der Gesellschaft durch Weitergabe eines Systems von Werten und Normen (kulturelle Transmission) an die nächste Generation und durch die soziale Formung von Persönlichkeiten (Sozialisation) ist auf jeden Fall zentrales Thema strukturell-funktionaler Theorie.“ (Fingerle 1993, 47). Die Umsetzung dieser Funktionen wird von Bildungseinrichtungen wahrgenommen, da die von der Familie nicht umfassend erfüllt werden kann (vgl. Schulze/Künzler 1991, 121).

Parsons schreibt der Schule die Funktion zu „bei den Schülern [die] Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen zu verinnerlichen“ und „diese

menschlichen Ressourcen innerhalb der Rollenstruktur der Erwachsenengesellschaft zu verteilen.“ (Parsons 1968, 161f.) Bildungseinrichtungen leisten daher einen wichtigen Beitrag zur Sozialisation der Heranwachsenden (vgl. ebd.).

Fend (1974, 11) sieht die „generationsbedingten Reproduktionsprobleme der Gesellschaft“ in der Schule und hinterfragt - ähnlich wie Parsons - wie es gelingt, soziale Systeme zu erhalten. Aufgabe der Schule ist es, die heranwachsende Generation auf das Leben vorzubereiten und sie zu gesellschaftsfähigen Mitgliedern heranzuziehen (vgl. Fend 1974, 14). Anhand von Sozialisationsprozessen werden den Heranwachsenden die entsprechenden Werte und Normen vermittelt, um im sozialen System zu bestehen. Fend sieht das Ziel der Schule darin, gesellschaftliche Zwänge und Normen zu vermitteln und die „Sicherung wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse“ zu gewährleisten (Fend 1976, 24).

Ausgehend von der Funktion der Schule, Lernende auf das spätere Leben vorzubereiten, unterscheidet die ältere Soziologie zwischen drei Funktionen der Schule: Schule soll die Heranwachsenden für den Beruf qualifizieren, selektieren und in das bestehende politische System integrieren (vgl. Bohnsack 2013, 48). Im Folgenden werden nun die von der Literatur benannten Funktionen der Leistungsmessung dargestellt.

### 3.1. Funktionen der Leistungsmessung

Charakteristisch für die wissenschaftlichen Ausführungen zu schulischer Leistungsbewertung sind laut Breidenstein (2012, 11) die vielfältigen Funktionen der Leistungsmessung. Die Funktionen der Leistungsbeurteilung werden in der pädagogischen Literatur unterschiedlich dargestellt. Die Arbeit unterteilt diese, angelehnt an Kleber (1976, 29ff.), Jürgens und Sacher (2000, 25f.), in die gesellschaftlichen und in pädagogischen Funktionen. Furck (1964, 118ff.) unterscheidet ähnlich und benennt dabei die Bildung der Persönlichkeit der Lernenden sowie den Erhalt der wirtschaftlichen Gesellschaft als anzustrebendes Ziel.

Die Selektions- und Allokationsfunktion dient der Gesellschaft und verteilt Lernende anhand deren Leistungen auf unterschiedliche berufliche Positionen. Die pädagogische Funktion kennzeichnet die Aufgaben der Rückmeldung, Beratung und Motivierung im Prozess schulischer Lernprozesse. Breidenstein (2012, 12) vertritt die Ansicht, dass die verschiedenen

Funktionen der Leistungsmessung in einem deutlichen Spannungsverhältnis zueinander stehen und für die Praxis der Notengebung unterschiedliche Bezugssysteme bilden.

Die Funktionsbereiche der Notengebung lassen sich zwei voneinander unabhängigen Strömungen zuordnen, die zum einen nach dem diagnostischen Wert, zum anderen nach dem pädagogischen Nutzen der Zensur fragen (vgl. Benischek 2006, 101; vgl. Breidenstein 2012, 12).

Durch die Vielfalt der Auslegung der Funktionen kommt es zu Überschneidungen, welche eine eindeutige Abgrenzung schwierig gestaltet. So widersprechen sich einzelne Funktionen in ihren Zielsetzungen. Ingenkamp (1985, 177) resümiert, dass die gleichzeitige Erfüllung der unterschiedlichen Funktionen durch Zensuren eigentlich nicht möglich ist.

Im Folgenden wird auf die gesellschaftliche Funktion - aufgeteilt in Allokation, Sozialisation und Selektion – eingegangen.

### 3.1.1. Gesellschaftliche Funktionen schulischer Leistungsbewertung

Die gesellschaftliche Funktion von Schule und Zensuren richtet sich nach den Forderungen der Wirtschaft und Politik (vgl. Jürgens und Sacher 2000, 20). Seit den sechziger Jahren versuchen bildungswissenschaftliche Theorien die Beziehung von Schule und Gesellschaft darzustellen. Einer der umfangreichsten Theorien stammt von Talcott Parsons, der die Funktionen der Schule in der Sozialisation und der Selektion sieht. Fend schließt an diese Theorie an, unterteilt jedoch die Sozialisationsfunktion in die Legitimationsfunktion und Qualifikationsfunktion (vgl. Breidenstein 2012, 13f.).

Die strukturfunktionalistische Theorie der Schule nach Parsons und Fend bezeichnet die Schule als kennzeichnend für die „Lösung grundlegender Probleme [des] gesellschaftlichen Lebens.“ (Fend 1980, 2). Bildungseinrichtungen zielen darauf ab, die bestehende Gesellschaft zu reproduzieren. Daher übernimmt die Schule die Funktion der Sozialisation und Selektion der heranwachsenden Generation (vgl. Parsons 1959/1977; Fend 1980).

Unter dem Begriff Sozialisation werden Lernende nach den gewünschten und geforderten gesellschaftlichen Normen herangezogen. Die Schule ist dafür zuständig, den SchülerInnen entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, um im zukünftigen politischen System zu bestehen. Diese Kenntnisse orientieren sich an Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um einen Beruf auszuüben. Fend bezeichnet die Schule als „Institutionen der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation.“ (Fend 1980, 2) „Man könnte

Schulsysteme in dieser Perspektive als Instanzen bezeichnen, in denen eine systematische Resubjektivierung kultureller Objektivationen erfolgt.“ (Fend 1980, 7)

Schulen reproduzieren nach Fend durch den Zwang der Anpassung und die Einwirkung auf die Subjekte die nachfolgende Generation. Daher wird die Funktion der Sozialisation als zielgerichteter Prozess verstanden.

Die Selektion stellt ebenfalls eine bedeutsame gesellschaftliche Funktion der Schule dar. Diese richtet sich danach, Lernende aufgrund ihres gezeigten Leistungsverhaltens auf das politische System und die Gesellschaft zu verteilen. Fend (1980, 29) schreibt der Schule die Funktion eines „Rüttelsiebs“ zu, die zur Filterung der Heranwachsenden dient. Die Zensur gilt dabei als gerechtes Auswahlkriterium um „Zuweisungen und Laufbahnentscheidungen vornehmen zu können.“ (Jürgens und Sacher 2000, 20)

Die Institution Schule ist in Österreich und Deutschland – neben der Herkunft - laut diesen Aussagen entscheidend für die künftige soziale Stellung in der Gesellschaft. Weiss (1989, 107ff.) bekräftigt dies und stellt fest, dass Leistungen ein gerechteres Auswahlkriterium als beispielsweise Faktoren der Herkunft, des Besitzes oder der Gesinnungstreue darstellen.

Die Selektions- und Allokationsfunktion der Schule richtet sich nach dem diagnostischen Wert der Schulzensur und hinterfragt, ob eine gerechte Chancenverteilung durch Noten als Ausdruck von Leistungsunterschieden überhaupt stattfinden kann (vgl. Breidenstein 2012, 12).

Breidenstein (2012, 14) stellt Überlegungen zur Selektionsfunktion an, „welche selektiven Wirkungen die Zensuren tatsächlich entfalten.“ Er kommt zu der Vermutung, dass Selektionsentscheidungen nur innerhalb des Erziehungssystems ausschlaggebend sind. Der Druck der Selektion setzt bereits in der Grundschule ein und ist nicht nur für SchulabgängerInnen von Bedeutung (vgl. Huber 2002, 15; Ziegenspeck 1999, 111).

Während PflichtschulabgängerInnen und vorzeitige SchulabrecherInnen nach eigenen Kriterien und Verfahren selektiert werden, verbleiben MaturantInnen meist im Bildungssystem. Die Benotung der Matura ist dabei ausschlaggebend für die Wahl der universitären Ausbildung und dient zur weiteren Selektion (vgl. Breidenstein 2012, 14).

Für Breidenstein stellt sich die Frage, ob sich die Schule den von der Gesellschaft geforderten „Selektionsauftrag“ zu Nutze macht, um die Zensurengebung im Schulsystem zu begründen und zu rechtfertigen (vgl. Breidenstein 2012, 14)

Der zunehmende Leistungsdruck in der Gesellschaft resultiert laut Giesecke (1998, 214) jedoch nicht ausschließlich aus der Selektionsfunktion, da „Leistungsanspruch und Selektion [...] im Prinzip [...] keine gleichsam natürlichen Feinde des Kindes [sind], sie orientieren sich vielmehr

dabei an Maßstäben, die auch für das spätere Leben des Kindes von Bedeutung sind.“ (Giesecke 1998, 214)

Eine weitere gesellschaftliche Funktion der Leistungsbeurteilung stellt die rechtliche Funktion dar. Diese ist eng mit der Selektion verbunden, da sie über Zulassungen zu weiteren Bildungseinrichtungen, Ablehnungen und Prüfungsentscheidungen entscheiden und somit einen Verwaltungsakt darstellen (vgl. Jürgens und Sacher 2000, 19ff.).

Bildungseinrichtungen üben anhand ihres Leistungscharakters Druck aus, indem SchülerInnen Lebenschancen zugesprochen oder verwehrt werden. Die Existenz einer Leistungsgesellschaft ermöglicht den darin Lebenden nur eine begrenzte Anzahl an beruflichen Möglichkeiten, wodurch eine Selektierung in Form von Überprüfungen seine existenzielle Berechtigung findet (vgl. Tortik 2016, 25). Die rechtlichen Entscheidungen können angefochten werden, um gegen ungerechte Beurteilungen vorzugehen (vgl. Jürgens und Sacher 2000, 19ff.). Rechtsmittel können bei Entscheidungen mit negativen Berechtigungsfolgen ergriffen werden. Im SchUG<sup>12</sup> und im LBVO<sup>13</sup> werden Schutzbestimmungen getroffen, die für eine Beurteilung herangezogen werden können (vgl. Tortik 2016, 26). Schulische Selektionsentscheidungen nehmen, wie bereits eingangs beschrieben, Einfluss auf Laufbahnentscheidungen und suggerieren in der Praxis den Betroffenen die eigene Schuld an ihrem Versagen, da sie „das Kriterium der individuellen Leistung als gerechten Maßstab zur Verteilung unterschiedlicher Lebenschancen“ selbst verantworten (vgl. Tillmann; Vollständt 2000, 28).

### 3.1.2. Pädagogische Funktionen schulischer Leistungsbewertung

Ein Problem bei der Leistungsbeurteilung ist die Widersprüchlichkeit zwischen der gesellschaftlichen und pädagogischen Funktion der Notengebung. Pädagogische Funktionen sind nicht immer vereinbar mit den institutionell-gesellschaftlichen Funktionen der Schule. Im Gegensatz zur gesellschaftlichen, dient die pädagogische Funktion zur Optimierung von Lern- und Leistungsprozessen (vgl. Jürgens und Sacher 2000, 20).

Überraschend erscheint, dass die Mehrheit der Gesellschaft an den Auslesepraktiken und am Berechtigungswesen kaum Kritik übt. Wünscht man eine Änderung dieses praktizierten Systems, so ist ein Perspektivenwechsel unabdingbar (vgl. Lichtenstein-Rother 1986, 152).

---

<sup>12</sup> Schulunterrichtsgesetz Abkürzung= SchUG

<sup>13</sup> Leistungsbeurteilungsverordnung Abkürzung= LBVO Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (RIS: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [Stand: 01.07.2017]).

Zu den pädagogischen Funktionen ist ein Berichts- und Rückmeldewesen vorgesehen (vgl. Jürgens und Sacher 2000, 21). Kleber beschreibt die Berichtsfunktion der Leistungsbewertung als „Nachweis für die Leistungen des Lehrers gegenüber seinem Arbeitgeber“ und „Nachweis der verantwortungsvollen Tätigkeit des Lehrers gegenüber den Eltern.“ (Kleber 1976, 30f.) Noten können neben der Allokations- und Selektionsfunktion auch als Qualifikationsmaßstab für pädagogische und didaktische Tätigkeit der Lehrkraft fungieren. Anhand dieser ist es LehrerInnen möglich, sich selbst zu evaluieren und den eigenen Unterricht einer Zensur zu unterziehen (vgl. Tortik 2016, 27; Ziegenspeck 1999, 99).

Die Informations-, Rückmelde- und Berichtsfunktion dient nicht nur den Lehrenden, sondern widmet sich auch den SchülerInnen und Eltern (vgl. Ziegenspeck 1999, 99). Diese soll Lernenden den eigenen Lernstand und den Vergleich innerhalb des Klassensystems verdeutlichen. Die Rückmeldung kennzeichnet eine wichtige pädagogische Funktion, da es als Element des Lernens angesehen wird. In dieser Funktionsform wird die Problematik der Ziffernnote präsent, da diese keine ausführliche Auskunft über Fortschritte und Verbesserungsmöglichkeiten gibt (vgl. Benischek 2006, 105f.). Neben den Lehrenden und Lernenden hat die Berichtsfunktion zum Ziel, Eltern über den momentanen Leistungsstand ihrer Kinder zu informieren (vgl. Ziegenspeck 1999, 99).

Die Kontrollfunktion ähnelt der bereits beschriebenen Rückmelde- und Orientierungsfunktion, da diese den SchülerInnen ermöglicht, die eigenen Leistungen realistisch einzuschätzen und Korrekturen zu ermöglichen (vgl. Benischek 2006, 108).

Die Disziplinierungsfunktion verfolgt das Ziel, SchülerInnen durch schlecht ausfallende Noten zu alarmieren, um Leistungsrückstände aufzuzeigen. Diese Form der Disziplinierung wird in auch als allgemeines Erziehungsmittel angewendet, wenn Lernende ein unerwünschtes Verhalten zeigen. Die Gefahr besteht, dass diese Funktion als Manipulationsmittel eingesetzt werden kann (vgl. Benischek 2006, 108).

Die Anreiz-, oder Motivationsfunktion sieht es als Aufgabe, SchülerInnen durch Beurteilungen zu motivieren und zu belohnen, wohingegen schlecht ausfallende Zensuren die Lernenden zu einer Leistungssteigerung anregen sollen. Bei dieser Funktion muss bedacht werden, dass eine schlecht ausfallende Leistungsbeurteilung bei leistungsschwächeren SchülerInnen zu einem Leistungsdruck führt, der oftmals in Angstzuständen und Minderwertigkeitskomplexen ausufert (vgl. Benischek 2006, 107). Wiederholte schlecht ausfallende Leistungsrückmeldungen führen zu einer Verminderung der Leistungsbereitschaft. Eine extrinsische Motivation hat einen höheren Konkurrenzdruck zur Folge und erzeugt wiederum Leistungsdruck (vgl. ebd.).

### 3.1.3. Kritik an den Funktionen der Leistungsbeurteilung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass den vielfältigen Funktionen der Notengebung ähnliche Ziele zugrunde liegen, diese aber oftmals in einem Widerspruch zueinanderstehen. Dadurch kommt es in den Ausführungen oftmals zu Überschneidungen, welche eine präzise Abgrenzung problematisch gestalten. So werden die Gewichtungen der einzelnen Funktionen unterschiedlich bewertet und angewandt. Dieser Tatsache nimmt sich auch Krampen (1984) in Form einer empirischen Studie an und untersucht, wie LehrerInnen, LehramtskandidatInnen und SchülerInnen die Funktionen der schulischen Leistungsbewertung gewichten. Dabei wird publik, dass die Rückmeldefunktion für den Lehrkörper eine große Relevanz darstellt, wohingegen SchülerInnen diese am niedrigsten werten. Die Sozialisierungsfunktion und Selektionsfunktion wird im Gegensatz dazu von StudentInnen und SchülerInnen höher bewertet als von LehrerInnen (vgl. Krampen 1984, 93ff.).

Im Hinblick auf die einzelnen Funktionen hinterfragt Ingenkamp (1985, 177), ob Zensuren in der Lage sind, allen Funktionen gerecht zu werden und den Aufgaben zu genügen.

„Weder ist die Ziffernzensur so aussagekräftig, dass sie ihren Funktionen als Orientierungshilfe und Bericht gerecht werden kann, noch dürfte sie in der pädagogischen Funktion ihre zentrale Bedeutung besitzen oder als Instrument der Vergabe von Berechtigungen den Ansprüchen eines demokratischen Gemeinwesens entsprechen.“ (Ziegenspeck 1979, 45) Ingenkamp pflichtet dieser Aussage bei und bekräftigt, dass die Ziffernnote diesen Aufgaben kaum gerecht werden kann. Ein Merkmal der Ziffernnoten ist ihre leichte Handhabung (vgl. Ingenkamp 1985, 177).

Jürgens schreibt abschließend: „Ob das schulische Beurteilungssystem pädagogisch zu positiven oder negativen Wirkungen führt, hängt im Wesentlichen davon ab, wie die Funktionen schulischer Leistungsbeurteilung im Gesamt des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule ausgefüllt werden und welchen Stellenwert ihnen jeweils zugeschrieben wird.“ (Jürgens 1992, 44)

## 4. Der Beurteilungsprozess aus pädagogischer Sicht

„Man muss viel gelernt haben, um über das, was man nicht weiß, fragen zu können.“ (Jean-Jacques Rousseau)

Das folgende Kapitel thematisiert den Beurteilungsprozess aus pädagogischer Sicht sowie die Rolle der Lehrkraft. Es wird nach den professionellen Kompetenzen, Rechten, Pflichten sowie der pädagogischen Freiheit von Lehrkräften im Beurteilungsprozess gefragt. Ebenso wird versucht darzulegen, inwieweit SchülerInnen den Beurteilungsprozess, Leistung und Versagen erleben.

Mit der Einrichtung von Bildungsstätten entsteht die Frage nach der Bedeutsamkeit der Lehrkraft hinsichtlich der Lernerfolge von Lernenden. Trotz ständig ändernder Bedingungen und Wirkungen von Lernprozessen ist die Debatte rund um die Rolle der Lehrkraft stets aktuell (vgl. Weinert; Helmke 1996, 223).

Betrachtet man die Anforderungen an Leistungen innerhalb der Schulpädagogik, führt dies zu der Einsicht, dass eine pädagogische Verbesserung von Lernprozessen nur möglich ist, wenn die Ausbildung von Lehrkräften anhand von spezifischen Fortbildungen einer Überarbeitung unterzogen wird. Diese Aufforderung nach Verbesserung wird im nächsten Kapitel hervorgehoben und es wird versucht, professionelles Handeln innerhalb der LehrerInnenbildung in Österreich darzustellen (vgl. Beutel 2008, 324/ Schrittesser, 2012, 115).

#### 4.1. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften

Die Organisation der LehrerInnenbildung in Österreich berücksichtigt die erforderlichen Kompetenzen und hinterfragt „was Lehrerbildung leisten soll.“ (Schrittesser 2012, 115) Nähert man sich diesen Kompetenzen, stößt man in der Lehrerbildungsforschung auf eine Reihe von Zielkompetenzen. Diese orientieren sich zwar am Handlungsfeld, eine systematisch abgeleitete Begründung ihrerseits fehlt jedoch (vgl. ebd.).

In der Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen von PädagogInnen wurden im letzten Jahrzehnt mehrfach Konzepte vorgelegt. Die Entwürfe erscheinen auf den ersten Blick durchaus treffend, bestehen jedoch aus „beliebig erweiterbaren Auflistungen beispielhafter Vorstellungsbilder oder Tätigkeitsfeder pädagogischen Handelns.“ (Schrittesser 2011, 95)

Die Lehrerbildungsforschung verlangt der Lehrkraft verschiedene Kompetenzen ab. Die professionelle Haltung des beruflichen Handelns muss kontinuierlich einer Reflexion unterzogen werden. Ebenso ist mit den Lernenden ein differenzierter Umgang zu pflegen sowie ein konstruktiver Austausch mit dem Kollegium durchzuführen. Lehrende müssen ihr

Professionsbewusstsein schärfen und dürfen ihren gesellschaftlichen Auftrag nicht außer Auge lassen (vgl. Schrittesser 2012, 117f.).

In den letzten Jahren häufen sich unterschiedliche Modellvorschläge und Kompetenzkataloge, dies führt zu einer Unübersichtlichkeit im Bereich der LehrerInnenbildung. Die COACTIV-Studie liefert erstmalig empirische Ergebnisse bezüglich Kompetenzanforderungen im deutschsprachigen Raum und bestätigt den seit längerem unterstellten Zusammenhang der Ausbildungsqualität von Lehrkräften mit dem Unterrichtserfolg. Die empirischen Befunde belegen, dass die Qualität der Ausbildung von Lehrenden sich auf den Lernerfolg von Lernenden auswirkt (vgl. Schrittesser 2012, 115f.).

Beutel (2008, 324) schreibt dazu: „Professionelles Handeln in diesem Sinne liegt dann vor, wenn Lehrkräfte ihr Urteil mit der Frage verknüpfen, wie diese [Urteile] aufgenommen werden, ob sie transparent sind und ob sie Wege zur Verbesserung des Lernens aufzeigen.“

Neben der professionellen Kompetenz finden sich in der Literatur Ausführungen zur diagnostischen Kompetenz. Diese kennzeichnet die Zuständigkeit von Lehrkräften, Leistungen der SchülerInnen adäquat zu beurteilen und gestellte Leistungsanforderungen sachlich zu reflektieren. Die diagnostische Kompetenz wird als eine der Hauptqualifikationen in Lehr- und Lernkontexten angesehen und gilt im pädagogischen Kontext als Grundvoraussetzung für eine zielgerechte Gestaltung des Unterrichts. Diese Haltung ermöglicht eine gezielt auf die SchülerInnen abgestimmte Förderung, die der Leistungsbewertung in der Schule zu Gute kommt (vgl. Carpenter, Fennema, Peterson & Carey 1988; Helmke, Hosenfeld & Schrader 2004).

Es liegt in der Verantwortung von Pädagoginnen und Pädagogen, Heranwachsende auf die jeweilige gesellschaftliche und kulturelle Praxis vorzubereiten und zu begleiten. Durch ihr professionelles Handeln sollen SchülerInnen zu „selbstständig denkenden und handlungsfähigen Mitgliedern einer auf demokratischen Prinzipien beruhenden Gesellschaft [werden].“ (Schrittesser 2012, 117)

Eine professionelle Haltung von Lehrenden erfordert eine „fundierte Wissensbasis im Fach und Expertise in Fragen des Lehrens und Lernens“ (Schrittesser 2012, 117) und das Bewusstsein, dass es keine StandardschülerInnen gibt. Gerade diese Ansicht soll anhand der zunehmenden Heterogenität berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Karing (2009, 198ff.) hinterfragt in diesem Kontext, ob sich die professionelle Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrenden im Leistungsbereich unterscheidet. Dabei wird davon ausgegangen, dass zwischen den Schultypen strukturelle Ungleichheiten, wie die der Leistungsheterogenität, bestehen und sich Lehrkräfte in diesen Bildungseinrichtungen aufgrund ihres Ausbildungswegs unterscheiden.

Differenzen zwischen den Lehrenden geben Grund zur Annahme, dass Volksschullehrkräfte im Vergleich zu Gymnasiallehrkräften die Schülerleistungen in den Bereichen Arithmetik, Wortschatz und Textverstehen differenziert einschätzen. Eine Überlegenheit der Grundschullehrer lässt sich im Leistungsbereich durchgehend bestätigen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus stellt Karing fest, dass Leistungsstreuung und die Streuung des Fachinteresses bedeutsam mit der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte zusammenhängen. Insgesamt belegt die Studie eine stärker ausgeprägte diagnostische Kompetenz von Lehrkräften der Primarstufe. Dies gibt Grund zur Annahme, dass die Präzision des Fachwissens, welches bei Gymnasiallehrkräften stärker ausgeprägt ist, im Leistungsbereich eine weniger bedeutsame Rolle spielt (vgl. Karing 2009, 198ff.).

#### 4.2. Praxisprobleme sowie Forschungen zur Notengebung

Wie bereits beschrieben wurde durch Ingenkamp deutlich, dass das Verfahren der Leistungsmessung vor allem an deutschen Schulen seit den 70er Jahren kritisch beäugt wird. Weitere Studien folgten und bestätigten, dass getätigte Beurteilungen in Bildungseinrichtungen messtheoretische Gütekriterien nicht ausreichend erfüllen (vgl. Ingenkamp 1995; Lissmann 1997; Spinath 2005; Tent 2001).

Die Ergebnisse dieser Studien sind sich einig, dass der Leistungsbeurteilungsprozess durch auftretende Urteilsfehler in seiner Qualität eingeschränkt und negativ konnotiert ist (vgl. Karing, 2009; Lorenz & Artelt, 2009).

Abgesehen von Urteilsfehlern, die eine Beurteilung schwierig gestalten, kritisiert Bohnsack (2013, 64): „Die Qualität eines Menschen ist nicht messbar.“ Bereits der Amerikaner John Dewey vertrat die Ansicht, dass eine Messung zwischen Individuen nicht zulässig ist, da jeder Mensch in seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten einzigartig ist (vgl. ebd.).

In vorherigen Kapiteln wurde bereits festgestellt, dass die Öffentlichkeit sowie SchülerInnen und Eltern nur unzureichend über die Mängel und Praxisprobleme der schulischen Leistungsbeurteilung informiert sind. Das auf den ersten Blick leicht verständliche,

transparente und chancengerechte Notensystem wird durch die vordergründige Klarheit nicht hinterfragt (vgl. Bohnsack 2013, 64).

Da Noten einen bedeutenden Einfluss auf den weiteren Lebensweg eines Individuums haben, kontrastieren sich solche Mängel in der Prozedur als Problem (vgl. Ingenkamp, 1995). Welche Faktoren führen nun zu Urteilsfehler und welche Auswirkungen haben Mängel in der Zensurengebung?

Zu allererst soll der Frage nachgegangen werden, welche Aspekte dazu beitragen, dass Fehler im Prozess der Leistungsbeurteilung entstehen.

Die erziehungswissenschaftlich und pädagogisch - psychologische Forschung bietet einzelne Erklärungen dafür an, warum bei der Notengebung Beurteilungsfehler auftreten und es dadurch zu einer Reproduktion von Bildungsungleichheit kommt. Im Zuge dieser Forschungen wird betont, dass leistungsunabhängige Faktoren, wie etwa Beziehe zum sozio-ökonomischen Hintergrund oder die Handschrift der SchülerInnen, Einfluss auf die Leistungsbeurteilung haben (vgl. Dünnebier et. al 2009, 187f.).

Empirische Studien belegen beispielsweise, dass Beurteilungen von SchülerInnenleistungen in einem engen Zusammenhang mit dem allgemeinen Leistungsniveau der jeweiligen Klasse stehen. Leistungsbeurteilungen können daher je nach Zusammensetzung der SchülerInnen variieren und sind von dem Durchschnitt der MitschülerInnen abhängig. Untersuchungen dazu belegen, dass Lehrkräfte ihren Bewertungsmaßstab auf die jeweilige Klasse anpassen. Je nach Zusammensetzung der Klasse, variieren daher einzelne Beurteilungen (vgl. Ingenkamp 1995, 235).

Wesentlich erscheint auch die Form der Lernleistung der SchülerInnen. Handschrift und Rechtschreibfehler wirken sich nicht nur im Fach Deutsch aus. Untersuchungen (Ingenkamp 1995) belegen, dass eine feine und leicht leserliche Handschrift zu einer besseren Beurteilung führen kann, wenngleich keine Unterschiede im Leistungsniveau bestehen (vgl. Ingenkamp 1995, 138f.).

Neben dem Einfluss der Zusammensetzung der Klasse und der äußerlichen Form der Leistung heben internationale Schulleistungsstudien den Faktor des sozioökonomischen Hintergrunds hervor. Die Herkunft der Lernenden sowie der Migrationsstatus sollen ebenfalls Einfluss auf Noten und den Zugang zu höheren Schulformen haben (vgl. Krolak-Schwerdt et. al 2012,

111ff.). Dieser Faktor spielt daher, wie in einer Fußnote in Kapitel 2 erwähnt, ebenfalls eine Rolle in der Leistungsbewertung (vgl. Schwarzer 1976).

Bereits in früheren Studien lassen sich Hinweise auf die Bedeutung der sozialen Herkunft feststellen (vgl. Weiss, 1965, 143). Gemäß der Forschung zum so genannten „Pygmalion-Effekten“ besteht bei Lehrkräften oftmals die Tendenz, prognostizierte Erwartungen über Leistung und Verhalten von SchülerInnen zu entwickeln, die Einfluss auf die pädagogische Haltung haben. Diese Erwartungen können sich in Form selbsterfüllender Prophezeiungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken (vgl. Brophy 1983; Brophy/Good 1974; Rosenthal/Jacobson 1968).

Aus der Perspektive dieser Forschungsrichtung kann die Leistungsbeurteilung als personenbezogenes Urteil wahrgenommen werden. Folgt man dieser Forschung der sozialen Kognition lässt sich annehmen, dass die Urteilsbildung über Personen maßgeblich davon beeinflusst wird, unter welcher Zielvorgabe diese erfolgt (vgl. Fiske/Neuberg 1990; Stangor/McMillan 1992; Krolak-Schwerdt et. al 2012, 111ff.).

Der Vergleich von Leistungen erzeugt Ungleichheiten und entwickelt ein Konkurrenzdenken (vgl. Breidenstein 2010, 881). Da Individuen einzigartig sind, gestaltet es sich schwierig, gleiche Lernanforderungen zu stellen. Diese Annahme, dass jede Schülerin/jeder Schüler den gleichen Anforderungen gewachsen ist, berücksichtigt nicht die Individualität der Lernenden, wie bereits Dewey anmerkt (vgl. Czerwenka u.a. 1990, 97f.).

Ein weiteres Praxisproblem betrifft den Wunsch der Lehrenden SchülerInnen intrinsisch zum Lernen zu motivieren. Der Zensurendruck verhindert, dass für ein Fach aus Interesse heraus gelernt wird und so führen strenge Beurteilungen zu Entmutigungen und dem Verlust des Interesses (vgl. Kopp 2009, 70). Der ewige Zensurenkampf verhindert daher das Entfalten des Interesses am Fach, obwohl die Lehrkraft das Gegenteil erreichen möchte (vgl. Singer 2009, 103; 145).

All diese aufgezählten, kurz angeschnittenen Probleme lassen sich auf die widersprüchlichen Funktionen der Schule zurückführen. Anhand der aufgelegten Funktionen wird oftmals eine wichtige Funktion vergessen: die Stabilisierung (vgl. Brügelmann u.a. 2006, 19f.).

Schulen sollen ihre Lernenden auf alltägliche Belastungen vorbereiten und ihnen vermitteln damit umzugehen. Diese Aufgabe lässt sich nur schwer mit dem Produzieren von Leistungsunterschieden vereinbaren. Schule entscheidet nach wie vor über den Erfolg in

weiteren Bildungseinrichtungen, wobei bekannt ist, dass von Lehrkräften getätigte Prognosen unsicher sind (vgl. ebd.).

#### 4.3. Die Situation der Lehrkraft

„Ein zentraler, aber auch unsicherer Faktor bei der Leistungsmessung ist der Lehrer.“  
(Bohnsack 2013, 65)

Das Gesetz legt in seinen Bestimmungen fest, dass Lehrende „in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen [haben].“ (§17 Abs 1 erster Satz SchUG)

Wie im Zitat beschrieben, hat die Lehrkraft die Aufgabe, Erziehungsarbeit im Sinne der Schule zu erfüllen. PädagogInnen unterliegen in ihrer Arbeit gewissen Rahmenbedingungen, wobei sie diese aktiv mitgestalten können (vgl. Schrittesser 2012, 117).

Der Lehrer/die Lehrerin soll Lernende laufend beobachten und dies in die Bewertung miteinbinden. Eine solche Bewertung wird, wie bereits oben beschrieben, laut Studien von Faktoren wie der Herkunft, des Leistungsstands, des Geschlechts sowie persönlicher Sympathie beeinflusst (vgl. Bohnsack 2013, 65).

Jede/r LehrerIn beurteilt anhand von unterschiedlichen Kriterien, wodurch es in der Praxis bei ein und derselben Arbeit oftmals zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt (vgl. Kalthoff 1996, 107). Diese Tatsache wird durch das bekannte Beispiel von Rudolf Ulshöfer bestätigt, bei welchem LehrerInnen in Deutschland einen Abituraufsatz benoten und die Urteile dabei von 1 bis 6 reichen (vgl. Ziegenspeck 1999, 189f.).

Publikationen und Studien zur Situation der Lehrkraft im Leistungsprozess gibt es etliche. So berichtet auch die Süddeutsche Zeitung in einem ihrer Artikel „Darf es so viele gute Leistungen geben?“ von der Versetzung einer deutschen Volksschullehrerin. Die betroffene Lehrerin äußert sich kritisch zum Benotungsprozess innerhalb des bayrischen Bildungs- und Schulsystems. Laut Süddeutscher Zeitung war einer der Hauptgründe für die Versetzung eine Forderung an die Lehrerin sich mit ihrem Beurteilungssystem „an das Niveau der Parallelkollegen anzupassen“ (Bleher 2008a, S. 18).

In der betreffenden Klasse dieser Lehrperson war es, zufolge des Artikels, gelungen gegen Ende des letzten Schuljahres 91% der SchülerInnen auf eine Realschule oder ein Gymnasium vorzubereiten. Geheimnis dieses Erfolges war die von der Lehrerin individuell gesetzte

Lernförderung und Beratung, die zu diesem positiven Ergebnis führte. Umso überraschender erscheint, dass durch den hohen prozentuellen Erfolg der Klasse das vorgefertigte Sozialsystem der Schule ins Wanken gebracht wurde, demzufolge sich die Leistungen innerhalb einer Bildungseinrichtung nicht zu sehr unterscheiden dürfen. Trotz dieser widersprüchlichen Meinung ist seit langem unbestritten, dass die Beurteilung vergleichbarer Leistungsnachweise innerhalb einzelner Klassen einer Schule erheblich variieren können, es also den Lehrenden in der Regel an einem klassenübergreifenden Maßstab fehlt. Diese Situation bezieht sich nicht nur auf die eben beschriebene bayrische Schule, sondern gilt für sämtliche Schulen und erzeugt vor allem dort Wirkung, wo Unterschiede nicht gravierend sichtbar werden. Die Versetzung von Lehrkräften und Interventionen der Schulaufsicht stellen jedenfalls keine Lösung dar um dieses Grundlagenproblem ausreichend lösen zu können (vgl. Beutel 2008, 320).

#### 4.3.1. Gesetzliche Bestimmungen zur Leistungsfeststellung

Fakt ist, dass sowohl SchülerInnen als auch Eltern und LehrerInnen von der Normenvielfalt und der unklaren Rechtslage zur Leistungsfeststellung und Beurteilung verunsichert werden. Pädagogik und Schulrecht streben eine individuell förderliche und rechtlich korrekte Beurteilung an. Um eine solche Beurteilung zu gewährleisten, muss an einer gelungeneren und präziseren Zusammenarbeit von Pädagogik und Schulrecht gearbeitet werden (vgl. Kremser 2017, 5).

Das Schulrecht als eigenständig vorgesehener Rechtsbereich setzt sich aus Gesetzen und Verordnungen zusammen, wobei einer der zentralsten Rechtsbereiche die Verordnung zur Leistungsbeurteilung kennzeichnet (vgl. ebd.).

Die Wichtigkeit dieser Beurteilung setzt sich, wie bereits in vorherigen Kapiteln erörtert, aus der Bedeutung von Noten für den weiteren Lebensweg zusammen, wobei Beurteilungen durch den/die LehrerIn von der Öffentlichkeit oftmals hinterfragt werden. Die fehlende Transparenz der Notengebung ist einer der Kritikpunkte, was zu einer häufigeren Anwendung von Rechtsmitteln gegen ungerecht empfundene Beurteilungen führt. Diesen Gebrauch des Grundrechts betrachten LehrerInnen als Kritik an ihren pädagogischen Fähigkeiten und verweisen auf die nicht mehr zeitgemäßen Gesetze zur Leistungsfeststellung. Fest steht, dass eine Beurteilung der Leistungen ohne eine rechtliche Basis unmöglich erscheint. Der Staat ist dafür verantwortlich, die Rechte der Schwächeren - in diesem Fall der SchülerInnen - zu schützen, was durch eine Einschränkung der pädagogischen Freiheit durch den Gesetzgeber angestrebt wird (vgl. Kremser 2017, 15f.).

Im Schulunterrichtsgesetz, kurz SchUG, werden die Abläufe einer Schule geregelt, wobei die für die Leistungsbeurteilung zentralsten Bestimmungen im §18 und §20 festgehalten werden. §18 fasst dabei die allgemeinen Rahmenbedingungen zur Leistungsbeurteilung zusammen wie beispielsweise die verschiedenen Formen der Leistungsfeststellung und die Bestimmungen zur Notengebung. §20 im SchUG sieht die Leistungsbeurteilung für eine Schulstufe im Speziellen vor (vgl. ebd.).

Abgesehen von §18 hat der Gesetzgeber die jeweils zuständigen Bundesminister verpflichtet: „durch Verordnung nach den Aufgaben der einzelnen Schularten und nach der Art der einzelnen Unterrichtsgegenstände nähere Bestimmungen für den Aufbau und die Durchführung von Leistungsfeststellungen und die Beurteilung der Leistungen der Schüler zu erlassen.“ (§18 Abs 10 SchUG)

Wie werden die einzelnen Leistungen der SchülerIn in der Praxis festgestellt? Neuweg (2014, 4) schreibt dazu: „Leistungsfeststellung ist das Ermitteln der Schülerleistung durch die Messung von Lernergebnissen unter Anwendung eines Messinstruments (Feststellung der Mitarbeit, besondere mündliche, schriftliche, praktische oder grafische Formen der Leistungsfeststellung).“

Leistungsfeststellungen sind im Regelfall während der jeweiligen Unterrichtsstunden durchzuführen, wobei verpasste Schularbeiten oder Prüfungen von diesem Regelfall ausgenommen sind. Versäumte Leistungsfeststellungen sind daher nach dem Unterricht oder während der Pausenzeiten nicht vorzusehen, sondern im Regelunterricht durchzuführen. Es ist daher nicht gestattet, die Lernenden während einer Leistungsfeststellung anderwärts zu beschäftigen. Dies ermöglicht es der gesamten Klasse, aus der Prüfungssituation einen Nutzen ziehen zu können (vgl. Kremser 2017, 30f.).

Auch der Umfang solcher Leistungsfeststellungen wird vom Gesetz in §2 Abs 1 LBVO festgehalten. Dieser besagt, dass ausschließlich die im Lehrplan festgelegten Bildungs- und Lehraufgaben überprüft werden dürfen sowie die bis zum Zeitpunkt der Leistungsfeststellung durchgenommenen Stoffgebiete (vgl. ebd.).

Leistungsbeurteilung erfolgt im Anschluss an die Leistungsfeststellung, indem festgestellte Leistungen einem Beurteilungsmaßstab unterzogen werden (vgl. Neuweg 2014, 4). Im Gegensatz zur Leistungsfeststellung ist es der Lehrkraft jedoch nicht möglich, freie Formen der

Beurteilung anzuwenden, da sich diese nach den vom Gesetzgeber definierten Beurteilungsstufen richten, wie in §18 SchUG festgehalten (vgl. Kremser 2017, 20).

#### 4.3.2. Lehrkräfte im Fadenkreuz der Kritik

Im Diskurs rund um die Leistungsbeurteilung sticht die kritische Betrachtung von Lehrenden hervor. Kalthoff (1996, 115) äußert sich in seinen Texten zur alltäglichen Funktion der Notengebung als Teil der Berufspraxis von LehrerInnen und betont die schwierige Lage von Lehrenden. Die Zusammensetzung von Noten beschreibt Kalthoff als „Verteilungsarbeit“ (vgl. ebd.), die sich auf konkrete Schülergruppen und deren Selektion bezieht.

Terhart (2000, 46) hingegen begreift Selektionsentscheidungen von Lehrpersonen als „Konstruktion im Kontext“. Anlehnend an Lehrerinterviews wird deutlich, dass „Berufsalltag und Berufskultur [...] in harmonischer Eintracht darauf ausgerichtet (sind) dass der nicht präzise regulierte Prozess des Zensierens nicht zu kontinuierlichen Konflikten führt.“ (Terhart 2000, 46)

Therart u.a. (1999, 274) kommt in seinen Studien zu folgendem Fazit: „In der beruflichen Praxis scheint ein ‘Zurechtkommen’ mit dem Beurteilen, ein „vor sich selbst Geradestehen können [...] sowie schließlich auch ein Interesse an möglichst wenig Konflikten mit Kollegen, Schulleitung und Eltern eine wichtige Rolle zu spielen.“

Wie bei Therart beschrieben, bringt die berufliche Praxis von Lehrenden Probleme mit sich, da sich diese in einer Opfer/Täter Rolle widerfinden (vgl. Sertl 2000, 27).

Bereits bei der Wahl der Erhebungsinstrumente rund um die Leistungsbeurteilung sehen sich LehrerInnen mit Vorwürfen konfrontiert. Die zur Orientierung festgesetzten Lehrpläne dienen in der Praxis lediglich als Rahmenkonstrukt. Es liegt im Ermessen der Lehrkraft, die zu erreichenden Lernziele der SchülerInnen zu bestimmen. Dieser Spielraum ermöglicht Lehrenden individuell festzulegen, inwiefern Leistungen gemessen werden. So ist bei der Korrektur einer Deutscharbeit nicht nur Grammatik und Rechtschreibung relevant, auch der Inhalt, der Aufbau und die korrekte Ausarbeitung der Fragestellung spielt eine Rolle (vgl. Kremser 2017, 23).

„Diese Bereiche können nicht durch einfaches Zählen der objektiven Fehler eindeutig nachvollziehbar gemessen werden, sondern unterliegen bereits der subjektiven Einschätzung eines jeden Beurteilenden. Es ist daher kaum möglich, die ‘Messung’, also die

Leistungsfeststellung, objektiv eindeutig und noch dazu wertfrei durchzuführen.“ (Kremser 2017, 23f.).

Der Beurteilungsprozess stellt für „einsozialisierte“ Lehrkräfte in der Regel keine psychische Belastung dar. Breidenstein (2012, 15) schreibt dazu, dass Lehrkräften oftmals die „strukturellen Implikationen und Folgen dieser Beurteilungspraxis“ nicht klar sind. Er führt dabei eine Studie von Verkuyten (2000) an. Dabei wird gezeigt, wie in der Praxis versucht wird, vergebene Noten als objektiv und gerecht darzustellen. Positive Noten erfordern dabei keine Erklärung, problematischer ist es um die schlechten Noten bestimmt. In den Erklärungen wird auf die mangelnde Leistungsfähigkeit und Anstrengung hingewiesen. Die praktizierte Leistungsbewertung wird außen vorgelassen. Die Zeugniskonferenz, die in dieser Studie erforscht wird, ist darauf ausgerichtet Noten zu rechtfertigen, anstatt die Leistungen der Lernenden zu reflektieren und zu verstehen (vgl. Breidenstein 2012, 16).

Verteilt eine Lehrperson negative Noten so wird die Beurteilung kritisch hinterfragt. Dabei sehen sich LehrerInnen mit dem Vorwurf konfrontiert, dass ein qualitativ guter Unterricht in der Regel zu keiner negativen Note führen soll. Kritiker vergessen oftmals, dass es für negative Beurteilungen diverse Gründe gibt, wie zum Beispiel eine Überforderung der SchülerInnen. Lehrkräfte sehen sich im pädagogischen Alltag einer laufenden Kritik ausgesetzt. So steht oftmals der Vergleich mit milder beurteilenden Kollegen im Vordergrund, auch laufende Auseinandersetzungen mit den Eltern und Rechtfertigkeiten vor den Vorgesetzten erschweren den Lehrberuf. Vor allem bei der Benotung eines Wechsels in eine weiterführende Schule werden die Handlungen der Lehrkräfte kritisch beäugt (vgl. Tortik 2016, 21f.).

Zangerl (2008, 13) widmet sich ebenfalls diesem Berufsfeld und hinterfragt, inwieweit sich die Erwartungshaltung von LehrerInnen auf die Leistung ihrer SchülerInnen auswirkt. So führt Zangerl (2008, 13) in seinem Buch „Schule ohne Noten“ ein Experiment an, in dem eine Klasse „parallelisierter Schüler“ (vgl. ebd.) in zwei unterschiedliche Gruppen geteilt wurde. Dabei wurde der einen Lehrkraft mitgeteilt, dass sich die Gruppe ausschließlich aus leistungsstarken Kindern zusammensetzt, der anderen Lehrkraft wurde das Gegenteil vermittelt. Nach einem Jahr in diesen Konstellationen wurden die Klassen erneut überprüft und es zeigte sich, dass die Gruppe der angeblich leistungsschwächeren Kinder tatsächlich einen allgemein schlechteren Durchschnitt aufwies. Dieses Experiment verdeutlicht, dass die Erwartungshaltung der

Lehrkräfte eine Rolle spielt, da der Mensch in die ihm zugesetzte Rolle hineinwächst (vgl. ebd.).

Abschließend lässt sich festhalten: „Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und verdirt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde.“ (Petersen 1927, zitiert nach Schratz 1994, 21)

#### 4.4. Empfindung von Leistung und Versagen

In diesem Unterkapitel werden die Auswirkungen der in der Schule praktizierten Leistungsbeurteilung aus pädagogischer Sicht diskutiert. Dabei steht der Wirkungsgrad von Leistungsbeurteilung für Lernende im Fokus und es werden die Auswirkungen für leistungsstärkere sowie leistungsschwächere Kinder dargestellt.

Die bildungsexterne Auswirkung der in der Schule praktizierten Notengebung besteht - wie bereits in Kapitel drei beschrieben - darin, die leistungsfokussierte Wertansicht der Gesellschaft fortzusetzen und den Konkurrenztrieb zwischen den Lernenden zu fördern. Dies wirkt sich in der Selektion auf spätere Bildungszugänge und in der Verteilung auf den späteren Arbeitssektor aus (vgl. Kleffmann 2008, 314).

Klafki (1996<sup>5</sup>, 234) fordert ein Umdenken, in welchem Leistungsbeurteilung, „nicht als fremde Endkontrolle, sondern als Moment im Lernprozess, als Lernhilfe“ verstanden wird. Aktuelle Erkenntnisse der Lernforschung greifen die Forderung Klafkis auf und streben danach, den Akt des Bewertens und Beurteilens selbst als Lernprozess zu verstehen und umzusetzen (vgl. Schrittesser 2013, 9).

Breidenstein (2010, 880) zeigt hinsichtlich schulischer Leistungsbewertung das Dilemma der pädagogischen Praxis auf. Die Vergabe von Zensuren muss objektiv, d.h. „ohne Ansehen der Person“, gestaltet sein. Es wird versucht dies anhand von Kriterien-, und Kompetenzkataloge zu gewährleisten, welche Noten zu Objekten machen. Durch den Bezug der Noten auf die SchülerInnen werden diese subjektiviert und „pädagogisch kommentiert“. Dabei muss beachtet werden, dass Zensuren unterschiedlich empfunden werden. Breidenstein (2010, 880) führt dabei folgendes Beispiel an: „Eine Zwei ist eben nicht eine Zwei, sondern für Martin eine „ganz tolle Leistung“, während sie für Martina eine „kleine Enttäuschung“ darstellt.“

Die Vergabe von Noten und die Kommentierung von SchülerInnenleistungen basiert auf Zuschreibungen der Lehrkraft. Breidenstein (2010, 880) verweist in diesem Zusammenhang auf Foucault (1976, 1983) und schreibt schulischer Leistungsbeurteilung einen starken subjektivierenden Charakter zu. Lernende finden sich als Subjekt wieder, „das nicht unbedingt in Übereinstimmung mit den schulischen Zensuren stehen muss, das sich aber dazu in Verhältnis setzen muss.“ (Breidenstein 2010, 880)

Bewertungen in Form von Noten regen den Vergleich der Lernenden an, wodurch Ungleichheiten zwischen den SchülerInnen entstehen. Es wird darauf hingearbeitet Unterschiede hervor zu heben (vgl. Breidenstein 2010, 881). Von dieser Erkenntnis ausgehend wird nun versucht, die Wirkungen von Leistungsbeurteilung auf Lernende einzuschätzen.

#### 4.4.1. Leistungserleben

Die schulische Leistungsbeurteilung strebt nach Gerechtigkeit, so werden SchülerInnen anhand gleicher Ansprüche und Aufgaben gemessen. Trotz des Wunsches nach gleichen Bedingungen „abstrahiert [sie] dabei von der Individualität“, was zu Ungleichheiten führt. (Bohnsack 2013, 49f.)

Chancengleichheit findet sich darum nur in den Anforderungen an die Lernenden wieder und weniger in den Lern- und Leistungsmöglichkeiten. Ungleichheiten werden der Schülerin/dem Schüler selbst zugeschrieben. Individuelle Ressourcen, wie zum Beispiel die der Herkunft, bleiben meist unberücksichtigt. Alternatives Denken von Chancengleichheit würde womöglich leistungsschwächeren Kindern zu Gute kommen, wodurch eine Angleichung erreicht werden würde. Diese Form ist in der Praxis schwer erreichbar und widerstrebt dem Denken nach Gerechtigkeit (vgl. Bohnsack 2013, 50).

Reformschulen haben sich zum Ziel gesetzt, SchülerInnen - ausgehend von ihren jeweiligen Ressourcen - zu fördern und danach zu streben, bestmöglich Lebenstüchtigkeit zu erreichen. Vorwiegend im deutschsprachigen Raum gestaltet sich die Förderung individueller Ressourcen innerhalb der Schule schwierig, da die Ausführungskompetenzen dafür meist fehlen (vgl. ebd.).

Um zum Leistungserlebenden von Lernenden zu gelangen, wird eine Untersuchung von Tina Hascher (2004, 210) herangezogen. Laut dieser sind positive Emotionen eng mit Leistungserleben verbunden, ebenso der Erfolg gegenüber den MitschülerInnen. Letzteres wird jedoch nicht ausschließlich positiv erlebt, da der Vergleich zwischen den Lernenden auch zu Ablehnung und Stressempfinden führen kann.

Fritz Haselbecks Studie aus dem Jahre 1999 befragt Jugendliche zu ihren Empfindungen des alltäglichen Schullebens. Anhand dieser Forschung hebt Haselbeck (1999, 142) positive und negative Sichtweisen zur praktizierten Leistungsbeurteilung in der Schule hervor.

Positive Äußerungen kennzeichnen faire Bedingungen, gerechte Stoffabgrenzungen und humane Lehrkräfte. Diese Faktoren tragen zu einer Verminderung des Leistungsdrucks bei. Lehrende stehen dabei in einem engen Zusammenhang mit den Lernbedingungen, da die Haltung der Lehrkraft eine große Wirkung auf das Lernklima einer Schulkasse hat (vgl. Haselbeck 1999, 141f.).

Auch frühe Untersuchungen von Werner Specht (1977) verdeutlichen, dass die Zufriedenheit der SchülerInnen in hohem Maße von der Haltung der Lehrkraft abhängt. Es liegt in der Zuständigkeit der Lehrenden einen Weg zu finden, indem sich Heranwachsende wertgeschätzt fühlen und keine hemmende Leistungsatmosphäre entsteht (vgl. Specht 1977, zitiert nach: Bohnsack 2013, 62).

Ein positives Erleben der Lehrkraft wird als wichtiger Faktor im Prozess der Leistungsbeurteilung erlebt. Hanns Petillon (1987, 71) schreibt, dass SchülerInnen Eigenschaften wie: „Gerechtigkeit, Verständnis, Sachkompetenz, Humor“ schätzen und dies zu einem angenehm empfundenen Lernklima beiträgt.

Lothar Zangerl (2008, 11) spricht anhand seiner Erhebungen die Vorteile des Leistungsaspekts an und beschreibt dabei das Gefühl des Erfolges beim Erreichen einer guten Note. Das Ausstellen von Zeugnissen wird nur als Nebeninformation erlebt, die über den aktuellen Leistungsstand informiert (vgl. ebd.).

Eine gute Note führt zur Bestätigung der eigenen Leistung. SchülerInnen die im Elternhaus zu wenig Geborgenheit und Bestätigung erfahren, streben nach dieser Form der „Anerkennung“ und suchen diese in der Schule (vgl. Beutel 2005, 209f.). Negative Rückmeldungen und Noten führen bei Heranwachsenden zu einem Schamgefühl, diese werden oftmals als Verurteilung der eigenen Person empfunden (vgl. Bohnsack 2013, 51).

Im Folgenden werden diese Empfindungen näher erläutert.

#### 4.4.2. Das Empfinden von Versagen

Helmut Fend differenziert in seinen Ausführungen zwischen der Wirkung von Anpassungsdruck und Leistungsdruck. Anpassungsdruck verhindert eine freie Entfaltung der

Lernmotivation, wohingegen hohe Leistungsanforderungen sich förderlich auf den Lernwillen auswirken können. Leistungsdruck hingegen erzeugt Emotionen der Angst und Unsicherheit und behindert die Aussicht auf Erfolg (vgl. Fend 1998, 72f.). Die Angst vor Beurteilungsprozessen kommt bereits in der Volksschule zum Vorschein, da Kinder bereits sehr früh unter den selektiven Belastungen leiden (vgl. Fölling-Albers/Meidenbauer 2010, 244f.).

Der hohe Leistungsdruck und das Gefühl der Machtlosigkeit ufern häufig in psychosomatischen Beschwerden aus. Belege des Zusammenhangs von Leistungsdruck und psychischen Erkrankungen wie Magenschmerzen, Schlaflosigkeit und Depressionen sind mehrfach belegt (vgl. Helsper; Hummrich 2005, 139).

Wie beschreibt sich nun die negative Wirkung der Leistungsbeurteilung? Das folgende Zitat von Zangerl erscheint passend um den herrschenden Leistungsdruck an Schulen zu beschreiben: „Benoten heißt, die Schüler einer Klasse in eine Rangreihe zu bringen. Die Schüler werden mit den Kategorien Gut, Mittel und Schlecht zugeteilt. Da Noten in jeder Klasse meistens allgemein bekannt werden, wird der Rangplatz jedem Schüler gewissermaßen mit Leuchtschrift auf die Stirn geschrieben. Die Schüler werden gebrandmarkt, mit einem Etikett versehen.“ (Zangerl 2008, 13)

Die Wirkung von Beurteilungen kann, wie im Zitat beschrieben, schwerwiegende Folgen mit sich ziehen und als Verurteilung der eigenen Persönlichkeit erlebt werden (vgl. Bohnsack 2013, 51).

Für SchülerInnen kann auch die soziale Bezugsnorm der eigenen Leistung ein negatives Erleben bedeuten, da sie einem andauernden Vergleich ausgesetzt sind und eine Leistungssteigerung oftmals unrealisierbar erscheint (vgl. Benischek 2006, 118).

Haselbeck widmet sich in seiner Studie den hohen Belastungen des Leistungsdrucks in Bildungseinrichtungen. Die in den Interviews befragten SchülerInnen assoziieren Schule in erster Hinsicht mit hohen Leistungsanforderungen, die teilweise als nicht zu bewältigen erscheinen. Entmutigungen führen zu negativ auftretenden Emotionen und zu einer ablehnenden Haltung gegenüber der Schule. Diese Belastungsfaktoren können sich negativ auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden auswirken und verhindern eine lernfördernde Atmosphäre (vgl. Haselbeck 1999, 124f./Bohnack 2013, 56). Der auftretende Teufelskreis von Tadel und Vergleich kann eine innerliche Lernverweigerung bei Lernenden zur Folge haben (vgl. Zangerl 2008, 16f.).

Durch die selektive Funktion der Schule finden sich auch Eltern in einer zwiespältigen Lage wieder. Einerseits sollen die Kinder zur maximalen Leistungssteigerung gedrängt werden, um im politischen Wertesystem zu bestehen (vgl. Bohnsack 2013, 54). Andererseits wird versucht zu verhindern, dass Heranwachsende eine Überforderung erleiden und „selbstdestruktive Tendenzen“ (Fend 1984, 260) entwickeln.

Wird diese Angst von Lehrkräften und Eltern ignoriert, führt dies bei jüngeren SchülerInnen zu manifestierenden Blockaden (vgl. Haselbeck 1999, 124f.).

Wenigen Kindern gelingt es, aus diesem Teufelskreis auszusteigen, die Mehrheit schafft es jedoch nicht. Eine in der Praxis oftmals praktizierte voreilige Zuordnung der Lernleistungen lässt eine Berücksichtigung der fremdbestimmten Komponente nur selten zu. Dabei hat die Einordnung in leistungsstark und leistungsschwach Auswirkungen auf das eigene Selbstbild und verhindert das Entfalten der eigenen Fähigkeiten und Begabungen (vgl. Zangerl 2006, 20f.).

Haselbeck (1999, 126) beschäftigt sich in seiner Studie mit Überforderungen, die Gründe dafür findet er in zu straffer Vermittlung von Lerninhalten und in zu geringer Beachtung von eigenen Interessen der SchülerInnen wieder. Diese fühlen sich bei der Benotung von ihren Lehrkräften oftmals im Stich gelassen und leiden unter dem zu hohen Vergleich mit den MitschülerInnen (vgl. ebd.).

Eine zu hohe Anzahl von Schularbeiten und Überprüfungen erzeugt ebenfalls Leistungsdruck. Diese Gefühle des Ärgers und der Angst lasten SchülerInnen in der Studie vor allem ihren LehrerInnen an, wodurch die Rolle der Lehrkraft - wie in Kapitel 4.3.3. beschrieben – ins Fadenkreuz der Kritik rutscht (vgl. Haselbeck 1999, 128)

Auch ein ungesundes Streben nach Erfolg und guten Noten hemmt den Lernprozess von SchülerInnen, da dies zu einem harten Konkurrenzkampf zwischen den Lernenden führt.

Anstatt eine intrinsische Motivation auszuprägen, wird für gute Noten und Erfolg gelernt. Dieses Streben nach Belohnung wird zur Abhängigkeit und verhindert einen Übergang zur primären Motivation, die ein Lernen aus sachlichem Interesse darstellt (vgl. Zangerl 2008, 23).

Haselbeck (1999, 152) kommt in seiner Studie zu dem Resümee, dass sich gegensätzliche Standpunkte zur Diskussion über den geltenden Leistungsdruck identifizieren lassen. Die

Mehrheit der SchülerInnen unterstützt dabei ein leistungsförderndes Bildungsangebot der Schule, für deren Absolvierung ein Mindestmaß an Leistungsdruck erforderlich ist.

Es gibt jedoch eine erhebliche Anzahl von SchülerInnen die von diesem permanent andauernden Leistungsdruck überfordert sind und unter dieser Belastung leiden. Der Grat zwischen einem angenehm oder unzumutbar empfundenen Leistungsdruck ist daher ein schmaler, den es von Bildungseinrichtungen stets sorgsam zu beachten gilt (vgl. Haselbeck 152f.).

#### 4.5. Erstes Resümee: Fragwürdigkeit der Notengebung

Um nun abschließend die Kritikpunkte der Leistungsbeurteilung zusammenzufassen, ist es notwendig, die allgemein gültige Annahme, dass ein gezeigtes Leistungsverhalten messbar ist, zu hinterfragen. Schenkt man dieser These Bedeutung, gelten und fungieren erbrachte und beurteilte Leistungen als objektiv. Die Objektivität scheitert jedoch bei der Umsetzung, da Leistungen eines Individuums nur beobachterunabhängig erfass- und bewertbar sind (vgl. Fried; Wetzel; Baitsch 2001, 124).

Es scheint passend hierfür das Zitat Galileo Galileis aus der Renaissance heranzuziehen: „Miss, was messbar ist, und was nicht messbar ist, versuche messbar zu machen.“

Kremser (2017, 22f.) betont ebenfalls das Spannungsfeld der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Eine Messung kennzeichnet ein eindeutiges und objektives Ergebnis, wohingegen eine Bewertung subjektive Unterschiede hervorhebt. Bildungseinrichtungen unterliegen der Kritik, dass Messprozesse der Leistungen zu subjektiv unterschiedlichen Ergebnissen führen. Lehrkräfte haben die Wahl geeignete Messinstrumente auszuwählen, wodurch bereits eine reine Objektivität verhindert wird (vgl. ebd.).

Fried, Wetzel und Baitsch weisen auf Folgendes hin: „Alle Dimensionen und Erscheinungsformen von Leistung könnten demnach durch jede beobachtende Person gleich eingestuft werden. Mit anderen Worten: Messbarkeit von Leistung setzt voraus, dass Leistung eindeutig operationalisiert und beschrieben werden kann, diese von verschiedenen Beobachtern gleich festzustellen ist und eine Normalleistung definiert werden kann.“ (Fried; Wetzel; Baitsch 2001, 124)

Es erscheint einleuchtend, dass eine objektive Messung von Leistungen aufgrund der Heterogenität in unserer Gesellschaft nicht gewährleistet werden kann. Zieht man bei einem Beurteilungsprozess mehrere Beurteilende heran, lässt sich feststellen, dass jede Lehrkraft nach

individuellen Perspektiven Leistungen beurteilt, da nur in den seltensten Fällen gleiche Kriterien zu Rate gezogen werden. Diese differenten Beurteilungskriterien führen zu einer Ungleichheit innerhalb der Beurteilungen (vgl. ebd.).

Damit eine objektive Messung von Leistung stattfinden kann, muss ein vereinbartes und allgemein gültiges Richtmaß festgesetzt werden, welches Lehrkräften zur Orientierung bei Beurteilungsprozessen dient. „Spätestens an dieser Stelle wird die Messbarkeit von Leistung zur Fiktion, da eine solche Normalleistung nicht definiert werden kann: Voraussetzung wäre ein „Durchschnittsmensch“, der unabhängig vom physischen oder psychischen Zustand, unabhängig von Alter und Geschlecht immer gleich leistungsfähig ist.“ (Fried; Wetzel; Baitsch 2001, 124)

Wie präzise sind nun Noten als Ausdruck von Leistungsunterschieden und zur chancengleichen Vergabe von Möglichkeiten?

Seit der „Fragwürdigkeit der Zensurengabe“ (Ingenkamp 1977) wurde immer wieder nachgewiesen, dass Noten Leistungsunterschiede innerhalb einer Schulklasse realistisch kennzeichnen, aber über die Klasse hinaus an Aussagekraft verlieren. Es muss damit eingestanden werden, dass Noten über die Klasse hinaus keineswegs valide und gerecht sind (vgl. Breidenstein 2012, 12).

Vor allem die Funktion der Lehrkraft findet in der Kritik um die Leistungsbeurteilung immer wieder Bedeutung, da die Lehrerin/der Lehrer die Leistung misst. Die Auswahl der Messinstrumente und die fehlende Transparenz der Leistungsbeurteilung werden dabei hinterfragt (vgl. Benischek 2006, 93f.).

Wenn Noten nicht als objektiver Maßstab gelten, welche Begründung haben diese dann?

Trotz aller vorgetragenen Kritikpunkte an der Leistungsbeurteilung scheint die Bildungspolitik diesen Einwänden wenig Beachtung zu schenken. Es herrscht zwar bereits Bewegung in einzelnen Ländern, jedoch bleibt die Ziffernote präsent und weitet sich tendenziell sogar eher aus. Bereits Klafki spricht sich in seinen Ausführungen für Alternativen der schulischen Leistungsbeurteilung aus, jedoch hält er daran fest, dass nicht gänzlich auf Ziffernoten verzichtet werden kann (vgl. Klafki 1993, 77). Dies lässt sich anhand von Bewertungen des Sozial- und Lernverhaltens feststellen, die ebenfalls in Form von Zensuren beurteilt werden (vgl. Breidenstein 2012, 12f.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Beurteilung der Leistung in ihrer praktizierten Form keine faire Basis für ein vollständig gerechtes Verteilungsprinzip darstellt. „Trotz dieser

Einsicht stellt das Leistungsprinzip immer noch ein essenzielles und nicht wegzudenkendes Orientierungsprinzip der Bevölkerung dar, da es in der Wirtschaft und auch in der Gesellschaft als eine Art Hinweis für die Selbst- und Fremdbewertung dient und der Selektierung einen Orientierungsrahmen bietet.“ (vgl. Fried; Wetzel: Baitsch 2001, 125)

#### 4.6. Zusammenfassung und Erkenntnisgewinn

So facettenreich sich der Versuch einer Begriffsdefinition der Leistungsbeurteilung gestaltet, so ist auch dessen Umsetzung. Anhand der angeführten Meinungsvielfalt ist es problematisch einen gerechten Zugang zu finden, der die individuellen Fähigkeiten und Begabungen der einzelnen SchülerInnen berücksichtigt (vgl. Kassens 2008, 13).

Trotz dieser Problematik, nämlich die Schwierigkeit einen gerechten Zuganges zu finden, belegen zahlreiche Studien die immer noch hohe Zustimmung zur Zensurengebung (vgl. Ingenkamp 1987; Bohnsack 2013; Jürgens 2006) und betonen den hohen Stellenwert der Note. Ihr selektiver Charakter entscheidet dabei über den weiteren Bildungs- und Lebensweg der Heranwachsenden (vgl. Jürgens 2000, 22).

Noten werden offensichtlich seit ihrer Entstehung nicht vorrangig als pädagogisches Instrument eingesetzt (vgl. Ingenkamp 1985, 176). Die Funktion von Zensuren dient vielmehr der Selektionsfunktion, um die SchülerInnen auf ihre Position im politischen System vorzubereiten (vgl. Sacher 2009, 484). Nach wie vor dominiert die Selektionsfunktion an Schulen, welche Heranwachsende auf die Gesellschaft und deren Berechtigungswesens verteilt. Leistungsbeurteilung kennzeichnet ein „normatives Teilelement einer quasi-natürlich auf ‘Auslese’ ausgerichteten Schule, deren Leistung vor allem darin besteht, die vermeintlich besten (in Wahrheit aber v. a. systemadäquat) lernenden Schülerinnen und Schüler aus dem Gesamt aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen auszuwählen.“ (Beutel 2008, 322)

Kritik an der praktizierten Zensurengebung findet sich im deutschsprachigen Raum seit über 100 Jahren. Es wird immer wieder bemängelt, dass Noten den objektiven, reliablen und validen Gütekriterien nicht entsprechen. Zahlreiche Untersuchungen zu dieser Problematik wurden angeführt. Dennoch finden sich bis dato keine merklichen Veränderungen im Berechtigungswesen (vgl. Ingenkamp 1987, 40).

Noten erfahren bei den am schulischen Alltag Beteiligten einen immer noch hohen Anteil der Zustimmung, wobei Expertinnen/Experten die geringe Aussagekraft der Ziffernnote betonen (vgl. Bohnsack 2013, 49f./ Breidenstein 2012, 12).

Forscher/Innen der Schulpädagogik sprechen sich kritisch gegen den gegenwärtigen Notenkult aus und fordern eine neue Form der Schule. Gefordert wird eine Schule, die nicht primär auf die Auslese durch Noten ausgerichtet ist, sondern pädagogische Fördermöglichkeiten anbietet, um „Chancengerechtigkeit“ zu gewähren. Es sollen lernförderliche Strategien an Schulen entwickelt werden, die SchülerInnen zum Lernen motivieren, um Schulabgänge zu vermeiden (vgl. Beutel 2008, 322).

Die positive Wirkung einer lernförderlichen Leistungsbeurteilung auf die Effektivität von Lernprozessen wurde bereits belegt (vgl. Haselbeck 1999, 141f.). Mitwirkende von Bildungseinrichtungen sollen durch Förderungen auf die Relevanz von lernförderlichen Situationen aufmerksam gemacht werden. Grundsätzlich bedarf es in der LehrerInnenbildung einer Kompetenzerweiterung, um diese Fakten in der Praxis optimal umzusetzen. „Leistungsbeurteilung ist im Idealfall Teil guter Unterrichtsqualität gerade in heterogenen Lerngruppen. Sie kann ein Schlüssel zur Steigerung des Lernens und der Effizienz von Schule sein.“ (Beutel 2008, 328f.)

Damit ein humaneres (im Sinne von „chancengerechteres“) Leistungsdenken erreicht werden kann, ist ein Umdenken und eine Neugestaltung des Leistungsprinzips erforderlich. Anhand gleicher Zielvorgaben wird die Individualität der Heranwachsenden eingeschränkt (vgl. Bohnsack 2013, 49f.). Eine Neufassung des Leistungsprinzips soll zur Verminderung des Konkurrenzkampfs beitragen und Unterschiede in der Individualität der Lernenden anerkennen (vgl. Bohnsack 2013, 47).

Es gilt daher als Ziel, eine neue Kultur der Leistungsbeurteilung zu entwickeln, die professionelles, objektives und nachvollziehbares Handeln bei den urteilenden Lehrkräften gewährleistet und der Förderung des Lernens verpflichtet ist. Heranwachsende sollen in ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen bestärkt werden, um eine neue Kultur der Anerkennung zu etablieren (vgl. Beutel 2008, 322f.).

## 5. Empirischer Teil

### 5.1 Forschungsfrage

Diese Masterarbeit untersucht das zentrale Verständnis der teilnehmenden Lehrkräfte von Leistungsbeurteilung. Demzufolge wird erörtert, in welchem Rahmen eine Beurteilung durchgeführt wird und welche Rolle den Lehrenden bei der Umsetzung dieses Prozesses zugeschrieben wird. Von Interesse ist also, welche Funktionen Leistungsbeurteilung übernimmt, wie sich diese pädagogisch - genauer gesagt lernfördernd - einsetzen lassen und welche Momente ausgemacht werden können, die der Umsetzung vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags der Schule und ihrer Umsetzung förderlich sind.

Im Zuge dessen wird folgende Forschungsfrage des Datenmaterials analysiert:

*„Wie wird der Leistungsbegriff im Kontext von Diversität an drei begabungsfördernden Schulen der Stadt Wien verstanden und welche Rolle nimmt die Lehrkraft dabei ein?“*

Es wird versucht, dieses anhand der nachfolgenden Kapitel hinreichend zu beantworten. Im nächsten Schritt erfolgt erstmals eine Überblicksdarstellung des empirischen Materials und der angewendeten Forschungsmethode.

### 5.2 Das empirische Material

Das Material der Arbeit resultiert aus dem Projekt: „Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von ethnischer, sozialer und sprachlicher Diversität – Fallstudien an österreichischen Schulen“, und wurde unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Ilse Schrittesser an der Universität Wien in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung, Abteilung I/8, dem österreichischen Zentrum für Begabungsförderung sowie in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen Salzburg, Steiermark und Wien und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durchgeführt.

Die herangezogenen Schulen sowie die Namen der befragten Lehrkräfte werden im Zuge dieser Arbeit anonymisiert. Die Schultypen sollen dennoch ersichtlich bleiben, da diese für das Verständnis der Forschungsergebnisse maßgeblich von Bedeutung sind.

Das für die Arbeit empirisch herangezogene Material der Studie stützt sich auf vier LehrerInneninterviews. In den drei ausgewählten Schulen wird zusätzlich ein

Gruppeninterview – zusammengesetzt aus einem LehrerInnenteam – sowie ein Einzelinterview der BHAK und BHAS herangezogen.

Die Schulen stellen zwei unterschiedliche Schultypen dar, die keinen direkten Vergleich zueinander zulassen. Ungeachtet dieser Tatsache ermöglicht der spezifisch eingegrenzte Forschungsfokus einen Zusammenhang der zentralsten Momente der Leistungsbeurteilung und der Bedeutung der Lehrkräfte in diesem Kontext.

Die teilnehmenden Schultypen setzen sich aus folgenden Schultypen zusammen:

- Bundeshandelsakademie (BHAK) und Bundeshandelsschule (BHAS) im 10. Wiener Gemeindebezirk
- Wiener Mittelschule (WMS) im 22. Wiener Gemeindebezirk
- Wiener Mittelschule (WMS) und Realgymnasium/Oberstufenrealgymnasium (RGORG) im 23. Wiener Gemeindebezirk

Im Zuge der Bearbeitung und Analyse des Datenmaterials werden die InterviewpartnerInnen in abgekürzter Form wiedergegeben. Weibliche Lehrkräfte werden mit den Buchstaben Lw abgekürzt, männliche mit Lm. Der Interviewer/die Interviewerin wird mit dem Buchstaben: I abgekürzt.

Das folgende Unterkapitel stellt nun die herangezogene Forschungsmethode vor, die der Interpretation der Auswertungsdaten zugrunde liegt.

### 5.3 Interpretationsmethode

Zur Beantwortung der oben gestellten Forschungsfrage wird ein qualitativer Zugang gewählt. Es wird eine systematische Analyse des Datenmaterials in Anlehnung an die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack vorgenommen (vgl. 2007; 2011).

Diese Methode bietet die Möglichkeit, die Lebenswelt aus der Perspektive der Lehrkräfte zu rekonstruieren. Zentrales Merkmal bei der Dokumentarischen Methode ist die Betrachtung von latenten Sinnstrukturen. So umfasst die sozialwissenschaftliche Forschungsmethode „die Unterscheidung zwischen einem reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure einerseits und dem handlungsleitenden oder inkorporierten Wissen andererseits.“ (Bohnsack 2011, S. 41)

### 5.3.1 Die Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode findet ihren Ursprung in den 1920er Jahren durch Karl Mannheim, der die Methode der „Weltanschauungsinterpretation“ begründet. Durch die Emigration Mannheims wurden dessen Ausführungen zunächst im deutschsprachigen Raum nicht übernommen. Dreißig Jahre später finden die Überlegungen Mannheims in den USA in der Ethnomethodologie Beachtung (vgl. Bohnsack 2003, 57ff.).

Bezugnehmend auf Karl Mannheim konstruieren Werner Mangold und Ralf Bohnsack (Bohnack 1989) die Dokumentarische Methode. Diese etabliert sich zügig in der „qualitativ – empirischen Bildungs- und Sozialforschung als ein rekonstruktiver Forschungszugang.“ (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/dokumentarische-methode/> [Stand: 08.10.2017])

Die Dokumentarische Methode geht davon aus, dass neben wörtlichen Zitaten vor allem das Rekonstruieren latenter Sinnstruktur und implizites Wissen von Bedeutung ist. Implizite Wissensinhalte liegen der Alltagskommunikation zugrunde. Unter Bezugnahme dieser sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode wird versucht, „die Unterscheidung zwischen einem reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure einerseits und dem handlungsleitenden oder inkorporierten Wissen andererseits“ (Bohnack 2011, 41) der erforschten Subjekte zugänglich zu machen.

Um einen Zugang zu den impliziten Inhalten zu erhalten, ist im Auswertungsprozess ein Perspektivenwechsel erforderlich. Ein Wechsel vom WAS zum WIE, in welchem die Beforschten „selbst nicht wissen, was sie da eigentlich (implizit) alles wissen.“ (Bohnack 2011, 41) Bohnack (2006, 272) bezeichnet diese Methode als „Wechsel der Analyseeinstellung.“ Mannheim (2004, 137) schreibt der Frage nach dem ‚WAS‘ und der Frage nach dem ‚WIE‘ die größte Bedeutung zu.

Die Dokumentarische Methode gliedert sich in ihrer Erarbeitung in vier Schritte:

- Formulierende Interpretation
- Reflektierende Interpretation
- Komparative Analyse
- Typenbildung

In der Literatur zur Dokumentarischen Methode finden sich kleine Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Phasen, im Forschungsablauf gibt es jedoch keine gravierenden Differenzen (vgl. Bohnsack 2003b, 33).

Die vier Schritte werden im Zuge dieser Forschung erarbeitet, um zu einer Analyse der Fragestellung beizutragen.

### 5.3.2 Die Schritte der dokumentarischen Interpretation

Die dokumentarische Methode gliedert sich - wie bereits beschrieben - in vier verschiedene Arbeitsschritte. Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt:

Die formulierende Interpretation stellt den ersten Arbeitsschritt der Dokumentarischen Methode dar, indem nach dem WAS - dem wörtlich immanenten Sinngehalt – geforscht wird. Zusammenfassend wird dargestellt „was von den Akteuren im Forschungsfeld bereits selbst interpretiert, also begrifflich expliziert wurde“ (Bohnsack 2011, 43). Diese Zusammenfassung wird in der formulierenden Interpretation in eigenen Worten wiedergegeben (vgl. Bohnsack 2007, 15).

Das Erfragen des WAS lässt sich transparent gestalten und stellt daher keine Schwierigkeiten dar (vgl. Bohnsack 2007, 14).

Die reflektierende Interpretation erforscht das WIE, den sogenannten „modus operandi“ – den „konjunktiven, metaphorischen oder dokumentarischen Sinngehalt“ (Bohnsack 2007, 13f.). Dieser Arbeitsschritt widmet sich der Reflexion und fragt nach dem Orientierungsrahmen. „Dieser Orientierungsrahmen [...] ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation.“ (Bohnsack 2007, 15).

In dieser Arbeit werden Schritt zwei und drei – die komparative Analyse – zusammenfassend dargestellt. Dabei wird der Orientierungsrahmen „vor dem Vergleichshorizont anderer Fälle herauskristallisiert.“ (vgl. ebd.) In diesem Arbeitsschritt werden die einzelnen LehrerInneninterviews aufeinander bezogen, um Parallelen und Differenzen transparent zu gestalten. Dieser Schritt wird im Zuge der reflektierenden Interpretation der Arbeit abgehandelt.

Im letzten Arbeitsschritt werden die empirischen Daten anhand einer „Typenbildung“ unterteilt. Die Typenbildung erfolgt anhand der komparativen Analyse, diese „ermöglicht [...] mit ihrer Variation auch die Generalisierung von Orientierungsmustern bzw. Typen.“ (Bohnsack 2007, 15).

Die Zielsetzung dieser Arbeit versucht gemeinsame Schwerpunkte in den Interviews herauszukristallisieren.

In Kapitel 6 sollen nun die Ergebnisse der Interviewauswertungen für den Leser/die Leserin nachvollziehbar dargestellt werden.

## 6. Ergebnisse

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich dieses Kapitel mit den Forschungsergebnissen der Interviewauswertungen. Um die Erarbeitung transparenter zu gestalten, wird einleitend ein Überblick – in Form eines Steckbriefs – über die drei herangezogenen Schultypen offen gelegt. Anschließend erfolgt ein exemplarisches Beispiel der formulierenden Interpretation anhand des Datenmaterials.

Hauptbestandteil dieses Kapitels kennzeichnet die reflektierende Interpretation und die daraus generierte Typenbildung, um die Forschungsfrage adäquat zu beantworten.

### 6.1. Steckbriefe der Schulen<sup>14</sup>

Schulform	BHAK & BHAS (1100 Wien)	1. WMS (1220 Wien)	2. WMS + ORG (1230 Wien)
SchülerInnenanzahl/Standort	ca. 1.000 SchülerInnen Tagesform, ca. 450 Studierende Berufstätigen Form	200	Ca. 1100 SchülerInnen
LehrerInnenanzahl/ Standort	136	50	o.A.
Besonderheiten	<u>Angebot Tagesschule:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cool-Klassen, Cool-Projekttag, International Business Day, Übungsfirmen, Junior-Companies, Coaching im Modulsystem, Peer-Learning, Businessklasse</li> </ul> <u>Angebot Abendschule:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Drehtürmodell, Modulares Kurssystem, Übungsfirma</li> </ul>	Alle Klassen sind <u>Integrationsklassen</u> im Rahmen der WMS. Die Schule ist Modellschule für die Region. <u>Lernwerkstatt</u> = Forscherwerkstatt als Unterrichtsprinzip <u>Integrationsklassen</u> (Klassenvorstände, MittelschullehrerIn, SonderschullehrerIn)	<u>Integration:</u> Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Wiener Mittelschule und in der Fachmittelschule (9. Schulstufe) Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung in der Wiener Mittelschule, Fachmittelschule,

<sup>14</sup> Die Steckbriefe wurden aus dem Projektbericht (Juni 2017): „Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität – Fallstudien an österreichischen Schulen“ entnommen. Quelle: (Schrittesser 2017, 16ff.)

	<p><u>Angebote für alle:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Freigegenstände und unverbindliche Übungen (z. B. Theater, Debattierclub,...)</li> <li>➤ Projekt- bzw. Diplomarbeiten als Abschlussarbeiten</li> <li>➤ Intensivworkshop für Erwachsene</li> <li>➤ Finden und Fördern von Begabungen</li> <li>➤ Gegenstand Persönlichkeitsentwicklung</li> </ul>	<p><u>Kooperatives Schulmanagement</u></p> <p><u>Schulentwicklungssteam</u> (SET Leitung, Schulleitung, VertreterInnen aus den Jahrgangsteams, Spezialistinnen, Schulsozialarbeit, Eltern)</p> <p><u>SchülerInnenparlament</u> und Peermédiation</p> <p><u>Entwicklungsbegleitende Angebote</u> (Heilpädagogisches Voltigieren, Kunsttherapie,...)</p> <p><u>Arbeit an den Nahtstellen</u> (VS-NMS-weiterführende Schule/Beruf)</p> <p><u>Vernetzung mit Außen</u> (Kooperation mit Universität), Internationale Zusammenarbeit, Lesepaten als ehrenamtliche Mitarbeiter, Kontakt mit Künstlern</p> <p><u>Blick über den Tellerrand:</u> Bildungsreisen und Fortbildungen</p>	Übergangsstufe, AHS-Oberstufe <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 24 WMS-Klassen</li> <li>➤ 2 Übergangsstufen</li> <li>➤ einjährige Übergangsstufe bzw. die im Haus geführte Fachmittelschule (FMS)</li> <li>➤ 20 Oberstufenklassen</li> </ul>
Beschreibung der Diversität der SchülerInnenpopulation	<p>80 – 90 % aller SchülerInnen und Studierenden haben eine <u>andere Erstsprache als Deutsch</u> (v. a. BKSM).</p> <p>Überwiegender Anteil aus sozial schwachen Schichten und teilweise <u>bildungsfernem</u> Elternhaus.</p>	<p>34,4 % SchülerInnen mit <u>nichtdeutscher Muttersprache</u> (serbisch, türkisch, französisch, englisch, urdu, tagalog...) Philippinen, Polen, Pakistan, China...</p> <p>Ca. 45 % aus <u>bildungsfernen</u> und sozialbenachteiligten Familien.</p>	Hoher Grad an Diversität, Ziel einen Querschnitt der Wiener Bevölkerung in der Aufnahme abzudecken in Hinblick auf ethnische, sozio-ökonom., leistungsmäßige etc. Aspekte
Schwerpunkte	<p>Handelsakademie und Handelsschule mit Aufbaulehrgang, Berufstätigen Form, Kolleg und Schulversuch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Handelsschule für Leistungssportler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lernwerkstatt, Arbeit mit Lernschachtern</li> <li>➤ Atelierbetrieb – Betreuungsangebot für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf am Nachmittag</li> <li>➤ Powerkurse</li> <li>➤ Schulübergreifende Projekttage und Projektwochen</li> </ul>	Schwerpunktangebote in der Oberstufe: <p><b>A-Klasse:</b> Realgymnasium Schwerpunkt: Mathematik, Naturwissenschaften</p> <p><b>B-Klasse:</b> Wirtschaftskundliches Realgymnasium Schwerpunkt: Wirtschaft (Projektmanagement)</p> <p><b>C-Klasse:</b> Wirtschaftskundliches Realgymnasium Schwerpunkt: Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)</p> <p><b>D-Klasse:</b> ORG mit Instrumentalunterricht und musisch-kreativem Schwerpunkt</p>

			<b>E-Klasse:</b> ORG mit Bildnerischem Gestalten und Werkerziehung und musisch- kreativem Schwerpunkt
Pädagogische Schwerpunkte von LehrerInnen	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lehrgang Vielharmonie der Begabungen</li> <li>➤ Cool Schilfs und Ausbildungen</li> <li>➤ Coaching- und Mediationsausbildungen</li> <li>➤ Ausbildung zum/zur Übungsfirmenleiter/in</li> <li>➤ Projektmanagement- Ausbildungen</li> <li>➤ Seminare zur Persönlichkeitsentwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Weiterbildung in Lernwerkstättenarbeit</li> <li>➤ Bildungsreisen / Hospitationen</li> <li>➤ Teilnahme an Symposien</li> <li>➤ SchiLF 2014/15: Aide Memoire (mit Eva Bernat)</li> </ul> <p><u>Zusatzausbildungen der LehrerInnen:</u> SchülerberaterIn, LegasthenikerbetreuerIn, ADHS-TherapeutIn, FörderlehrerIn, MontessoripädagogIn, BeratungslehrerIn, PsychotherapeutIn, SupervisorIn, (...)</p>	Die LehrerInnen der Schule haben zahlreiche <u>Zusatzausbildungen</u> vorzuweisen, die für begabungsfördernde Maßnahmen von Bedeutung sind und sind laufend in Schulentwicklungsaktivitäten involviert, z.B. in einer Zukunftswerkstatt zum Arbeitsfeld Schule ...
Besonderheit der Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ vielfältiges Angebot an unterschiedlichen Schulformen</li> <li>➤ Vorreiter bei der Entwicklung von Schulversuchen</li> </ul>	<p>Kooperation mit Uni Wien (Dr. Biewer – Institut für Bildungswissenschaft, und Dr. Abels - Fachdidaktik für Chemie und Biologie)</p>	<p><u>Klassenstunde:</u> (wöchentlich): Entwicklung von Lernkompetenzen (z.B. Selbstorganisation) und Sozialkompetenzen (z.B. Konfliktlösungsstrategien)</p> <p><u>Kulturtage:</u> In der Woche vor den Osterferien finden die Kulturtage statt. Schüler/innen der Oberstufe präsentieren den Schwerpunkt ihres Zweiges</p> <p><u>Projekte:</u> naturwissenschaftliche Experimente, Projekte im IKT-Bereich, Bühnenstücke und Ausstellungen von Kunstobjekten)</p>
Leistungsbeurteilung	o.A.	<p><u>Alternative Formen der Leistungsbeurteilungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kompass (Kompetenzenpass)</li> <li>➤ KDL – Gespräche (Kommentierte Direkte Leistungsvorlage)</li> </ul>	o.A.

Nach diesem Einblick in die Gegebenheiten der Schule soll nun ein kurzer Überblick über die InterviewpartnerInnen und deren Personenangaben erfolgen.

## 6.2 Einleitende Worte zu den Interviewpartnern

Dieses Kapitel stellt die interviewten Personen, deren Leitmotive und beruflichen Werdegang überblicksmäßig dar. Diese Informationen stammen aus den herangezogenen Interviews.

WMS (22. Wiener Gemeindebezirk):

In diesem Gruppeninterview wurden acht Lehrkräfte - zwei Lehrer, sechs Lehrerinnen – (*Lm1, Lm2, Lw1, Lw2, Lw3, Lw4, Lw5, Lw6*) zu ihrer Person befragt.

Einleitend zu *Lm1* ist zu sagen, dass dieser bereits seit 12 Jahren an der Schule arbeitet. Die Wahl der Schule begründet er positiv, da „anders (...) wie eine normale Regelschule“ (L4 Interview SBG, 17), die Freiheit gegeben ist, auf SchülerInnen individuell einzugehen. *Lm1* stellt im Interview fest: „Das A und O an dieser Schule als Lehrer ist, dass man Beziehung zu den Kindern aufbaut.“ (ebd. 170-175)

*Lm1* unterrichtet an der Schule Mathematik, Sport, Zeichnen und Biologie.

*Lm2* ist seit 18 Jahren an der Schule und bezeichnet sich als „Urgestein“ (ebd. 103). Er unterrichtet die Fächer Mathematik, Geometrisch Zeichnen und Sport.

*Lw1* unterrichtet seit mehreren Jahren an der Schule die Fächer Deutsch und Turnen. Positiv erlebt sie die Umsetzung der Integration an der Schule und die vielfältigen Angebote. Die Schule ist laut *Lw1* darum bemüht, eine „möglichst ausgewogene Schülerschaft“ (ebd. 152) anziehen, damit Integration „geht.“ (ebd. 154) Für *Lw1* hat die Schule den Ruf, Schulangst zu mindern und die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder „soweit zu stärken und hin[zu]biegen, dass Lernen nachher stattfinden kann.“ (ebd. 156ff.)

*Lw2* unterrichtet seit 15 Jahren an der Schule und war zuvor mit *Lw1* an einer Hauptschule tätig. Sie studierte Sonder- und Heilpädagogik und holte berufsbegleitend eine Sonderschullehrerinnenausbildung nach. Ihr Anliegen ist, „sich als aktiven Teil des Systems zu verstehen.“ (ebd. 69f.) Positiv erlebt *Lw2* vor allem die Teamarbeit an der Schule, die es den LehrerInnen ermöglicht, individuell auf die Stärken und Schwächen der Heranwachsenden einzugehen.

*Lw3* ist ausgebildete Sonderpädagogin und kam durch Zufall an die Schule. Als Sonderpädagogin wird sie in jedem Fach eingesetzt.

*Lw4* ist neu an der Schule, studierte Kultur- und Sozialanthropologie und Politikwissenschaft und hat kein Lehramtsstudium absolviert. Sie ist über die Initiative „Teach for Austria“ an die Schule gekommen. *Lw4* kritisiert im Interview die gesellschaftliche Sichtweise des Lehrberufes, da diese eine gewisse Hürde darstellt, in den Lehrerberuf einzusteigen.

*Lw5* ist das vierte Jahr an der Schule, ihre Fächer sind Englisch und Musik. Als Stärke der Schule sieht die Lehrerin vor allem die Teamarbeit, da die „Kinder im Mittelpunkt [stehen], (...) und [ich] da ganz viel auch die Kinder unterstützen kann und auch [sehe], wo Schwächen und Stärken sind.“ (ebd. 137ff.)

*Lw6* ist seit 30 Jahren an der Schule und leitet seit 13 Jahren die sonderpädagogische Beratung im Sekundarbereich.

**BHAK und BHAS (10. Wiener Gemeindebezirk):**

In dieser Schule wurden 4 Lehrkräfte (*Lw1, Lw2, Lw3, Lm*) interviewt.

*Lw1* ist seit drei Jahren an der Schule, unterrichtet die Fächer Deutsch und Russisch und ist Klassenvorstand einer ersten HAS-Klasse. Zusätzlich unterrichtet sie an der HAK die Aufbaulehrgänge.

*Lw2* ist seit 9 Jahren an der Schule, ist als Klassenvorstand einer HAK-Klasse tätig und unterrichtet wirtschaftliche Fächer wie Rechnungswesen und Qualitätsmanagement, Persönlichkeitsentwicklung und Business Training.

*Lw3* ist seit 1988 als Lehrerin tätig und spricht sich für einen praktischen Unterricht aus, indem SchülerInnen ihre individuellen Erfahrungen einbringen können und davon profitieren.

*Lm* ist seit 8 Jahren an der Schule und beschäftigt sich „bei ÖZEPS maßgeblich im Bereich der Gewaltprävention und im Bereich von peer learning Programmen“ (*Lm* Interview II, 35f).

**BHAK und BHAS (10. Wiener Gemeindebezirk):**

Beim Einzelinterview handelt es sich um *Lw2*, daher finden sich keine detaillierten Angaben zur Lehrkraft wieder.

**WMS, ORG (23. Wiener Gemeindebezirk):**

In diesem Interview wurden vier Lehrkräfte (*Lm1, Lw1, Lw2, Lw3*) befragt, davon drei Lehrerinnen und ein Lehrer.

*Lm1* ist seit 26 Jahren an der Schule tätig, unterrichtet Geografie und Turnen, macht „mit diesem Team“ bereits den „dritten oder vierten Durchgang.“ (*L4* Interview AKG, 50)

*Lw1* ist seit 32 Jahren an der Schule und unterrichtet Deutsch und Geschichte.

*Lw2* ist seit 38 Jahren an der Schule, war zuvor in der AHS Deutsch- und Geschichtelehrerin und ist seit drei Jahren als Integrationslehrerin in einer Klasse tätig.

*Lw3* ist seit neun Jahren an der Schule und unterrichtet Biologie und Physik.

### 6.3 Formulierende Interpretation

Dieses Kapitel erörtert exemplarisch den ersten Schritt der Dokumentarischen Methode – die formulierende Interpretation. Dabei wird Gesprochenes wiedergegeben und in gegliederte Themenbereiche zugeordnet. Dieser Arbeitsschritt ermöglicht die fundierte Auseinandersetzung mit dem Material und die Erschließung des Themas.

Die restlichen formulierenden Interpretationen der Schulen finden sich weiter unten - im Anhang der Arbeit - wieder.

Beispiel einer formulierenden Interpretation (L-GI Interview WMS):

Um den Ablauf der Dokumentarischen Methode verstehen zu können, wird im Folgenden eine formulierende Interpretation des LehrerInneninterviews der Wiener Mittelschule aus dem 23. Wiener Gemeindebezirk herangezogen. Dabei werden vier LehrerInnen zur Projektvorstellung, ihren Lebensläufen, dem Schulbild und hinsichtlich des Leistungsaspekts interviewt.

<b>Titel des Transkriptes: LehrerInneninterview – Gruppeninterview</b>
<b>Schule: WMS, ORG (23. Wiener Gemeindebezirk)</b>
Datenquelle: 1 Audiofile
Dauer: 45:29
Interviewerin: I.
Transkription: S.

Zeile	Formulierende Interpretation	Anmerkungen
2-16	<b>OT: Projektvorstellung</b>  I informiert über das Forschungsprojekt: im Speziellen über das Verständnis von Begabung im Kontext des Forschungsprojektes als Potential eines jeden Kindes; es geht darum zu schauen, wie Schulen, die sich den Schwerpunkt <i>Begabungsförderung</i> gesetzt haben, diesen umsetzen. I bittet die LL sich kurz vorzustellen, die Unterrichtsfächer und -jahre zu nennen und von bisherigen Erfahrungen als Lehrpersonen zu berichten.	
26-68	<b>OT: Vorstellung der IP</b>  <i>Lw2</i> ist seit 38 Jahren an der Schule, war zuvor in der AHS Deutsch- und Geschichtelehrerin, ist seit drei Jahren Integrationslehrerin in der Klasse, welche Kinder mit Hörbeeinträchtigungen besuchen. <i>Lw3</i> ist seit neun Jahren an der Schule, unterrichtet Biologie und Physik; davor war sie an zwei anderen Schulen und als Alleinerzieherin tätig. <i>Lm1</i> ist seit 26 Jahren an der Schule, unterrichtet Geografie und Turnen, macht „mit diesem Team“ bereits den „dritten oder vierten Durchgang“ (ebd. 50), d.h. den Unterricht einer Klasse von der ersten bis zur vierten Schulstufe (Unterstufe).	

	<p><i>Lw1</i> ist seit 32 Jahren an der Schule, unterrichtet Deutsch und Geschichte, ist nun das dritte Jahr in dem Team, hat aber das Ausbildungsjahr an einer anderen Schule absolviert.</p>	
	<b>OT: Verständnis von Begabung und Begabungsförderung</b>	
78-92	<p><i>UT: Förderung der „Schwächeren“ (ebd. 89)</i> Zum Großteil geht es darum, die „schwachen Kinder“ (ebd. 80) zu fördern. Dabei gestaltet es sich schwierig, sich auch um die „Guten“ (ebd. 90) zu kümmern, da die „schwächeren Kinder“ zahlenmäßig überwiegen.</p>	„die schwachen Kinder in Begabungen, die sie nicht haben, zu fördern“ (ebd. 80)
97-112	<p><i>UT: Mangelndes, unbestimmtes Lehrerhandeln</i> Weder die Förderung der „begabten SuS“ noch die der „schwachen“ gelingt. Die Förderung der „schwachen SuS“ steht im Vordergrund und gleicht einem „<b>Herumlavieren</b>“ (ebd. 105) zwischen verschiedenen Unterstützungsangeboten vonseiten der LL während des Unterrichts und institutioneller Art (z.B. Förderkurse).</p>	„Defizite“ (97) im eigenen Lehrerhandeln werden angesprochen; Perspektive auf „Defizite“ (108) der SuS
118-127	<p><i>UT: Strukturelle Rahmenbedingungen (Unterrichtsorganisation, Heterogenität)</i> Jedes Team begleitet eine Klasse von der ersten Schulstufe (Unterstufe) an. Die „gemischte Population“ (ebd. 123) an der Schule ist der Grund, warum sich „das Problem“ (ebd. 127) stellt (wer wie am besten gefördert werden kann, Anm. S.F.).</p>	Gemischte Population könnte der Grund sein, warum eine ausgewogene Förderung nicht möglich ist
	<b>OT: Unterrichtsgestaltung und strukturelle, personelle Ressourcen</b>	
131-134	<p><i>UT: Arbeit in Kleingruppen</i> LL sind oft gemeinsam in der Klasse, der „Hauptlehrer“ (ebd. 131) unterrichtet, während die anderen LL unterstützend zur Seite stehen. Durch den gemeinsamen Unterricht wird die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht. Diese wird positiv bewertet.</p>	Klasse besteht aus einem Hauptlehrer und unterstützenden Lehrkräften
134-151	<p><i>UT: SuS mit Hörbeeinträchtigungen in der Klasse</i> Durch die Teilnahme von sechs SuS mit Hörbeeinträchtigungen in der Klasse und der Schulform (NMS), sind mindestens zwei, manchmal sogar drei bis vier LL in der Klasse. Die LL können diese Ressourcen gut nutzen: Kleingruppenarbeit, Sich-Kümmern um Kinder, die z.B. länger krank waren. Im Englischunterricht findet „Begabtenförderung“ (ebd. 149) statt, wenn „die Guten“ (ebd. 149) ein schwieriges Buch lesen.</p>	LL sprechen im Folgenden (und im Interview insg.) von „ <b>Begabtenförderung</b> “ Förderung von schwächeren, „die Guten“ beschäftigen sich eigenständig
	<b>OT: Begabung und Begabungsförderung</b>	
155-160	<p><i>UT: Soziale Kompetenzen bei „Begabten“ fördern</i> Begabtere Schüler weisen häufig „soziale Schwächen“ auf (156). Indem man sie dazu animiert, MitschülerInnen zu helfen, können diese ausgeglichen werden.</p>	SchülerInnen helfen sich gegenseitig -> kann dem Ausgleich von eigenen sozialen Schwächen dienen
160-171	<p><i>UT: „Begabte“ unterstützen im Unterricht</i> In den naturwissenschaftlichen Fächern gestaltet sich „Begabtenförderung“ schwierig, es wird versucht, Grundlegendes zu vermitteln und alle Kinder miteinzubinden. „<b>Man wurschtelt auch herum</b>“ (ebd. 161), indem man den Kindern, die schneller sind, zu weiteren Versuchen animiert, oder sie dazu anregt, andere Kinder bei deren Versuchen zu unterstützen.</p>	Naturwissenschaftliche Fächer lassen „Begabtenförderung“ nur schwer zu; „Herumwurschteln“
173-183	<p><i>UT: „Begabtenförderung“ ist systemimmanent</i> Das System impliziert Begabtenförderung: die „begabten Kinder“ dienen als Vorbild für die „schwächeren Kinder“ (ebd. 174), diese können sprachlich von den „Besseren“ (ebd. 181) lernen.</p>	„begabte Kinder“ nehmen eine Vorbildfunktion ein
187-192	<p><i>UT: Innere Differenzierung als nicht einlösbar</i> Die in der Schule häufig verwendete Leitformel „innere Differenzierung“ kann nicht wirklich umgesetzt werden.</p>	Innere Differenzierung ist im Schulalltag nur schwer umsetzbar
195-211	<p><i>UT: Ausgleich von Schwächen, hoher Stellenwert der „sozialen Komponente“ (ebd. 200)</i> Im Vordergrund steht die Arbeit mit den „Schwächeren“, da diese zahlenmäßig überlegen sind. Eltern schicken ihre Kinder in die Schule mit dem Ziel, die „<b>soziale Komponente</b>“ (ebd. 200) zu fördern und damit auf die Kinder eingegangen wird. Es gibt immer SuS, die sich mehr engagieren und einbringen als andere, dies wirkt sich auch positiv auf die „Gruppendynamik“ (ebd. 210) aus.</p>	Vermehrter Fokus auf der Förderung von „Schwächeren“ aufgrund der höheren Anzahl Unterschiedliche SchülerInnenleistungen können sich gut auf die „Gruppendynamik“ auswirken“

211-216	<p><b>UT: körperliche Begabungen</b> Im Turnunterricht gibt es eine hohe Anzahl von Kindern, die körperlich sehr begabt sind. Diese besuchen häufig Vereine außerhalb des Unterrichts.</p>	
218-249	<p><b>OT: koedukativer und geschlechtergetrennter Turnunterricht</b> Es gibt koeduaktiven sowie eine Stunde pro Woche geschlechtergetrennten Turnunterricht. V.a. für die Mädchen ist der geschlechtergetrennte Turnunterricht wichtig, da die Buben durch ihre Körperkraft und Geschicklichkeit den Mädchen überlegen sind. Gelegentlich werden spezielle Regeln für die Buben (z.B. bei Ballspielen) im koeduaktiven Unterricht eingeführt.</p>	
	<p><b>OT: Organisationsstrukturen, strukturelle Regeln</b></p>	
257-326	<p><b>UT: Unterstützende Strukturen</b> Die „soziale Komponente“ sei im Leitbild bzw. der Klassenstunde verankert. In der Klassenstunde und Koordinationssitzung erfolgt ein Austausch über SuS und soziale Belange. Es gibt viele Einzelgespräche mit den Kindern und Zeit sich untereinander auszutauschen. Am Teamtag, wo sich die Teams der Klassen einmal pro Semester treffen, werden Projekte geplant und soziale Themen besprochen. Die Lehrerteams der Klassen treffen sich alle zwei Wochen. Es gibt eine Schulpsychagogin, die man akut aufsuchen kann; dieses Angebot wird für LL als auch SuS bereitgestellt und als sehr hilfreich angesehen.</p>	<p>Ein „Lehrerteam“ betreut jeweils zwei Klassen eines Jahrganges</p>
328-363	<p><b>UT: Klassenstunde und Koordinationsstunde</b> Die <i>Klassenstunde</i> stellt eine Unterrichtsstunde pro Woche für die Klasse dar, die gemeinsam mit dem Klassenvorstand und einem Ko-Klassenvorstand stattfindet. Es werden Themen der SuS besprochen, „soziale Spiele“ (ebd. 334) gespielt und neue Sitzordnungen gemacht. Die <i>Koordinationsstunde</i> ist für die Fachlehrer (z.B. Deutsch, Mathematik) der einzelnen Teams (eines Jahrgangs?, Anm. S.F.) vorbehalten, wo über Projekte, Organisatorisches und soziale Themen gesprochen wird. Diese findet 14-tägig statt.</p>	<p>Ein Lehrerteam besteht aus Fachlehrern, die jeweils zwei Klassen eines Jahrgangs unterrichten.</p>
365-381	<p><b>UT: Durchfallen ist strukturell nicht vorgesehen</b> In der Unterstufe ist es nicht vorgesehen, dass die SuS durchfallen und eine Klasse wiederholen müssen. Dies ist im Gymnasium konträr: Wenn Kinder es nicht schaffen, melden sie sich einfach ab; „hier bleibt man.“ (ebd. 377) Das sei „ein ganz anderer Zugang“ (ebd. 375) auch hinsichtlich der „Begabtenförderung“; es sei „von der Kultur ein totaler Unterschied.“ (ebd. 381) Nur in Ausnahmefällen und aufgrund pädagogischer Überlegungen (z.B. bei einer „Entwicklungsverzögerung“) besteht die Möglichkeit, dass SuS die Klasse wiederholen (ebd. 400ff).</p>	<p>Gymnasium dient zur „Auslese“ (ebd. 374)</p> <p>Wie sich dieser „Zugang“ konkret hinsichtlich der „Begabtenförderung“ äußert, wird nicht ausgeführt.</p>
	<p><b>UT: Angstfreie Raum als Chance Begabungen zu zeigen</b> LL erzählt von der gestrigen Zeichenstunde, wo ein sprachlich „ganz schwacher Schüler“ (ebd. 384) seine Begabung, nämlich sein hohes dreidimensionales Vorstellungsvermögen den anderen SuS zeigen und „auch stolz drauf sein“ (ebd. 386) konnte.</p>	<p>„Der ist nicht so zerdrückt, weil er so schwach ist, sondern kann woanders dann brillieren.“ (ebd. 387)</p>
	<p><b>OT: Schwerpunkt Begabungsförderung an der Schule</b></p>	
410-453	<p><b>UT: Einführung des Schwerpunkts „Begabungsförderung“</b> Der Schwerpunkt <i>Begabungsförderung</i> besteht im Grunde, seit Anbeginn der Schule und aus der Tatsache heraus, dass diese „immer“ (ebd. 410) eine Gesamtschule war. Die „Idee der gemischten Population“ (ebd. 412f) ist damit verbunden. Die Einführung des Schwerpunkts wird auch mit Beginn der „Heterogenisierung“ (ebd. 431) in den frühen Achtzigerjahren festgemacht. Dabei wurden die herkömmlichen Leistungsgruppen aufgelöst und in „heterogene Gruppen“ (ebd. 422) zusammengefasst. Die Idee dahinter war, dass die „Schwächeren“ (ebd. 423) von den „Guten“ sprachlich profitieren können, „dass man sagt, die lernen voneinander und so kann man Begabungen fördern.“ (ebd. 426)</p>	<p>Begabungsförderung kann dazu dienen, dass die „Schwächeren“ von den „Guten“ lernen</p>
459-483	<p><b>UT: Begabungen bei Kinder mit Beeinträchtigungen</b> In der Integrationsklasse sind neben den SuS mit Hörbeeinträchtigungen auch welche mit schweren Beeinträchtigungen. Auch bei den SuS mit Beeinträchtigungen „sind die Begabungen genauso verteilt“ (ebd. 466), manche sind mehr begabt, manche weniger. Insgesamt kommen diese Kinder im</p>	<p>Begabungen werden anhand eines Maßstabes („mehr-weniger“) konstruiert und zeigen sich erst im Vergleich der Fähigkeiten zu anderen SuS</p>

	Unterricht gut mit, Schwierigkeiten haben eher jene SuS mit einer „auditiven Wahrnehmung- und Verarbeitungsstörung“ (ebd. 481)	
	<b>OT: Verständnis von Diversität</b>	
538-576	<p><i>UT: Duales Begriffsverständnis von Diversität</i>  Diversität wird gefasst in Bezug auf „Nicht AHS-reife und AHS-reife Kinder“ (ebd. 538), diese wird als „Hauptdiversität“ (ebd. 558) bezeichnet. Die Schule besuchen zum einen sehr schwache Kinder, zum anderen Kinder mit Gymnasialreife.</p> <p>Diversität wird in Bezug zu Kindern mit Migrationshintergrund, „Ausländer, Inländer“ (ebd. 559), gestellt, diese merke man als Gruppe. Diversität wird auch hinsichtlich SuS, die von zuhause unterstützt werden, im Gegensatz zu SuS, bei denen dies nicht passiert (z.B. aufgrund beruflicher Gründe aufseiten der Eltern), betont.</p>	Duale Vorstellungen von Diversität
578-597	<p><i>UT: Anforderungen der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund</i>  Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund erwarten sich von ihren Kindern gute Noten und „strafen“ (ebd. 587) diese, wenn schlechte Noten nach Hause gebracht werden. Allerdings ist nur eine geringe Unterstützung dieser Eltern ersichtlich.. Sie hätten eine „merkwürdige Art von Erwartungshaltung.“ (ebd. 595)</p>	Hohe Erwartungshaltung von Eltern mit Migrationshintergrund; starker Leistungsdruck für Kinder
599-607	<p><i>UT: Nicht einlösbarer pädagogischer Anspruch an die Schule</i>  Heutzutage wird an die Schule der Anspruch gerichtet, dass die Schwächen der Kinder ausgeglichen werden. Bei geringer oder fehlender Unterstützung des Elternhauses, ist es schwierig für die Schule diesem Anspruch gerecht zu werden.</p>	„Also wenn zuhause nichts ist, da hab' ich das Gefühl, schaffts die Schule auch nicht, aber die Zeiten sind eigentlich so, dass man das von der Schule erwartet.“ (ebd. 605f)
	<b>OT: Zusammenarbeit mit Eltern, Elternbeziehung</b>	
613-640	<p><i>UT: Sehr intensiver bis kaum bestehender Elternkontakt</i>  Mit den Eltern von den Kindern mit Hörbeeinträchtigungen besteht ein „intensiver Kontakt“ (ebd. 616); diese Eltern sind sehr engagiert. Ansonsten besteht kaum Kontakt zu den Eltern, weil LL entweder keinen Hauptgegenstand unterrichten oder weil dieser von den LL vermieden wird. Als Grund dafür wird genannt, dass von den Eltern wenig erwartet wird und das Hauptaugenmerk auf die ‚Bewältigung‘ der Arbeit in der Schule gelegt wird.</p>	„ich hab' so das Gefühl, das ist das, was ich hier bewältige, versuche ich zu bewältigen und vielleicht ist es einfach, dass ich mir nicht so viel von den Eltern erwarte.“ (ebd. 637f)
642-658	<p><i>UT: Erfahrungen mit Eltern als „Informationsquelle“ (ebd. 655) für die Arbeit mit SuS</i>  Der Austausch mit den Eltern, z.B. bei Elternsprechtagen, wird als hilfreich für die Arbeit mit den SuS beschrieben. Dabei geht es weniger darum, Erwartungen an die Eltern zu stellen, sondern ‚durch‘ die Eltern mehr über das Kind zu erfahren.</p>	„...die Informationen, die man von ihnen kriegt, bewusst oder unbewusst, fand' ich oft hilfreich, wenn ich mit den Kindern dann (erm) zusammen war.“ (ebd. 643ff)
	<b>OT: Förderliche, äußere Rahmenbedingungen</b>	
669-685	<p><i>UT: „Ressourcen zum Fördern“ (ebd. 680)</i>  Jeder Fachlehrer (Deutsch, Mathe, Englisch) hat 18 Stunden zusätzlich Förderzeit außerhalb des herkömmlichen Unterrichts. Es gibt Förderkurse in Deutsch für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, für Legastheniker, für Kinder mit Leseschwäche. Auch die Assistenzstunden, die in der Form eines gemeinsamen Unterrichts oder „fächerübergreifend“ (ebd. 685) genutzt werden, stellen Ressourcen dar, die für die Förderung der Kinder genutzt werden.</p>	Es wird nicht erläutert, inwiefern die Assistenzstunden „fächerübergreifend“ genutzt werden.
688-699	<p><i>UT: Förderliche Strukturen für Kinder mit Hörbeeinträchtigung</i>  Für die Arbeit mit den Kindern mit Hörbeeinträchtigungen gibt es 1-2 Therapiestunden, die nur mit den sechs betroffenen Kindern stattfinden. Diese werden zum Wiederholen und Üben des Lernstoffs genutzt, aber auch für soziale Belange. Die Kinder mit den Hörimplantaten besuchen zusätzlich Therapiestunden.</p>	Therapiestunden werden genutzt, „um Soziales zu verstehen, was am Vormittag gelaufen ist, weil das manchmal zu schnell geht.“ (ebd. 695f)
701-727	<p><i>UT: Zu viele Förderangebote für ‚schwache‘ Kinder</i>  Manche eingerichtete Förderstrukturen sind nicht zielführend: Besonders für ‚schwache SuS‘ ist es anstrengend am Nachmittag zusätzlich Förderkurse zu belegen, manche nehmen diesen dann auch nicht wahr. ‚Schwache SuS‘ brauchen häufig in mehreren Bereichen Unterstützung, allerdings überfordert das große Angebot an Förderkursen diese Kinder. Es hat sich eine</p>	Großes Angebot an Förderkursen kann zu Überforderungen bei den Kindern führen

	Arbeitsgruppe in der Schule etabliert, um Lösungswege für dieses Problem zu erarbeiten.	
	<b>OT: Hinderliche Rahmenbedingungen</b>	
733-753	<p><i>UT: Regelung der Assistenzstunden im Stundenplan und fehlende Planungszeit</i></p> <p>Die Assistenzstunden sind so geregelt, dass eine LL jeweils nur eine Stunde in einer Klasse (A und B) pro Woche unterstützend tätig ist. Sinnvoller wäre es, wenn die zwei Assistenzstunden nur für eine Klasse vorgesehen sind. Dies würde eine zielgerichtete Unterstützung ermöglichen. So „stolpert“ man in den Unterricht „rein“ (ebd. 739) und schaut ad hoc, wo man helfen kann. Allerdings wird es sehr hilfreich angesehen, wenn bereits beim gewöhnlichen Ablauf des Unterrichts unterstützt wird (z.B. dass die Kinder ihre Hefte bereit haben). Es stehen keine Ressourcen zur Verfügung, um die Assistenzstunden gemeinsam im Team zu planen und vorzubereiten.</p>	Verbesserungsvorschlag um zielgerichtet und effektiver fördern zu können
756-767	<p><i>UT: Weniger Zeit für Planung durch Assistenzstunden in der Klasse</i></p> <p>Die Assistenzstunden müssen mit den SuS verbracht werden und können nicht, wie im Rahmen eines vorher stattfindenden Schulversuchs, als Teamstunden für die Planung (z.B. für Projekte) verwendet werden. Für die sorgfältige Vorbereitung von Projekten und das Einbringen neuer Ideen dazu fehlen deshalb Ressourcen.</p>	
	<b>OT: Projekte</b>	
769-786	<p><i>UT: Projekte als Förderung von Begabungen</i></p> <p>Von einem fächerübergreifenden, themenzentrierten Unterricht können v.a. „gute Schüler“ (ebd. 770f) profitieren. Aber auch die „Schwächeren“ (ebd. 771) können ihre Begabungen in Projekten einbringen und zeigen und werden dabei „plötzlich (...) zum Star.“ (ebd. 782)</p>	
	<b>OT: Außenwahrnehmung der Schule und positive Wertschätzung</b>	
826-838	<p><i>UT: Schule zwischen Modellschule und „sozialer Brennpunkt“ (ebd. 827)</i></p> <p>Die Außenwahrnehmung der Schule wird in zwei Extremen angesiedelt: Sie gilt einerseits als „Laborschule, innovative Schule“ (ebd. 826) und andererseits als „Schule mit ganz schlechten Schülern ... Drogenschule.“ (ebd. 827)</p>	
840-852	<p><i>UT: Anerkennung von Eltern und quereinsteigenden SuS</i></p> <p>Die Eltern sind sehr zufrieden mit der Schule und man bekommt hier „viel Anerkennung“ (ebd. 841). Besonders SuS, die quer einsteigen, weil der Druck an anderen Schulen zu groß wurde, schätzen die Umgangsweise hier.</p>	Widersprüchlich im Vgl. zu der Haltung des Vermeidens von Elternkontakt (siehe oben)? Druck, der von Schulen u. deren Leistungsanforderungen ausgeht
	<b>OT: Eigene Beurteilung der Schule</b>	
861-876	<p><i>UT: SuS werden zu wenig für weiterführende, externe Schulen und Berufsausbildung vorbereitet</i></p> <p>SuS wird zu wenig „Haltung, Disziplin“ (ebd. 866) vermittelt, damit sie in einer weiterführenden, externen Schule bestehen und dem Druck dort Stand halten können. Es fehle an „Berufsorientierung“ (ebd. 869) und einer damit verbundenen realistischen Einschätzung der eigenen Stärken und Kompetenzen aufseiten der SuS.</p>	Kritik an ‚eigener‘ Schule bzw. Arbeitsweise: „wir streicheln sie jetzt schon sehr hier“ (ebd. 861) Betonung des Drucks an anderen Schulen
878-902	<p><i>UT: Einschätzung der Leistung der Schule in Hinblick auf eine erfolgreiche Bildungskarriere der SuS</i></p> <p>Es ist nicht schaffbar, ‚nicht AHS-reife SuS‘, die zu Beginn der Unterstufe kommen, in den vier Jahren so zu fördern, dass sie anschließend eine AHS besuchen können. Die Eltern scheinen diesen Anspruch an die Schule zu haben. Wenn diese SuS das ORG intern (in der ‚eigenen‘ Schule) besuchen, geht es ihnen dabei „nicht so schlecht“ (893), weil sie die „Kultur“ (ebd. 897) kennen. Wenn allerdings Eltern und Kinder den Empfehlungen der Beratung in der 3. und 4. Klasse folgen, kommt es vor, dass diese SuS „draußen im wirklichen Leben, erfolgreich sind.“ (ebd. 902)</p>	Unrealistischer Anspruch seitens der Eltern  Teilnahme an Beratungsangeboten könnte zur Steigerung der Leistung führen
	<b>OT: Gelungener Lernprozess (am Ende der 4. Klasse)</b>	
932-938	<p><i>UT: Stärkung und Beibehaltung einer neugierigen, motivierten Arbeitshaltung</i></p> <p>Die LL erzählt von einem ‚türkischen Bub‘, der zu Beginn sprachlich sehr sehr schwach war, sich aber durch diese Schule „seinen Arbeitseifer, seine Neugierde“ (ebd. 936) erhalten konnte.</p>	„der ist nicht geknickt worden hier in der Unterstufe“ (ebd. 934)
941-946	<i>UT: Die eigenen Stärken kennen und entfalten können</i>	

	Die Entwicklung zu „Persönlichkeiten“ (ebd. 942), das Fördern der eigenen Stärken und Selbstbewusstsein werden genannt. Im Gegensatz zu anderen Schulen, wo es „ein Drücken, ununterbrochen“ (ebd. 944) ist in Hinblick darauf, was die SuS noch nicht können, werden hier die eigenen Stärken und das Wissen darum gefördert.	
949-954	<b>UT: Sprachkompetenzen in Lesen, Schreiben, Sprechen</b> In Bezug auf das Unterrichtsfach Deutsch wird es als gelungener Lernprozess bezeichnet, wenn die SuS sich gute Schreib- und Lesekompetenzen und einen guten sprachlichen Ausdruck erworben haben und sich diesen auch zutrauen. In der Schule lernen die SuS ihre „Schwächen erkennen“ (ebd. 953) und sich selbstständig Wissen anzueignen.	Die SuS lernen in dieser Schule ihre „Schwächen erkennen“ (ebd. 953)
	<b>OT: Arbeitsklima an der Schule</b>	
970-978	<b>UT: Angstfreies Arbeiten an der Schule</b>	
	Es herrscht das Gefühl, dass an der Schule „angstfrei“ (ebd. 970) gearbeitet werden kann. Es gibt keine strenge Kontrolle. Dabei kann man „Misslungenes feststellen und Gelungenes feststellen“ (ebd. 972f), das wird als sehr förderlich erlebt.	Förderliche Fehlerkultur an der Schule
980-994	<b>UT: Kollegiale Zusammenarbeit</b>	
	Die Teamarbeit, die mit „Aufgehobenheit“ (ebd. 982) assoziiert wird, das „gegenseitige Unterstützen“ (ebd. 984) wird positiv hervorgehoben. Auch die Arbeit mit der Schulleitung scheint sehr gut zu funktionieren. Die systembezogenen Strukturen bleiben, obwohl nun ein neuer Direktor der Schule vorsteht, bleiben bestehen.	„Und offensichtlich, das Systemische, wir haben jetzt einen anderen Direktor, das bleibt so.“ (ebd. 993f)

Bezugnehmend auf die formulierende Interpretation, wird nun mit der reflektierenden Interpretation aufgebaut. Dabei werden die eingegrenzten Themen dieser Arbeit aller Lehrkräfte herangezogen, um mit der komparativen Analyse anzuknüpfen.

#### 6.4. Reflektierende Interpretation

Die reflektierende Interpretation hat zum Ziel, den dokumentarischen und metaphorischen Sinngehalt der Interviews herauszufiltern. Gleichzeitig wird versucht, in diesem Schritt einen geltenden Orientierungsrahmen ausfindig zu machen (vgl. Przyborski; Wohlrab-Sahr 2010, 289).

Um die reflektierende Interpretation übersichtlicher zu gestalten, werden folgende Themencluster erstellt, um Antworten auf die jeweilige Fragestellung zu finden:

- Verständnis *Leistungsbegriff*
- Formen der Leistungsbeurteilung
- Funktionen der Leistungsbeurteilung
- Die Rolle der Lehrkraft
- Schulexterne Einflussfaktoren auf den Leistungsaspekt

#### Verständnis Leistungsbegriff

Mit dem ersten Themencluster wird der Frage nachgegangen, welches Verständnis von Leistung die Lehrkräfte haben.

Im Verlauf des Interviews mit der WMS und dem ORG (1230) fällt eine Etikettierung von „*SchülerInnen mit und ohne AHS – Reife*“ (Lw2 Interview WMS; ORG, Z 544) auf. Da die Schule einen hohen Diversitätsanteil von Kindern mit Migrationshintergrund aufweist, kennzeichnet dies ein zentrales Thema im Interviewverlauf. Dabei wird ein duales Begriffsverständnis der Lehrkräfte von Diversität sichtbar. Lw2 verwendet in diesem Kontext ein dichotomes Verständnis von einerseits „*schwachen*“ und andererseits „*begabten*“ Kindern. Lw1 knüpft an diesem Verständnis an und stellt eine Gleichsetzung der Merkmale (begabt = gut) her. Leistungsstarke SchülerInnen werden daher in diesem Kontext als begabt eingestuft. Diese Annahme der Lehrkräfte der WMS und des ORG deutet darauf hin, dass die beiden Gruppen in einem Entweder- Oder- Verhältnis stehen, für die es offensichtlich kein Mittelmaß gibt. Dies würde bedeuten, dass ein Kind in einem Fach entweder begabt oder leistungsschwach von den LehrerInnen eingestuft wird.

Diese beiden Kategorien der Leistungszuordnung sind klar voneinander abgegrenzt und anhand von Noten feststellbar. Die Eindeutigkeit in der jeweiligen Zuordnung drückt sich dadurch aus, dass die Gruppen laut der Lehrpersonen quantitativ erfassbar und voneinander getrennt sind. Dass diese Differenzierung als „*Hauptdefinition*“ (ebd. Z 544) genannt wird, steht im Zusammenhang mit dem Schultyp der WMS. In dieser Schule werden Heranwachsende unabhängig von ihrer Gymnasialreife aufgenommen und es wird versucht, so vielen SchülerInnen wie möglich den Besuch einer gymnasialen oder berufsbildenden Oberstufe zu ermöglichen.

Neben den bereits gehörten Gleichsetzungen findet sich ebenfalls eine Verschmelzung der Begriffe „*Begabung*“ und „*Gymnasialreife*“ (ebd. Z 556) wieder. „*Gymnasialreife SchülerInnen*“ werden in dem Interview „*leistungsschwächeren SchülerInnen*“ gegenübergestellt. Letztere kennzeichnen sich, laut den Lehrkräften, durch Fehlen der erforderlichen Basiskompetenzen. Aussagen, wie beispielsweise: Leistungsschwache SchülerInnen können „*noch gar nicht schreiben*“ (ebd. Z 557) und weisen „*ganz große Artikulationsschwierigkeiten*“ (ebd. Z 558) auf, formulieren die Begründung dieser Etikettierung.

Folgende Orientierungsrahmen kristallisieren sich in diesem Interview heraus: Es existiert ein enger Begabungsbegriff bezogen auf die schulisch zu erwartenden Leistungen der Heranwachsenden. Begabung wird dabei als dichotome Kategorie, sozusagen als Eigenschaft verstanden. Entweder ist ein Kind begabt oder nicht; ein Mittelmaß ist nicht existent.

Im Interview mit den Lehrpersonen der WMS (1220) ist der Wandel der SchülerInnenpopulation ein bedeutsames Thema. Anhand der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Diversität lässt sich ein Leistungsbegriff festmachen, der sich durch diese Entwicklung begründet.

Lm1 schätzt, dass zum derzeitigen Zeitpunkt die Anzahl der SchülerInnen, die „*leistungsmäßig besser sind*“ (Lm1 Interview WMS, Z 163), überwiegt.

Lw1 misst dabei der Schule eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung des Leistungspotenzials der Lernenden bei. Die Stigmatisierung von „*guten*“ und „*schlechten*“ SchülerInnen sollte laut ihren Angaben vermieden werden, da eine zu voreilige Zuordnung von Leistungen zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung führen könnte. Eine Vermeidung dieser frühzeitigen Zuordnung begründet Lw1 mit den Worten: „*[...] es haben sich Kinder dermaßen entwickelt zu ihrem Vorteil, manche auch zu ihrem Nachteil*“ (Lw1 Interview WMS, Z 219ff.)

Um die Leistungen der Kinder eruieren zu können, ist laut Lm1 eine gelungene pädagogische Beziehungsarbeit unabdingbar. So soll bereits am Schulbeginn der Lernstand der Lernenden ermittelt werden, um individuelle Förderungen zur Leistungssteigerung anzubieten. „*Ich hab' nicht von vorne herein super Mathematiker gehabt, das hat sich erst so herauskristallisiert, indem man die Kinder besser kennengelernt und dann vielleicht mitbekommt, aha, der ist ja ganz gut da in dem Bereich [...]. Jedes Kind hat seine Stärken und das muss man erstmal rausfinden, wo das ist.*“ (ebd. Z 181ff.)

Folgende mögliche *Orientierungsrahmen* lassen sich zuordnen: Eine zu voreilige Stigmatisierung der SchülerInnenleistungen beeinflusst die Entwicklung des Leistungspotenzials; Beziehungsarbeit ermöglicht eine individuelle und angepasste Potenzialförderung.

Im Interview mit der BHAK/S (1100) spricht L1 davon, dass die Schule danach strebt, die „*besten Schüler zu bekommen*.“ (L1 E-Interview BHAK/S, Z106) „*Beste SchülerInnen*“ werden als leistungswillig verstanden, die „*bereit sind, einen gewissen Einsatz zu zeigen*.“ (ebd. Z 103-106) Auch in diesem Interview erfolgt eine Kategorisierung von „*guten und schlechten SchülerInnen*“, die anhand des Lerneifers der Heranwachsenden gemessen werden. „*Es gibt Klassen, die sind sehr leistungswillig und sehr leistungsbereit und manche, die brauchen halt sehr viel an Motivation und Anstrengung, dass sie halt das Ziel erreichen.*“ (ebd. Z 122f)

Möglicher *Orientierungsrahmen*: Der Leistungswille beziehungsweise die Motivation der SchülerInnen bestimmt deren Zuordnung in eine der angesprochenen Kategorien.

Zusammenfassung: Der Vergleich der Interviews legt ein vorgefertigtes Bild seitens der Lehrkräfte von Leistung und Leistungsbereitschaft dar. So unterscheiden die Lehrkräfte zum einen zwischen '*schwachen*' (=schlechten bzw. leistungsschwachen), zum anderen zwischen '*starken*' (=guten bzw. leistungsstarken) SchülerInnen. Hervorzuheben ist dabei die Lehrkraft der BHAK/S, die im Interview von „*leistungswilligen SchülerInnen*“ spricht. Mit dem Begriff *leistungswillig* wird ein klar definiertes Bild von Leistung seitens L1 offengelegt. Diesen Leistungswillen ermittelt die Lehrkraft durch die Erfüllung des geforderten Einsatzes und die eigenständig eingebrachte Lernmotivation.

Die Kategorisierung der Leistungen wird klar voneinander abgegrenzt und Leistungsunterschiede werden anhand von Noten gemessen. Leistungsbeurteilung dient dabei als Instrument, um Heranwachsende innerhalb dieser beiden Kategorien einzuordnen. Die WMS (1220) spricht sich jedoch für eine zu voreilige Etikettierung der Lernenden aus. Es ist das Ziel der Schule, die Heranwachsenden in ihrer Individualität, ihren Stärken und Schwächen zu fördern.

### Formen der Leistungsbeurteilung

Lm1 unterrichtet an der WMS und dem *ORG (1230)* und eruiert Leistungen im Unterricht anhand von Gruppenarbeiten. Der Lehrer legt das pädagogische Konzepts der Schule dar, welches auf die individuelle Förderung der SchülerInnen, vor allem auf die der leistungsschwächeren, ausgerichtet ist. Dieses Konzept erscheint ihm durchaus ambitioniert, jedoch gestaltet sich die tägliche Einhaltung laut Lm1 problematisch. Der Lehrer geht davon aus, dass mit den durchgeführten Gruppenarbeiten nicht alle SchülerInnen ausreichend fachlich gefördert werden. Der Fokus liegt stattdessen auf dem entstehenden '*Sozialgefühl*', "*das ist von der Gruppendynamik auch nicht so schlecht.*" (Lm1 Interview WMS; ORG, Z 209-210).

Dadurch stellt Lm1 fest, dass in seinen Fächern womöglich keine ausreichende beziehungsweise gelungene Leistungsförderung für alle Kinder stattfindet. Die Idee hinter diesen Gruppenarbeiten ist die Förderung des Austauschs zwischen den „*Schwächeren*“ (ebd. Z 423) und den „*Guten*“, „*dass man sagt, die lernen voneinander und so kann man Begabungen fördern.*“ (ebd. Z 426)

Folgender *Orientierungsrahmen* lässt sich zuordnen: Der Fokus bei der Umsetzung von Leistungsbeurteilung liegt auf dem sozialen Lernprozess. Eine solche Umsetzung könnte jedoch dazu führen, dass eine gelungene und individuelle Leistungsförderung für alle SchülerInnen zu kurz kommt.

Im Gespräch mit der WMS (1220) wird offen über verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung gesprochen. Dabei legt Lm1 dar, dass die Schule bis zum Ende der dritten Klasse auf Ziffernnoten verzichtet. Der Wechsel auf das Notensystem wird dabei durch die vorgeschriebene gesetzliche Lage begründet. Lm1 positioniert sich kritisch gegenüber diesem Wechsel, da ihm dieses Hin und Her „*scheinheilig*“ (Lm1 Interview WMS, Z 905) gegenüber den Eltern und SchülerInnen erscheint.

Schulversuche im Hinblick auf Leistungsbeurteilung stehen Lm1 frei, jedoch erfordern diese eine Genehmigung vom Schulorganisations- und Unterrichtsgesetz. In diesem Kontext hebt Lm1 die an der Schule angebotene KDL (Kommentierte Direkte Leistungsvorgabe) Beurteilung im Rahmen der KEL Gespräche hervor. Diese Form der Leistungsbeurteilung stellt mittlerweile für Lernende und LehrerInnen einen Stressfaktor dar, da die nötige Vorbereitungszeit fehlt (ebd. Z 952ff.). Grundsätzlich werden diese jedoch durch ihren Austauschcharakter als positiv wahrgenommen.

Mögliche *Orientierungsrahmen*: Es steht der Lehrkraft frei sich für eine beliebige Form der Beurteilung zu entscheiden, diese muss allerdings vom SCHUG genehmigt werden. Ein Wechsel von einer Schule ohne Noten hin zu einer Schule mit Noten kann von Lehrenden negativ erlebt werden.

Lw2 der BHAK/S (1100) stellt fest, dass in ihrer Klasse schlechte Noten auf die Nichterreichung von Lehrzielen zurückzuführen sind. Die Schule legt dabei großen Wert auf eine transparente Leistungsbeurteilung, sodass sich die SchülerInnen untereinander vergleichen können. Die Motivation der Heranwachsenden hat, laut Lw2, großen Einfluss auf das weitere Leistungsverhalten der Lernenden.

Im Interview wird gefragt, wie SchülerInnen in der Klasse auf schlechte Zensuren reagieren. Lw2 spricht davon, dass kein „*böses Blut*“ (Lw2 Interview BHAK/S, Z 417) zwischen ihr und den Lernenden fließt. Interessant erscheint in diesem Kontext die Artikulation von Lw2, die plötzlich verunsichert wirkt und Sätze immer wieder abbricht. So äußert Lw2 beispielsweise: „*die SchülerInnen verstehen das auch, warum, also ich hab- es ist kein (...) sie sehen das auch- weiß ich nicht, ich würd' nicht sehen, dass die das jetzt so als Hinrichtung empfinden.*“ (ebd. Z 420ff.)

Lm kennzeichnet die Faktoren: „*Klarheit, Klärung und Wertschätzung*“ (Lm Interview BHAK/S, Z 433f) als unabdingbar für eine gelungene Leistungsbeurteilung. Lm erachtet es als zielführend, die individuell gesteckten Leistungsziele der SchülerInnen zu erfragen. Ein Austausch über die Empfindungen und Zielsetzungen der Lernenden kann zu einer sensibleren

und wertschätzenden Beurteilung beitragen. Lm versucht dabei „*immer darauf Bedacht zu nehmen, dass ich den Inhalt bewerten muss, aber nicht die Person*“ (ebd. Z 444).

In der Juniorcompany der Schule können sich die Lernenden selbst beurteilen. Diese Form der Beurteilung funktioniert laut Lw3 gut, da es keine groben Meinungsunterschiede gibt. Lm unterstützt diese Aussage und betont, dass die Schule darum bemüht ist, den SchülerInnen den Druck der Noten zu nehmen.

*Mögliche Orientierungsrahmen:* Eine gelungene Beurteilung kennzeichnet sich durch Transparenz und Wertschätzung. Schlechte Noten könnten das Verhältnis zwischen Lehrkraft und SchülerIn verschlechtern. Die Beurteilung soll sich auf den Inhalt der Leistung und nicht auf die jeweilige Person richten.

Im *Einzelinterview* mit der Lehrkraft der BHAK/S (1100) werden Verschlechterungen durch die angeordneten Maßnahmen des „*Unterrichtsministeriums*“ angeführt. Diese Verschlechterungen sind der teilzentrierten Reifeprüfung zuzuordnen: „*Es gibt keine Vorbereitungsstunden mehr. Das heißt, die Schüler haben nicht die Möglichkeit, zwischen Notenabschluss vor der mündlichen Matura dann noch einmal (erm) unterstützende Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen zu führen, was bis jetzt sehr hilfreich war.*“ (L1 Interview EI BHAK/S, Z 87-90) L1 kritisiert diese Entwicklung, da dadurch der Austausch zwischen den Lehrenden und Lernenden zu kurz kommt.

*Möglicher Orientierungsrahmen:* Die gekürzten Vorbereitungsstunden könnten sich negativ auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken, da es an einem ausführlichen LehrerIn – SchülerIn Austausch mangelt.

**Zusammenfassung:** Die verwendeten Formen der Leistungsbeurteilung fallen in den drei Schulformen unterschiedlich aus. Dabei wird nur in der WMS (1220) explizit angeführt, dass erst ab Ende der dritten Klasse Ziffernnoten eingeführt werden. Diese Einführung ins Ziffernsystem ist auf den Gesetzgeber zurückzuführen und wird von den Lehrkräften als kontraproduktiv erlebt. Auch Gruppenarbeiten und KDL Gespräche werden als Formen der Leistungsbeurteilung genannt und mit positiven Attributen unterlegt. Diese fördern den sozialen Austausch zwischen den Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lehrenden.

Es lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte bei der Auswahl der Formen von Leistungsbeurteilung in ihrem Handeln frei sind, allerdings müssen sich diese am Schulunterrichtsgesetz orientieren. Weiters wird in einem der Interviews deutlich, dass eine gelungene Beurteilung durch

Transparenz und Wertschätzung gekennzeichnet sein sollte. Dies soll verhindern, dass die Beurteilung personenbezogen stattfindet.

### Funktionen der Leistungsbeurteilung

Im Interview mit der WMS und dem ORG (1230) erscheint die Selektion als wichtigste Funktion der Leistungsbeurteilung. Lw1 bringt mit ihren Worten die Thematik auf den Punkt: „*Gymnasium ist Auslese.*“ (Lw1 Interview WMS; ORG, Z 374) Als Hauptunterscheidungskriterium wird die selektive Funktion herausgestrichen. Dabei wird versucht, eine starke Abgrenzung zur eigenen „*Schulkultur*“ (vgl. Z 381) zu gestalten.

Die Betonung der selektiven Funktion, wie sie im Zitat „*Gymnasium ist Auslese*“ beschrieben wird, wird nicht als theoretisch-pädagogisch andere Haltung („*Kultur*“, Z 381) verortet, sondern als ein sich daraus ableitender Faktor für das Lernangebot, dass die SchülerInnen an der Schule erhalten. Insofern wird laut Lw1 versucht, eine Praxis aufgrund eines anderen Verständnisses der LehrerInnen zu leben. Die WMS und das ORG grenzen sich davon ab, als Selektionsort verstanden zu werden („*Durchfallen, Wiederholen, eigentlich nicht vorgesehen*“, Z 366; „*hier bleibt man*“, Z 377)

Es stellt sich folgender *Orientierungsrahmen* fest: Die Schule strebt nach Inklusion und Selektionsfreiheit; Abgrenzung der eigenen Schule vom selektiven Gymnasium.

Lw2 schreibt in diesem Kontext der Selektionsfunktion negative Empfindungen zu. Die Schule ist darum bemüht, ein angsterfüllendes Klima zu verhindern (*negativer Gegenhorizont*: Leistungsdruck schafft Angst und verhindert dadurch das Ausleben von Begabungen). Lw2 konstruiert damit diese Schule als einen Ort, an dem – durch die Selektionsfreiheit – Begabungen und Leistungen besonders zur Geltung gebracht werden können. Wer andere Begabungen zeigt, jedoch aber in den Hauptfächern leistungsschwach erscheint, muss die Schule wechseln ("*kannst halt nicht im Gymnasium bleiben*" (Z 376-377)). Weil in der WMS diese Gewichtung nicht relevant erscheint und man kann nicht durchfallen kann, wird versucht, die SchülerInnen mit all ihren Schwächen und Stärken anzuerkennen. Durch die Etablierung einer angstfreien Kultur erfahren SchülerInnen mit Leistungsschwächen dennoch Wertschätzung in Bereichen, wo sie Begabungen zeigen (*positiver Gegenhorizont*: Anerkennung von Begabungen als besonderes Merkmal).

Auch in der BHAK/S (1100) erscheint die Selektionsfunktion als wichtige Thematik der Leistungsbeurteilung. Diese Vermutung stützt sich darauf, dass die Leistungen der Lernenden im Hinblick auf das spätere Berufsleben gefiltert werden. Dabei wird versucht: „*nicht darauf*

*zuschauen, was die Leute nicht können (...) Das wissen sie meiner Erfahrung nach eh ganz gut, wo sie nicht gut sind, sondern eher drauf zu schauen, wo bin ich gut und wo kann ich auch unterstützen.“ (Lm Interview BHAK/S, Z 172-177)*

Auch in der *BHAK/S (1100)* nimmt die Selektionsfunktion ein zentrales Thema im Interviewverlauf ein. Motivierte und „willige“ (Z 196) SchülerInnen werden beim Einstieg in die Schule durch Aufnahme- und Beratungsgespräche ausgetragen. Dies soll den Lernenden ermöglichen, eine für sich passende und angemessene Schule besuchen zu können. „*Zu einem hohen Ausmaß schaffen wir es schon, Schüler zu bekommen, die willig sind, das heißt es gibt ein Aufnahmeverfahren. Es gibt Aufnahme- und Beratungsgespräche und da versuchen wir wirklich Personen herauszufiltern, die- wo wir glauben, dass sie richtig im Schultyp sind.*“ (L1 EI Interview BHAK/S, Z 196ff)

Die Befragte kritisiert dabei das österreichische Schulsystem und bezeichnet es als „*Fehlkonstruktion*“ (ebd. Z 529). Selektion findet dabei ohne Rücksicht auf Inklusion statt, wodurch das System leidet. Interessant erscheint, dass die Lehrkraft der BHAK/S die auferlegte Selektionsfunktion kritisiert, diese allerdings an ihrer Schule als begründbar erachtet.

Ein Ziel der Schule ist die Vorbereitung auf den Berufseintritt. L1 betont dabei das Bemühen, dass die SchülerInnen die Schule gut gerüstet für den Arbeitsmarkt verlassen. „*Sehr sehr viele studieren auch nachher HAK weiter, also ich hab von Prozentsätzen so von 70% gehört*“ (ebd. 418f)

Möglicher *Orientierungsrahmen*: Selektion kann dazu dienen, Heranwachsende auf die für sie richtigen Schultypen zu verteilen. Die Schule ist darum bemüht, die Heranwachsenden auf den späteren Berufseintritt vorzubereiten.

Zusammenfassung: In allen herangezogenen Interviews nimmt die Selektionsfunktion eine erhebliche Rolle ein. Diese Funktion wird von den LehrerInnen kritisiert, allerdings begründen die Schulen die Einhaltung dieser Funktion. Die Schule dient als Mittel, die Lernenden auf den späteren Berufseintritt vorzubereiten und all jene Begabungen zu fördern, die für den Arbeitsmarkt bedeutsam sind.

### Die Rolle der Lehrkraft

Lw1 aus der *WMS und dem ORG (1230)* spricht im Interview das Handeln der Lehrperson im Unterrichtskontext an, von dem die Lehrkraft allerdings selbst nicht überzeugt ist. (In Äußerungen zuvor bezeichnete sie dies als "Defizit." (Lw1 Interview WMS; ORG, Z 97; 101)

Kurz danach verstkt sie diese Einschätzung, indem sie dieses als "Problem" (Z 127) kennzeichnet.

Die Ursache wird dabei in der heterogenen Schülerpopulation verortet. Die Zuwendung bei der Förderung wechselt und richtet sich "*mal mehr um den [...], mal mehr um den.*" (Z 105-106) Dadurch hat die pagogische Arbeit für die Lehrerin keine erkennbare Wirkungskraft, wobei der Wunsch nach sichtbaren Folgen des eigenen Unterrichts besteht. Der pagogische Auftrag wird nach außen hin erllt, jedoch implizieren die Worte von Lw1, dass ihre eigenen Ansprüche beziehungsweise ihr Verständnis von Frden (Ausgleichen von Schwächen) nur schwer eingelt werden kann. Den Grund für diese Unzulänglichkeit lokalisiert Lw1 in ihrem eigenen Handeln, nicht etwa bei unspezifischen Vorgaben vonseiten der Bildungspolitik oder ungenügenden Rahmenbedingungen.

Lw2 verweist mit ihrer abschließenden Aussage auf die hohe Erwartungshaltung seitens der Eltern: „*Also das find' ich- die empören uns auch immer relativ stark.*“ (Z 596-597). Dabei impliziert Lw2 ein Kollektiv ("uns", Z 596), das im weiteren Gesprächsverlauf von den anderen Lehrpersonen auch nicht in Frage gestellt wird. Das Emprende an den Eltern sind die hohen Erwartungshaltungen an die Schule. Diese sehen die Förderung oftmals einzig und allein in den Händen der Lehrenden, sind aber nicht dazu bereit, einen eigenen Beitrag zu leisten.

Möglicher *Orientierungsrahmen*: Heterogene Schlerpopulationen lassen eine fokussierende Förderung nur schwer zu, wodurch es zu Defiziten bei der Förderung von leistungsschwächeren Kindern kommen kann. Es mangelt an der Unterstützung der Eltern. Die hohe Erwartungshaltung kann den Lehrberuf zusätzlich erschweren.

Im Interview mit der WMS (1220) kennzeichnet die Meinung der Gesellschaft zum Lehrberuf ein zentrales Thema. Lw4 ist der Ansicht, dass die gesellschaftliche Etikettierung vom Lehrkörper eine gewisse Hürde darstellt, in den Lehrerberuf einzusteigen. „*Es gibt zwei Gründe, Lehrer zu werden, das ist Juli und August und ansonsten hat man eigentlich nicht viel zu melden.*“ (Lw4 Interview WMS, Z 843f.) Diese Aussage deutet darauf hin, dass die Außenwirkung von Lehrenden in der Gesellschaft negativ behaftet ist. LehrerInnen sehen sich mit diesen Vorwfen konfrontiert.

Neben der Außenwirkung des Lehrberufs spielen auch die Vorbildfunktion und der Zeitfaktor eine große Rolle. „*Dadurch dass wir in einem Team sind, verbringen wir mit den Kindern ganz viel Zeit, mehr Zeit als teilweise Eltern. Und den Einfluss muss man sich als Lehrer auch bewusst sein, dass man ja teilweise von morgens bis abends, also bis fast abends, um halb fünf, mit den Kindern die Zeit verbringt, die Kinder ja die meiste Zeit in der Schule verbringen und*

*wir als Lehrer ein Rieseneinfluss auf die Kinder haben. (...).“ (ebd. 244ff.)*

Möglicher *Orientierungsrahmen*: Das LehrerInnenhandeln sollte stets reflektiert werden, da diese einen erheblichen Einfluss auf die SchülerInnen haben können.

Im Interview mit den Lehrkräften der *BHAK/S (1100)* äußert sich Lw2 zu den SchülerInnenleistungen und meint, dass diese nicht „*die absoluten Spitzenschüler sind und auch nicht jetzt topmotiviert. Es gibt auch welche wo man merkt, so heute schlafen sie sich einmal ein bissl aus oder so aber ich find die menschlich sehr nett.*“ (Lw2 Interview BHAK/S, Z 377ff).

Diese Wortmeldung deutet darauf hin, dass die Lehrerin darum bemüht ist, die Leistungen der Lernenden von ihren persönlichen Zuneigungen zu unterscheiden. Bei der Verteilung von schlechten Noten hat Lw2 nicht das Gefühl, dass dies Auswirkungen auf ihren Beliebtheitsgrad innerhalb der Klasse hat. Es macht daher den Anschein, dass sich Lw2 in ihrer Lehrerinnenrolle wohlfühlt.

Im Einzelinterview mit der *BHAK/S (1100)* sagt L1: Es gibt „*bei uns überdurchschnittlich viele Kolleginnen und Kollegen, die sehr leistungswillig und sehr leistungsbereit sind und sehr gern innovativ tätig sind (...) und die gerne mit Schülern arbeiten.*“ (L1 Interview EI BHAK/S, Z 159-163) Anhand dieser Aussage betont L1 die gelungene Arbeit des LehrerInnenteams in der Schule. Diese Arbeit kennzeichnet sich durch Innovation und Freude am Berufsfeld.

Zusammenfassung: Grundsätzlich macht es den Anschein, dass die befragten Lehrenden mit ihrer LehrerInnenrolle zufrieden sind. Jedoch könnte die gesellschaftliche Etikettierung des Lehrberufs zu einer Distanzierung zur Berufswahl führen. Neben der gesellschaftlichen Außenwirkung werden auch der hohe Druck seitens der Eltern sowie der oftmals nur schwer umsetzbare pädagogische Auftrag kritisiert. Diese Faktoren erschweren eine gelungene pädagogische Umsetzung des Lehrauftrags.

### Schulexterne Einflussfaktoren auf den Leistungsaspekt

In der *WMS* und dem *ORG (1230)* wird als Diversitätskategorie zwischen „*Kindern eben mit Migrationshintergrund*“ (Z 559) und Kindern mit nicht Migrationshintergrund unterschieden. Lw1 weist darauf hin, dass diese vor allem „*als Gruppe*“ (Z 560) erfassbar sind. SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden als Kollektiv und weniger in ihren individuellen Ausprägungen wahrgenommen. Dabei führt Lw1 diese Klassifizierung jedoch nicht weiter aus.

Lw3 führt fort, dass eine „*ganz ganz entscheidend[e]*“ Diversitätskategorie SchülerInnen mit und ohne häusliche Unterstützung sind. Lw2 knüpft an diesen Worten an und vergleicht die Unterstützungsleistung durch die Eltern mit früheren Situationen („*wo die Eltern auch gar nicht mehr können*“ (Z 571)). Es wird dabei nicht näher erläutert, an welche früheren Gegebenheiten sie hier denkt und ob diese Einschätzung auf eigenen Erfahrungen oder auf (Vor-)Urteilen beruht.

Möglicher *Orientierungsrahmen*: Kinder mit Migrationshintergrund werden als Kollektiv wahrgenommen.

In ihrer Aussage dokumentiert Lw2 eine Erwartungshaltung der LehrerInnen an die Eltern, sich am Bildungserfolg der SchülerInnen aktiv zu beteiligen. (*negativer Gegenhorizont*: Heute erleben nur wenig SchülerInnen ausreichende Unterstützung durch die Eltern; *positiver Gegenhorizont*: Schule und Elternhaus haben eine Ergänzungsfunktion) Als Grund für die fehlende elterliche Unterstützung werden die veränderten Lebensumstände (Berufstätigkeit, Familienform) angeführt. Die fehlende Unterstützung wird dabei nicht als ein individuelles Versagen den Eltern zugeschrieben.

Auf Nachfrage der Interviewerin skizziert Lw1 am Beispiel zweier "*türkische[r] Kinder*" (Z 581) ein Bild von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, in dem ein ungünstiges familiäres Umfeld den schulischen Erfolg verhindert ("*die kommen einfach nicht weiter und ja, oder kaum*" (Z 583-584)). Neben dem fehlenden "*Bildungsbackground*" (Z 582) werden dabei auch die fehlenden Bildungsambitionen ("*Ehrgeiz*", Z 583) angeführt, wobei dem Transkript nicht eindeutig zu entnehmen ist, ob sich dieser Ehrgeiz zunächst auf die Eltern bezieht oder als Folge der mangelnden Unterstützung bei den SchülerInnen wahrgenommen wird.

Möglicher *Orientierungsrahmen*: Bildung klappt nur, wenn Schule und Eltern an einem Strang ziehen.

Lw1 fasst diese Diskussion zusammen und konstruiert auch hier eine Alles-oder-Nichts-Position, die – ähnlich wie bei der Dichotomisierung in '*gute*' und '*schwache*' SchülerInnen – keine weitere Differenzierung in sich enthält: „*wenn zuhause nichts ist*“ (Z 605). Damit wird eine Extrem situation beschrieben, in der es der Schule nicht gelingt, zu große Defizite aufzufangen und bildungsberechtigte SchülerInnen ,*trotz*‘ ihres häuslichen Umfelds zu fördern. Im Verweis, dass „*die Zeiten [...] eigentlich so [sind], dass man das von der Schule erwartet*“ (Z 605-606) kommt eine Überforderung zur Geltung. Im Gegensatz zu einem

unbestimmten Früher, müssen die Schule – und damit der Lehrkörper – Aufgaben und Funktionen erfüllen, die über das Machbare hinausgehen.

Auch in der *WMS* (1220) werden ein desolates Elternhaus und ein geringer Bildungshintergrund als kontraproduktiv für den Leistungserfolg genannt. Diese Faktoren werden von Lw1 als „*Rucksäcke der Kinder*“ (Lw1 Interview WMS, Z 150f.) bezeichnet.

In der *BHAK/S* (1100) wird kulturelle Diversität als Vorteil empfunden. Lw2 ist der Ansicht, dass von der unterschiedlichen Herkunft der SchülerInnen „*auch viel profitiert wird.*“ (Lw2 Interview BHAK/S, Z 149) Als hinderliche Faktoren für schulisches Vorankommen werden mangelnde Deutschkenntnisse gekennzeichnet, die trotz unterstützenden Fördermaßnahmen Probleme beinhalten. Lm spricht sich im Interview gegen das Wort „*Problemfelder*“ (Lm Interview BHAK/S, Z 526) aus. Der Lehrer sieht „*es eher als Herausforderungen*“ (ebd. Z 527) auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen.

Auch im *Einzelinterview* der *BHAK/S* (1100) ist die Rede von dem hohen SchülerInnenanteil mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Die Schule versucht dabei, dass SchülerInnen untereinander und voneinander lernen können. „*Das macht glaub ich auch sehr viel, dass sie sich gegenseitig unterstützen und helfen und voneinander lernen.*“ (L1 Interview EI BHAK/S, Z 221f)

Zusammenfassung: In allen vier Interviews wird deutlich, dass sich der hohe sprachliche und kulturelle Diversitätsanteil hinderlich auf den Lernerfolg und ein schulisches Vorankommen auswirkt. Lediglich im Interview mit der BHAK/S werden kulturelle Unterschiede als Profit angesehen, da Kinder voneinander lernen können. Ein desolates Elternhaus und ein geringer Bildungshintergrund seitens der Familie werden ebenfalls als hinderlich auf das Leistungspotenzial der Heranwachsenden empfunden. LehrerInnen haben dabei das Gefühl zusätzliche Aufgaben übernehmen zu müssen, die über das „*Machbare*“ hinausgehen. Dieses Ausgleichen kann bei Lehrkräften zu Überforderungen führen.

## 6.5 Typenbildung

Im folgenden Schritt erfolgt nun die Typisierung der Lehrkörperrolle. Diese gliedern sich in verschiedene Typen:

- Die Innovativen
- Die Konservativen
- Das Mittelfeld

### Typ „Die Innovativen“

Die Lehrperson der BHAK/S (Einzelinterview) kann dem Feld der „Innovativen“ Typisierung zugeordnet werden. Diese unterrichtet in der Junior Company (Businessklasse) und zeigt verstärkte Bemühungen und Innovationen im Kontext von Leistungsbeurteilung und Diversität. Laut L1 gibt es an dieser Schule grundsätzlich „*überdurchschnittlich viele Kolleginnen und Kollegen, die sehr leistungswillig und sehr leistungsbereit sind und sehr gern innovativ tätig sind (...) und die gerne mit Schülern arbeiten.*“ (L1 Interview EI BHAK/S, Z 159-163)

Die befragte Lehrkraft nimmt in den ausgewerteten Interviews eine Sonderstellung ein, da der hohe SchülerInnenanteil mit einer anderen Erstsprache als Deutsch positiv und als Bereicherung erlebt wird. L1 schätzt die Diversität zwischen den Lernenden, da dadurch ein produktiver Austausch im Unterricht entsteht.

Generell erweckt es den Anschein, als wäre die Schule darum bemüht, dass die SchülerInnen durch ihrer unterschiedlichen Begabungen voneinander profitieren können: „*Das macht glaub ich auch sehr viel, dass sie sich gegenseitig unterstützen und helfen und voneinander lernen.*“ (L1 Interview EI BHAK/S, Z 221f)

Durch das Interview entsteht der Eindruck, dass die Lehrperson eine hohe pädagogische Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder auslegt. Dabei wird versucht, die SchülerInnen bestmöglich in ihrer Individualität sowie in ihren Stärken und Schwächen zu fördern.

Die Umsetzung der Fördermöglichkeiten (Individualisierungs- und Begabungsförderungsprogrammen, Peerprogramme, Jugendcoaches, Workshops etc.) deutet auf eine innovative und schülerInnenorientierte Arbeitsweise hin. Jugendcoaches bieten an der Schule ein sogenanntes „Risiko Check Tool“ an. Dabei werden schulabbuchgefährdete SchülerInnen gefördert und anhand von Gesprächen beraten. L1 sagt dazu, dass die Schule mit diesem Angebot bereits „*sehr gute Erfahrung gemacht*“ (ebd. 262) haben.

Kritik äußert die Lehrkraft in den Schwierigkeiten rund um die Kontaktaufnahme mit den Eltern. Dies verhindert ein gemeinsames produktives Agieren. L1 lokalisiert dabei ein vermehrtes Interesse bei den Eltern zu Schulbeginn: „*Also man schafft's am Anfang, die Eltern in die Schule zu bekommen (...) je älter sie werden, desto schwieriger ist, dann Kontakt zu halten. Also am ehesten kommen sie noch, wenn's positive Events gibt (...) aber sonst ist der Kontakt eher eher schwierig, also auch dann, wenn es Schüler gäbe, wo es einen Bedarf gäbe, wo wirklich gemeinsames Agieren notwendig wäre. Schwierig.*“ (ebd. 227-233)

Es ist spürbar, dass die Lehrkraft den Kontakt und Austausch mit den Eltern als wichtig erachtet. Vor allem SchülerInnen mit erhöhtem Förderbedarf würden von der Zusammenarbeit von LehrerInnen und Eltern profitieren.

Neben dem geringen Einsatz der Eltern nennt L1 auch wirtschaftliche und alltägliche Innovationen, welche als Herausforderung für den Lehrberuf empfunden werden. „*Mit all diesen vielen Innovationen in unterschiedlichen Klassen, Ausbildungsformen, Erfordernissen, die da halt notwendig sind, es ist (...) Sehr komplex, ja und auch sehr zeitintensiv.*“ (ebd. 518-424) Trotz der Herausforderungen der laufenden Veränderungen lässt sich ein erhöhtes und innovatives Bemühen seitens der befragten Lehrkraft feststellen. Durch ihre Motivation Neues auszuprobieren, ihre pädagogische Einstellungen und ihre Offenheit gegenüber kultureller und sprachlicher Diversität lässt sich L1 zum Typ „*Die Innovativen*“ zuordnen.

#### Typ „Die Konservativen“

Die LehrerInnen der WMS und ORG (1230) können dem Typ die „Konservativen“ zugeordnet werden. Trotz bemerkbaren hohen Engagements begründet das duale Begriffsverständnis der Lehrkräfte den Typ der „Konservativen“. Dabei ist eine deutliche Etikettierung von „*SchülerInnen mit und ohne AHS – Reife*“ (Lw2 Interview WMS; ORG, Z 544) sichtbar. Begründet durch den hohen Diversitätsanteil von Kindern mit Migrationshintergrund wird ein dichotomes Verständnis von "schwachen" und "begabten" Kindern dargelegt. Diese Kategorien der Leistung werden mit den Merkmalen (begabt = gut) gleichgesetzt. Es eröffnet sich dadurch ein Entweder- Oder- Verhältnis, welches kein Mittelmaß zulässt.

Dennoch wird sich im Rahmen der Möglichkeiten bemüht, vor allem die „*schwachen Kinder*“ (ebd. 80) zu fördern, da die „*schwächeren Kinder*“ zahlenmäßig überwiegen. Durch diesen Fokus auf die leistungsschwächeren Kinder, gleicht das LehrerInnenhandeln einem „*Herumlavieren*“ (ebd. 105). „*Das Problem*“ (ebd. 127, wer wie am besten gefördert werden kann, Anm.) wird dabei in der „*gemischten Population*“ (ebd. 123) verortet.

Die Typisierung „Konservativ“ wird ebenfalls herangezogen, da die Lehrkräfte einen wirtschaftlichen Bezug zur Schülerpopulation wählen. Der Schwerpunkt Begabungsförderung wird in der „*Idee der gemischten Population*“ (ebd. 412f) verortet. Diversität wird in der Schule auf Kindern mit Migrationshintergrund, „*Ausländer, Inländer*“ (ebd. 559), bezogen. Kinder mit Migrationshintergrund werden dabei „*als Gruppe*“ (ebd. Z 560)/ Kollektiv wahrgenommen und weniger in ihren individuellen Ausprägungen wahrgenommen.

Seit Beginn der „*Heterogenisierung*“ (ebd. 431) in den frühen Achtzigerjahren wurde der Schwerpunkt eingeführt. Dabei wurden die herkömmlichen Leistungsgruppen aufgelöst und in

„heterogene Gruppen“ (ebd. 422) zusammengefasst. Die Idee dabei war, dass die „Schwächeren“ (ebd. 423) von den „Guten“ sprachlich profitieren können, „dass man sagt, die lernen voneinander und so kann man Begabungen fördern.“ (ebd. 426)

Die wirtschaftliche Reduktion in der Sprache der Lehrkräfte begründet unter anderem die Wortwahl des „Konservativen“. Die Rede ist von Selektion als wichtigste Funktion der Leistungsbeurteilung. Dabei wird das Gymnasium als „Auslese.“ (Lw1 Interview WMS; ORG, Z 374) betrachtet. Trotz dieser Annahme ist die WMS und das ORG darum bemüht, nicht als Selektionsort verstanden zu werden („Durchfallen, Wiederholen, eigentlich nicht vorgesehen“, Z 366; „hier bleibt man“, Z 377). Durch die Abgrenzung zum Gymnasium versucht die Schule, die SchülerInnen mit all ihren Schwächen und Stärken anzuerkennen.

#### Typ „Das Mittelfeld“

Die LehrerInnen der WMS (1230) werden im Typus des „Mittelfelds“ verortet. An dieser Schule ist ebenfalls der Wandel der SchülerInnenpopulation ein bedeutsames Thema. Der schulinterne Leistungsbegriff resultiert dabei aus der Entwicklung der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Diversität. Jedoch wird dieser nicht präzise offengelegt.

Hervorzuheben ist, dass die LehrerInnen der Schule darum bemüht sind, die SchülerInnen nicht in ihren Leistungen zu kategorisieren. Eine Stigmatisierung erscheint ihnen konterproduktiv, denn: „[...] es haben sich Kinder dermaßen entwickelt zu ihrem Vorteil, manche auch zu ihrem Nachteil“ (Lw1 Interview WMS, Z 219ff.) Die LehrerInnen erachtet es als ihre Verantwortung, Heranwachsende bei der Steigerung ihres Leistungspotenzials zu unterstützen. Aus diesem Grund werden frühzeitig individuelle Förderungen angeboten. Eine Lehrkraft der WMS äußert sich dazu: „Ich hab' nicht von vorne herein super Mathematiker gehabt, das hat sich erst so herauskristallisiert, indem man die Kinder besser kennenzulernen und dann vielleicht mitbekommt, aha, der ist ja ganz gut da in dem Bereich [...]. Jedes Kind hat seine Stärken und das muss man erstmal rausfinden, wo das ist.“ (ebd. Z 181ff.)

Durch diese Aussage der Lehrkraft wird deutlich, dass Beziehungsarbeit an der WMS als wichtige Voraussetzung für Begabungsförderung erachtet wird. Dabei liegt der Fokus darauf, Begabungen „auch zu entdecken und weiter zu fördern. Das ist ja nicht ganz so einfach.“ (ebd. 28)

Auch die Vorbildfunktion und der Zeitfaktor werden als große Rolle im Leistungsprozess

genannt: „*Dadurch dass wir in einem Team sind, verbringen wir mit den Kindern ganz viel Zeit, mehr Zeit als teilweise die Eltern. Und den Einfluss muss man sich als Lehrer auch bewusst sein, dass man ja teilweise von morgens bis abends, also bis fast abends, um halb fünf, mit den Kindern die Zeit verbringt, die Kinder ja die meiste Zeit in der Schule verbringen und wir als Lehrer ein Rieseneinfluss auf die Kinder haben. (...).*“ (ebd. 244ff.)

In der Schule werden TeamlehrerInnen unter Berücksichtigung von Begabungen und Stärken eingesetzt. Die Schule zeigt daher starke Bestrebungen hinsichtlich Leistungsbeurteilung und dem Umgang mit Diversität auf. Auch die starke Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Heranwachsenden ist hervorzuheben.

Die WMS (1230) verwendet ab Ende der dritten Klasse Ziffernnoten, da diese durch das Gesetz vorgeschrieben sind. Jedoch ist die Schule trotz Notensystem um ergänzende Leistungsbeurteilung zugunsten der Schüler bemüht. So werden an der Schule KDL und KEL Gespräche angeboten, die dem besseren Austausch zwischen LehrerIn- SchülerIn – Eltern dienen soll.

Eine starke Ausprägung der Heterogenität an der Schule lässt darauf schließen, dass Leistungsförderung zwar angestrebt wird, dies jedoch auch oftmals Schwierigkeiten bereitstellt. Gelegentlich konnten im Interview Zuschreibungen und Etikettierungen seitens der LehrerInnen lokalisiert werden: Dies wird an einer Stelle besonders sichtbar, als eine Lehrkraft äußert, dass die Schule darum bemüht ist, eine „*möglichst ausgewogene Schülerschaft*“ (ebd. 152) anzuziehen. Als Sonderschule hat die Schule „*wirklich gute Kinder nicht bekommen*.“ (ebd. 154) Die Wortwahl der „*guten Kinder*“ legt eine Etikettierung offen. Dabei wurde zu Beginn des Interviews betont, dass man SchülerInnen nicht „*zuordnen*“ wollen würde.

Trotz der Bestrebungen der Lehrkräfte und der hohen Orientierung an den SchülerInnenbedürfnissen, kann die Schule beziehungsweise die LehrerInnen nicht dem Typus der „Innovativen“ zugeordnet werden. Die LehrerInnen der „Innovativen“ zeigen im Gegensatz zusätzliche Tendenzen zu Fördermöglichkeiten und innovativen Formen der Leistungsbeurteilung auf. So bietet beispielsweise die BHAK/S spezieller Programme für schulabbruchsgefährdete SchülerInnen an.

## 7. Verknüpfung von Theorie und Empirie

Bei der Zusammenführung der empirischen Ergebnisse und der theoretischen Grundlagen ist es erforderlich, die Unterschiede der drei herangezogenen Schultypen zu berücksichtigen.

Die Schulen können nicht direkt miteinander verglichen werden, da eine Bundeshandelsakademie/Bundeshandelsschule (BHK/S) bereits Spezialisierungen anbietet und eine gewisse Richtung der Ausbildung einschlägt. Bei einer Mittelschule (WMS) hingegen werden die SchülerInnen auf den künftigen Arbeitsmarkt und zukünftige Wahlmöglichkeiten vorbereitet.

Ziel dieser Arbeit ist es daher nicht, die teilnehmenden Schulen miteinander zu vergleichen. Der Fokus der Forschung liegt auf dem Verständnis von Leistung und Leistungsbeurteilung und es wird versucht, die Rolle und Aufgabenfelder der Lehrkraft darzulegen. Die unterschiedlichen Schultypen ermöglichen in ihrem Kontrast allerdings neue und innovative Spannungsfelder.

Um nun zu versuchen, die in der Arbeit eingangs gestellte Forschungsfrage zu beantworten, soll diese zunächst noch einmal aufgezeigt werden und mit den Erkenntnissen der Literatur verknüpft werden:

*„Wie wird der Leistungsbegriff im Kontext von Diversität an drei begabungsfördernden Schulen der Stadt Wien verstanden und welche Rolle nimmt die Lehrkraft dabei ein?“*

Unter Betrachtung der beiden zentralen Themen der Fragestellung, soll zuerst das Verständnis vom Leistungsbegriff der LehrerInnen zusammengefasst dargelegt werden. Im Hinblick auf das theoretische Rahmenkonstrukt dieser Arbeit lassen sich folgende Querverbindungen ausfindig machen:

Im Literaturteil wurde bereits dargelegt, dass SchülerInnen anhand von Leistungsunterschieden differenziert werden. Diese Annahme von Benischek (2006, 81) kann anhand der empirischen Untersuchung bestätigt werden, da auch die befragten LehrerInnen die SchülerInnenleistungen kategorisieren. Der Begriff der Leistung wurde generell in den drei Schulen ähnlich verstanden. Das Verständnis des Leistungsbegriffs wurde dabei relativ offen kommuniziert, jedoch konnten teilweise restriktive Haltungen und niedrige Erwartungen an die Schülerschaft festgemacht werden. So zeigte sich beispielsweise bei den LehrerInnen der WMS und dem ORG (1230) eine starke Etikettierung von „*SchülerInnen mit und ohne AHS – Reife*“ (Lw2 Interview WMS; ORG, Z 544). Es wurde ein dichotomes Verständnis von "schwachen" und "begabten" Kindern

deutlich, die mit den Attributen (begabt = gut) gleichgesetzt wurden. Die Lehrenden grenzten diese beiden Kategorien voneinander ab.

Es wurde ebenfalls festgemacht, dass sich Leistung als ein Konstrukt definieren lässt, das sich durch Arbeit und Zeit kennzeichnet und einer Messung unterliegt (vgl. Schröder 1997, 11f.; Aldern 1999, 74). Diese Annahme deckt sich mit den Aussagen der Lehrkraft der BHAK/S (1100). L1 streicht dabei hervor, dass sich die „*beste[n] Schüler*“ (L1 E-Interview BHAK/S, Z106) durch ihren Leistungswillen zeigen und durch ihren Eifer, „*einen gewissen Einsatz zu zeigen.*“ (ebd. Z 103-106)

Eine weitere Parallele zwischen Literatur und Empirie lässt sich bezüglich der Leistungsbereitschaft festmachen. In der Literatur wurde festgehalten, dass Kinder die für die Gesellschaft erforderliche Leistungsbereitschaft mitbringen, jedoch wird dieser Leistungswille in der Schule durch Überprüfungen belastet (vgl. Kassens 2008, 4). Zielführend dient es, wenn die erbringende Leistung zweckmäßig erscheint. Gelingt es der Lehrkraft die SchülerInnen intrinsisch zu motivieren, werden Lernprozesse für SchülerInnen zu einem persönlichen Anliegen (vgl. Jürgens 2006; Sacher 2004; Giegler 2007). Angelehnt an die Erkenntnisse von Jürgens (2006) macht es den Anschein, als wäre sich die Lehrkraft der BHAK/S ihrer Wirkung als Pädagogin nicht vollends bewusst. Diese spricht von „*leistungswilligen SchülerInnen*“, jedoch ist dem Interview nicht zu entnehmen, inwiefern sie zur Motivationssteigerung der Lernenden beiträgt.

Es wurde ein schulischer Leistungsbegriff nach Jürgens festgehalten, welcher besagt: „Weil Schule von der Gesellschaft einen Auftrag erhalten hat, der in seinen Kernpunkten auf Demokratisierung, Humanität, Chancengleichheit, soziale Integration und allgemeine Bildung abzielt, ist ein pädagogischer Leistungsbegriff zu entwerfen, der diesen Erwartungen gerecht wird.“ (Jürgens 1999, 21) Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob sich der Leistungsbegriff der befragten Lehrkräfte mit dem von Jürgens (1999, 21) deckt. In der reflektierenden Interpretation wurde deutlich, dass die LehrerInnen darum bemüht sind, einem chancengerechten und humanen schulischen Leistungsbegriff gerecht zu werden.

Jedoch wurde teilweise ein einseitiger Leistungsbegriff deutlich. Leistungsstarke SchülerInnen wurden synonym als begabt bezeichnet. Ziel einer Schule sollte es jedoch sein, ein erweitertes Leistungsverständnis zu entwerfen, das ein breites Spektrum verschiedener Leistungen miteinschließt. Ein Verständnis, welches „Leistung vermehrt als Ausdruck von Individualität und Entwicklung“ (Winter 2004, 150) betrachtet. In der Bearbeitung der Interviews fällt das

Verständnis von Leistung ähnlich aus. So wird Leistung überwiegend als Begabung beschrieben.

Auch die Funktionen der Leistungsbeurteilung nehmen in den Interviews einen hohen Stellenwert ein, allen voran die Selektions- und Sozialisationsfunktion. Parsons (1968, 161) begründet diese damit, die heranwachsende Generation auf die bestehende Gesellschaft vorzubereiten. So stechen auch in den Interviews Aussagen wie: „*Gymnasium ist Auslese.*“ (Lw1 Interview WMS; ORG, Z 374) hervor. Jedoch sind die LehrerInnen in den Interviews darum bemüht, sich von dem gesellschaftlichen Selektionsdruck abzugrenzen. Die Selektionsfunktion wurde dabei von den Lehrkräften negativ konnotiert. Aus diesem Grund wollen die Lehrenden einen selektionsfreien Ort zu konstruieren, an welchem Begabungen und Leistungen besonders zur Geltung gebracht werden können.

Trotz dieser Bemühungen seitens der Lehrkräfte wird auch in den Interviews deutlich, dass das Bildungssystem als Auslese fungiert (vgl. Fend 1981, 29).

Ein weiterer wichtiger Punkt in der Bearbeitung der Interviews stellt die sozio-ökonomische Herkunft der SchülerInnen dar. Parsons begründet, dass diese bei der Selektion der Heranwachsenden miteinfließt (vgl. Parsons 1968, 163ff.). Die Annahme Parsons findet sich auch in der WMS und dem *ORG* (1230) wieder. In dieser Schule spielt die sozio-ökonomische Herkunft der SchülerInnen eine große Rolle und wird als „*ganz ganz entscheidend[e]*“ Diversitätskategorie gekennzeichnet. SchülerInnen mit und ohne häusliche Unterstützung sind werden einander gegenübergestellt. Auf Nachfrage der Interviewerin skizziert eine Lehrkraft am Beispiel zweier „*türkische[r] Kinder*“ (Z 581) ein Bild von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, in dem ein ungünstiges familiäres Umfeld ein schulisches Vorankommen verhinderte („*die kommen einfach nicht weiter und ja, oder kaum*“ (Z 583-584)). Neben dem fehlenden „*Bildungsbackground*“ (Z 582) werden dabei auch fehlende Bildungsambitionen („*Ehrgeiz*“, Z 583) angeführt, wobei dem Transkript nicht eindeutig zu entnehmen ist, ob sich dieser Ehrgeiz zunächst auf die Eltern bezieht oder als Folge der mangelnden Unterstützung bei den SchülerInnen wahrgenommen wird. Dabei wird ebenfalls eine Alles-oder-Nichts-Position konstruiert. Es wird eine Überforderung seitens der LehrerInnen sichtbar, da es nur selten gelingt, große Defizite von bildungsbeneidigten SchülerInnen aufzufangen.

Zur Rolle der Lehrkraft lassen sich ebenfalls Parallelen zur Literatur rückbinden. Wie im Literaturteil beschrieben, hat die Lehrkraft die Aufgabe, Erziehungsarbeit im Sinne der Schule zu erfüllen. PädagogInnen unterliegen in ihrer Arbeit gewissen Rahmenbedingungen, wobei sie diese aktiv mitgestalten können (vgl. Schittesser 2012, 117). So steht den Lehrkräften bei den Formen der Leistungsbeurteilung ein großer Spielraum zur Verfügung, jedoch muss jede Entscheidung vom SchUG genehmigt sein.

Generell konnte bei allen befragten LehrerInnen eine hohe Leistungsbereitschaft sowie die Liebe zum Lehrberuf festgemacht werden. Im Diskurs rund um die Leistungsbeurteilung wurde auch die kritische Betrachtung von Lehrenden hervorgehoben. Kalthoff (1996, 115) äußert sich in seinen Texten zur alltäglichen Funktion der Notengebung als Teil der Berufspraxis von LehrerInnen und betont die schwierige Lage von Lehrenden. Lw1 aus der *WMS und dem ORG (1230)* spricht im Interview ebenfalls das Handeln der Lehrperson im Unterrichtskontext an. Dabei spricht sie von einem "*Defizit.*" (Lw1 Interview WMS; ORG, Z 97; 101) Kurz danach verstärkt sie diese Einschätzung, indem sie dieses als "*Problem*" (Z 127) kennzeichnet. Ursache für die Probleme lokalisiert sie in der heterogenen SchülerInnenpopulation. Dadurch richtet sich die Förderung je nach Bedarf "*mal mehr um den [...], mal mehr um den.*" (Z 105-106) Die pädagogische Arbeit hat laut Lw1 dadurch keine erkennbare Wirkungskraft und kann dadurch den eigenen Ansprüchen der Lehrerin nicht gerecht werden.

In diesem Zusammenhang wird auch die hohe Erwartungshaltung seitens der Eltern thematisiert. Es wird beklagt, dass diese die Förderung der Kinder oftmals einzig und allein in den Händen der Lehrenden sehen, aber nicht dazu bereit sind, einen eigenen Beitrag zu leisten. Auch in der Literatur wird dargelegt, dass sich Lehrkräfte im pädagogischen Alltag einer laufenden Kritik ausgesetzt fühlen. So erschweren Auseinandersetzungen mit den Eltern oder Rechtfertigkeiten den Lehrberuf (vgl. Tortik 2016, 21f.). Auch die Lehrer der WMS (1220) kennzeichnen die öffentliche Meinung der Gesellschaft zum Lehrberuf als hinderlich. Die gesellschaftliche Etikettierung vom Lehrkörper stellt dadurch eine gewisse Hürde dar, in den Lehrerberuf einzusteigen.

Abschließend wird nun ein Resümee der neu gewonnenen Erkenntnisse gezogen.

## 8. Abschließendes Resümee und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl in der Literatur, als auch in den Interviews erkennbar wird, dass die Anforderungen rund um die Aufgaben der LehrerInnen zugenommen haben. Diese Anforderungen unterliegen dem dynamisch wachsenden sprachlichen und sozialen Wandel, mit dessen Vielfalt und Anforderungen sich vor allem Lehrende konfrontiert sehen (vgl. Jäggle/Krobath 2010, 53). Durch die immer zunehmender kulturelle und soziale Differenz haben sich diese Anforderungen gesteigert, vor allem die Leistungsansprüche der SchülerInnen betreffend (vgl. Allemann-Ghionda 2013, 11).

Pädagogin Tortik (2016, 17) prognostiziert hinsichtlich dieser Thematik, dass der Hype rund um die Leistungsbeurteilung in Form von Noten nicht abnehmen wird. Bemühungen von Seiten der Politik, in der Schule auf das Leben vorzubereiten, werden durch den Kampf um gute Noten begleitet (vgl. ebd.). Dabei muss berücksichtigt werden, dass das Erbringen guter Noten und Erzielen von Leistungserfolgen ein menschliches Grundbedürfnis darstellt (vgl. Sacher 1991, 3). Es ist Aufgabe der Lehrkraft, SchülerInnen einen individuellen Nutzen und eine Form der Alltagstauglichkeit von Wissen erkennbar zu machen. Dadurch werden Lernprozesse für SchülerInnen zu einem persönlichen Anliegen und es gelingt der Lehrkraft, Lernende intrinsisch zu motivieren (vgl. Jürgens 2006; Sacher 2004; Giegler 2007). Anhand der Interviews wurde ebenfalls dargelegt, dass sich eine intrinsische Motivation seitens der SchülerInnen positiv auf das Leistungsverhalten auswirkt.

Trotz zahlreicher Debatten zum Leistungsaspekt mangelt es an einer unzureichenden Reflexion des Leistungsverständnisses von Lehrenden (vgl. Bohnsack 2013, 65ff.). Dieses ist sehr individualistisch, wettbewerbs- und konkurrenzorientiert ausgerichtet. Es begünstigt dabei die leistungsstärkeren SchülerInnen und bietet keinerlei Hilfe zur Herausbildung eines Leistungsantriebes bei Leistungsschwächeren. Ebenso werden SchülerInnen, die in ihrem familiären Umfeld wenig Unterstützung zur Leistungserbringung erhalten, überfordert. Dies ist in der Regel durch Misserfolgserlebnissen gekennzeichnet (vgl. Klafki 1985, 168ff.). Die Lehrpersonen der Interviews äußerten, dass der Fokus der Förderung vor allem auf den leistungsschwächeren SchülerInnen liegt, jedoch ließ sich eine starke und voreingenommene Kategorisierung der Leistungen feststellen.

*„Wir versuchen, Schüler zu bekommen, die was lernen wollen, aber auch bereit sind, einen gewissen Einsatz zu zeigen. Das heißt quasi, um die besten Schüler zu bekommen [...].“* (L1 Interview I PTG, 103-106)

Da der Themenbereich der Leistungsbeurteilung Berechtigungskulturen öffnet und SchülerInnen Bildungschancen zuweist, wird die Gerechtigkeit dieser entstehenden Zuweisung stets hinterfragt. Die anhand von Studien nachgewiesene Ungleichheit in der Praktizierung der Leistungsbeurteilung nimmt trotz Bemühungen der Pädagogik im deutschen und österreichischen Schulsystem nicht ab (vgl. Schrittesser 2013, 1).

Neben den zahlreichen Aufgaben sehen sich Lehrkräfte einem großen Druck seitens der Gesellschaft und der Eltern ausgesetzt. Lehrende ernten für ihre Erziehungsarbeit oftmals Kritik. Dabei unterliegen PädagogInnen in ihrer Arbeit ebenfalls gewissen Rahmenbedingungen, (vgl. Schrittesser 2012, 117). Das Agieren der Lehrkraft wird vor allem im Kontext der Leistungsbeurteilung kritisch betrachtet.

In den Interviews konnte der Wunsch der LehrerInnen nach mehr Austausch und Unterstützung der Eltern ausgemacht werden.

*„ich hab' so das Gefühl, das ist das, was ich hier bewältige, versuche ich zu bewältigen und vielleicht ist es einfach, dass ich mir nicht so viel von den Eltern erwarte.“* (LL Interview WMS, Z 637f.)

*„Also wenn zuhause nichts ist, da hab' ich das Gefühl, schaffts die Schule auch nicht, aber die Zeiten sind eigentlich so, dass man das von der Schule erwartet.“* (LL Interview WMS, Z 605f.)

Durch die immer höher werdenden Ansprüche an den Lehrerberuf und an Leistungsbeurteilung wurde die Notwendigkeit formuliert, Standards zur Feststellung von Leistungsbeurteilung zu entwickeln, an denen sich die Gesellschaft orientieren kann. Diese Bildungsstandards legen Bildungsziele fest, die anhand von Bildungskompetenzen formuliert werden und den LehrerInnen sowie den SchülerInnen Richtlinien bieten (vgl. Klieme u.a. 2003, 9f.). Dieses neue Verständnis von Kompetenzen trug dazu bei, neue und innovative Bildungsstandards zu entwickelt und veraltete zu verabschieden.

An den interviewten Schulen werden verschiedene Formen der Notengebung praktiziert. So verwendet eine der Schulen erst ab dem dritten Jahr Noten. Die Umstellung auf Zensuren wird durch die gesetzliche Lage begründet. Neben dieser Form der Beurteilung ziehen die Schulen Gruppenarbeiten und KDL Gespräche zur Leistungsfeststellung heran.

Abschließend sei gesagt, dass Ziffernnoten immer noch einen Art „Kultstatus“ (Breidenstein 2010, 874) aufweisen. In diesem Prozess werden Anstrengungen gegen gute Noten getauscht und im schulischen als auch im privaten Bereich mit Anerkennung belohnt. Diese Notwendigkeit der Beurteilung von Leistungen hat einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft, der so schnell nicht abreißen wird. Zwar lässt sich ein Umdenken hin zu neueren Formen der Leistungsbeurteilung erkennen, jedoch erscheinen Noten durch ihren transparenten und reliablen Charakter für die breite Öffentlichkeit immer noch verlockend (vgl. Bohnsack 2013, 68).

## 9. Literaturverzeichnis

- ALLEMANN-GHIONDA, Ch. (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- ARTELT, C.; GRÄSEL, C. (2009): Gasteditorial. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23 (3–4), 157–160. Bern: Verlag Hans Huber.
- BARTNITZKY, H. (1996): Leistung und Leistungsbeurteilung. In: HAARMANN, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. S. 114 – 128. Weinheim: Beltz.
- BAUMGARTEN, (1917):
- BEER, R. (2017): Ein Einser ist ein Zweier ist ein Dreier. ORF.at: Wien. Abrufbar unter: <http://orf.at/stories/2397148/2397149/> [zuletzt aufgerufen am: 04.07.2017].
- BENISCHEK, I. (2006): Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem. In: OLECHOWSKI, R. (k.A.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Band 2. LIT Verlag GmbH & Co. KG: Wien.
- BENNER, D. (2007): Unterricht – Wissen - Kompetenz. Deutungs- und Partizipationskompetenz im Religionsunterricht. In: SCHREINER. (Hg.): Gott Lesen, die Welt begreifen. Münster: Religious literacy.
- BEUTEL, S. (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim/München: Juventa.

- BEUTEL, S. (2008): Lernen fördern, Kompetenzen stärken, Effizienz von Schule steigern – Leistungsbeurteilung differenzieren. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie: Universität Wien.
- BLEHER, C. (2008a): Bloß nicht zu viele Einser, bitte! In: Süddeutsche Zeitung v. 28. 07. 2008, S. 18
- BLEHER, C. (2008b): Zu gut. Grundschullehrern wird versetzt. In: Süddeutsche Zeitung v. 11.08.2008, S. 16
- BMBF (2016): Bildung auf einen Blick 2016. OECD Indikatoren. Online unter: [https://www.bmbf.de/files/Education\\_at\\_a\\_Glance\\_2016.pdf](https://www.bmbf.de/files/Education_at_a_Glance_2016.pdf) [zuletzt aufgerufen am: 14.09.2017].
- BOHNSACK, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- BOHNSACK, R. (2003a7): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen.
- BOHNSACK, R. (2003b): Fokussierungsmetapher. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (S.67). Opladen: Leske + Budrich.
- BOHNSACK, R.; PRZYBORSKI, A.; SCHÄFFER, B. (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis.
- BOHNSACK, R. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- BOHNSACK, R. (2011): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Budrich: Opladen und Farmington Hills. S. 40-44De Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS 2012.
- BOHNSAK, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und Akzeptanz von Schwäche. Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- BÖTTCHER, W.; BROSCH, U.; SCHNEIDER-PETRI, H. (1999): Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- BREIDENSTEIN, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 869-887. Beltz Juventa.
- BREIDENSTEIN, G. (2012): Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- BREZOVICH, B.; WOLF, W. (1985): Schulrecht in der Praxis: Fallbeispiele: Allgemeinbildende Pflichtschulen. Band 1. Wien: Jugend und Volk.

BRÜGELMANN, H. u.a. (2006): Sind Noten nützlich - und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt, Main: Grundschulverband.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2007): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 3. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Online unter:  
[https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/info/schulrecht\\_info\\_3\\_5822.pdf?5i8418](https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/info/schulrecht_info_3_5822.pdf?5i8418) [zuletzt aufgerufen am: 30.12.2016]

CZERWENKA, K.; NÖLLE, K.; PAUSE, G.; SCHLOTTHAUS, W.; SCHMIDT, H.J.; TESSLOFF, J. (1990): Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt/Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang.

DKV (Deutscher Katecheten Verein) (2007): Neun Thesen zur Leistungsmessung. In: Gnandt, Georg/Michalke-Leicht, Wolfgang: Leistungsmessung im Religionsunterricht. Hrsgg. vom IfR der Erzdiözese Freiburg, S. 25–30.

DOHSE, W. (1967): Das Schulzeugnis. 2. Auflage. Weinheim

DREITZEL, H.P. (1974): Soziologische Reflexion über das Elend des Leistungsprinzips. In GEHLEN, A. et.al. (1974): *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium.* Deutscher Taschenbuchverlag: München. S.31-53.

DUBS, R. (1994): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

DÜNNEBIER, K.; GRÄSEL, C.; KROLAK-SCHWERDT, S. (2009): Urteilsverzerrungen in der schulischen Leistungsbeurteilung. Eine experimentelle Studie zu Ankereffekten. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23 (3–4), 187–195. Bern: Verlag Hans Huber.

FAUSER, P.; PRENZEL, M.: SCHRATZ, M. (Hrsg.) (2007): Was für Schulen. Gute Schulen in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2006. Stuttgart: Klett-Friedrich.

FAUSER, P.; PRENZEL, M.; SCHRATZ, M. (Hrsg.) (2008): Was für Schulen. Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2007. Stuttgart: Klett-Friedrich.

FELDMANN, K. (2017): Handelndes Lernen im Philosophieunterricht. Charles S. Peirces pragmatische Maxime im Kontext philosophischer Bildungsprozesse. Wuppertal: Springer VS.

FEND, H. (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulscher Sozialisation. Sozologie der Schule I. Weinheim.

FEND, H. (1976): Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim: Beltz Studienbuch.

- FEND, H. (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- FEND, H. (1981): Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.
- FEND, H. (1984): Selbstbezogene Kognitionen und institutionelle Bewertungsprozesse im Bildungswesen. Verschonen schulische Bewertungsprozesse den „Kern der Persönlichkeit?“ In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4. Heft 2. S.251-270.
- FEND, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- FEND, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- FINGERLE, K. (1993): Von Parsons bis Fend – streukturelle-funktionale Schultheorien. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg: Bergmann & Helbig, S. 47–60.
- FRIED, A.; WETZEL, R.; BAITSCH, C. (2001): Leistungsbeurteilung und Geschlechterdiskriminierung. Kritisch-konstruktive Bemerkungen. Universität Wien: Arbeitsheft 2.
- FÖLLING-ALBERS, M.; MEIDENBAUER, K. (2010): Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, Heft 3. S.229-248.
- FURCK, C.L. (1964): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim.
- FURCK, C.L. (1975<sup>5</sup>): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim. o.A.
- GÄRTNER-HARNACH, V. (1972): Angst und Leistung. Weinheim: Beltz Studienbuch.
- GIEGLER, S. (2007): Die Not mit den Noten. Aspekte der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Studentexte aus dem Masterstudienlehrgang "Bildungsmanagement und Schulentwicklung". Trauner: Linz.
- GIESECKE, H. (1998): Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart.
- GRUSCHKA, A. (2010): Warum Bildungskonzepte wären, was Bildungsstandards verfehlen müssen. In: Vierteljahresschr. f. wisS. Päd., Heft 3/2010.
- HARTH-PETER, W. (1994) (Hrsg.): 'Schnee vom vergangenen Jahrhundert?' Zur Aktualität der Reformpädagogik heute. Würzburg: Ergon
- HASCHER, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

- HASELBECK, F. (1999): Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen, Wahrnehmungen und Deutungen. Passau: Wissenschaftsverlag Richard Rothe.
- HELSPER, W.; HUMMRICH, M. (2005): Erfolgreiche bzw. scheiternde Bildungskarrieren. Expertise für den 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums. In: Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München, S. 95-174.
- HOLZINGER, A. (2010): Identifikation und Förderung von Begabungen im schulischen Kontext. Dissertation. Universität Graz.
- HUBER, L. (2002): Leistung in der Schule. Rückblicke in die Geschichte - Fragen an die Gegenwart. In: Winter, Felix/von der Groeben, Annemarie/ Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn.
- INGENKAMP, K. (1985): Erfassung und Rückmeldung des Lernerfolgs. In: OTTO, G.; SCHULZ, W. (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 4. S. 173 – 204. Stuttgart.
- INGEKAMP, K. (1987): Zeugnisse und Zeugnisreformen in der grundschule aus der Sicht empirischer Pädagogik. In: OLECHOWSKI, R.; PERSY, E. (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien – München. S. 38 – 79.
- INGEKAMP, K. (1990): Geschichte der Pädagogischen Diagnostik. Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885 – 1932. Band 1. Weinheim.
- INGENKAMP, K. (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim u.a.: Beltz Verlag Grüne Reihe.
- INGENKAMP, K. (1997<sup>7</sup>): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim.
- INSTITUTSPROFIL BILDUNGSWISSENSCHAFT (2016): Institutsprofil. Institut für Bildungswissenschaft. Universität Wien. Online unter: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/biwi/institut/institutsprofil/> [zuletzt aufgerufen am: 13.10.2016]
- JÄGGLE, M./ KROBATH, T. (2010): Bildung, Gerechtigkeit und Würde: Kultur der Anerkennung. Ein Beitrag zum Schulentwicklungsdiskurs in Österreich. In: Amt und Gemeinde, 61. Jahrgang, Heft 1, S. 51-63.
- JÜRGENS, E. (1992): Leistung und Beurteilung in der Schule. Sankt Augustin: Akademia Verlag.
- JÜRGENS, E. (1999): Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung. Braunschweig: Westermann.

- JÜRGENS, E.; SACHER, W. (2000): Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung Schulpädagogische Grundlegung und Anregungen für die Praxis. Weinheim; Basel: Hermann Luchterhand Verlag.
- JÜRGENS, E. (2006): Lebendiges Lernen in der Grundschule. Ideen und Praxisbausteine für einen schüleraktiven Unterricht. Beltz: Weinheim und Basel.
- KAISER, G. (1999): Zum Problem der Leistungsmessung. Eine Auseinandersetzung mit ihren mathematischen, philosophischen und pädagogischen Grundlagen. In: GRÜNIG, B.; KAISER, G.; KREITZ, R.; et al.: Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule. Wienheim und München. S. 101 – 116.
- KALTHOFF, H. (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 25. Heft 2. S. 106-124.
- KARING, C. (2009): Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. (2009): Vol. 23. S. 197-209.
- KASSENS, C. (2008): Leistungsbeurteilung in der Grundschule. Studienarbeit. Norderstedt: GRIN Verlag GmbH.
- KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Beltz: Basel und Weinheim.
- KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- KLAFKI, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz: Basel und Weinheim.
- KLEBER, E.W: u.a. (1976): Beurteilung und Beurteilungsprobleme. Eine Einführung in Beurteilungs- und Bewertungsfragen in der Schule. Weinheim; Basel.
- KLEFFMANN, T. (2008): Bildungsstandards und Leistungsmessung im Religionsunterricht – eine systematisch-theologische Überlegung. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie: Universität Wien.
- KLIME, E. et al. (2003/2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsgg. vom BMBF. Berlin.
- KLIME, E.; DIEDRICH, M. (2007): Schulleistung und Leistungsmessung. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. S. 634/635.

- KOCH, L. (2010): Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86 (2010) 3, S. 323-33.
- KOPP, R. (2009): Voneinander lernen. Das Comenius-Projekt EU-Mail. In: HÖHMANN, K.; KOPP, R.; SCHÄFERS, H.; DEMMER, M. (Hrsg.): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. S. 17-39. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- KRAMPEN, G. (1984): Welche Funktionen haben Zensuren in der Schule? Eine empirische Untersuchung zu Funktionswahrnehmungen von Lehrern, Lehramtskandidaten und Schülern. Online unter: [https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/KPW/1984\\_welche\\_Funktionen\\_haben\\_Zensuren.pdf](https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/KPW/1984_welche_Funktionen_haben_Zensuren.pdf) [zuletzt aufgerufen am: 15.09.2017].
- KREMSER, M. (2017): Die Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulrecht. Notengebung aus rechtlicher Sicht. Schriftenreihe Schulrecht, Band 3. Wien: NWV Neuer Wissenschaftlicher Verlag.
- KROLAK-SCHWERDT, S.; BÖHMER, M.; GRÄSEL, C. (2012): Leistungsbeurteilungen von Schulkindern. Welche Rolle spielen Ziele und Expertise der Lehrkraft? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44 (3), 111–122. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- KROTZ, F. (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag
- LADENTHIN, V. (2010): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (86/2010). 346-348.
- LAIMER; G. (2010): Einführung. Kompetenzbegriff und Bildungsstandards. Baseline-Testung. Technischer Bericht bifie. Online unter: <https://www.bifie.at/buch/1332/1> [zuletzt aufgerufen am: 04.07.2017].
- LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- LAMNEK, S. (2016): Qualitative Sozialforschung: mit Online-Materialien. Weinheim: Beltz Verlag, 6., überarbeitete Ausgabe
- LBVO (2017): Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung). StF: BGBI. Nr. 371/1974. Online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [zuletzt aufgerufen am: 12.07.2017].

LICHTENSTEIN-ROTHER, I. (1986): Leistungsbeurteilung in der Spannung zum pädagogischen Auftrag der Schule – erörtert am Beispiel ausgewählter Lernebereiche der Grundschule. In: OLECHOWSKI, R.; PERSY, E. (1986): Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium. Wien; München: Jugend und Volk.

LÜBKE, S. (1996): Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Opladen: Leske + Budrich.

LÜTGERT, W.; TILLMANN, K.J.; BEUTEL, S.; JACHMANN, M.; VOLLSTÄDT, W.; (2000): Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen (LeiHS). Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

MANNHEIM, K. (2004): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte (S. 101–154). Konstanz: UVK (UTB).

MÜLLER-RUCKWITT, A. (2008): Kompetenz- Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon-Verlag.

NEUWEG, G.H. (2014): Schulische Leistungsbeurteilung: Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. Linz: Trauner Verlag.

OEVERMANN, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58 –153.

OLECHOWSKI, R.; PERSY, E. (1987): Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposion. Band 1. Wien-München: Jugend und Volk.

PARSONS, T. (1987): Die Schulkasse als soziales System: Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: PLAKE, K. (Hrsg.): Klassiker der Erziedorf, S. 102-124.

PETILLON, H. (1987): Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

PETILLON, H. (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim: Beltz Verlag.

PLAINMAUER, C.; LEEB, J.; ZWICKER, T. (2007): Schule ohne Noten in der Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung am Prüfstand. Schriften der pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich: Band 42. Linz: Trauner.

- PRENGEL, A. (2005): Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Geiling, U./ Hinz, A. (Hrsg.) *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn: Kinkhardt, S.15-34.
- PRENGEL, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Opladen: Leske & Budrich.
- PRENGEL, A. (2007): „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafener, Benno/ Henkenborg, Peter/ Scherr, Albert (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 203-221.
- ROTH, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie*. Band. 2, Hannover: Schroedel.
- TILLMANN, K.J.; VOLLSTÄDT, W. (1987): Ziffernnote versus Lernbericht. Funktionen der Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulstufen und Bildungsgängen – eine schultheoretische Einordnung. In: SERTL, M.; FALKINGERm B.; HAJEK, A. (2000): Noten – nicht zu umgehen? Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. Schulheft 98/2000. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- TILLMANN, K.J.; VOLLSTÄDT, W. (2000): Funktionen der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. In: BEUTEL, S.-I.; VOLLSTÄDT, W. (Hrsg.): *Leistung ermitteln und bewerten*. Hamburg, S. 27-38.
- TORTIK, E. (2016): Rechtsfragen der Leistungsbeurteilung. Allgemeine Fragestellungen und Besonderheiten der Sekundarstufe I im Kontext bildungspolitischer Reformprozesse. Wien: NWV Verlag GmbH.
- SACHER, W. (1991): Schulleistung. Forderung, Überprüfung, Beurteilung. Akademiebericht Nr. 178/1991. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen: Dillingen.
- SACHER, W. (1994): *Prüfen-Beurteilen-Benoten. Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich*. Bad Heilbrunn.
- SACHER, E. (2001): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. 3. überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SACHER, W. (2004): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

SACHER, W.; RADEMACHER, S. (2009<sup>5</sup>): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Bad Heilbrun: Julius Klinkhardt Verlag.

SCHLEICHER, A. (2006): Perspektiven für die Zukunft von Schule. Festvortrag anlässlich der 4. Verleihung von Ehrenurkunden und Preisen an die besten Lehrpersonen am 7.04.06 in Regensburg. PDF-Typoskript, 9 S. Online unter: [www.magaj.de/pro-regensburg](http://www.magaj.de/pro-regensburg) [zuletzt aufgerufen am: 13.10.2016]

SCHRADER; HELMKE (2002):

SCHRATZ, M. (1994): Das retardierende Moment – Wie die Leistungsbeurteilung den pädagogischen Fortschritt hemmt. In: DIE – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 18. Jahrgang. Heft 2/1994. S. 17 – 34.

SCHRITTESSER, I. (2011): Professionelle Kompetenzen: systematische und empirische Annäherungen. In: SCHRATZ, M., PASEKA, A. & SCHRITTESSER, I. (2011): Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken. Wien: facultas.wuv.

SCHRITTESSER, I. (2012): Organisation der Lehrerbildung in Österreich: Modelle und Empfehlungen. In: Lehren Lernen – die Zukunft der Lehrerbildung. Tagungsabend des Österreichischen Wissenschaftsrats 2012. S. 115-130.

SCHRITTESSER, I. (2013): Die vielen Gesichter der Leistungsbeurteilung. Über Potenziale, Ansprüche und übliche Praktiken. ÖFEB-Tag „Leistungsbewertung zwischen Selektions- und Förderauftrag“. Salzburg.

SCHRITTESSER; I. (2017): Begabungsförderung als Kinderrecht. Projektbericht: Universität Wien.

SCHRÖDER, H. (1997): Leistung in der Schule: Begründung - Forderung - Beurteilung. Arndt: München.

SCHUBERT, F. (2014): Die Erfindung der Zensuren. Frankfurter Rundschau. Online unter: <http://www.fr.de/wissen/noten-die-erfindung-der-zensuren-a-551012> [zuletzt aufgerufen am: 15.08.2017].

SchUG (2017): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) StF: BGBL. Nr. 472/1986 (WV). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [zuletzt aufgerufen am: 12.07.2017]

- SEITZ, H./ CAPAUL, R. (2005): Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. 1. Aufl. Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt Verlag.
- SERTL, M. (2000): Wir entkommen den Zwängen nicht indem wir sie verfeinern. Neue Formen der Leistungsbeurteilung als neue Etappe in der „zurichtenden Modernisierung“ des Menschen. In: SERTL, M.; FALKINGERm B.; HAJEK, A. (2000): Noten – nicht zu umgehen? Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. Schulheft 98/2000. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- SINGER, K. (2009): Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude, statt Furcht, Zwang und Auslese. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- SPECHT, W.; FEND, H.; KNÖRZER, W.; NAGL, W.; VÄTH-SZUSSDZIARA, R. (1977): Erfahrungen mit der Schule. Ein Schülerbericht aus der Schulforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- SPECK-HAMDAN, A. (o. J.): Leistungen beurteilen und bewerten in der Ganztagschule. Eine Expertise. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- STOCKNER, MARIA (2009): Neue Lernkultur – Neue Prüfungskultur? Der Weg über ein reflektiertes Leistungsverständnis zur förderlichen Leistungsbewertung im GW – Unterricht. Universität Wien: Diplomarbeit.
- TERHART, E. (1999): Zensurengabe und innerschulisches Selektionsklima - die Rolle der Schulleitung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 19 (3). S. 277-292.
- TERHART, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (6). S. 809 – 829.
- TORTIK, E. (2016): Rechtsfragen der Leistungsbeurteilung. Allgemeine Fragestellungen und Besonderheiten der Sekundarstufe I im Kontext bildungspolitischer Reformprozesse. Wien: NWV Verlag GmbH.
- UNESCO (o.J.): Literacy. Online unter: <http://en.unesco.org/themes/literacy-all> [zuletzt aufgerufen am: 10.08.2017].
- UNI KASSEL SCHULARCHIV (o.A.): Dokumentarische Methode. Abrufbar unter: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/dokumentarische-methode/4/> [zuletzt abgerufen am 10.10.2017].
- VALTIN, R. (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim/München: Juventa.

WEINERT, F.E.; HELMKE, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: LESCHINKSKY, A. [Hrsg.]: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 34. Beltz Verlag: Weinheim u.a.

WEINERT, F. (2001<sup>2</sup>): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

WEISS, R. (1965): Zensur und Zeugnis. Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung. Wissenschaftliche Veröffentlichungen des Bundes in Oberösterreich. Band 3. Linz.

WEISS, R. (1989): Leistungsbeurteilung in den Schulen- Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend & Volk.

WINTER, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

ZANGERL, L. (2008): Schule ohne Noten. Ein Qualitätssprung. Schulpraxis Band 2. Wien: LIT Verlag GmbH & Co. KG.

ZIEGENSPECK, J. (1979): Zensur und Zeugnis – ein Mängelbericht. In: BOLSCHO, D.; SCHWARZER, C. (Hrsg.): Beurteilen in der Grundschule. München.

ZIEGENSPECK, J. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und Bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn.

## 10. Anhang

### 10.1 Formulierende Interpretation

Formulierende Interpretation WMS 1220 (Gruppeninterview)

*I, Lm1, Lm2, Lw1, Lw2, Lw3, Lw4, Lw5, Lw6 (Interviewerin, Zwei Lehrer, Sechs Lehrerinnen)*

Titel des Transkriptes: LehrerInneninterview #4 Steinbrechergasse	
Datenquelle: 1 Audiofile (DS750054) Dauer: 1:09:29	
Interviewerin: I., P. Transkription: S. Formulierende Interpretation: P.	

Zeile	Formulierende Interpretation	Anmerkungen
2-11	<i>I fragt wie es zur Schulwahl kam. R erklärt ihre Rolle im Interview, kurzer</i>	

	<i>Wortwechsel über Anonymisierung.</i>	
13-139	<b>OT: Vorstellung und pädagogische Ansichten in Bezug auf den Schulstandort</b>	
13-20	<p><i>UT: Schulwahl als Zufall</i>  Lm1 ist seit 12 Jahren an der Schule. Er ist zufällig in diese Schule gekommen. Die Schule passt für ihn da, „<i>anders (...) wie eine normale Regelschule</i>“ (L4 Interview WMS, 17), die Freiheit gegeben ist, auf Schüler/innen individuell einzugehen. Er unterrichtet momentan Mathematik und Sport, Zeichnen und Biologie.</p>	
21-28	<p><i>UT: Begabungsförderung für alle Schüler/innen</i>  Lm1 ist Mathematiklehrer. Begabungsförderung ist für alle Schüler/innen „<i>ein großes Anliegen</i>“ (ebd. 23). Es ist wichtig, Begabungen „<i>auch zu entdecken und weiter zu fördern. Das ist ja nicht ganz so einfach.</i>“ (ebd. 28)</p>	<i>Unterschied AHS-mäßige und nicht AHS-mäßige Schüler/innen; Sichtweise (ebd. 27f.)</i>
36-46	<p><i>UT: Erfahrungen und Ausbildungen</i>  Lw1 ist in Deutsch und Turnen geprüft und von Beginn an der Schule, „<i>ein Urgestein der Schule.</i>“ (ebd. 36)  Sie war davor an einer Hauptschule, in der für sie Integration nicht optimal umgesetzt wurde, „<i>die Integrationskinder einfach als kleines Gröppchen irgendwo anders waren.</i>“ (ebd. 38f.) Sie versuchte „<i>die Welt, die Schule zu verbessern, zu verändern.</i>“ (ebd. 43) Sie absolvierte eine Montessoriausbildung.</p>	<i>Integration klappt an dieser Schule leichter, da I-Kinder außerhalb des Klassenverbandes sind.</i>
46-55	<p><i>UT: Pädagogisches Konzept der WMS Steinbrechergasse</i>  Auf Basis mehrerer reformpädagogischer Ansätze wurde ein pädagogisches Konzept entwickelt, „<i>versucht, unser eigenes Ding zu machen.</i>“ (ebd. 46f.)  Lw1 gefällt an dieser Schule besonders, dass es sehr viele Angebote gibt, die Lernen ermöglichen sollen. Lw1 kommt aus dem Leistungssport und ist manchmal hin- und hergerissen zwischen ihrem Leistungsanspruch und dem pädagogischen Konzept der Schule.</p>	<i>Reformpädagogische Ansätze Rucksackmetapher (ebd. 48ff.) Zwiespalt zwischen Leistungsaspekt und pädagogischen Konzept der Schule</i>
57-72	<p><i>UT: Interesse an pädagogischen Entwicklungen</i>  Lw2 ist seit 15 Jahren an der Schule, war mit Lw1 an einer Hauptschule. Sie studierte Sonder- und Heilpädagogik und holte berufsbegleitend eine Sonderschullehrerinnenausbildung nach. Sie arbeitet auch als Schulentwicklerin der Schule. Sie wurde auf die Schule aufmerksam, weil sie immer „<i>unglaublich interessiert an Entwicklungen</i>“ (ebd. 61) war. Sie sah Entwicklungsbedarf, die Möglichkeit etwas zu verändern und umzusetzen. Ihr großes Anliegen ist, „<i>sich als aktiven Teil des Systems zu verstehen.</i>“ (ebd. 69f.) An dieser Schule hat sie „<i>immer diese Atmosphäre gespürt, dass das da möglich ist, sowohl im Team als auch in der Schule.</i>“ (ebd. 71f.)</p>	
76-82	<p><i>UT: Teamlehrerin nach Interessen und Begabungen</i>  Auch die Teamarbeit sagte ihr sehr zu. Die Lehrer/innen werden in den Fächern als Teamlehrerin unter Berücksichtigung von Begabungen und Stärken eingesetzt. Als Teamlehrerin wird sie eingesetzt in Zeichnen, in Deutsch, in Lerncoaching. Berufsorientierung in beiden 3. Klassen, in KoKoKo gemeinsam mit Lw1, weniger in Mathematik und Physik.</p>	<i>Förderung der Stärken und Begabungen der SchülerInnen anhand von TeamlehrerInnen</i>
88-100	<p><i>UT: Interesse am Pädagogischen Konzept der Schule</i>  Lw3 ist Sonderpädagogin, unterrichtete jahrelang an Hauptschulen und kam zufällig und auf eigenen Wunsch nochmal an diese Schule und möchte bleiben. Als Sonderpädagogin muss sie jedes Fach unterrichten. Ihr gefällt die Arbeit im Team, dass man „<i>viel Freiheiten hat, dass anders gearbeitet wird</i>“ (Lw3, Z 92). Sie schätzt diese Schule, es gibt jedoch Dinge, wo auch Grenzen aufgezeigt werden. Mit Blick speziell auf ein Kind ihrer Klasse meint sie, „<i>dass vielleicht doch andere Förderungsmöglichkeiten sinnvoller werden, aber das sind ja dann auch Ziele, auf die man hinarbeiten kann.</i>“ (ebd. 99f.)</p>	<i>An dieser Schule wird „<i>anders gearbeitet</i>“ (ebd. 92) Grenzen eines pädagogischen Konzepts?</i>
103-105	<p><i>UT: Schulwahl als Zufall</i>  Lm2 ist seit 18 Jahren an der Schule, ebenfalls ein „<i>Urgestein</i>“ (ebd. 103). Er unterrichtet die Fächer Mathematik, Geometrisch Zeichnen und Turnen. Er arbeitete vorher in einem Jugendzentrum und kam zufällig an diese Schule.</p>	

109-128	<p><b>UT: Schulwahl als Zufall über Teach for Austria</b>  Lw4 ist das erste Jahr an der Schule. Sie studierte Kultur- und Sozialanthropologie und Politikwissenschaft und hat kein Lehramtsstudium absolviert. Sie kam gemeinsam mit einer Kollegin zufällig über Teach for Austria an die Schule. Sie war Schülerin der Sir Karl Popper Schule und hat in ihrer Ausbildung „<i>immer nur quasi die Kirschen aus dem Kuchen bekommen.</i>“ (ebd. 117f.) und hat sich deswegen für Teach for Austria beworben. Sie sieht an der Schule, „<i>wie, wenn ein bisschen mehr Ballast da ist, das möglichst verringert wird.</i>“ (ebd. 119f.)</p>	Teach for Austria Vergleich mit anderen Schulen – Schule ist „ <i>Jackpot</i> “ (ebd. 111ff.)
132-135	<p><b>UT: Schulwahl als Zufall</b>  Lw5 ist das vierte Jahr an der Schule, ihre Fächer sind Englisch und Musik. Sie hat ein abgeschlossenes Universitätsstudium, jedoch kein Lehramtsstudium und ist ohne Unterrichtserfahrung zufällig über Lw2 an diese Schule gekommen.</p>	An der Steinbrechergasse läuft „ <i>alles ein bissl anders.</i> “ (ebd. 135)
135-139	<p><b>UT: Interesse am Pädagogischen Konzept der Schule</b>  Ihr gefällt die gute Teamarbeit, dass die „<i>Kinder im Mittelpunkt sind, dass man die Kinder sehr gut kennt, (...) und da ganz viel auch die Kinder unterstützen kann und auch sieht, wo Schwächen und Stärken sind und man ganz nah dran ist.</i>“ (ebd. 137ff.)</p>	Anhand der Fokussierung auf die Kinder, gelingt eine optimale und individuelle Förderung.
141-199 141-148	<p><b>OT: Besonderes an der Schülerpopulation dieser Schule</b>  I fragt nach dem Besonderen der Schülerpopulation und was mit den Rucksäcken gemeint ist</p>	
150-160	<p><b>UT: Desolates Elternhaus und wenig Bildungshintergrund als Rucksäcke</b>  Gemäß Lw1 sind die „<i>Rucksäcke das teilweise sehr desolate Elternhaus und wenig Bildungshintergrund.</i>“ (ebd. 150f.) Die Schule wollte eine „<i>möglichst ausgewogene Schülerschaft</i>“ (ebd. 152) anziehen, damit Integration „<i>geht.</i>“ (ebd. 154) Die Schule war jedoch der breiten Öffentlichkeit jahrelang als Sonderschule bekannt. Als Sonderschule hat die Schule „<i>wirklich gute Kinder nicht bekommen.</i>“ (ebd. 154) Das hat sich im Laufe der Jahre völlig geändert.</p>	Kampf um SchülerInnen Unterscheidung: „ <i>wirklich gute Kinder</i> “ (ebd. 154)
156-160	<p><b>UT: Pädagogisches Konzept mit Rucksackkindern</b>  Für Lw1 hat die Schule den Ruf, Schulangst zu mindern und zu fördern, auch in der Entwicklung der Persönlichkeit bis zur vierten Klasse „<i>soweit zu stärken und hinbiegen, dass Lernen nachher stattfinden kann, (...) und es ist ja auch viel heterogener geworden, also an den (...) Kapazitäten bei den Kindern.</i>“ (ebd. 156ff.)</p>	Rucksackkinder Vorbereitung auf das Lernen
162-174	<p><b>UT: Beziehungsarbeit bei Problemfällen wichtig</b>  Lm1 ist wie Lw1 der Ansicht, dass sich die Population der Schüler/innen in den letzten acht Jahren enorm geändert hat. Es sind jetzt Schüler/innen an der Schule, die „<i>leistungsmäßig besser sind</i>“ (ebd. 163) und auch weniger aggressive Schüler/innen als früher. „<i>Also jede Pause hat es Prägeleien gegeben, es hat Polizeieinsätze gegeben, Eltern, die teilweise kriminell waren.</i>“ (ebd. 165f.) Früher war es „<i>enorm schwierig, da überhaupt normal zu unterrichten.</i>“ (ebd. 166) Lm1 kam aus einer Sportschule in Oberösterreich an diese Schule und hatte einen „<i>Kulturschock.</i>“ (ebd. 167) Lm1 war geschockt, „<i>dass die Kinder nichts können</i>“ (ebd. 168), und dass nicht nur einzelne Schüler/innen einer vierten Klasse „<i>sondern einen kompletten Klasse ein Problemfall ist.</i>“ (ebd. 169) Er musste lernen, dass in der Arbeit mit diesen Kindern Beziehungsarbeit das wichtigste ist.  „<i>Das A und O an dieser Schule als Lehrer ist, dass man Beziehung zu den Kindern aufbaut, weil über Beziehungsarbeit funktioniert das, mit solchen Kindern überhaupt zu arbeiten. Und das hat sich aber bis jetzt bewährt und wenn wir jetzt andere Kinder haben, ist trotzdem Beziehungsarbeit das Allerwichtigste. Und die Kinder danken einem das dann auch.</i>“ (ebd. 170-175)</p>	Steigerung der „ <i>leistungsstärkeren</i> “ Kinder Betrachtung der SchülerInnen und Klasse als Problemfall Rolle der Lehrkraft - Relevanz von Beziehungsarbeit
174-188	<p><b>UT: Beziehungsarbeit als Zugang zur Begabungsförderung</b>  Lm1 bezeichnet Beziehungsarbeit als eine der wichtigsten Voraussetzung dafür, die Kinder besser kennenzulernen und deren spezielle Begabungen zu finden und zu fördern. Da die Kinder aus verschiedenen Volksschulen kommen, muss man erstmal herausfinden, was die Kinder können.</p>	

	<p>„Ich hab' nicht von vorne herein super Mathematiker gehabt, das hat sich erst so herauskristallisiert, indem man die Kinder besser kennengelernt und dann vielleicht mitbekommt, aha, der ist ja ganz gut da in dem Bereich, das kann er ganz gut in Deutsch oder Englisch oder was auch immer. Jedes Kind hat seine Stärken und das muss man erstmal rausfinden, wo das ist.“ (ebd. 181ff.)</p> <p>Die Kinder brauchen Vertrauen und müssen Vertrauen haben, damit „<i>sie ein bisschen offener sind und wir müssen ja die Kinder ja auch besser kennengelernen.</i>“ (ebd. 193f.) Beziehungsarbeit ist dabei ein wichtiger Punkt. Ein Jahrgangsteam begleitet jeweils zwei Klassen von der ersten bis zur vierten Schulstufe. Auf diese Weise ist das Jahrgangsteam „<i>ganz nah dran</i>“ (ebd. 197) und aus diesem Grund lernt man „<i>jedes Kind wirklich ganz- ganz intensiv kennen.</i>“ (ebd. 198f.)</p>	Rolle der Lehrkraft entscheidend um auf Stärken und Schwächen einzugehen
201-264	<b>OT Unterstützungssysteme der Schule</b>	
202-207	<p><i>UT: Psychagogin und Kunsttherapie</i></p> <p>Die Schule kann auf entwicklungsbegleitende Angebote zurückgreifen. Die Psychologin ist Ansprechperson für Problemfälle oder für Kinder, die eine andere Ansprechperson als ihre Lehrer/in brauchen. Auch eine Kunsttherapie ist ein Angebot der Schule.</p>	
209	<p><i>UT: Peer-Mediation</i></p> <p>Ein weiteres Angebot ist Peer-Mediation, wo sie wirklich lernen, ihre Konflikte zu bearbeiten.</p>	
209-211	<p><i>UT: KoKoKo-Stunden</i></p> <p>In den KoKoKo Stunden können Dinge angesprochen werden, die nicht passen und es wird nicht gesagt, „<i>da wird nicht darüber geredet, jetzt lernst. Das geht einfach nicht, ja, weil der im Kopf ganz woanders ist.</i>“ (ebd. 211)</p>	
212-214	<p><i>UT: Spannungsfeld fachliches Lernen und Beziehungsarbeit</i></p> <p>Die Beziehungsarbeit hat an der Schule „<i>Vorrang</i>“ (Lw1, 212) vor dem fachlichen Lernen. Lw1 hat früher und jetzt weniger darunter manchmal gelitten, „<i>weil ich mir gedacht hab, das nimmt mir Zeit von meinem Unterricht weg. Das war immer so ein, ein Hin- und Hergeziehe.</i>“ (ebd. 212f.)</p>	Relevanz Beziehungsarbeit für das fachliche Lernen
218-222	<p><i>UT: Basis für Möglichkeiten legen</i></p> <p>Lw1 hat für sich gelernt, dass in der Schule die Basis für Möglichkeiten gelegt wird. In der ersten oder zweiten Klasse kann man über die Entwicklung der Kinder wenig aussagen. „<i>Ach, der wird nie was oder das kann der nie, sondern es haben sich Kinder dermaßen entwickelt zu ihrem Vorteil, manche auch zu ihrem Nachteil.</i>“ (ebd. 219ff.)</p>	Keine zu voreilige Kategorisierung der Leistungen von Kindern
224-264	<p><i>UT: Teamteaching</i></p> <p>Teamteaching unterstützt sowohl die Arbeit mit der Unterschiedlichkeit der Schüler/innen im Fach, als auch die Beziehungsarbeit. Aufgrund der Integrationsklassen und der SPF-Kinder unterrichten mindestens zwei, manchmal drei Lehrer/innen in einer Klasse, denn „<i>sonst ging das gar nicht.</i>“ (ebd. 234)</p> <p>Auch in Englisch ist es in manchen Fällen vorteilhaft, mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern zu arbeiten. „<i>Wenn man merkt, ok, da war jetzt ein Kind, das gar nicht, partout nicht, laut lesen wollte, ok, dann machen wir mal ein paar Stunden alleine und jetzt auf einmal geht's, weil sie merkt: Ist ja gar nicht so schlimm, ich kann das eh. Oder bei der Grammatik, dass man mal kleinere Gruppen macht und sich ein bissl aufteilt, damit das mit weniger Kindern (...) ja einfach klarer wird.</i>“ (ebd. 261ff.)</p>	
235-238	<p><i>UT Arbeit mit offenen Unterrichtsformen</i></p> <p>Eine weitere Voraussetzung ist möglichst mit offenen Unterrichtsformen zu arbeiten, damit man auch Zeit für einzelne Kinder hat oder „<i>dass man mit einzelnen Kindern manchmal rausgeht und mit denen einzeln was macht. Es wäre ja gelogen hier zu sagen, ok, wir machen mit allen Kindern gemeinsam was. Geht gar nicht so.</i>“ (ebd. 236ff.)</p>	Offene Unterrichtsformen ermöglichen mehr Zeit für individuelle Betreuung
244	<p><i>UT Vorbildfunktion und Zeitfaktor</i></p> <p>Vielleicht auch noch wichtig sind die Vorbildfunktion und „<i>der Zeitfaktor. Dadurch dass wir in einem Team sind, verbringen wir mit den Kindern ganz viel Zeit, mehr Zeit als teilweise Eltern. Und den Einfluss muss man sich als</i></p>	Einfluss des

	<p><i>Lehrer auch bewusst sein, dass man ja teilweise von morgens bis abends, also bis fast abends, um halb fünf, mit den Kindern die Zeit verbringt, die Kinder ja die meiste Zeit in der Schule verbringen und wir als Lehrer ein Rieseneinfluss auf die Kinder haben. (...) Ja, die saugen ja von uns auch manchmal Sachen ab, ja, also die die (erm) machen uns ja (erm) irgendwie nach. “ (ebd. 244ff.)</i></p>	LehrerInnenhandelns
284	<p><b>OT: Integrationsklassen und SPF Kinder</b>  <i>I fragt bezüglich der SPF Kinder nach, wie diese ja nicht ganz unumstrittene „Etikettierung“ zustande kommt.</i></p>	
291-297	<p><i>UT: Vorteil von Integrationsklassen für Lehrer/innen</i>  An dieser Schule waren immer schon Integrationsklassen da es eine Sonder Schule war. Integrationsklassen sind von Vorteil, weil „natürlich mehrere Lehrer dann in einer Stunde sein können. Sonst wäre das gar nicht. Es wäre ja nur ein Lehrer drin.“ (ebd. 294) Die Alternative wäre ein Leistungsgruppensystem, wo jeweils drei Lehrer/innen einen Unterrichtsgegenstand unterrichten.</p>	Leistungsgruppen
297-309	<p><i>UT Vorteile gemischter Gruppen für die Schüler/innen</i>  Gemischte Gruppen in Form von Integrationsklassen in Hauptschulen sind für Lm1 plausibel, da er in Oberösterreich als einer der ersten Lehrer schon so unterrichtet hat.  „Das war schon schwierig und wir haben aber gesehen, dass es für alle Kinder von Vorteil ist, wenn's eine gemischte Gruppe ist, weil die guten Kinder genauso profitieren. Und es hat eine Untersuchung gegeben, wissenschaftliche Untersuchung, wo dann nachgewiesen worden ist, dass unsere Kinder aus den Integrationsklassen genauso viel können wie die anderen Kinder. Zu mindestens das. Es hätte ja umgekehrt ja auch sein können, aber das war nicht der Fall und dann bin ich auch bestätigt worden, dass vom Sozialen die Kinder profitieren und leistungsmäßig nicht benachteiligt werden. (...) Und zwar beide Seiten, auch die Sonderschüler lernen dadurch, weil sie natürlich dann auch wieder Lernpartner haben, die nicht nur Sonderschüler sind, sondern Lernpartner bekommen, die natürlich mehr können und wo man was abschauen kann.“ (ebd. 300ff.)  <i>I fragt nach, wie die Kinder selber damit umgehen.</i>  <i>UT Schüler/innen sitzen in gemischten Gruppen</i>  Kinder mit ähnlichen Lernschwierigkeiten sitzen teilweise in gemischten Gruppen, aber bei manchen Angeboten sitzen sie in einer gemeinsamen Lerngruppe, wie zum Beispiel in Mathematik wenn man mit ihnen an einem speziellen Thema arbeitet. „Aber die sitzen nicht immer nicht in einem Pool in einer Gruppe, wo lauter SPF-Kinder sind, sondern es ist gemischt, da wo sie sitzen möchten.“ (ebd. 319f.)  In vielen Fächern ist dies ganz egal, das heißt, die Schüler/innen arbeiten gemeinsam. „Und die fühlen sich deswegen auch nicht isoliert. Das sind jetzt die Sonderschüler und das sind die anderen Schüler, sondern: Ich bin ein Teil dieser Klasse.“ (ebd. 320ff.)</p>	<p>Kinder profitieren von den verschiedenen Leistungsgruppen</p> <p><i>Es gibt: Blaulinge, Sonderlinge, Gelblinge Möchten - Widerspruch zu SchülerInnen müssen gemischt sitzen</i></p>
322	<p><i>UT: Schwierige Arbeit mit Kindern im S-Bereich</i>  Nicht ganz so einfach gestaltet sich die Arbeit mit Kindern im S-Bereich. Vor allem am Anfang hat die [Lw2-Lehrerin] „ganz viel Arbeit geleistet.“ (ebd. 323f.)  Die Arbeit mit „zwei Down-Syndrom Kinder und einem Türkens im S-Bereich, das war ganz ganz schwierig. Da war es schon die Schwierigkeit, dass diese Kinder überhaupt in der Klasse so leise sind, dass wir da überhaupt unterrichten können und dann haben wir so tolerant sein müssen, sonst ging das gar nicht, dass man trotz der Lautstärke dann noch unterrichten kann, damit die Kinder in der Klasse bleiben. Und auch für die Kinder war es eine enorme Leistung, dass die anderen Mitschüler da (erm) das toleriert haben, dass da am Anfang mehr Lautstärke war, also es muss schon die Klasse und alle Schüler und die Lehrer mitspielen, damit das ganze System funktioniert.“ (ebd. 329ff.)  Anfangs ist Lw2 vom September bis November eigentlich aus dem Klassenzimmer ausgezogen.</p>	

	<p>„Ich hab etwas gemacht, was total konträr meiner Haltung und meiner Philosophie ist und meiner Stellung eigentlich auch in der Schule, weil ich gesehen hab', diese drei S-Kinder waren komplett überfordert. Also die sind von der Volksschule gekommen, ich hab' das im Vorfeld auch mit den Eltern abgeklärt: Wir sind ein großes LehrerInnenteam letztendlich für jemanden, der nur zwei Lehrerinnen gewöhnt ist und die haben halt Orientierungsschwierigkeiten im Raum gehabt, in Zeit sowieso, also die erste Zeit- also nach drei Tagen haben wir gemerkt, das geht nicht. Ja. Was sie einmal brauchen ist eine Struktur und eine Arbeitshaltung und überhaupt einmal, dass sie sich an das Schulhaus gewöhnen. Das heißt meine erste Arbeit bis November war, ihnen einen riesengroßen Stundenplan aufzuzeichnen, in eine kleines Kammerl zu ziehen und dann schrittweise, also das war dann Teilmotivation von der [Lw1]: Jetzt kommst du wieder zurück ins Klassenzimmer, ja. Die anderen Kollegen und Kolleginnen waren so nett und haben meine anderen Integrationskinder natürlich gut mitbetreut, also es war dann wirklich so, phasenweise sind wir zurück und jetzt ist es überhaupt nicht mehr vorstellbar, dass sie überhaupt draußen sind, ja, aber das war ein Prozess von September bis November und (erm) dieses Mal sich auf diese Kinder einzulassen, weil du am Anfang- wir schauen auf das Kind und wir haben gesehen, den Kindern geht es ganz schlecht und uns geht es ganz schlecht. Also wir haben Teamsitzungen gehabt, wo wir alle gesagt haben, das ist eine Riesenherausforderung und wie schaffen wir das gemeinsam. Und der Willi ist unser Stundenplanmacher und er hat gesagt, dass diese Stunden, wo S-Kinder sind, dreifach besetzt sein müssen und dass wir immer wieder darauf einen Fokus setzen müssen und auch jetzt machen wir das noch. Also dass wir schauen, die A-Klasse, wenn die S-Kinder dabei sind, egal ob Lernwerkstätte oder Ausflüge, dass wir da einfach verstärkte Ressourcen einsetzen.“ (ebd. 342ff.)</p>	
364	<p>UT: Ressourcen für Atelierarbeit für S-Kinder</p> <p>Auslöser für die Gründung der Atelierarbeit waren die Erfahrungen von Lw2 mit einem Mädchen mit Down-Syndrom, aus dem Bedürfnis heraus, dass S-Kinder einmal im Klassenverband „aber trotzdem unter sich auch einmal betreut gehören und auch gefördert gehören und es auch schön haben miteinander. Die brauchen das auch.“ (ebd. 368ff.)</p> <p>„Also es war ja im Vorfeld, das Jahr davor, wie wir gewusst haben, wir kriegen diese drei S-Kinder, hab ich mich mit der E., weil sie sonderpädagogische Beratung mitmacht und macht ganz viel, was Sonderpädagogik betrifft im Schulhaus zusammengesetzt und gesagt, wir müssen Möglichkeiten finden. Wir sehen, dass die Kinder unglücklich- also bei einem Down Syndrom Mädchen war's ganz verfahren. Die war ein Mädchen von den damaligen zweiten oder dritten, war Auslöser für uns, das Atelier zu gründen und zu installieren. Also wir haben Sonderpädagoginnentreffen gehabt, wir haben das Problem, das Kind ist einsam. (erm) Das sitzt heulend vor dem Foto des Zivildieners, der gegangen ist, weil sie keine andere Bezugsperson hat. Wir brauchen Vernetzung innerhalb des Schulhauses zwischen diesen ganz bedürftigen Kindern, daraufhin sind zur Schulleitung gegangen: Gibt's Ressourcen, wir haben Ressourcen aufgestellt. Wir können das große Atelier entwickeln, das heißt die Nachmittagsbetreuung für schwerstbehinderte Kinder am Nachmittag. Dann haben sie da eine Möglichkeit, sich auszutauschen und im Vorfeld war, wie wir diese Kinder bekommen haben, hab' ich dann die Rebekka aus dem Klassenzimmer geholt und gesagt, wir machen das kleine Atelier schon und gemeinsam mit einer Motorpädagogin, die auch eine sonderpädagogische Beratung ist für die Volksschulen und wir haben motorpädagogische Einheiten gemacht, aber das war noch ohne Konzept so wirklich, aber es hat sich entwickelt und was ist passiert: Die Atmosphäre im Schulhaus hat sich verändert, weil die Kinder haben auf einmal mehrere Bezugspersonen gehabt und da kam die Rebekka und hat gesagt: Kann ich mit dem Philip wuzeln? Und (erm) also es war irgendwie so, dass (...) - also die Kinder haben mehr Bezüge zu den LehrerInnen gehabt und die Atmosphäre hat sich ein Stückl</p>	

	<p>geändert. Und ich merk, also es gibt ja fast keine Schulen in Wien, die glaub' ich Nachmittagsbetreuung in der Sekundarstufe II (erm) I anbieten für S-Kinder, weil das gesetzlich ja nicht ein Muss ist, aber wir tun's und eigentlich fahren wir ganz gut damit. Ja. Ich glaub', dass es den Kindern gut geht, ich glaub', dass es uns Lehrerinnen und Lehrer gut geht, der Willi kann, der Stundemacher, schauen, bis ein Uhr sind die Kinder sozusagen mit uns, aber dann, von eins bis drei, gibt's diese Atelierschiene und wir können auch die Nachmittagsstunden ganz anders besetzen.“ (ebd. 372ff.)</p>	
398-410	<p><b>UT: Beschreibung der Atelierschiene</b> Es gibt zwei Formen. Das große Atelier ist jeweils am Montag, Dienstag und Donnerstag von eins bis drei Uhr. Es wird mit zwei Sonderpädagoginnen oder auch oft mit Zivildienern besetzt. In dieses Atelier können alle schwerstbehinderten Kinder der Schule gehen. „<i>Da wird gespielt, gebastelt, Sachkunde erarbeitet, es wird ganz viel gemacht aus den lebenspraktischen Bereichen.</i>“ (ebd. 404ff.) Das zweite Format, das kleine Atelier, wurde erst im laufenden Schuljahr „<i>zum Ausprobieren angefangen.</i>“ (ebd. 406) Es wird eine Stunde von 11 bis 12 am Vormittag angeboten, „<i>wieder abgedeckt durch die Kolleginnen, wo wir auch wieder so kleine Schwerpunkte setzen.</i>“ (ebd. 407f.) Auf diese werden keine Dreifachbesetzungen in diesen Unterrichtsstunden benötigt. Vorläufer des kleinen Ateliers waren Hobbystunden der Handarbeitslehrerinnen, „<i>die da mit den Kindern auch schon gearbeitet haben immer.</i>“ (ebd. 412f.)</p>	
	<p><b>OT: Schule hat entwicklungsreudige Geschichte</b> <i>I meint die Schule hat offensichtlich schon eine ganz lange, entwicklungsreudige Geschichte. Man zieht dann immer wieder die richtigen Personen an.</i></p>	
423	<p><b>UT: Entwicklung des Modells der Steinbrechergasse</b> Lw6 ist seit 30 Jahren an der Schule im Sonderschulbereich und macht seit 13 Jahren die sonderpädagogische Beratung im Sekundarbereich. Normalerweise ist es so, dass Sonderschullehrer/innen sozusagen an die Schulen „<i>hinausgehen und dort dann in den Integrationsklassen sind.</i>“ (ebd. 432f.) Vor 20 Jahren gingen diese Lehrer/innen gemeinsam mit der damaligen Chefin an der Schule den umgekehrten Weg. „<i>Wir holen sozusagen die Hauptschullehrerinnen und -lehrer zu uns ins Haus und entwickeln da etwas.</i>“ (ebd. 434f.) Lm2 und Lw1 sind noch aus dem „<i>ganz alten Team, also vor 20 Jahren sind wir schon zusammengesessen des Öfteren</i>“ (ebd. 435f.) und haben schon geplant, und „<i>das war ja wirklich ein Wahnsinn damals, gell, was wir da gemacht haben.</i>“ (ebd. 441f.) Lw6 hat eigentlich keine Unterrichtsstunden in den Klassen dieses Jahrgangsteams ist jedoch bei der Teamsitzung dabei. Lw6 und Lm2 hoffen immer, „<i>dass die richtigen Personen in die Schule kommen. Das erleichtert ja auch den anderen Lehrern das alles.</i>“ (ebd. 458f.)</p>	Vorstellung Lw6
461	<p><b>UE: Einbindung Reformpädagogischer Elemente</b> Viele der LehrerInnen hatten bei Einführung des Modells eine reformpädagogische Ausbildung gemacht, Montessori oder Freinet, oder anderes. Lm2 hat die Ausbildung nicht gemacht und kann sich noch an seine Aussage nach einem Besuch in einem Montessorihaus erinnern: „<i>Nein, das ist nicht meins.</i>“ (ebd. 481) Im Sekundarbereich schien es in Bezug auf die Reformpädagogik sinnvoll und wurde und wird laut Lw3 und Lm2 noch für die Schule auch versucht, „<i>die besten Sachen herauszupicken.</i>“ (ebd. 502) Lw3 findet es unmöglich ausschließlich nach reformpädagogischen Ansätzen zu arbeiten. Es fehlt Lw3 der Impuls von außen: „<i>Komm' runter, ich helfe dir und das fehlt mir ein bisschen bei der Pädagogik zum Beispiel.</i>“ (ebd. 499f.) „<i>Diese ganzen Ansätze von den Entwicklungsstufen des Kindes und so auszugehen, das ist ja ok, aber man kann halt nicht die eine Pädagogik verfolgen bei allen Kindern, keine Ahnung, weil doch alle sehr individuell sind und auch unterschiedliche Lernbereiche und unterschiedliche</i></p>	

	<p><i>Fördermöglichkeiten braucht und nicht nur Montessori. Und es gibt halt Kinder, zu denen passt's einfach nicht, weil Montessori geht schon auch davon aus, dass die Kinder das dann so wirklich selbst entscheiden, natürlich mit Unterstützung, aber dass eigentlich der Impuls vom Kind ausgeht und ich denk mir nur, mein kleiner Bruder, der wäre nie vom Baum runtergekommen, wenn wir ihn nicht runtergeholt hätten, der wär' die ganze Nacht oben gesessen, Montessori hin oder her.“ (ebd. 487ff.) „Irgendwann wär' er runtergefallen.“ (Lm1, ebd. 497)</i></p>	
511	<p><i>UT Arbeitsweise im Team – mit unterschiedlichen Methoden</i></p> <p><i>Lw3: „Das glaub' ich auch und das ist auch der Grund, warum das so funktioniert. Du hast gesagt, die Kinder sitzen sehr heterogen gemischt in den Klassen und ich glaub' das ist Grund, wie gearbeitet wird, mit welche- also es muss ja jetzt nicht unbedingt Reformpädagogik immer so großen Einfluss nehmen, aber wie das Team mit welchen Mitteln arbeitet. Eben das offene Arbeiten mit unterschiedlichen Fächern, fächerübergreifend, themenzentriert manchmal (...) und das halt in offener Art und Weise und natürlich auch gebundene Stunden, das kommt ja auch dazu, dass man allemal zusammenfängt und jetzt gibt's einen Fokus einmal. Alle schauen jetzt einmal zur Tafel, das gibt's auch und ist auch wichtig, aber dass die Kinder die Möglichkeit haben, individuell zu arbeiten, in einem unterschiedlichen Arbeitstempo und an unterschiedlichen Materialien ist, glaub' ich, der Grund, warum diese Heterogenität, die der Klaus eben erwähnt hat, möglich ist. Ich glaub', das ist die Arbeitsweise, wie wir im Team arbeiten.“ (ebd. 528ff.)</i></p>	
	<p><i>UT: Gemeinsame Haltung gegenüber den Kindern als Stärke</i></p> <p><i>Es gab viele Reibereien, „so diese Haltung den Kindern gegenüber hat ja erst wachsen müssen auch, das war ja auch nicht gleich oder so wie es jetzt ist.“ (ebd. 540ff.)</i></p>	
	<p><i>UT: Ähnlicher Anspruch des Teams an die Schüler/innen</i></p> <p><i>Auch in anderen Hauptschulen/Neuen Mittelschulen gibt es Teamteaching und große Teams, die miteinander arbeiten sollen. Teachteaching an der Schule funktioniert weil die LehrerInnen „alle so grundsätzlich einen ähnlichen Anspruch an die Kinder und wie wir arbeiten und was passieren sollt.“ (Lw6, ebd.)</i></p>	Ähnlicher Anspruch an die Kinder
544-699	<p><b><u>OT: Inklusion als Anspruch</u></b></p> <p><i>UT: Inklusion statt Integration</i></p> <p><i>Lw3 spricht von Inklusion und nicht von Integration, denn „Integration ist eigentlich das, was ich überhaupt nicht will, dass Kinder irgendwo hineinintegriert werden müssen, weil sie nicht dazugehören.“ (Lw3, ebd. 545f.) Da die Schule als Teil der Gesellschaft zu verstehen sei. Lw1 versteht diese Haltung als Wertschätzung allen gegenüber.</i></p>	
577-692	<p><i>UT: Inklusion sind teilweise Grenzen gesetzt</i></p> <p><i>Lm1 ist nicht komplett für Inklusion, und hält das teilweise für „einen gefährlichen Ansatz.“ (Lm1, ebd. 578), vor allem wenn mehrere SPF-Kinder in eine Klasse sind. Inklusion sei nicht für jedes Kind geeignet bzw. sinnvoll, da es Schüler/innen gibt die in einem Klassenverband äußerst schwierig einzugliedern sind, wie zum Beispiel nicht schulfähige oder verhaltensauffällige im Sozialverhalten problematische Kinder. In solchen Fällen leiden alle anderen Kinder einer Klasse darunter. SPF-Kinder sind angreifbarer als anderer Kinder und auch sensible Kinder müssen Lehrer/innen in solchen Fällen „schützen.“ (LM1, ebd. 600) Solche Kinder kommen in Mosaikklassen oder Förderklassen.</i></p> <p><i>Lw3 verweist darauf, dass es um das Grundmodell geht und solche Fälle Ausnahmen bzw. Einzelfälle sind. In den derzeitigen Klassen gibt es keine derartigen Fälle. Inklusion genau diese Problematik lösen. Deswegen gibt es an der Schule auch berufs- und entwicklungsbegleitenden Maßnahmen. Lm1 meint, dass das Fehlen solcher Fälle „Glück“ (Lm1, ebd. 632) sei, LW3 meint, es sei auch auf den Entwicklungsprozess zurückzuführen.</i></p> <p><i>Lw1 berichtet von durchaus positiven Erfahrungen in ihrer Klasse und meint es sollte in einer Klasse und in einer Gesellschaft eine Normalität sein mit SPF-Kindern umzugehen, dass man „da keine großen Schau-mal Fingerzeige sieht.“ (Lw1, ebd. 691f.)</i></p>	Beispiel für positive Erfahrungen (672-682)

	<i>I fragt nach welche Möglichkeiten es gibt damit umzugehen, wenn solche Probleme oder Krisensituationen auftauchen, was da an der Schule passiert.</i>	
694	<b>OT: Umgang mit Problemen oder Krisensituationen in einer Klasse</b>	
700-773	<p><i>UT: Fallbesprechungen im Team</i></p> <p>Lm1 erklärt, dass Probleme in einer Klasse immer im Team besprochen werden und es Fallbesprechungen gibt. Lw2 ergänzt noch die Möglichkeit der Fallsupervisionen. Das Team entscheidet dann gemeinsam über Maßnahmen oder Angebote für das Kind, die wir für das Kind ermöglichen. Dazu zählen heilpädagogisches Voltigieren, die Kunsttherapie, das Beziehen einer Psychagogin oder der Autistenhilfe oder ein spezielles Angebot des Teams.</p> <p>Lw1 war am Anfang nicht gewohnt so zu arbeiten, hat dazugelernt und genießt es sehr, nicht alleine die Verantwortung zu haben.</p> <p>Auch Lw6 war anfangs Einzelkämpferin, durch Supervision und Diskussionen konnte an auftretenden „Reibereien“ (Lw6, ebd. 757) gearbeitet werden. Hilfreich waren die Visionen der ehemaligen Schulleiterin aus der Schulgeschichte und auch die Bereitschaft, „an einem Strang“ (Lw6, ebd. 767) zu ziehen.</p>	<p>Beispiele (708-723)</p> <p>„alle sitzen in einem Boot“ (ebd. 715)</p>
779-815	<p><i>UT: Auswirkungen Schulleitungswechsel</i></p> <p>Derzeit gibt es eine interimistische Leiterin. Die bestehenden Strukturen gehen auf die letzte Direktorin zurück. Die derzeitige Direktorin beobachtet was es gibt. In SET Sitzungen des Schulentwicklungsteams werden solche Dinge besprochen werden.</p> <p>Lw2 verweist auf Ansätze, wo bereits Veränderungen bevorstehen, sieht darin auch Gefahren darin, möchte sich für das in der langen Schulgeschichte erreichte einsetzen und setzt dabei auf das starke Kollegium. Auch Lw3 verweist auf starke Persönlichkeiten im Kollegium, die die meisten Säulen für diese Schule wirklich bewahren wollen.</p>	
817	<i>I fragt nach welche hinderlichen Rahmenbedingungen für Entwicklungen in der täglichen Arbeit das Team erlebt, z.B. bürokratisch, gesellschaftlich, von den Eltern, aber eben auch auf systemischer Ebene. Z</i>	
817	<b>OT: Schulische Rahmenbedingungen in der täglichen Arbeit</b>	
833-852	<p><i>UT: Meinung Gesellschaft zum Lehrberuf</i></p> <p>Lw4 meint, die gesellschaftliche Meinung vom Lehrberuf ist eine gewisse Hürde, in den Lehrerberuf einzusteigen, „also es gibt zwei Gründe, Lehrer zu werden, das ist Juli und August und ansonsten hat man eigentlich nicht viel zu melden.“ (Lw4, ebd. 843f.) Das trifft vielleicht auch für manche zu. Auf der anderen Seite findet man die Personen, die sich dafür entscheiden, ihr Leben als wichtige Bezugsperson für einen Jugendlichen zu verbringen.</p>	<p>Das öffentliche Bild der Lehrkraft</p>
898- 913	<p><i>UT: Ziffernnoten</i></p> <p>Dies ist eine Schule ohne Ziffernnoten, bis zum Ende der dritten Klasse, aber ab der dritten Klasse sind Noten gesetzlich vorgeschrieben. Dieses hin und her ist störend, „scheinheilig“ (Lm1, ebd. 905) Eltern und Schülerinnen und Schülern gegenüber.</p>	<p>Ziffernnoten ab Ende der dritten Klasse, Noten sind gesetzlich vorgeschrieben</p>
919-926	<p><i>UT: Schulversuche</i></p> <p>Lm1 ist es als Lehrer an der Schule gewohnt sich selber Grenzen stecken zu können, solange das natürlich im Schulorganisations- und Unterrichtsgesetz abgedeckt ist.</p>	<p>Anlehnung an SCHUG</p>
930-954	<p><i>UT: Reglementierung</i></p> <p>Lw2 hat eher schon das Gefühl, dass immer mehr reglementiert wird. Sie merkt es schon bei den SPF Anträgen und bei den KDL Gesprächen der Schule. Im Gegensatz zu vorher haben die Kinder am Tag des KDL-Gesprächs nicht mehr unterrichtsfrei.</p> <p>Laut Lm1 ist für die Kinder das KDL eine wichtige Sache und am Nachmittag dieses KDL zu haben ist für die Kinder und für die LehrerInnen ein Stressfaktor. Vorher hatten die Kinder am Vormittag frei und konnten sich noch in Ruhe mit den Eltern vorbereiten. „Also das ist nicht mehr so dieser feierliche Anlass, wo Eltern und Kinder hierherkommen und die Kinder sich präsentieren, sondern das ist einfach so nebenbei.“ (Lm1, ebd. 952ff.)</p>	<p>KDL - Gespräche</p>
956-977	<i>UT: Teamsitzungen sind nicht verpflichtend</i>	

	Laut Lw2 ist eine Schulentwicklungsgeschichte, mehr zu arbeiten „ <i>als auf dem Papier steht.</i> “ (Lw2, ebd. 962) Ein Pfeiler der Schulkultur ist die freiwillige Teilnahme an den Teamsitzungen die gesetzlich nicht verpflichtend sind. Die neue Schulleitung sagt, man kann gesetzlich niemanden verpflichten. Das Schulentwicklungsteam findet die Teilnahme aller Lehrer/innen an diesen Teambesprechungen oder an Schulf-Veranstaltungen am Samstag als Säule der Schulkultur wichtig. Es ist Zeit auch hinzuschauen was an den geschaffenen Rahmenbedingungen wirklich gut für inklusiv ist.	
998-1099	<i>UT Klima ermöglichen, dass Lernende Fragen stellen</i> Laut Lw6 verweist als Beispiel auf die Lernwerkstatt, wo dieses Fragen stellen ganz wesentlich. Lw2, Lw3 meinen, dass die Kinder der Schule darin gefördert werden und großes Interesse daran haben Fragen zu stellen und neugierig sind.	

### Formulierende Interpretation BHAK/S 1100 (Gruppeninterview)

*I, Lm, Lw1, Lw2, Lw3 (Interviewerin, Ein Lehrer, Drei Lehrerinnen)*

Titel des Transkriptes: LehrerInneninterview (Gruppe)
Datenquelle: 1 Audiofile (20160126)
Dauer: 42:29
Interviewerin: I.
Transkription: S.
Formulierende Interpretation: Z.

Zeile	Formulierende Interpretation	Anmerkungen
2-9	<b>OT: Einleitung</b>	
	<i>UT: Klärung der Rahmenbedingungen</i> Formale Absprache über die Dauer und den Ablauf des Interviews	
	<b>OT: Vorstellungsrunde</b>	
11-20	<i>UT: Biografische Darstellungen der Befragten</i> Vorstellung von Lw1, sie ist seit 3 Jahren an der Schule, unterrichtet Deutsch und Russisch und ist Klassenvorstand einer ersten HAS-Klasse, unterrichtet aber auch an der HAK und den Aufbaulehrgängen.	
24-36	Vorstellung von Lm, er ist seit 8 Jahren an der Schule und beschäftigt sich „ <i>bei ÖZEPS maßgeblich im Bereich der Gewaltprävention und im Bereich von peer learning Programmen.</i> “ (Lm Interview BHAK/S, 35f)	
38-47	Lw2 ist seit 9 Jahren an der Schule, ist Klassenvorstand einer HAK-Klasse und auch nur dort eingesetzt, unterrichtet wirtschaftliche Fächer wie Rechnungswesen und Qualitätsmanagement, Persönlichkeitsentwicklung und Business Training.	
50	<i>I weist darauf hin, dass mit Lw3 schon ein Gespräch geführt wurde</i> [Lehrperson aus dem Interview I BHAK/S, Anm. d. V.].	
60-63	Lw3 unterrichtet seit 1988, war in der Verwaltung tätig und weist darauf hin, dass der Rest schon im Rahmen des Interview I erwähnt wurde.	
	<b>OT: Businessklasse und Juniorcompany als Antrieb zur Theorie-Praxis Überwindung und Förderung der Selbständigkeit</b>	
65-66	<i>UT: Besonderheit der Businessklasse</i> <i>Frage der I danach, was das Besondere an der Businessklasse ist und welche Rolle Lw3 spielt.</i>	
68-74	Lw3 hat noch keine unterrichtet und kann dazu noch nichts sagen, wird aber im folgenden Jahr erstmals eine fünfte Klasse als Businessklasse unterrichten.	
76	<i>I fragt nach der Juniorcompany.</i>	
78-88	Lw3 habe noch keine unterrichtet, aber schon hineingeschnuppert. Positiv ist der variable Unterricht im Rahmen dieses Konzepts durch die Verknüpfung von verschiedenen Fächern „ <i>man kann unheimlich viel damit machen im Unterricht, nämlich auch in anderen Fächern.</i> “ (Lw3 Interview II BHAK/S, 80) Die SchülerInnen stellen Produkte her und arbeiten damit, wobei sie auch einen praktischen Bezug herstellen können „ <i>mit den Produkten, die die Schüler</i>	Lernen durch Erfahrungen

94-110	<p>herstellen“ (Lw3 Interview II BHAK/S, 83). Lw3 empfindet es als Bereicherung für den Unterricht, wenn nicht nur theoretisch vorgetragen, sondern im Sinne eines praktischen Unterrichts die SchülerInnen und ihre Erfahrungen einbringen lässt. „<i>Die wissen ja dann, aus was sie achten müssen, die sind in ihren Abteilungen organisiert und mit dem kann man total gut weiterarbeiten in anderen Fächern und die Schüler haben dann einen praktischen Bezug dazu. Man muss nicht alles so theoretisch eigentlich immer wieder aufrollen. Können sich sehr viel vorstellen, man kann ganz viel praktisch unterrichten, also auch wenn man es nicht selbst macht, sondern nur quasi die Schüler in den Unterricht mitbringen finde ich's eine totale Bereicherung.</i>“ (Lw3, 83-88)</p> <p>Lm hat gemeinsame Erfahrungen bezüglich der Juniorcompany mit Lw3 gemacht und meint, dass „<i>der zentrale Stellenwert der Junior Company oder der Juniorfirma darin liegt, dass Schüler selber machen dürfen</i>“ (Lm, 95f) und „<i>dass es nicht drum geht, jetzt hier etwas im Sinne von theoretischem Wissen zu lernen sondern einfach einmal auszuprobieren und über das Ausprobieren dorthin zu kommen (erm) bereits gelernte Inhalte plötzlich in einem andren Licht zu sehen.</i>“ (Lm, 100ff) Das Transferproblem zwischen Theorie und Praxis bessert sich durch den Wandel und es wird ein brauchbares Verständnis entwickelt. Lm sagt, „<i>dass es nicht darum geht, Wissen (...) zu vermitteln, sondern Handlungsspielräume offen zu lassen und dass auch alle Entscheidungen konsequent - und daran halten wir uns sehr (lacht) konsequent, von den Schülern getroffen werden.</i>“ (Lm, ebd. 107-110)</p>	
114-119	<b>UT: LehrerInnen als Begleitpersonen</b>	
128-136	<p>Lm fügt hinzu, „<i>wir sind zwar Coaches (...) und wir begleiten so wie ein Coach im Businessleben auch- wobei mit einer Einschränkung: Wenn's wirklich dann in einen Bereich gehen würde, der wirklich problematisch werden könnte, dann sind wir selbstverständlich als Schutz auch da. (...) Aber sonst sind wir reiner Coach (...) und am besten lernt man immer noch dadurch, wenn dann vielleicht einmal etwas nicht optimal läuft und ich aber selbst auch den Verbesserungsprozess auch begleiten kann und das schaffen sie, glaub' ich, ganz gut.</i>“ (Lm, ebd. 114-119)</p>	
139	<p>Lw2 erzählt von einem Projekt, in dem die SchülerInnen eigene Prototypen für einen Unternehmensgegenstand mitbringen sollten. „<i>Da können's wirklich ihre Stärken einbringen (...) und dann konnten's wirklich ihre Kompetenzen und Talente auch sehr schön zeigen.</i>“ (Lw2, ebd. 132-137)</p> <p>Lw1 hat weder eine Businessklasse noch eine Juniorcompany unterrichtet.</p>	
	<b>OT: Diversität, Begabung und Vorteile durch Sprachenvielfalt</b>	
142-166	<p><b>UT: Diversität als Vorteil</b></p> <p>Auf die Nachfrage der I zu den Themen Diversität und Begabungsförderung sagt sie, dass von den unterschiedlichen Herkünften der SchülerInnen „<i>auch viel profitiert wird</i>“ (Lw2, ebd. 149). In ihrer Deutschklasse (HAS) konnte jeder seine Sprache vorstellen und sich gegenseitig und gemeinsam mit den verschiedenen Herkünften auseinandersetzen. „<i>Was verschiedene Begabungen betrifft ist es so, dass ich (erm) sehr froh bin, dass wenn die Klassen geteilt sind, wenn wir kleinere Gruppen haben, weil es da auch möglich ist, dass man (erm) ein- an (...) das peer learning Konzept auch angelehnt, dass man ab und zu kleinere Gruppen von Schülerinnen und Schülern unterrichten oder coachen lassen kann, die etwas schon besser können. Ich hab' das jetzt im Russischunterricht ausprobiert (...) da sind zwei Schüler (...) die (erm) wahnsinnig eifrig sind, die sehr motiviert sind, und die ich auch schon eingesetzt habe, um Stundensequenzen zu gestalten, die wir gemeinsam vorbereitet haben und das hat sehr gut funktioniert.</i>“ (Lw1, ebd. 158-165)</p>	Von der unterschiedlichen Herkunft der Kinder wird profitiert
	<b>OT: Schulentwicklung durch Peer-Learning, Supervision, LehrerInnen als Unterstützer und Coach</b>	
170-201	<p><b>UT: Maßnahmen für positive Entwicklungen</b></p> <p>Lm äußert zum Stichwort Peer-Learning, dass es hierbei darum geht „<i>nicht nur die Begabungen von Hochbegabten zu fördern, sondern vor allem darauf zu schauen, wer kann was gut, auch im Blick auf das spätere Berufsleben und überhaupt auf das spätere Wohlempfinden. Nicht darauf zuschauen, was können die Leute nicht (...) Das wissen sie meiner Erfahrung nach eh ganz gut, wo sie nicht gut sind, sondern eher drauf zu schauen, wo bin ich gut und wo kann ich</i></p>	Vorbereitung auf die Gesellschaft

	<p><i>auch unterstützen“ (Lm, ebd. 172-177). Es gibt gemeinsame Programme, in denen Konfliktlösung stattfindet und das Selbstwertgefühl der SchülerInnen gesteigert werden soll indem SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam, mit gleichem Mitspracherecht Lösungen finden. „die Koordination des Programms erfolgt nicht von einer Lehrergruppe, sondern von einer Schüler-Lehrergruppe gemeinsam, wobei allen Beteiligten die gleichen Mitspracherechte zustehen“ (ebd. 189ff). Lm sagt „Wir sind Unterstützer“ (ebd. 198), welche den SchülerInnen in diesem Bereich viel zutrauen.</i></p>	
210-224	<p><b>UT: Betreuung von SchülerInnen</b> Für Peer-Mediation, also Betreuung von SchülerInnen durch andere SchülerInnen, bedarf es einer Ausbildung, Lm sieht gute Betreuung als wichtig an, wobei „ganz wesentlich [erscheint, Anm. d. V.], dass eine gute Betreuung im Hintergrund herrscht, dass es Lehrer gibt, die Unterstützung bieten, dass sie anbieten können“ (Lm, ebd. 215f). Auch Supervision spielt eine Rolle sowohl für die SchülerInnen als auch für die LehrerInnen, weil Themen besprochen werden müssen, dies kann auch ohne Ausbildung ermöglicht werden.</p>	
232-239	<p>Lm zielt ab auf die Gewährleistung einer guten Begleitung durch klare Auftragsklärung und Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen.</p>	
	<b>OT: Peer-Mediation</b>	
241-260	<p><i>Ierfragt genaueres zur Peer-Mediation.</i> Lm wiederholt die dazu nötige Ausbildung, dann übernehmen die SchülerInnen „Verantwortung für erste Klassen im Rahmen von Buddyteams, wenn sie das möchten, und werden quasi im zweiten Jahr, (...) weiter begleitet von den Coaches, ja. Dass also hier von den Coaches sehr viel in Eigenleistung gemacht wird, (erm) die über das Ausmaß einer (erm) Abgeltung hinausgehen, ist klar, aber das kommt von den Schülern auch (erm), die bekommen ja auch jetzt nichts dafür, abgesehen - und das ist jetzt einmal ein - abgesehen unter Anführungszeichen - von Wertschätzung und Respekt von Gemeinschaft und das ist wesentlich mehr wert und da bekommen sie eine Ausbildung in Kommunikationsführung, Konfliktmanagement und Prävention, Teammanagement und das können sie dann eben, (...) ganz wichtig, unter Anleitung und unter Supervision umsetzen.“ (Lm, ebd. 248-257)</p>	
261-302	<p><b>UT: Austausch untereinander</b> Als Auswirkungen auf den Unterricht beschreibt Lw2, das die SchülerInnen aufeinander zugehen und ihre Unterstützung anbieten. Die SchülerInnen von Lw2 nutzen diese Möglichkeit im Rahmen der Unterrichtsstunde Persönlichkeitsentwicklung sehr aus und trauen sich ihre Schwächen anzusprechen und um Hilfe zu bitten. Dafür kommen dann zwei SchülerInnen aus den höheren Klassen „Ich bin dann in der Klasse und halt' mich halt zurück, sag' gar nichts und sie fangen sich dann richtig an auszuweinen: Ja, in dem Fach, das klappt nicht, dafür haben sie so wenig Verständnis und was sollen sie tun und dann sagen die Älteren oft, ja, bei der Lehrerin, das müsst's einfach durchstehen, die habt's ihr nur zwei Jahre und es wird sich schon bessern“ (Lm, ebd. 275-278). Lm sagt, seine „Klasse reagiert da offensichtlich besonders darauf, also sie nehmen das Angebot total an (...) und sie trauen sich dann auch über Fächer, wo man vielleicht gelacht hätte früher (...) viele haben sich nicht getraut zu sagen: Ich brauch in Deutsch Hilfe oder da kenn ich mich- da kann ich nicht, und meine sagen das oft. Da sagen sie dann zwar dazu: Es ist ein bissl peinlich, aber hat jemand Zeit, mir in Deutsch was zu erklären? (...). Es ist so (...) manchmal als Lehrer ist es, wenn die dann (...) bleiben sie oft 20 Minuten, dann denkt man sich: So, jetzt wär's dann interessant, wenn sie wieder gehen würden, aber andererseits: es ist eine Persönlichkeitsentwicklungsstunde, ja. Wenn das dann ein bisschen länger dauert, dann lass ich dem jetzt Raum.“ (Lm, ebd. 284-302)</p>	SchülerInnen lernen voneinander
308-328	<p><b>UT: Austausch von sozialen Themen und Problemstellungen</b> Lw2 spricht über das Fach Persönlichkeitsentwicklung, in welchem soziale Themen angesprochen werden können und Problemlösungen stattfinden. „Das ist nett, wie sie sich dann ausjammern und welche Dinge da zutage befördert werden“ (Lm, ebd. 322f). Wieder wird positiv hervorgehoben, dass im Rahmen der Peer-Mediation sehr gut die Themen angesprochen werden können. Die zwei oben erwähnten Mädchen aus den höheren Klassen „haben eine Doppelstunde gestaltet. Das haben die Schüler angeblich ganz toll gefunden. Wir waren damals</p>	Positives Beispiel

	<p><i>nicht dabei als Lehrer, also ich kann nicht da viel (...) dazu sagen, ich hab' das nur dann als Reflexion in manchen Mappen kurz gesehen, aber das dürft' ihnen gut g'fallen haben (...) (erm) und es steht jetzt wieder eine Stunde an (erm) und das ist auch in Ordnung und das passt.“ (Lm, ebd. 327-330)</i></p>	
337-347	<p><i>UT: Peer-Programm als Idee der SchülerInnen</i> Lm fügt hinzu, dass die Kommunikationsbasis keine Methode braucht, sondern hauptsächlich Empathie. Lm sieht das Peer-Programm als eine Schulentwicklung an, weil die Unterstützung der jüngeren SchülerInnen durch ältere ist ihre eigene Idee gewesen, weil auf dieser Basis mehr gesagt werden kann, wenn etwas nicht passt. „<i>diese stetigen Verbesserungsmaßnahmen sind von Schülern gekommen, also in 80% der Fälle waren's von den Schülern und da steckt immenses Potential. Wir müssen sie nur fragen.</i>“ (Lm, ebd. 347ff)</p>	SchülerInnen greifen eher auf die Hilfe von MitschülerInnen zu
349-360	<p><i>Lw2 stimmt dem zu und sagt, dass die SchülerInnen eher die angebotene Hilfe von SchülerInnen annehmen als die von LehrerInnen; Lm stimmt dem zu.</i></p>	
362-366	<p><i>UT: Interesse der Eltern</i> Lw2 erinnert sich, dass ein Vater nachgefragt habe, ob dieses Angebot gratis wäre und meint, „<i>das muss sich erst bis zu den Eltern erst durchsprechen, aber es kommt gut an.</i>“ (Lw2, ebd. 365f)</p>	
	<b>OT: Beschreibung der gefilmten Klasse</b>	
368-370	<p><i>UT: Umgangskulturen, unterschiedliche Motivationen</i> <i>I fragt nach einer Beschreibung der gefilmten Klasse und deren Umgangskultur.</i></p>	
372-384	<p><i>Lw2 sagt, dass die SchülerInnen nicht „die absoluten Spitzenschüler sind und auch nicht jetzt topmotiviert. Es gibt auch welche wo man merkt, so heute schlafen sie sich einmal ein bissl aus oder aber ich find die menschlich sehr nett“ (Lw2, ebd. 377ff). Es gibt auch Nicht Genügend, aber Lw2 hat nicht das Gefühl, deshalb nicht gemocht zu werden. Es findet ein ruhiges Arbeiten statt in ihrer Stunde, Lw2 sagt wiederholend „Also, sie waren immer sehr freundlich, gehen nett miteinander um, glaub' ich, verstehen - dürften sich untereinander recht gut verstehen auch.“ (Lw2, ebd. 383f)</i></p>	„SpitzenschülerInnen“ Schlechte Noten wirken sich nicht auf die Sympathie des Lehrers/der Lehrerin aus
388-392		
394-396	<p><i>Lw3 fügt hinzu, dass die SchülerInnen sich begeistern lassen, Geschäftsideen für ihre Produkte in Juniorcompanys umsetzen und sogar an einem Adventmarkt verkauft haben. Organisiert haben sie alles selbst.</i></p>	
396-401	<p><i>I weist darauf hin, dass dies in den SchülerInneninterviews schon zur Sprache kam.</i> <i>Lw3 sagt, „Also wenn man's schafft, diese Begeisterung zu entzünden dann geben sie wirklich Gas (...) Dann schauen auch sehr gute Ergebnisse raus.“ (Lw 3, ebd. 396-401)</i></p>	
	<b>OT: Umgang von LehrerInnen und SchülerInnen mit Leistungsbeurteilung</b>	
403-408	<p><i>UT: Reaktionen auf Notenvergabe und Absprache</i> <i>I fragt Lw2 nach den SchülerInnen mit Nicht Genügend und wie mit schlechten Noten umgegangen wird in Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.</i></p>	Umgang mit schlechten Noten
406-428	<p><i>Schlechte Noten gibt es bei nicht Erreichung von Lehrzielen (Lehrplan); wichtig ist, dass sich die SchülerInnen untereinander vergleichen können und die Benotung dadurch nachvollziehbar wird. Lw2 weist darauf hin, dass da kein „böses Blut“ (Lw2, ebd. 417) fließt und sie sagt den SchülerInnen „du wirst das schaffen, das wird schon gehen und wenn es jetzt halt dieses Semester nicht klappt, dann wird's das nächste Semester klappen“ (Lw2, ebd. 418f). Lw2 bricht die Sätze immer wieder ab aber sagt, dass die SchülerInnen „verstehen das auch, warum, also ich hab- es ist kein (...) sie sehen das auch- weiß ich nicht, ich würd' nicht sehen, dass die das jetzt so als Hinrichtung empfinden.“ (Lw2, ebd. 420ff)</i></p>	Nicht Erreichung von Lernzielen führt zu schlechten Zensuren. Benotung muss transparent gestaltet sein
432-449	<p><i>UT: Faktoren bei der Beurteilung</i> Auf Nachfrage der I äußert Lm, dass bei der Beurteilung gewisse Faktoren wichtig sind wie „<i>Klarheit, Klärung und Wertschätzung</i>“ (Lm, ebd. 433f). Lm ist wichtig, von LehrerInnenseite aus zu erfragen, was die SchülerInnen erreichen wollen, denn manche arbeiten bewusst auf ein Genügend hin und denen reicht das auch, andere finden ein Genügend schlimm. Wenn man das weiß als LehrerIn, kann man bei der Beurteilung sensibler und wertschätzender umgehen. Lm versucht „<i>immer darauf Bedacht zu nehmen, dass ich den Inhalt bewerten muss, aber nicht die Person</i>“ (Lm, ebd. 444), dies verringert ein Konfliktpotential.</p>	Wertschätzung und Transparenz ist wichtig im Beurteilungsprozess
451-457		Trennung Beurteilung/Person Selbstbeurteilung SchülerInnen- und

464-488 490-495	<p>Lw3 sagt, in der Juniorcompany gibt es Selbstbeurteilung, Lm stimmt zu. Lw3 sagt weiter, es wird von den LehrerInnen, SchülerInnen und den Mitarbeitern und Geschäftsführung kombiniert beurteilt.</p> <p>Die Beurteilungskombination funktioniert ganz gut, da klaffen die Meinungen nicht auseinander, I fragt danach und Lw3 sagt, nur gewisse Persönlichkeiten sich selbst überschätzen, dass kann aber geklärt werden.</p> <p>Lm freut sich, dass Lw3 das gesagt hat, weil es genau darum geht und nicht auf eine Note hingearbeitet werden soll, sondern es auch Spaß machen soll.</p>	LehrerInnenbeurteilung decken sich meistgehend Intrinsische Motivation
	<b>OT: Fähigkeiten und Kompetenzen, welche aus der Schule mitgenommen werden sollen</b>	
497-500 503	<p>Frage des I, mit welchen „Kompetenzen, Fähigkeiten, Haltungen, Einstellungen“ (I, ebd. 498f) die SchülerInnen aus der Schule gehen</p> <p><i>Abbruch der Aufnahme</i></p>	
	<b>OT: Problemfelder</b>	
505 506-518 524-538 540-555	<p><i>UT: Hinderliche Faktoren für schulisches Vorankommen</i> <i>I fragt nach Problemfeldern und privaten Hintergründen</i></p> <p>Lw1 äußert hierzu mangelnde Deutschkenntnisse, wobei oftmals Textaufgaben nicht verstanden werden können und trotz unterstützenden Fördermaßnahmen ist es für viele schwer. Die SchülerInnen sind unterschiedlich motiviert und fähig, sich zu verbessern, manche sind frustriert.</p> <p>Lm mag das Wort „Problemfelder“ (Lm, ebd. 526) nicht, sondern sieht „es eher als Herausforderungen“ (ebd. 527) auf die Bedürfnisse der Einzelpersonen einzugehen. Dafür gibt es kein Programm, LehrerInnen sind laut Lm dafür da, individuell auf die SchülerInnen einzugehen, bei 30 Personen in der Klasse ist das herausfordernd. Lw2 sagt, es wären sogar 36 am Anfang.</p> <p>Für diese Herausforderung bedarf es laut Lm „kreative Lösungen“ (ebd. 542), ähnlich wie es im Rahmen von peer learning, Businessklasse und Juniorfirma in dieser Schule schon stattfindet. Der Job ist, für die SchülerInnen da zu sein, denn Lm sagt „wir unterrichten ja Menschen und keine Fächer“ (ebd. 546). Dies treibt Lm an. Die Kommunikation mit peers scheint viel Potential zu haben, um anderen beim Wachsen zu helfen. Man sollte immer danach fragen, wie man noch besser werden kann.</p>	<p>Sprache als Barriere Auswirkungen (Motivation, Frustration)</p> <p>Aufgabe der LehrerInnen: Individuelles Eingehen auf die SchülerInnen</p>
	<b>OT: Diversität in der SchülerInnenpopulation</b>	
557-560 562-574	<p><i>UT: Sprachkompetenzen als Hürde und Bereicherung</i></p> <p>I fragt, ob es Auswirkungen hat, dass um die 80% der SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache auf dieser Schule sind.</p> <p>Lw3 merkt es beim Lernen, die Fachsprache ist oft schwer zu verstehen, die Sprachkompetenz stellt eine Hürde dar aber es kann auch eine Bereicherung sein. Viele bringen ihre Kultur mit ein und den meisten merkt man ihre Herkunft gar nicht an.</p>	Einfluss der Herkunft?
	<b>OT: Interesse und Einbringung der Eltern</b>	
576-579 581-608 612-626 631-643 650	<p><i>UT: Mangelnde Beteiligung der Elternschaft</i> <i>I stellt als letzte Frage, wie sich die Eltern einbringen.</i></p> <p>Lw2 merkt kein großes Interesse in ihrer Klasse. Der Schulplatz war wichtig für die Eltern, alles Weitere ist Problem der Kinder. Kontakt muss manchmal aufgebaut werden „Natürlich haben wir mit den Eltern Kontakt, weil wir in manchen Fällen anrufen oder wir brauchen ja Unterschriften oder wir brauchen ja theoretisch die Eltern, aber das ist glaub' ich- also ich empfind's schon so, dass das für die meisten Eltern so als eine (...) lästige Pflicht“ (Lw2, ebd. 589ff). Viele SchülerInnen haben kein passendes Umfeld mit Privatsphäre. Die Präsenz des Elternhauses ist sehr gering, wenige kommen zum Elternabend. Lw2 gesteht sich ein „Ich denk' mir bei meiner Tochter dann auch oft: Es rennt ja, dann brauch ich mich ja nicht da großartig einbringen“ (ebd. 602f). Man bringt sich eher erst ein, wenn auf einen zugegangen wird. Sprachbarrieren und mangelndes Selbstbewusstsein könnten die Hemmschwelle steigern.</p> <p>Lw1 sagt, die Eltern kommen, wenn man sie einlädt und sagt, „prinzipiell erlebe ich die Eltern schon als unterstützend und interessiert“ (Lw1, ebd. 627f) auch am schulischen Erfolgen ihrer Kinder, jedoch stimmt sie Lw2 zu, dass es einigen an Selbstvertrauen fehlt. Vielen ist es unangenehm, dass sie ihren Kindern nicht helfen können und entschuldigen sich oft. Es gibt viele Berührungsängste mit dem System Schule.</p>	<p>Rolle der Eltern – Teilnahme am Unterrichtsgeschehen</p> <p>Eltern sind interessiert an den schulischen Erfolgen der Kinder</p>

	<p>Lm kann dazu weniger sagen, da eher der Klassenvorstand einen Berührungs punkt zu den Eltern darstellt. Die meisten seiner SchülerInnen sind auch schon volljährig, wobei hier „<i>kein Informationsrecht für die Eltern mehr besteht</i>“ (Lm, ebd. 643). Es wird alles mit den SchülerInnen abgeklärt, dies funktioniert gut.</p> <p><i>I beendet das Interview.</i></p>	
--	---	--

### Formulierende Interpretation BHAK/S 1100 E-Interview

*I, L1 (Interviewerin, Lehrkraft)*

Titel des Transkriptes: LehrerInneninterview (Einzelinterview) #1
Datenquelle: 1 Audiofile
Dauer: 33:40
Interviewerin: I. Transkription: S. Formulierende Interpretation: Z.

Zeile	Formulierende Interpretation	Anmerkungen
2-7	<b>OT: Einleitung</b>	
	<i>UT: Klärung der Rahmenbedingungen</i> Absprache über die bereits ausgetauschten Informationen über das Projekt und dessen Ablauf.	
	<b>OT: Meinungs- und Erwartungsäußerungen aus Personalvertretungssicht über das Projekt</b>	
13-16	<i>UT: Kommunikation, Austausch und Zusammenarbeit im Kollegium</i> Es besteht eine Priorität im Bereich der Zustimmung innerhalb der Kollegenschaft sowie einer offenen Kommunikationsbasis „ <i>Also aus der Personalvertretungssicht ist mir wichtig (...), dass die Kollegen zu den Dingen, die sie meistens sehr gerne tun, ihre Zustimmung geben und dass das nicht gegen ihren Willen passiert.</i> “ (L1 Interview I BHAK/S, 13f)	
16-18	<i>UT: Interesse an Rahmenbedingungen des Projekts</i> Es besteht Interesse an den Ergebnissen des Projekts „ <i>jetzt gibt's dann eine tolle wissenschaftliche Forschung, es gibt Ergebnisse, es gibt Schlussfolgerungen.</i> “ (L1, ebd. 19f)	
19-28	Es kommt zu einer Infragestellung der Umsetzung von Veränderungen durch mögliche Ergebnisse „ <i>aber wie schaffen es dann die Behörden, die dafür verantwortlich sind, das dann auch Veränderungen an den Schulen passieren.</i> “ (ebd. 22f)	
29-53	Die Lehrperson fragt nach einem geplanten Einarbeiten und Weiterentwickeln der Ergebnisse in den Schulalltag „ <i>Das heißt- ist es geplant, dass das dann in die Schulentwicklung einfließt?</i> “ (ebd. 50)	
55-68	Es folgt eine Absprache über die Zuständigkeit der Rückmeldungen durch das Projekt, wobei unter anderem der Stadtschulrat genannt wird.	
70-71	Die Befragte sichert sich über die Anonymität der Befragten ab.	
	<b>OT: Auflösung des fünften Jahrganges und Einführung von Businessklassen</b>	
76-90	<i>UT: Veränderungen durch die Zentralmatura</i> Die Befragte spricht von Verschlechterungen durch die angeordneten Maßnahmen des Unterrichtsministeriums in Bezug auf die teilzentrierte Reifeprüfung. „ <i>Es gibt keine Vorbereitungsstunden mehr. Das heißt, die Schüler haben nicht die Möglichkeit, zwischen Notenabschluss vor der mündlichen Matura dann noch einmal (erm) unterstützende Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen zu führen, was bis jetzt sehr hilfreich war.</i> “ (ebd. 87-90)	Verschlechterung durch Maßnahmen des Unterrichtsministerium
97-106	Es kommt zu Auswirkungen auf die Arbeitszeit der Lehrpersonen durch die Einführung der Businessklasse. „ <i>Wir versuchen, Schüler zu bekommen, die was lernen wollen, aber auch bereit sind, einen gewissen Einsatz zu zeigen. Das heißt quasi, um die besten Schüler zu bekommen, weil quantitativ ist das kein Problem, sind wir auch immer gezwungen gewesen, Bildungsinnovationen voranzutreiben.</i> “ (ebd. 103-106)	Unterstützende Gespräche vor der Matura wurden gekürzt Schule sucht nach motivierten SchülerInnen
112-117	<i>UT: Einführung der Businessklasse</i>	

119-125	<p>Ein Fokus auf Entwicklung der Stärken und berufliche Vorstellung werden als Ziele der Businessklasse genannt „<i>Na es soll ein attraktives Angebot für Schülerinnen und Schüler sein, die sich auch entsprechend weiterentwickeln möchten, weil es auch eine starke Fokussierung auf Stärken statt Fehler, das heißt, wo man sich dann in Fragen im fünften Jahrgang hauptsächlich auf das konzentriert, was man dann nachher auch beruflich weitermachen möchte.</i>“ (ebd. 112-115)</p>	Ziele der Businessklasse: Vorbereitung auf das politische System, Ansetzen an den Stärken
130-134	<p>Es lässt sich eine Heterogenität bezüglich der Leistungsbereitschaft als Fazit nach dem ersten Jahr erkennen, geplante Evaluationen folgen nach dem Schuljahr. „<i>es gibt Klassen, die sind sehr leistungswillig und sehr leistungsbereit und manche, die brauchen halt sehr viel an Motivation und Anstrengung, dass sie halt das Ziel erreichen.</i>“ (ebd. 122f)</p> <p>Es gibt eine allgemeine „<i>breite Zustimmung</i>“ (ebd. 132) von Seiten der Kollegschaft bezüglich der Einführung der Businessklasse.</p>	Leistungsbereitschaft Unterschiedliche Klassenzusammensetzungen
	<b>OT: Sicht auf Schulstruktur als ehemalige Administratorin</b>	
142-145	<p><i>UT: Voraussetzung um die Gerechtigkeit der Diversität</i> Lehrerin braucht Abwechslung „<i>Ja, also, von Zeit zu Zeit brauch ich was Neues.</i>“ (ebd. 144f)</p>	
156-157 159-163	<p><i>UT: Besonderheiten der Schule</i> Genannt wird die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen. Es gibt „<i>bei uns überdurchschnittlich viele Kolleginnen und Kollegen, die sehr leistungswillig und sehr leistungsbereit sind und sehr gern innovativ tätig sind (...) und die gerne mit Schülern arbeiten.</i>“ (ebd. 159-163)</p>	LehrerInnen sind in ihrem Einsatz sehr leistungswillig
164	<p><i>UT: SchülerInnenanteil mit einer anderen Erstsprache als Deutsch</i> Es besteht ein SchülerInnenanteil von 80, 90% mit anderer Erstsprache als Deutsch, welche als „<i>Zielgruppe</i>“ (ebd. 163) bezeichnet werden.</p>	SchülerInnenpopulation
166-176	<p><i>UT: Gegenseitige Hilfsbereitschaft</i> Es besteht eine „<i>gegenseitige Hilfsbereitschaft</i>“ (ebd. 166) seitens der Lehrerschaft, obwohl es ungefähr 140 LehrerInnen an der Schule gibt und circa 1000 TagesschülerInnen, sowie 450 Abendstudierende.</p>	
	<b>OT: SchülerInnenmotivation und Aufnahmeverfahren</b>	
196-205	<p><i>UT: Selektion durch Aufnahmeverfahren</i> Motivierte und willige SchülerInnen werden durch Aufnahme- und Beratungsgespräche gefiltert, sodass diese eine passende und angemessene Schule besuchen können. „<i>Zu einem hohen Ausmaß schaffen wir es schon, Schüler zu bekommen, die willig sind, das heißt es gibt ein Aufnahmeverfahren. Es gibt Aufnahme- und Beratungsgespräche und da versuchen wir wirklich Personen herauszufiltern, die- wo wir glauben, dass sie richtig im Schultyp sind.</i>“ (ebd. 196ff)</p>	Selektion von „motivierten und willigen SchülerInnen“ bei Aufnahmegerätschaften „richtig im Schultyp“ (ebd. 196ff.)
207-209	<i>UT: Sprachenvielfalt bedarf Unterstützung untereinander</i>	
216-217	<p><i>I bestätigt, dass das SchülerInneninterview mit 80% nicht- deutscher Muttersprache geführt wurde.</i> Lehrerin spricht Peerprogramme an, welche, wie die I äußert, auch in den SchülerInneninterviews thematisiert wurden.</p>	
221-222	<p>Gemeinsame Unterstützung hilft SchülerInnen untereinander, voneinander zu lernen. „<i>Das macht glaub ich auch sehr viel, dass sie sich gegenseitig unterstützen und helfen und voneinander lernen.</i>“ (ebd. 221f)</p>	SchülerInnen lernen voneinander
	<b>OT: Außerschulische Einflüsse und Verpflichtungen von SchülerInnen, mangelnde Unterstützung sowie Ressourcen; Zusammenarbeit mit Jugendcoaches</b>	
224-233	<p><i>UT: Mangelnde Elternbeteiligung</i> Es bestehen Schwierigkeiten, in der Kontaktaufnahme mit den Eltern um gemeinsam zu agieren, vermehrtes Interesse besteht eher zu Schulbeginn und wenn es um positive Dinge geht. „<i>Also man schafft's am Anfang, die Eltern in die Schule zu bekommen (...) je älter sie werden, desto schwieriger ist, dann Kontakt zu halten. Also am ehesten kommen sie noch, wenn's positive Events gibt (...) aber sonst ist der Kontakt eher schwierig, also auch dann, wenn es Schüler gäbe, wo es einen Bedarf gäbe, wo wirklich gemeinsames Agieren notwendig wäre. Schwierig.</i>“ (ebd. 227-233)</p>	Mangelndes Interesse seitens der Eltern
235-248		

	<p>SchülerInnen müssen Eigenverantwortung übernehmen auch „<i>für andere Familienmitglieder</i>“ (ebd. 237) und Haushaltarbeiten erledigen. Mangelnde Privatsphäre und Unterstützung durch die Eltern als auch zeitliche und materielle Ressourcen sind ein großes Thema, welches die SchülerInnen gegenüber Jugendcoaches ansprechen.</p>	
252-258	<p><i>UT: Externe Coachings als Unterstützung</i> Es kommt zu einer Erläuterung der externen Jugendcoaches, welche meist Sozialarbeiter sind und nach einer Ausschreibung vom Sozialministerium bestellt wurden. „<i>Dementsprechend kommen dann Beraterinnen und Berater an unsere Schule.</i>“ (ebd. 258)</p>	
262-265	<p>Die Befragte hat „<i>sehr gute Erfahrung gemacht</i>“ (ebd. 262) mit den Jugendcoaches, zum Beispiel konnten durch ein Risiko Check Tool Schulabbruchgefährdete SchülerInnen aus der ersten Klasse herausgefiltert und Beratung angeboten werden.</p>	Beratung von Schulabbruchgefährdeten SchülerInnen – Vorbeugende Maßnahmen
270-277	<p>Darüber hinaus gibt es noch weitere Methoden, welche angewendet werden, um die SchülerInnen auf die Möglichkeiten durch die Jugendcoaches aufmerksam zu machen. Sie gehen auf die SchülerInnen zu, bieten Workshops an und halten Rücksprache mit den Lehrkräften um möglichst gute Unterstützung leisten zu können, auch in privaten Angelegenheiten. „<i>Die sind da, gerade in dem Bereich, wo man als Lehrperson erstens nicht ausgebildet ist und zweitens auch begrenzt sind die Möglichkeiten, sind die sehr gut (...) sehr gut aktiv bei uns am Standort.</i>“ (ebd. 277ff)</p>	
	<b>OT: Derzeit fehlende Schulleitung</b>	
288-297	<p><i>UT: Verunsichernder Übergang</i> Der Schuldirektor ist in Pension gegangen, die Übergangszeit bringt Unruhe mit sich, denn die Schulleitung hat eine wichtige und einflussreiche Rolle, welche viele Veränderungen mit sich bringen kann.</p>	
300-309		
325-338	<p>Eine Bekanntgabe der Nachbesetzung wird bis Ende des Jahres erwartet. I weist darauf hin, dass die Verunsicherung bezüglich der Veränderung im Bereich der Schulleitung nach außen zu spüren ist und keine Projektrelevanz hat. Eine Ära ist zu Ende gegangen nach der Pensionierung des ehemaligen Direktors und führt zu einer massiven Verunsicherung.</p>	
	<b>OT: Sicht auf das Schulgeschehen als Lehrerin</b>	
347-358	<p><i>UT: Zufällige Auswahl der gefilmten Sequenzen</i> Die Interviewte ist kein Klassenvorstand und weist darauf hin, die Auswahl der Unterrichtsgegenstände, welche im Rahmen des Projektes gefilmt wurden, „<i>war immer zufällig</i>“ (ebd. 348) gewählt.</p>	
353-362	<p><i>UT: Businessklasse bietet Möglichkeiten</i> Die Lehrerin unterrichtet in der Junior Company (Businessklasse) gemeinsam mit einem Kollegen [Lm aus Interview II, Anm. d. V.]. Zur Auswahl der für die Videoaufnahme ausgewählte Klasse sagt die Lehrerin „<i>auf die Klasse sind wir eben gekommen, weil da relativ viel an (...) den Individualisierungs- und Begabungsförderungsprogrammen eben in er Klasse stattfindet, wobei es andere Klassen auch gibt, in denen viel gemacht wird.</i>“ (ebd. 354ff)</p>	
364-378	<p><i>UT: Aufbaulehrgänge und vielfältige Angebote</i> Es besteht die Möglichkeit für HandelsschülerInnen einen Aufbaulehrgang zu machen und die Matura zu erlangen, dies spricht viele SchülerInnen an, welche länger Zeit benötigen.</p>	Aufbaulehrgang als Unterstützung für die Erreichung der Matura
380-397	<p>Es gibt weitere individualisierende Programme und Angebote durch beispielsweise ausgebildete KollegInnen im Bereich der Begabungsförderung. Es ist schwer zu sagen, was in den einzelnen Klassen passiert, da die Schule so groß ist, aber die Lehrerin bezeichnet die Angebote als vielfältig vorhanden. Genannt werden: Peer-Learning, Peer-Mediation, Coaches, Übungsfirmen, Projekte, Diplomarbeiten, Freigegenstände.</p>	Vielfältige Angebote innerhalb der Klassen
399-408	<p>Die Businessklasse (Juniorcompany) soll nicht als einzige innovative Klasse betrachtet werden, die Möglichkeiten sind „<i>sehr sehr breit gestreut und ein sehr großes Angebot.</i>“ (ebd. 395f)</p>	
	<b>OT: Zukunftschancen; Förderung und Forderung von Selbst-vertrauen</b>	
410-423	<p><i>UT: Vorbereitung auf den Berufseintritt</i></p>	Optimale Förderung für

	<p>Die Frage von I, <i>mit welchen Fähigkeiten die SchülerInnen die Schule verlassen</i>, wird insofern beantwortet, als dass die Arbeitgeber sehr zufrieden sind und die SchülerInnen sehr gut für den Arbeitsmarkt gerüstet sind. „<i>Sehr sehr viele studieren auch nach er HAK weiter, also ich hab von Prozentsätzen so von 70% gehört.</i>“ (ebd. 418f)</p> <p>Das gewonnene Selbstvertrauen durch verpflichtende Präsentationen und Projekte, gerade auch bei SchülerInnen aus bildungsferneren Schichten, spielt eine große Rolle. „<i>Da spielt aber sehr viel auch im Ausbildungsprogramm eine Rolle, also dadurch, dass sie bei uns präsentieren müssen, in Projekten arbeiten müssen, ist nicht nur ein Angebot, das ist auch eine Verpflichtung. Dadurch lernen sie eben auch, Selbstvertrauen zu bekommen und Diplomarbeiten auch zum Beispiel für externe Auftraggeber machen müssen.</i>“ (ebd. 434-437)</p> <p>Forderung und Förderung von Selbstständigkeit findet beispielsweise durch flexible Zeiteinteilung und Selbststudium an jedem unterrichtsfreien Freitag in der Businessklasse statt. Diese Zeit wird gut genutzt „<i>Ja in der fünften Klasse sehen sie dann schon den Ernst (...) und dann nehmen sie auch die Möglichkeiten wahr, die man ihnen bietet.</i>“ (ebd., 456f)</p>	den Arbeitsmarkt  Verpflichtende Projekte zur Stärkung des Selbstvertrauens
425-436  441-452	<p><b>OT: Biografie, Werdegang, Unterrichtsfächer</b></p> <p>UT: <i>Unterrichtsgegenstände und biografische Erläuterungen</i> Die Interviewte unterrichtet Projektmanagement, Qualitätsmanagement, Übungsfirma, Junior-Company und Unternehmensrechnung. Sie unterrichtet seit September 1988, war Trainerin, ist in der Lehrerfortbildung und im Wirtschaftspädagogischen Bereich tätig.</p>	Förderung von Selbstständigkeit durch flexible Zeiteinteilung
	<p><b>OT: Vielfältige Zugänge und Blick über den Tellerrand</b></p> <p>UT_ <i>Vielfältige Herangehensweisen und Offenheit</i> Mehrere LehrerInnen an dieser Schule sind „in unterschiedlichen Gremien tätig“ (ebd. 476), was der Schule wiederum vielfältige Öffnungen in gesellschaftliche und wirtschaftliche Bereiche ermöglicht.</p> <p>490-499 503-506 Um Wirtschaft und Kaufmännisches unterrichten zu können, muss man am aktuellen Stand der Technik sein und als Wirtschaftspädagoge 2 Jahre Praxis vorweisen um die Anforderungen für die Unterrichtung zu erfüllen. Über den Tellerrand zu blicken könnte allgemein sehr hilfreich sein für die pädagogische Praxis und um ein „<i>bissl raus aus dem Alltagstrott zu kommen.</i>“ (ebd. 505f)</p>	
	<p><b>OT: Hürden, Hindernisse, Negatives, Rahmenbedingungen</b></p> <p>UT: <i>Hindernisse für schulisches Vorankommen</i> Wirtschaftliche und alltägliche Innovationen werden als Herausforderung für die Lehrerschaft bezeichnet, zudem verursachen ein rascher und stetiger Wandel Stress in der Schulorganisation bzgl. Klassen, Ausbildungsformen und Erfordernissen (administrativ). „<i>Mit all diesen vielen Innovationen in unterschiedlichen Klassen, Ausbildungsformen, Erfordernissen, die da halt notwendig sind, es ist (...) Sehr komplex, ja und auch sehr zeitintensiv.</i>“ (ebd. 518-424)</p> <p>528-539 Die Interviewte bezeichnet das österreichische Schulsystem als „<i>Fehlkonstruktion.</i>“ (ebd. 529) Selektion ohne Rücksicht auf Inklusion findet statt und unter Segregation leidet das System. „<i>Und da gibt's viele andere Dinge, wie finanzielle Rahmenbedingungen, Budgets, die gleich bleiben, also es gibt sehr viel an Beschränkungen, aber es hilft eh nichts. Die Schule kann die Probleme selber nur neu lösen, vor Ort. Es bleibt einem eh nichts anderes übrig.</i>“ (ebd. 536ff)</p>	Auftretende Herausforderungen für Lehrkräfte  Schulsystem weist gravierende Mängel auf. Zu starker Selektionsdruck, Inklusion wird vernachlässigt
	<p><b>OT: Motivation für schulinterne Problemlösung</b></p> <p>UT: <i>Anforderungen an neue Schulleitung</i> Die Hauptaufgabe der Führungsposition (Schulleitung) liegt für die Befragte darin „<i>vorzuleben, zu fördern, Vertrauen zu schenken, auch wenn es Rückschläge gibt, der Person dann den Rücken zu stärken, wenn irgendwas schiefgegangen ist und nicht die Person für Fehler zu köpfen. Das Lernen auch aus Fehlern, der Wille zur Weiterentwicklung.</i>“ (ebd. 553ff) Darüber hinaus wird Teamarbeit, Vertrauen, Unterstützung sowie Wertschätzung für ein innovatives Klima genannt.</p>	Wünsche nach Stärkung der LehrerInnenentscheidungen
567-569	<p>UT: <i>Erwartung von gemeinsamen Entscheidungen</i></p>	

572-598 614- 619	Nicht nur eine Führungsperson (Direktor) sondern ein Führungsteam fällt gemeinsame strategische Entscheidungen. Es besteht ein mittleres Management seit (2002/3), hier arbeiten ungefähr 15 Personen, welche von der Schulleitung gewählt wurden, an der Koordination und anderen Aufgaben. Es kommt zu einer wiederholten Erwähnung der Priorität der Führungspositionen. Der jetzt pensionierte Schulleiter war 40 Jahre in der Schule tätig.	
	<b>OT: Zukunftswünsche</b>	
633-644	<i>UT: Wunsch nach geeigneter Führungsperson</i> Die Befragte äußert einen Wunsch nach einer Schulleitung, welche „ <i>Innovation wünscht, unterstützt und zulässt</i> “ (ebd. 633f) sowie „ <i>Empathie und Wertschätzung</i> “ (ebd. 634) mitbringt um den wachsenden Herausforderungen gerecht zu werden. Es werden organisatorische Entwicklungen und Verbesserungen bspw. im Bereich der Verwaltung vermutet.	
658- 660	<i>UT: Interesse an den Ergebnissen des Projekts</i> Es kommt zu einer wiederholten Interessensbekundung an den Ergebnissen dieses Projektes „ <i>Mich interessieren die Ergebnisse sehr und vor allem auch wie sich dann, daraus ergebend, wieder Weiterentwicklungen, Verbesserungen an den Schulen im Sinne der Schüler an den Schulen ergibt.</i> “ (ebd. 658ff)	

Formulierende Interpretation WMS; ORG 1230 (Gruppeninterview)

*I, Lw1, Lw2, Lw3, Lm1 (Interviewerin, Drei Lehrerinnen, Ein Lehrer)*

<b>Titel des Transkriptes: LehrerInneninterview #4</b>
Datenquelle: 1 Audiofile
Dauer: 45:29
Interviewerin: I. Transkription: S. Form. Interpretation: F.

Zeile	Formulierende Interpretation	Anmerkungen
2-16	<b>OT: Projektvorstellung</b> I informiert über das Forschungsprojekt: im Speziellen über das Verständnis von Begabung im Kontext des Forschungsprojektes als Potential eines jeden Kindes; es geht darum zu schauen, wie Schulen, die sich den Schwerpunkt <i>Begabungsförderung</i> gesetzt haben, diesen umsetzen. I bittet die LL sich kurz vorzustellen, die Unterrichtsfächer und -jahre zu nennen und von bisherigen Erfahrungen als Lehrpersonen zu berichten.	
18-26	<b>OT: Aushandlung: wer beginnt</b> Lw1 fragt, kurz bevor auch Lw2 zu sprechen beginnt, ob sie anfangen soll. Mit der Wendung „du bist die Doyenne“ (L4 Interview WMS; ORG, 22), woraufhin alle Anwesenden lachen, übergibt sie Lw2 das Wort.	
26-68	<b>OT: Vorstellung der IP</b> Lw2 ist seit 38 Jahren an der Schule, war hier vorher in der AHS Deutsch- und Geschichtelehrerin, ist seit drei Jahren Integrationslehrerin in der Klasse, welche Kinder mit Hörbeeinträchtigungen besuchen. Lw3 ist seit neun Jahren an der Schule, unterrichtet Biologie und Physik; vor ihrer Zeit als Alleinerzieherin zuhause war sie an zwei anderen Schulen. Lm1 ist seit 26 Jahren an der Schule, unterrichtet Geografie und Turnen, macht „mit diesem Team“ schon den „ <i>dritten oder vierten Durchgang</i> “ (ebd. 50), d.h. den Unterricht einer Klasse von der ersten bis zur vierten Schulstufe (Unterstufe). Lw1 ist seit 32 Jahren an der Schule, unterrichtet Deutsch und Geschichte, ist nun das dritte Jahr in dem Team, hat das Ausbildungsjahr an anderen Schulen absolviert.	
	<b>OT: Verständnis von Begabung und Begabungsförderung</b>	

78-92	<i>UT: Förderung der „Schwächeren“ (ebd. 89)</i> Zu einem Großteil geht es darum, die „schwachen Kinder“ (ebd. 80) zu fördern. Dabei ist es oft schwierig, sich auch um die „Guten“ (ebd. 90) zu kümmern, da die „schwächeren Kinder“ zahlenmäßig mehr sind.	„die schwachen Kinder in Begabungen, die sie nicht haben, zu fördern“ (ebd. 80)
97-112	<i>UT: Mangelndes, unbestimmtes Lehrerhandeln</i> Weder die Förderung der „begabten SuS“ noch die der „schwachen“ gelingt. Die Förderung der „schwachen SuS“ steht im Vordergrund und gleicht einem „ <b>Herumlavieren</b> “ (ebd. 105) zwischen verschiedenen Unterstützungsangeboten vonseiten der LL während des Unterrichts und institutioneller Art (z.B. Förderkurse).	„ <b>Defizite</b> “ (ebd. 97) im eigenen Lehrerhandeln werden betont; Perspektive auf „ <b>Defizite</b> “ (ebd. 108) der SuS
118-127	<i>UT: Strukturelle Rahmenbedingungen (Unterrichtsorganisation, Heterogenität)</i> Jedes Team begleitet und arbeitet mit einer Klasse von der ersten Schulstufe (Unterstufe) an. Die „gemischte Population“ (ebd. 123) an der Schule ist der Grund, warum sich „ <b>das Problem</b> “ (ebd. 127) stellt (wer wie am besten gefördert werden kann, Anm. S.F.).	Gemischte Population lässt eine ausgewogene Förderung nicht zu
	<b>OT: Unterrichtsgestaltung und strukturelle, personelle Ressourcen</b>	
131-134	<i>UT: Arbeit in Kleingruppen</i> LL sind oft gemeinsam in der Klasse, der „ <b>Hauptlehrer</b> “ (ebd. 131) unterrichtet, während die anderen LL unterstützen. Durch den gemeinsamen Unterricht ist die Arbeit in Kleingruppen möglich. Diese wird positiv bewertet.	Klasse besteht aus: 1. Hauptlehrer, unterstützenden Lehrkräften
134-151	<i>UT: SuS mit Hörbeeinträchtigungen in der Klasse</i> Dadurch dass die Klasse sechs SuS mit Hörbeeinträchtigungen hat und dass die Schule eine NMS ist, sind mindestens zwei, manchmal sogar bis zu vier LL in der Klasse. Die LL können diese Ressourcen gut einsetzen: Kleingruppenarbeit, Sich-Kümmern um Kinder, die z.B. länger krank waren. Im Englischunterricht findet „ <b>Begabtenförderung</b> “ (ebd. 149) statt, wenn „ <b>die Guten</b> “ (ebd. 149) ein schwieriges Buch lesen.	LL sprechen im Folgenden (und im Interview insg.) von „ <b>Begabtenförderung</b> “ Förderung von schwächeren, „ <b>die Guten</b> “ beschäftigen sich selbst
	<b>OT: Begabung und Begabungsförderung</b>	
155-160	<i>UT: Soziale Kompetenzen bei „Begabten“ fördern</i> Begabtere Schüler haben häufig „ <b>soziale Schwächen</b> “ (156). Indem man sie dazu einsetzt, anderen zu helfen, können sie diese ausgleichen.	SchülerInnen helfen SchülerInnen
160-171	<i>UT: „Begabten“ unterstützen im Unterricht</i> In den naturwissenschaftlichen Fächern ist „ <b>Begabtenförderung</b> “ schwierig, es wird eher versucht, Grundlegendes zu vermitteln und alle einzubinden. „ <b>Man wurschtelt auch herum</b> “ (ebd. 161), indem man den Kindern, die schneller sind, einen weiteren Versuch zum Aufbauen gibt oder indem sie andere Kinder bei Versuchen unterstützen.	„ <b>Begabtenförderung</b> “ in der Praxis als ein „ <b>Herumwurscheln</b> “ (ebd. 161)
173-183	<i>UT: „<b>Begabtenförderung</b>“ ist systemimmanent</i> Das System impliziert Begabtenförderung: die „ <b>begabten Kinder</b> “ sind ein Vorbild für die „ <b>schwächeren Kinder</b> “ (ebd. 174), diese können sprachlich von den „ <b>Besseren</b> “ (ebd. 181) lernen.	„ <b>begabten Kinder</b> “ (ebd. 174) dienen als Vorbildfunktion
187-192	<i>UT: Innere Differenzierung als nicht einlösbar</i> Die in der Schule häufig verwendete Leitformel „ <b>innere Differenzierung</b> “ kann nicht wirklich umgesetzt werden.	Innere Differenzierung ist in der Schule nicht umsetzbar
195-211	<i>UT: Ausgleich von Schwächen, hoher Stellenwert der „sozialen Komponente“ (ebd. 200)</i> Im Vordergrund steht die Arbeit mit den „ <b>Schwächeren</b> “, die mehr sind. Eltern schicken ihre Kinder in die Schule, weil hier die „ <b>soziale Komponente</b> “ (ebd. 200) betont und auf die Kinder eingegangen wird. Es gibt immer SuS, die sich mehr engagieren und einbringen als andere, das ist von der „ <b>Gruppendynamik</b> “ (ebd. 210) her gut.	Hauptsächliche Förderung von „ <b>Schwächeren</b> “ aufgrund höherer Anzahl
211-216	<i>UT: körperliche Begabungen</i> Im Turnunterricht gibt es einige Kinder, die körperlich sehr begabt sind. Diese besuchen häufig Vereine.	
218-249	<b>OT: koedukativer und geschlechtergetrennter Turnunterricht</b> Es gibt koeduaktiven und eine Stunde pro Woche geschlechtergetrennten Turnunterricht. V.a. für die Mädchen ist der geschlechtergetrennte Turnunterricht wichtig, weil die Buben durch ihre Körperfunktion und	

	Geschicklichkeit häufig dominieren. Manchmal werden spezielle Regeln für die Buben (z.B. bei Ballspielen) im koeduaktiven Unterricht eingeführt.	
	<b>OT: Organisationsstrukturen, strukturelle Regeln</b> Auf Nachfrage der I, was die LL unter ‚sozialer Komponente‘ verstehen, zählen diese einzelne Aspekte der schulischen Organisation auf.	
257-326	<i>UT: Unterstützende Strukturen</i> Die ‚soziale Komponente‘ sei im Leitbild bzw. der Klassenstunde verankert. In der Klassenstunde bzw. Koordinationsitzung erfolgt ein Austausch über SuS und soziale Belange. Es gibt viele Einzelgespräche mit den Kindern und Zeit sich untereinander auszutauschen. Am Teamtag, wo sich die Teams der Klassen einmal pro Semester treffen, werden Projekte geplant und soziale Themen besprochen. Die Lehrerteams der Klassen treffen sich alle zwei Wochen. Es gibt eine Schulpsychagogin, die man akut aufsuchen kann; dieses Angebot wird für LL als auch SuS bereitgestellt und als sehr hilfreich angesehen.	Ein ‚Lehrerteam‘ betreut jeweils zwei Klassen eines Jahrganges: z.B. dieses hier interviewte Lehrerteam betreut gemeinsam die Klassen A und B der zweiten Unterstufe.
328-363	<i>UT: Klassenstunde und Koordinationsstunde</i> Die <i>Klassenstunde</i> ist eine Unterrichtsstunde pro Woche für die Klasse, die gemeinsam mit dem Klassenvorstand und einem Ko-Klassenvorstand stattfindet. Es werden Themen der SuS besprochen, „soziale Spiele“ (ebd. 334) gespielt und sehr oft eine Sitzordnung gemacht. Die <i>Koordinationsstunde</i> ist für die Fachlehrer (z.B. Deutsch, Mathematik) der einzelnen Teams (eines Jahrgangs?, Anm. S.F.) vorbehalten, wo über Projekte, Organisatorisches und soziale Themen gesprochen wird. Diese findet 14-tägig statt.	Ein Lehrerteam besteht aus Fachlehrern, die jeweils zwei Klassen (z.B. A und B) eines Jahrgangs unterrichten.
365-381	<i>UT: Durchfallen ist strukturell nicht vorgesehen</i> In der Unterstufe (von der ersten bis zur vierten Klasse) ist es nicht vorgesehen, dass die SuS durchfallen. Dies ist im Gymnasium anders: Wenn Kinder es nicht schaffen, melden sie sich einfach ab; „hier bleibt man.“ (ebd. 377) Das sei „ein ganz anderer Zugang“ (ebd. 375) auch hinsichtlich der ‚Begabtenförderung‘; es sei „von der Kultur ein totaler Unterschied.“ (ebd. 381) Nur in Ausnahmefällen und dann aufgrund pädagogischer Überlegungen (z.B. bei einer ‚Entwicklungsverzögerung‘) kann es sein, dass SuS die Klasse wiederholen (ebd. 400ff).	„Gymnasium ist Auslese“ (ebd. 374)  Wie sich dieser Zugang konkret hinsichtlich der ‚Begabtenförderung‘ äußert, wird nicht ausgeführt.
	<i>UT: Angstfreie Raum als Chance Begabungen zu zeigen</i> LL erzählt von der gestrigen Zeichenstunde, wo ein sprachlich „ganz schwacher Schüler“ (ebd. 384) seine Begabung, nämlich sein hohes dreidimensionales Vorstellungsvermögen den anderen SuS zeigen und „auch stolz drauf sein“ (ebd. 386) konnte.	„Der ist nicht so zerdrückt, weil er so schwach ist, sondern kann woanders dann brillieren.“ (ebd. 387)
	<b>OT: Schwerpunkt Begabungsförderung an der Schule</b>	
410-453	<i>UT: Einführung des Schwerpunkts ‚Begabungsförderung‘</i> Der Schwerpunkt <i>Begabungsförderung</i> besteht im Grunde, seit es die Schule gibt und weil diese „immer“ (ebd. 410) eine Gesamtschule war; die „Idee der gemischten Population“ (ebd. 412f) ist damit verbunden. Die Einführung des Schwerpunkts wird auch mit Beginn der „Heterogenisierung“ (ebd. 431) in den frühen Achtzigerjahren festgemacht. Dabei wurden die herkömmlichen Leistungsgruppen aufgelöst und in „heterogene Gruppen“ (ebd. 422) zusammengefasst. Die Idee dabei war, dass die „Schwächeren“ (ebd. 423) von den „Guten“ sprachlich profitieren können, „dass man sagt, die lernen voneinander und so kann man Begabungen fördern.“ (ebd. 426)	Begabungsförderung als Lernen der ‚Schwächeren‘ von den ‚Guten‘
459-483	<i>UT: Begabungen bei Kinder mit Beeinträchtigungen</i> In der Integrationsklasse sind neben den SuS mit Hörbeeinträchtigungen auch welche mit schweren Beeinträchtigungen. Auch bei den SuS mit Beeinträchtigungen „sind die Begabungen genauso verteilt“ (ebd. 466), manche sind mehr begabt, manche weniger. Insgesamt kommen diese Kinder im Unterricht gut mit, Schwierigkeiten haben eher jene SuS mit einer „auditiven Wahrnehmung- und Verarbeitungsstörung.“ (ebd. 481)	Begabungen werden anhand eines Maßstabes („mehr-weniger“) konstruiert und zeigen sich erst im Vergleich der Fähigkeiten zu anderen SuS
485-531	<i>UT: Kinder mit Hörbeeinträchtigungen</i> Den Kindern mit Hörbeeinträchtigungen wurde bereits sehr früh ein Cochlea-Implantat (CI) eingesetzt. Aufgrund dieses Eingriffs, einer guten Frühförderung und dem Engagement der Eltern merkt man ihnen keine Beeinträchtigung an, manche haben sogar einen sehr schönen sprachlichen Ausdruck. Sie sind sehr gut in die Klassengemeinschaft integriert. Einige jedoch hören zu viel; diese	

	haben Probleme beim Filtern der Geräusche und können sich schwer konzentrieren.	
	<b>OT: Verständnis von Diversität</b>	
538-576	<p><i>UT: Duales Begriffsverständnis von Diversität</i>  Diversität wird gefasst in Bezug auf „<i>Nicht AHS-reife und AHS-reife Kinder</i>“ (ebd. 538), diese wird als „<i>Hauptdiversität</i>“ (ebd. 558) bezeichnet. Die Schule besuchen sehr schwache Kinder auf der einen und Kinder mit Gymnasialreife auf der anderen Seite.</p> <p>Diversität wird in Bezug zu Kindern mit Migrationshintergrund, „<i>Ausländer, Inländer</i>“ (ebd. 559), gestellt, diese merkt man als Gruppe. Diversität wird besonders auch hinsichtlich SuS, die von zuhause unterstützt werden, im Gegensatz zu SuS, bei denen dies nicht passiert (z.B. aufgrund beruflicher Gründe aufseiten der Eltern), betont.</p>	Duale Vorstellungen von Diversität
578-597	<p><i>UT: Anforderungen der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund</i>  Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund erwarten sich von ihren Kindern gute Noten und „<i>strafen</i>“ (ebd. 587) diese, wenn dies nicht der Fall ist; allerdings unterstützen sie ihre Kinder auch nicht. Sie hätten eine „<i>merkwürdige Art von Erwartungshaltung</i>.“ (ebd. 595)</p>	Hohe Erwartungshaltung haben Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund, starker Leistungsdruck
599-607	<p><i>UT: Nicht einlösbarer pädagogischer Anspruch an die Schule</i>  Heutzutage wird an die Schule der Anspruch formuliert, dass sie die Schwächen der Kinder ausgleichen könne. Aber wenn zuhause keine Unterstützung gegeben wird, kann das auch die Schule nicht leisten.</p>	
	<b>OT: Zusammenarbeit mit Eltern, Elternbeziehung</b>	
613-640	<p><i>UT: Sehr intensiver bis kaum bestehender Elternkontakt</i>  Mit den Eltern von den Kindern mit Hörbeeinträchtigungen besteht ein „<i>intensiver Kontakt</i>“ (ebd. 616); diese Eltern sind sehr engagiert, rufen oft an und es gibt ausführliche Gespräche. Ansonsten besteht kaum Kontakt zu Eltern, weil LL entweder keinen Hauptgegenstand unterrichten oder weil dieser von den LL vermieden wird. Als Grund dafür wird genannt, dass von den Eltern wenig erwartet wird und das Hauptaugenmerk auf die ‚Bewältigung‘ der Arbeit in der Schule gelegt wird.</p>	„ <i>Ich hab' so das Gefühl, das ist das, was ich hier bewältige, versuche ich zu bewältigen und vielleicht ist es einfach, dass ich mir nicht so viel von den Eltern erwarte.</i> “ (ebd. 637f)
642-658	<p><i>UT: Erfahrungen mit Eltern als „Informationsquelle“ (ebd. 655) für die Arbeit mit SuS</i>  Der Austausch mit den Eltern, z.B. bei Elternsprechtagen, wird als hilfreich für die Arbeit mit den SuS beschrieben. Dabei geht es weniger darum, Erwartungen an die Eltern zu stellen, sondern um ‚durch‘ die Eltern etwas über das Kind zu erfahren.</p>	„ <i>[...] die Informationen, die man von ihnen kriegt, bewusst oder unbewusst, fand' ich oft hilfreich, wenn ich mit den Kindern dann (erm) zusammen war.</i> “ (ebd. 643ff)
	<b>OT: Förderliche, äußere Rahmenbedingungen</b>	
669-685	<p><i>UT: „Ressourcen zum Fördern“ (ebd. 680)</i>  Jeder Fachlehrer (Deutsch, Mathe, Englisch) hat 18 Stunden zusätzlich Förderzeit außerhalb des herkömmlichen Unterrichts. Es gibt Förderkurse in Deutsch für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, für Legastheniker, für Kinder mit Leseschwäche. Auch die Assistenzstunden, die in der Form eines gemeinsamen Unterrichts oder „<i>fächerübergreifend</i>“ (ebd. 685) genutzt werden, stellen Ressourcen dar, die für die Förderung der Kinder genutzt werden.</p>	Es wird nicht erläutert, inwiefern die Assistenzstunden „ <i>fächerübergreifend</i> “ genutzt werden.
688-699	<p><i>UT: Förderliche Strukturen für Kinder mit Hörbeeinträchtigung</i>  Für die Arbeit mit den Kindern mit Hörbeeinträchtigungen gibt es 1-2 Therapiestunden, die nur mit den sechs betroffenen Kindern stattfinden. Diese werden zum Wiederholen und Üben des Lernstoffs genutzt, aber auch für soziale Belange. Die Kinder mit den Hörimplantaten haben noch zusätzlich Therapiestunden.</p>	Therapiestunden um „ <i>um Soziales zu verstehen, was am Vormittag gelaufen ist, weil das manchmal zu schnell geht.</i> “ (ebd. 695f)
701-727	<p><i>UT: Zu viele Förderangebote für ‚schwache‘ Kinder</i>  Manche eingerichtete Förderstrukturen sind nicht zielführend: Besonders für ‚schwache SuS‘ ist es anstrengend am Nachmittag noch zusätzlich Förderkurse zu besuchen, manche nehmen diesen dann oft nicht wahr. ‚Schwache SuS‘ brauchen häufig in mehreren Bereichen Unterstützung, allerdings ist das große Angebot an Förderkursen zu viel für diese Kinder. Es hat sich eine</p>	Großes Angebot an Förderkursen führt oftmals zu Überforderungen bei den Kindern

	Arbeitsgruppe in der Schule gegründet, um Lösungswege für dieses Problem zu erarbeiten.	
	<b>OT: Hinderliche Rahmenbedingungen</b>	
733-753	<p><i>UT: Regelung der Assistenzstunden im Stundenplan und fehlende Planungszeit</i></p> <p>Die Assistenzstunden sind so geregelt, dass eine LL jeweils nur eine Stunde in einer Klasse (A und B) pro Woche unterstützend tätig ist. Sinnvoller wäre es, wenn die zwei Assistenzstunden nur für eine Klasse vorgesehen sind, damit man mehr vom Unterricht mitbekommt und so besser und zielgerichtet unterstützen könnte. So „stolpert“ man in den Unterricht „rein“ (ebd. 739) und schaut ad hoc, wo man helfen kann. Allerdings wird es sehr hilfreich angesehen, wenn bereits beim gewöhnlichen Ablauf des Unterrichts unterstützt wird (z.B. dass die Kinder ihre Hefte bereit haben). Es stehen keine Ressourcen zur Verfügung, um die Assistenzstunden gemeinsam im Team zu planen und vorzubereiten.</p>	Verbesserungsvorschlag um zielgerichtet und effektiver fördern zu können
756-767	<p><i>UT: Weniger Zeit für Planung durch Assistenzstunden in der Klasse</i></p> <p>Die Assistenzstunden müssen mit den SuS verbracht werden und können nicht, wie im Rahmen eines vorher stattfindenden Schulversuchs, als Teamstunden für die Planung (z.B. für Projekte) verwendet werden. Für die sorgfältige Vorbereitung von Projekten und das Einbringen neuer Ideen dazu fehlen deshalb Ressourcen.</p>	
	<b>OT: Projekte</b>	
769-786	<p><i>UT: Projekte als Förderung von Begabungen</i></p> <p>Von einem fächerübergreifenden, themenzentrierten Unterricht können v.a. „gute Schüler“ (ebd. 770f) profitieren. Aber auch die „Schwächeren“ (ebd. 771) können ihre Begabungen in Projekten einbringen und zeigen und werden dabei „plötzlich (...) zum Star.“ (ebd. 782)</p>	Begabung erst dann, wenn es sozial als solche er- bzw. anerkannt wird.
788-817	<p><i>UT: Fehlende Ressourcen für Planung von Projekten</i></p> <p>Die Planungszeiten für Projekte wurden von vier Stunden am Nachmittag (in der Woche), die damals im Rahmen eines Schulversuchs so festgelegt waren, auf eine Stunde im 14-tägigen Abstand reduziert. Die LL profitieren noch immer von den Projektplanungen, die sie im Zuge des Schulversuchs erarbeitet haben und die nun angesichts der fehlenden Ressourcen als Ausgangsbasis wieder verwendet werden.</p>	
	<b>OT: Außenwahrnehmung der Schule und positive Wertschätzung</b>	
826-838	<p><i>UT: Schule zwischen Modellschule und „sozialer Brennpunkt“ (ebd. 827)</i></p> <p>Die Außenwahrnehmung der Schule wird entweder auf der einen oder andere Seite von zwei Extremen angesiedelt: Sie gilt einerseits als „<i>Laborschule, innovative Schule</i>“ (ebd. 826) und andererseits als „<i>Schule mit ganz schlechten Schülern ... Drogenschule.</i>“ (ebd. 827)</p>	
840-852	<p><i>UT: Anerkennung von Eltern und quer einsteigenden SuS</i></p> <p>Die Eltern sind sehr zufrieden mit der Schule und man bekommt hier „viel Anerkennung“ (ebd. 841). Besonders SuS, die quer einsteigen, weil der Druck an anderen Schulen zu groß wurde, schätzen die Umgangsweise hier.</p>	Widersprüchlich im Vgl. zu der Haltung des Vermeidens von Elternkontakt (siehe oben)?
	<b>OT: Eigene Beurteilung der Schule</b>	
861-876	<p><i>UT: SuS werden zu wenig für weiterführende, externe Schulen und Berufsausbildung vorbereitet</i></p> <p>SuS wird zu wenig „<i>Haltung, Disziplin</i>“ (ebd. 866) vermittelt, damit sie in einer weiterführenden, externen Schule bestehen und den Druck dort Stand halten können. Es fehle an „<i>Berufsorientierung</i>“ (ebd. 869) und einer damit verbundenen realistischen Einschätzung der eigenen Stärken und Kompetenzen aufseiten der SuS.</p>	Kritik an ‚eigener‘ Schule bzw. Arbeitsweise: „ <i>wir streicheln sie jetzt schon sehr hier.</i> “ (ebd. 861)
878-902	<p><i>UT: Einschätzung der Leistung der Schule in Hinblick auf eine erfolgreiche Bildungskarriere der SuS</i></p> <p>Es ist nicht schaffbar, „<i>nicht AHS-reife SuS</i>“, die zu Beginn der Unterstufe kommen, in vier Jahren so zu fördern, dass sie anschließend eine AHS besuchen können. Die Eltern scheinen diesen Anspruch an die Schule zu haben. Wenn diese SuS das ORG intern (in der ‚eigenen‘ Schule) besuchen, geht es ihnen dabei „<i>nicht so schlecht</i>“ (893), weil sie die „<i>Kultur</i>“ (ebd. 897) kennen. Wenn allerdings Eltern und Kinder den Empfehlungen der Beratung in der 3. und 4.</p>	Unrealistischer Anspruch seitens der Eltern  Teilnahme an Beratungsangeboten führt zur Steigerung der Leistung

	Klasse folgen, kommt es vor, dass diese SuS „ <i>draußen im wirklichen Leben, erfolgreich sind.</i> “ (ebd. 902)	
	<b>OT: Gelungener Lernprozess (am Ende der 4. Klasse)</b>	
932-938	<i>UT: Stärkung und Beibehaltung einer neugierigen, motivierten Arbeitshaltung</i> Die LL erzählt von einem ‚türkischen Bub‘, der zu Beginn sprachlich sehr sehr schwach war, sich aber durch diese Schule „ <i>seinen Arbeitseifer, seine Neugierde</i> “ (ebd. 936) erhalten konnte.	„[...] der ist nicht geknickt worden hier in der Unterstufe.“ (ebd. 934)
941-946	<i>UT: Die eigenen Stärken kennen und entfalten können</i> Die Entwicklung zu „ <i>Persönlichkeiten</i> “ (ebd. 942), das Fördern der eigenen Stärken und Selbstbewusstsein werden genannt. Im Gegensatz zu anderen Schulen, wo es „ <i>ein Drücken, ununterbrochen</i> “ (ebd. 944) ist in Hinblick darauf, was die SuS noch nicht können, werden hier die eigenen Stärken und das Wissen darum gefördert.	
949-954	<i>UT: Sprachkompetenzen in Lesen, Schreiben, Sprechen</i> In Bezug auf das Unterrichtsfach Deutsch wird es als gelungener Lernprozess bezeichnet, wenn die SuS sich gute Schreib- und Lesekompetenzen und einen guten sprachlichen Ausdruck erworben haben und sich diesen auch zutrauen. In der Schule lernen die SuS ihre „ <i>Schwächen erkennen</i> “ (ebd. 953) und sich selbstständig Wissen anzueignen.	Die SuS lernen in dieser Schule ihre „ <i>Schwächen erkennen</i> .“ (ebd. 953)
958-961	<b>OT: Außenwahrnehmung der Schule hinsichtlich der Zentralmatura</b> Es spricht sich herum, dass die Zentralmatura an dieser Schule vermutlich nicht so gut ausgefallen sei.	
970-978	<b>OT: Arbeitsklima an der Schule</b> <i>UT: Angstfreies Arbeiten an der Schule</i>	
	Es herrscht das Gefühl, dass an der Schule „ <i>angstfrei</i> “ (ebd. 970) gearbeitet werden kann. Es gibt keine strenge Kontrolle. Dabei kann man „ <i>Misslungenes feststellen und Gelungenes feststellen</i> “ (ebd. 972f), das wird als sehr förderlich erlebt.	Förderliche Fehlerkultur an der Schule
980-994	<i>UT: Kollegiale Zusammenarbeit</i>	
	Die Teamarbeit, die mit „ <i>Aufgehobenheit</i> “ (ebd. 982) assoziiert wird, das „ <i>gegenseitige Unterstützen</i> “ (ebd. 984) wird positiv hervorgehoben. Auch die Arbeit mit der Schulleitung scheint sehr gut zu funktionieren. Die systembezogenen Strukturen bleiben, obwohl nun ein neuer Direktor der Schule vorsteht, bestehen.	„ <i>Und offensichtlich, das Systemische, wir haben jetzt einen anderen Direktor, das bleibt so.</i> “ (ebd. 993f)

## 10.2 Kurzfassung/Abstract

### Kurzfassung

Im Zuge der wachsenden Diskussion und Forderung nach Verbesserung der Leistungsbeurteilung an Schulen haben sich auch die Anforderungen an die Schulen gewandelt, vor allem die Leistung der SchülerInnen betreffend.

Das mediale Bekanntwerden von schlecht ausgefallenen nationalen und internationalen Testergebnissen rücken die Bildungspolitik, das Schulsystem und vor allem die Thematik der

schulischen Leistungsbeurteilung immer wieder ins Zentrum der Kritik. Anhand der Ergebnisse diverser Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA und dgl. wurden vor allem in Deutschland, Österreich und der Schweiz erhebliche Mängel in der schulischen Leistungsbeurteilung festgestellt.

In dieser Arbeit wird, angelehnt an des Forschungsprojekts „Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität“ unter der Leitung von Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittesser, versucht, das Verständnis von Leistungsbeurteilung aufzuzeigen. Ebenso wird erfragt, welche Rolle den Lehrenden bei der Umsetzung dieser zugeschrieben werden kann. Es wird versucht, anhand einer theoretischen und empirischen Untersuchung Antworten auf diese Fragen zu finden. Dadurch wird versucht zu skizzieren, inwiefern Leistung an herkömmlichen Schulen verstanden wird und welche Möglichkeiten durch ein breiteres Verständnis dieses Begriffes im Kontext der Bildung ermöglicht werden kann.

#### Abstract

During the increasing discussion and demand for improving the performance assessment in schools, the requirements for schools have changed, especially regarding the performance the students. The poorly failed national and international test results highlighted by the media continuously bring the educational policy, the school system and especially the schools performance assessments to the center of criticism. Based on the results of various school performance studies such as TIMSS and PISA, etc. enormous deficiencies were found in the performance assessment of schools, especially in Germany, Austria and Switzerland.

In this work, based on the research project "Promoting Talent as Child Rights in the Context of Diversity" under the direction of Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittesser, tries to highlight the understanding of performance appraisals. It also asks what role teachers play in implementing them. It attempts to find answers to these questions based on a theoretical and empirical investigation. It attempts to outline how achievement in traditional schools is understood and what opportunities can be provided by a broader understanding of the term in the context of education.